

SZAKDOLGOZAT

Kiss Viktória

2024.



Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem

Kaposvári Campus

Pedagógiai Kar

Gyógypedagógia alapképzési szak

**Pályaorientációs lehetőségek a tanulásban akadályozott tanulók
körében**

Belső konzulens: Gelencsérné Bakó Márta PhD
tanszékvezető, egyetemi docens

**Belső konzulens
intézete/tanszéke:** Magyar Agrár- és
Élettudományi Egyetem
Kaposvári Campus
Neveléstudományi Intézet
Gyógypedagógiai Tanszék

Készítette: Kiss Viktória

Kaposvár

2024.

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés	2
2. Elméleti rész.....	4
2.1. Fogyatékoság definíciójának alakulása.....	4
2.2. Tanulásban akadályozottság meghatározása	5
2.3. A tanulásban akadályozottság kialakulása, okai, jellemzői.....	7
2.4. A fogyatékkal élő gyermekek intézményi nevelése	9
2.4.1. Törvényi szabályozások, jogi rendelkezések	9
2.4.2. Intézményi ellátásuk történeti áttekintése	10
2.4.3. (Speciális) szakiskola	12
2.5. Szocializáció hatása	14
2.6. Pályaorientáció	17
2.6.1. A pályaorientáció hazai intézményi megjelenése	18
2.6.2. Pályaorientáció a tanulásban akadályozott tanulók esetében.....	21
3. Kutatás	25
3.1. Kutatás célja, célkitűzés	25
3.2. Kutatási kérdések.....	25
3.3. Kutatásmódszertan bemutatása.....	26
3.3.1. Kutatás típusa	26
3.3.2. Mintavétel, kutatási körülmények, reprezentativitás.....	27
4. Kutatási eredmények bemutatása.....	32
4.1. A kérdőívek eredményének bemutatása (1. számú és 2. számú melléklet).....	32
4.2. Interjú a pedagógusokkal (3. számú melléklet)	35
4.3. Interjú egy korábban tanulásban akadályozott személlyel (4. számú melléklet).....	37
4.4. Kutatási kérdések megválaszolása.....	40
5. Összegzés, javaslatok.....	42
6. Irodalomjegyzék	45
7. Ábrák és táblázatok jegyzéke.....	51
8. Mellékletek	52
8.1. 1. számú melléklet- 8. osztályosok kérdőíve	52
8.2. 2. számú melléklet- 9. osztályosok kérdőíve	55
8.3. 3. számú melléklet- Interjú az osztályfőnökkel	58
8.4. 4. számú melléklet- Interjú egy korábban tanulásban akadályozott személlyel.....	60

1. Bevezetés

A pályakezdő fiatalok helyzete sosem könnyű. Főleg akkor, ha tanulásban akadályozott tanulók jövőképét, életkilátásait vizsgáljuk. A továbbtanulás egy olyan döntés, mely talán a leginkább sorsformáló életünk során.

A szakmaválasztás előtt álló fiatalok döntése, szerencsés esetben önálló döntés, egy régóta vágyott állapot megvalósítását jelenti. Azonban a tanulásban akadályozott tanulók ezt kevésbé érezhetik így. A rosszul megalapozott döntés, a nem kellően átgondolt szakmaválasztás óriási kudarcot eredményezhet esetükben. Az önismeret, a saját képességeinkkel való tisztán látás elengedhetetlen ahhoz, hogy olyan pályát válasszunk, amiben ki tudunk teljesedni és igazán a magunkénak érezzük.

Gyakorlatom során lehetőségem nyílt egy olyan speciális intézmény diákjait megismerni, akik épp pályaválasztás előtt álltak. A tanórákon kívüli alkalmakkor sikerült velük beszélgetéseket folytatnom, amiből kiderült, mennyire elveszettnek érzik magukat, ha a jövőjükéről kérdeztem őket. A legtöbb tanulónak nem volt konkrét elképzelése a 8. osztály elvégzése után, de olyan gyermek is akadt, aki azt mondta, hogy a szülei döntenek majd ebben az esetben.

Kíváncsivá tett, hogy milyen okok húzódnak meg bizonytalanságuk, önmaguk alulértékelése mögött.

Azt gondolom, hogy a legfontosabb tényezője a sikeres, céltudatos pályaválasztásnak az önismeret, és olyan szülői háttér, mely kellő tapasztalattal, bölcseséggel segíti a fiatalot a számára legideálisabb szakma irányába terelni. Az elhamarkodott, nem teljes körűen megfontolt szakmaválasztás kudarcoként érheti a tanulót, ami a munkához való hozzáállásra is kivetül, vagy korai iskola-, pályaelhagyás veszélye is fennállhat. Számomra egyértelmű - és saját tapasztalatom is az-, hogy a piacképes végzettség megszerzésében döntő felelőssége, a szülőknek és a pedagógusoknak van.

A sikeres munkaerőpiaci elhelyezkedés sok tekintetben függ a megfelelő szakmaválasztástól. A tudatosan felépített, jól szervezett életpálya-tervezés hozzásegítheti a fiatalokat a számukra ideális szakma megtalálásához. Személyes véleményem, hogy ehhez az iskolának kell azokat a feltételeket megteremteni, melyek közelebb engedik a tanulókat egyes foglalkozások valós életben történő kipróbálásához.

Az iskola sok esetben a hiányosságokra épít, pedig fontos lenne a pozitív tulajdonságokat is kiemelni. A korai iskolaelhagyás, a lemorzsolódás azt gondolom, hogy elkerülhető lenne, ha olyan tájékoztatás és információ birtokában lennének a fiatalok, melyek segítségével magabiztosabban választhatnának maguknak hivatást.

Én úgy tapasztaltam a speciális intézményben, ahol gyakorlatomat töltöttem, hogy elég kevés pályorientációval kapcsolatos program érhető el, és a pedagógusok véleménye is az, hogy ahhoz, hogy megfelelő döntést hozzanak a tanulásban akadályozott tanulók, egy sokkal átfogóbb, komplex pályaeépítési stratégiát kellene alkalmazni.

Kutatásom célja, hogy a 8. és 9. osztályos tanulásban akadályozott tanulók pályorientációs lehetőségeit felmérjem, megismerjem az intézményi keretek között működő pályorientációs tevékenységek formáját, az intézmény és a pedagógusok által biztosított feltételeket, melyek hozzájárulnak a sikeres szakmaválasztáshoz. Szeretném megismerni azokat a tényezőket, amik hatással vannak a tanulók pályaválasztására, továbbá hogy milyen elhelyezkedési lehetőségeik vannak a szakiskola elvégezte után.

További célom, hogy a pedagógusok szemszögéből is felmérjem a diákok helyzetét, majd összevessem az eredményeket, összefüggést keressek a válaszok között.

Remélem, hogy a kapott eredmények olyan javaslatokra engednek következtetni, mellyel segíteni tudom a tanulásban akadályozott fiatalok helyzetét.

Dolgozatomban az alábbi kérdéseket fogalmaztam meg, melyekre remélem, hogy a kutatásom során választ nyerhetek:

K1: Szerepel-e a tanulásban akadályozott tanulók jövőbeni tervei között a továbbtanulás?

K2: Ki vagy mi határozza meg és milyen mértékben a tanulásban akadályozottak pályá-, és szakmaválasztását?

K3: A tanulásban akadályozott tanulók szakmaválasztását meghatározza-e az adott szakiskolában elérhető szakmakínálat?

K4: Az intézményben elérhető pályorientációs tevékenység kellő mértékben támogatja-e a tanulásban akadályozott fiatalok sikeres szakmaválasztását és elhelyezkedését, valamint a pedagógusok szerepvállalása megfelelő mértékben jelen van-e az intézményekben?

2. Elméleti rész

2.1. Fogyatékoság definíciójának alakulása

A gyógypedagógia társtudományában a filozófia térhódításának köszönhetően az elmúlt évtizedekben az emberről alkotott nézetek újragondolásának lehettünk tanúi. A filozofikus elmélkedések az emberképről mind hatást gyakoroltak az akkori pedagógiai gondolkodásra. A deficitorientált diagnózist felváltotta a holisztikus szemlélet, mellyel a gyermeki individuum került a fókuszba, méghozzá úgy, hogy nem hagyja figyelmen kívül a gyermek és környezete közti összefüggést, ami egy újabb nézetet enged kibontakoztatni, ami nem más, mint az ökológiai szemléletmód. A hazai gyógypedagógiát erőteljesen befolyásolták az angol/amerikai és német területeken szerzett tapasztalatok, melyek összességében eredményezték és indokoltá tették pedagógiai szempontból az enyhe fokú értelmi fogyatékoság mellett a tanulási akadályozottság szakkifejezés bevezetését (Mesterházi, 1998; Papp, 2002).

Talán kijelenthetjük, hogy a gyógypedagógia, mint tudományterületnek a központi fogalma a fogyatékoság. Kezdetben a fogyatékoság szó volt a legáltalánosabb, legelfogadottabb gyűjtőfogalom a gyógypedagógia területén egészen addig, amíg az nem kezdett el tovább tagolódni, differenciálódni. Gordosné Szabó Anna (2004) a fogyatékoságot gyógypedagógiai megközelítésből határozta meg, melyben említést tesz a károsodásról, illetve az egyént érő mindennapi életben elszenvedő akadályozottságáról és állapota által létrejött korlátokról (Gordosné, 2004).

Attól függően, hogy a testi/értelmi hiányt milyen perspektívából szemléljük, mely tudomány terület kutatói, szakemberei igyekeznek kategorizálni a problémát, beszélhetünk a fogyatékoság orvosi, pedagógiai, illetve jogi mivoltáról is (Könczei, 2009). A fogyatékoság-fogalom változásának, alakulásának oka azzal a szemléletmódbeli változással hozható összefüggésbe, mely a fogyatékoság kiindulását már nem kizárólag biológiai és pszichológiai okokra vezeti vissza, hanem számításba veszi a szociális-nevelési környezet egyénre gyakorolt hatásait (Mesterházi, 2019).

A WHO 1980-ban megjelenő tipológiájában megfigyelhető az a fajta új attitűd, mely az eddigi fókuszok mellett nagy hangsúlyt fektet a fogyatékos személy és a társadalom egymáshoz fűződő viszonyára. A meghatározásban az Egészségügyi Világszervezet a fogyatékoságot 3 különböző szinten tárgyalja:

- biológiai/organikus szint (a sérülés, a károsodás a szervezet szintjén valósul meg);
- pszichés funkciók/képességek (pszichés funkciók, képesség- és funkciózavar);

- szociális szint (beilleszkedési zavar, társadalmi lemorzsolódás a következménye, mely az egyén szocializációra káros hatással lehet) (Bánfalvy, 2000).

Hazánkban a magyar fogyatékos jelző alkalmazása a fent említett szintek közül a második szinten jelenik meg többnyire, de megfigyelhető, hogy egyértelműen nem alakult ki olyan fogyatékoság-definíció, mely egységesen értelmezhető minden szakterületen (Bánfalvy, 2000).

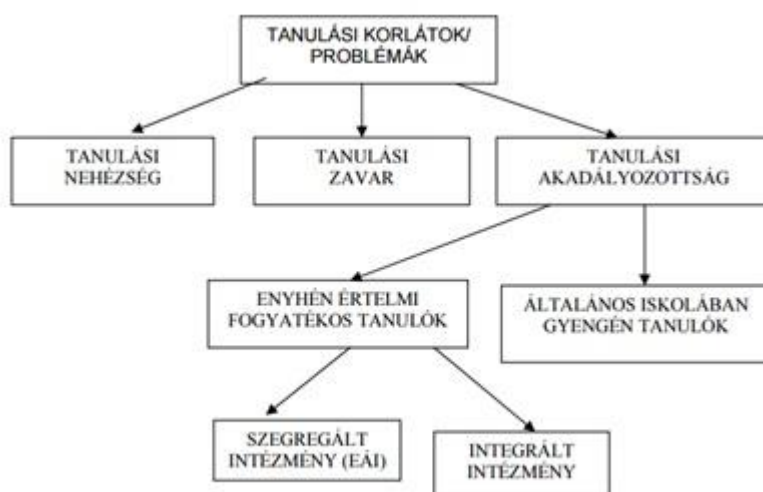
A fogyatékosok jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 2013. évi LXII. törvény 1§ a fogyatékos személy fogalmát a következőképpen határozza meg: „az a személy, aki tartósan vagy véglegesen olyan érzékszervi, kommunikációs, fizikai, értelmi, pszichoszociális károsodással – illetve ezek bármilyen halmozódásával – él, amely a környezeti, társadalmi és egyéb jelentős akadályokkal kölcsönhatásban a hatékony és másokkal egyenlő társadalmi részvételt korlátozza vagy gátolja”. (2013. évi LXII. törvény a fogyatékosok jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról).

2.2. Tanulásban akadályozottság meghatározása

Az iskolában számos gyermek, tanuló küzd valamilyen tanulási nehézséggel. Szerencsésebb esetben a tanulási nehézséget kiváltó okok csak átmenetileg okoznak az egyénnél a tanulási folyamatban fennakadást, lemaradást, azonban vannak olyan helyzetek, melyek tartós fennállásuk miatt hosszú távon akadályozzák a tanulót az iskolai teljesítmény sikerességében. A tanulási nehézség, tanulási zavar és a tanulásban akadályozottság alkotják a tanulási korlátok körét, melyet Szekeres (2011) által készített ábrán szeretném bemutatni:

1. ábra: A tanulási korlátok/problémák köre

(Forrás: Szekeres, 2011:14)



A tanulási nehézségek tágabb értelmezése szükségessé tette, hogy a jelenséget szélesebb perspektívából, komplex módon kell vizsgálni, így az okokat, tüneteket, és a terápiás eljárásokat együttes módon ajánlott értelmezni. A különböző tanulásdiagnosztikai eredmények igazolják, hogy a tanulási nehézségek 3 nagy csoportot ölelnek fel. Ez a 3 típus a tanulási nehézség, tanulási zavar és az általam a következő fejezetben részletesen ismertetett tanulásban akadályozottság együttesen alkotják a tanulási korlátok körét (Englbrecht - Weigert, 1991; Gaál, 2000).

A tanulásban akadályozottság fogalmának meghatározása az elmúlt években erőteljes változáson ment keresztül. Régebben a gyógypedagógia kizárólag a biológiai változások szempontjából közelített a fogyatékosághoz és a problémát, magában a fogyatékos személyben fedezte fel (Földes, 2002). A különböző korok hozzáállása és a fogyatékoság megfogalmazása között párhuzamot állíthatunk, hiszen az adott kor társadalmának szemszögéből születtek meg, váltak elfogadottá az egykori definíciók (Meggyesné, 2012).

Az enyhe értelmi fogyatékoság-fogalom beépítése, kiszélesítette a tanulási akadályozottság fogalomkörét. Azok a gyermekek tartoznak ide, akiknek személyiségfejlődés-zavara, az idegrendszer területén megjelenő akadályozottsága, öröklött vagy korai életkorban szerzett sérülésével, és/vagy funkciózavarával mutat összefüggést. A fent említett problémák diagnosztizálását elsősorban orvos, gyógypedagógus és pszichológus együttesen végzi (Papházy, 2006).

Szakedolgozatomban a tanulásban akadályozottság megfogalmazásához Mesterházi Zsuzsa (1998) sorait idézem, mely azt gondolom, a lehető legátfogóbb, leginkább érthetőbb meghatározás, mely a legfontosabb jellemvonást magában hordoz, ezzel is segítve a tanulásban akadályozottak helyzetének megértését. „A tanulásban akadályozottak csoportjába tartoznak azok a gyermekek, akik az idegrendszer biológiai és vagy genetikai okokra visszavezethető gyengébb funkcióképességei, illetve a kedvezőtlen környezeti hatások folytán tartós, átfogó tanulási nehézségeket, tanulási képességzavart mutatnak.” (Mesterházi, 1998: 54.).

A tanulásban akadályozottság olyan gyermekcsoportot jelöl, akiket egyrészt a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság által enyhén értelmi fogyatékosnak minősítettek (tankötelesek 2-3 %-a), másrészt az iskolában a tanulás területén jelentkező problémák nehezítik a mindennapjaikat. Pszichodiagnosztikai vizsgálatok igazolják a kognitív funkciók lassabb ütemű fejlődését, és feltárják a más területeken történő eltéréseket. A tanulásban akadályozottság változó, változtatható állapot, részben megelőzhető és súlyosságának mértéke csökkenthető, amennyiben az egyén a kiváltó okok feltárása után, majd azok kedvező irányú befolyásolásával időben kap specifikus megsegítést. Ha a segítség

elmarad, vagy későn érkezik, fennáll annak veszélye, hogy a tanulásban akadályozottak állapotuk romlik, súlyosbodik (Czibere és Kisvári, 2006).

„A tanulásban akadályozottságot az enyhe értelmi fogyatékosok és a nehezen tanuló gyerekek csoport megjelölésére használják. A kiváltó okok nem feltétlenül a gyermek biológiai vagy pszichés adottságaira vezethető vissza, hanem sokszor a szociális háttér, a környezet a befolyásoló tényező.” (Mesterházi, 2001:155). A tanulási akadályozottság tünetei a tanulás minden területén súlyosan és tartósan vannak jelen. Ilyen esetben mindig hosszú távú fejlesztő intézkedésre és terápiás eljárásokra van szükség (Papp, 2002).

A tanulásban akadályozottságot beiskolázási szempontból is definiálhatjuk, amire 1973-ban a Német Oktatási Tanács kísérletet is tett: „Azok a gyermekek és fiatalok tekinthetők tanulásban akadályozottnak, akik jelentősen csökkent intelligencia – teljesítmény mellett, a központi idegrendszer sérülése folytán elégtelen fejlődést mutatnak, és iskolai teljesítményeikben olyan mértékig korlátozottak, akadályozottak, hogy a tanulási tartalmak felvétele, tárolása, feldolgozása nem sikerül megfelelő módon.” (Englbrecht- Weigert, 1991:12-14.)

2.3. A tanulásban akadályozottság kialakulása, okai, jellemzői

A tanulási korlátok ezen típusa a tanulás minden területére kiterjedő tünet-együttest hordoz magában. A tanulásban akadályozottság fő tünete a kognitív képességek fejlődési zavara. A tapasztalat azt mutatja, hogy a nyilvánvalóbb tünetek az óvoda-iskola küszöbén „mutakoznak meg jobban”, hiszen meglétük az iskolai teljesítéshez szükséges alapkészségek lassú mértékű elsajátítását, vagy az elsajátítás teljes meggátolását okozzák. Óvodáskorban a tanulásban akadályozott gyermekek viselkedése nem feltűnő. Iskolai érettségük általában 6-7 éves korra sem alakul ki. A tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók általános tanulási jellemzőiket figyelembe véve elmondható, hogy a pszichikus funkciók érintettsége egyénenként eltérő mértékben figyelhető meg. Nehézséget okoz az egyénnek egy-egy pszichikus tevékenység, amennyiben az erőteljesebb aktivitást igényel. Emiatt minden olyan tevékenységet kerülnek, mely számukra nehézséget, kellemetlenséget okoz. A tanulási eredményességüket meghatározza a téri tájékozódás, a finommotorika, a figyelemkoncentráció, a kommunikáció, a magasabb szintű gondolkodási folyamatok, a szociális alkalmazkodás eltérő fejlődése. Nehezen értik meg az utasításokat, így a cselekvések végrehajtását is akadályozzák vagy sokkal több időt vesz igénybe a kivitelezés. Feladattudatuk, feladattartásuk gyenge. Idejüket helytelenül osszák be. A memória, a figyelem és a megértés területein is észlelhető eltérés, melynek okán a tanulásban akadályozott gyermekek a tanulóhoz, a számukra szükséges tanulási technikák

elsajátításához elengedhetetlen, hogy speciális szükségleteiket figyelembe véve segítséget, támogatást kapjanak (Czibere és Kisvári, 2006; Gaál, 2000; Papházy, 2006; Rottmayer, 2006). A következőkben az érzékelés, észlelés, a figyelem, emlékezet, gondolkodás és a végrehajtás területén megjelenő tüneteket szeretném részletezni:

Érzékelés, észlelés területén megjelenő zavarok, elmaradások:

- hallási figyelem, irányhallás, auditív differenciálás;
- auditív alak-háttér észlelés, auditív szerialitás;
- vizuális differenciálás, vizuális alak-háttér észlelés, formaészlelés, térészlelés, vizuális szerialitás;
- taktilis-kinesztetikus észlelés eltérő alakulása: érintés, simogatás feltűnő kerülése vagy túlzott keresése;
- egyensúlyészlelés és –érzékelés problémái, egyensúlyingerek nem megfelelő (elégtelen vagy túlzott) észlelése, nehézségi erő észlelésének bizonytalansága (Czibere és Kisvári, 2006; Gaál, 2000; Papházy, 2006; Atkinson és mtsai, Keményné, 2006).

Figyelem területén megjelenő tünetek:

- a figyelem megtartásának gyengesége;
- a figyelem könnyen terelődik, nehéz koncentráció;
- a fontos és lényegtelen ingerek megszürése (Crane, 2002; Czibere és Kisvári, 2006; Gaál, 2000; Rottmayer, 2006).

Emlékezet területén megjelenő tünetek:

- a munkamemória kapacitásának gyengesége;
- utasítások megértése nehézkes;
- a munkamemória és a hosszútávú memória közti kapcsolat gyenge;
- nehezített előhívás a korábban elsajátított tartós memóriából (Crane, 2002; Czibere és Kisvári, 2006; Gaál, 2000; Lányiné, 2009; Rottmayer, 2006).

Gondolkodás területén fellépő tünetek:

- verbális-logikai gondolkodás, logikai funkciók alacsonyabb szerveződése jellemző;
- jelrendszerek, kódok használatának nehézsége;
- nehezen vonatkoztatnak el, problémalátásuk gyenge;
- fogalomalkotásukat a konkrét, érzékletes, funkcionális jegyek kiemelése jellemzi, melynek háttérben a feltűnő jegyek megragadásának jelensége áll (a lényeges jegyek helyett);
- ítélőképességük korlátozott;
- gondolkodási merevség (rigiditás) gyakran fordul elő esetükben (Czibere és Kisvári, 2006; Gaál, 2000; Papházy, 2006; Rottmayer, 2006).

Végrehajtás területén megjelenő tünetek:

- eltérések a nagymozgásokban (testtartás, állás, egyensúlyreakciók, mozgások összerendezettsége, izomtónus);
- a finommotorikával kapcsolatos nehézségek és zavarok jelenléte (kéz-ujj mozgás, eszközhasználat, szemkörnyéki izmok);
- a testséma alulfejlettsége, a nem megfelelő szintű saját testen való tájékozódás, a cselekvések kivitelezése és végrehajtásában szerepet játszanak (Czibere és Kisvári, 2006; Gaál, 2000; Papházy, 2006; Rottmayer, 2006).

Fontos megjegyezni, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók fejlődése és teljesítménye egyéni helyzetektől, állapotoktól változhat, így a fent említett tünetek nem minden esetben érvényesek (Czibere és Kisvári, 2006; Gaál, 2000; Papházy, 2006).

2.4. A fogyatékkal élő gyermekek intézményi nevelése

2.4.1. Törvényi szabályozások, jogi rendelkezések

A fogyatékossgal élőkrol, megváltozott képességüekrol, speciális ellátást igénylökrol való gondoskodás Magyarországon állami feladat. A fogyatékossg típusához, annak egyéni szükségleteihez igazodva biztosítják a fogyatékkal élök, sajátos nevelési igényü gyermekek nevelését-oktatását, adott esetben, szakiskolákban a képzésüket. Nem elhanyagolható az iskolai tanulmányok befejeztével, a munkába állás lehetőségének megteremtése az érintettek számára. Nem foszthatók meg a teljes élet megélésétől, a családalapítástól, annak minden velejárójától. Jelenleg Magyarországon a 2011. évi CIX törvény a nemzeti köznevelésről szabályozza az oktatást. A törvény meghatározza a sajátos nevelési igényü gyermekek fogalmát: „sajátos nevelési igényü gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékossg együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.” (2011. évi CX. törvény a nemzeti köznevelésről).

32/2012. (X.8.) EMMI rendelet „a Sajátos nevelési igényü gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényü tanulók iskolai oktatásának irányelve” a jelenleg hatályos. Az irányelv érvényes az integrált formában résztvevő sajátos nevelési igényü tanuló, illetve az elkülönítetten, vagyis a gyógypedagógiai intézményekben tanuló gyermekek oktatására-nevelésére. Leírja a fejlesztési területeket és a nevelési célokat, ajánlásokat tesz a

kulcskompetenciák fejlesztésére. A helyi tanterv készítésénél támpontokat ad, meghatározza a feladatokat. Megfogalmazza az általános elveket, célokat, a rehabilitációs, rehabilitációs ellátás közös elveit, céljait és feladatait (32/2012. (X.8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról).

Magyarországon az elmúlt években, évtizedekben megfigyelhető változások zajlottak a felnőttképzés és a szakképzés területén. Ehhez kapcsolódóan a legfőbb változás 2015-ben ment végbe, amikor a szakképzési rendszert újragondolták és létrehozták a szakképzési centrumokat. Az intézményi átalakulás fókuszában a tanulási zavarokkal küzdő személyek minél hatékonyabb módszerekkel történő támogatottsága, oktatása áll. Minél erősebb és speciálisabb oktatási rendszerben vesznek részt, az növeli a munkaerőpiacon történő sikeres, hosszú távú elhelyezkedésüket, mely számos előnnyel jár, ami egyben a társadalomnak is hasznos (Müller, 2017).

2.4.2. Intézményi ellátásuk történeti áttekintése

Magyarországon kezdetben úgynevezett kórháziskolákban látták el a súlyosabb fokban értelmi fogyatékkal élő gyermekeket. Az intézetek differenciálódtak, amit a polgári átalakulás mozdított előre. Létrejötték az ápoló-nevelő foglalkoztató tagozatok. A súlyosabb fokban sérültek jelentkezése is elkezdődött az intézményekbe. Az államosítás után az iskoláskorú tanulók, de képezhető értelmi fogyatékos gyermekek maradtak az iskolákban. A 19-20. század fordulóján alakultak meg az első kiségitő iskolák. Már ekkor nagyon fontosnak tartották a más képességekkel rendelkező tanulók differenciált oktatását. Magyarország kistelepülésein népiskolák alakultak, míg nagyobb településeken önálló kiségitő osztályok jöttek létre. 1904-ben Éltés Mátyás igazgatásával indult el az első kiségitő iskola. 1907-ben a Budapesti Állami Kiségitő Iskola a Mosonyi u. 6. szám alá költözve már hatosztályos kiségitő iskolává szerveződött (Gordosné, 1990).

1921-ben beiskolázást tekintően fordulópont következett, ugyanis a tankötelezettséget kiterjesztették a fogyatékos gyermekekre is, de az ő igényeikhez megfelelően kialakított intézmények száma elenyésző volt. A kiségitő iskola elnevezést az 1985. évi I. törvény az oktatásról szüntette meg, nevük általános iskola lett. Megalakultak a speciális szakiskolák, mely hatból nyolc osztályos tagozattá alakultak át. (Mesterházi, 1999). Napjainkban az 1993-as köznevelési törvény eltörölte a képezhetetlenség fogalmát, sőt a tankötelezettség köre ismét bővült, és a súlyosan halmozottan sérült gyermekekre érvényessé vált, ezzel megteremtve az oktatási esélyegyenlőségeket. Az integráció szele magával hozta a szegregált intézmények

megszűnését, ám sok gyógypedagógus kedvezőtlen döntésnek élte meg a változást. A megoldást a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 2003. évi módosítása adta meg, ugyanis létrejöttek a gyógypedagógiai módszertani intézmények. Az itt tanuló diákok kizárólag szakértői vélemény alapján váltak jogosulttá az oktatásra (Meggyesné, 2009).

A századfordulón (21. század) bevezették a kompetencialapú tanítást, melynek eredményeképpen felfigyeltek a tanulói különbségek kezelésére. Előtérbe került a differenciálás, mely az addig túlsúlyban lévő hagyományosabb oktatási formát, a frontális munkaformát igyekszik leváltani, hiszen alkalmazásával lehet az esélyegyenlőséget megteremteni (Hanák, 2011).

Jelenleg Magyarországon a 2011. évi CIX. törvény a nemzeti köznevelésről szabályozza az oktatást. A nemzeti alaptanterv bevezetése már az 1990-es években kezdett térhódításába Európában, Magyarországon azonban 1995-ben adták ki az első változatát. A nemzeti alaptanterv többször módosult, a legújabb verzióját a legutóbbi nemzeti köznevelési törvény után, 2012 tavaszán jelentették meg. Tartalmazza a köznevelés feladatát, mellyel célja, hogy a tanulóhoz való egyenlő hozzáférés esélyeit garantálja az esélyteremtés jegyében. 12 fejlesztési területet, Európai Unió kulskompetenciákat és műveltségterületet határoz meg (Kaposi, 2013). Megfogalmazza: „A Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatása irányelve – a sajátos nevelési igényt megalapozó fogyatékosági típusonként – határozza meg a fejlesztés alapelveit, kiemelt feladatait, a Nemzeti Alaptanterv és a választott kerettanterv alkalmazása során szükséges és lehetséges eltéréseket, a pedagógiai és egészségügyi célú rehabilitáció feladatokat.” (Nemzeti Alaptanterv).

Összességében elmondható, hogy a Nemzeti Alaptantervben megfogalmazott elvek, célok, fejlesztési feladatok az iskolákra kidolgozott dokumentumokban és kerettantervekbe épülnek be. A kerettanterv pedig az a dokumentum, mely meghatározza a tanulás-tanítás folyamatában szükséges elsajátítandó követelményeket, a tudás mélységét, és rögzíti a kimeneti követelményeket. Az iskolák a kerettantervet alapjául véve készítik el a helyi tantervüket (Kaposi, 2013).

Napjainkban a sajátos nevelési igényű gyermekek a következő intézménytípusokba kerülhetnek, amennyiben a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az indokolttá válik:

- gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézményben;
- konduktív pedagógiai intézményben;
- óvodai csoportban;
- iskolai osztályban;

- többi gyermekkel részben vagy egészben együtt, azonos óvodai csoportba és iskolai osztályba (Gaál, 2000).

A gyermek számára megfelelő oktatási-nevelési intézményt a szülő választja ki a szakértői véleményben foglaltak alapján. A tanulásban akadályozott gyermekek nagy része a többségi intézmények tanulói, kisebb részük szegregált formában vesz részt az intézményes nevelésben (Gaál, 2000).

2.4.3. (Speciális) szakiskola

Magyarországon az 1960-as években beszélhetünk először speciális szakiskolákról, melyek valójában speciális tagozatot jelentettek. Ilyen tagozat működött például a csepeli Továbbképző Intézetben, ahol a tanulók ipari ágazatban hasznosítható szakmákat szerezhettek. Országos átlagban azonban az volt a jellemző, hogy 1964 és 1985 között, hogy a fogyatékkal élő tanulók középfokú tanulmányaik megkezdésére nem volt lehetőségük, ugyanis nem állt rendelkezésükre olyan környezet, intézmény, mely felkészülten segítette volna őket a speciális igényeikhez illeszkedően (Hatos, 1981; Mesterházi, 1998).

1985. évi I. törvény az oktatásról némi változást hozott és kedvezőbben hatott a szakiskolák működésére, ellenben lényegi változás tárgyi és szakmai feltételek terén nem volt megfigyelhető. Ennél is nagyobb áttörést az 1990. évi XXIII. törvény az oktatásról jelentett, ami a speciális szakiskolákra elsőként tekintett úgy, mint a fogyatékkal élő tanulók középfokú oktatási intézménye, ennek ellenére ezek az intézménytípusok még korántsem hasonlítottak a mai szakiskolákhoz. Ekkor még működésbeli, formabeli hiányosságokat lehetett felfedezni bennük a mai szakiskolákhoz képest, de tagadhatatlan, hogy a korábbi kisegítő iskolákon túlmutattak, és többet kínáltak a tanulóknak, speciálisabb oktatási formában, ahol a diákok szakmunkás vagy betanított munkás végzettséget szerezhettek. A speciális szakiskolák a szakképzési rendszer részévé váltak (Mesterházi, 1998).

1990. évi XXIII. törvény eredményeképpen a szakiskolák feladataik és profiljuk megváltozott. Innentől kezdve a speciális szakiskolák befogadhatták a nem fogyatékkal élő tanulókat is, akiket gyenge tanulmányi teljesítményeik miatt az általános iskolából elküldtek, vagy a szakmunkásiskolában lemorzsolódó, a többséggel együtt haladni képtelen fiatalokat is.

Mivel a gyakorlatban a fenti módosítás törekvések nem hozták meg a várva várt sikert, így az 1993. évi közoktatásról szóló törvény visszaállította a speciális szakiskolák eredeti verzióját, vagyis kizárta mindazon tanulók jelentkezését és befogadását, akik nem küzdenek sajátos nevelési igénnyel, továbbá kimondja: „a középfokú nevelés–oktatás szakasza a kilencedik évfolyamon kezdődik, és szakiskolában a tizedik, középiskolában a tizenkettedik, vagy a

tizenharmadik évfolyam végén fejeződik be.” (1993. évi LXXVI. közoktatásról szóló törvény). Magyarországon a rendszerváltás után először a 1993. évi LXXVI. törvény alakította át a szakképzést, melynek eredményeképpen a speciális szakiskolák a szakképző intézmények rendszeréhez tartoztak. Majd 1996-ban megszületett egy törvénymódosítás, mely a 1993. évi LXXVI. törvényt alakította át. Ennek értelmében a tanulásban akadályozott tanulók számára újabb lehetőséget biztosítanak a tanulmányaik megkezdésére, folytatására, hiszen onnantól kezdve már nem csak a speciális szakiskola, hanem a készségfejlesztő speciális szakiskolákban is támogatottá vált az oktatásuk (Mesterházi, 1998; Müller, 2017; Bánfalvy, 2002).

A kilencvenes évek újításai, reformjai egyértelműen megmutatják, hogy a gyógypedagógia kiemeltebb szerephez jutott az oktatás területén ebben az évtizedben és a változtatások fő célja nem más volt, mint hogy ezen intézmények tényleges segítséget nyújtsanak azoknak a fiataloknak, akik sajátos nevelési igénnyel élnek. Olyan ismereteket és tudást adjanak át az ott tanulóknak, mely az Országos Képzési Jegyzékben található szakképesítésekre való felkészítést biztosítják, hosszú távon pedig az életre való felkészítést és a munkaerőpiacon történő sikeres elhelyezkedést segítik elő (Mesterházi, 1998; Müller, 2017; Bánfalvy, 2002).

A következő évtizedben a legjelentősebb mérföldkő, mely a szakképzést érintette, az a I/2006. (II.17.) OM rendelet. A rendelet egy úgynevezett moduláris rendszerű szakképzési programot vezetett be, így a szakképzési intézmények egy bizonyos szakma egyes moduljait lettek képesek oktatni. 2006-ban megjelent az Országos Képzési Jegyzék legújabb verziója. A hazai szakképzés alappillérijének számító dokumentumban felsorakoztak az alap-, rész és ráépülő szakképesítések. Hazánkban a 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről, illetve a szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII törvény, gyökeresen megreformálta a speciális szakiskolák addigi működését és felépítését. A szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. törvény szabályozza és felsorakoztatja azokat az intézményeket, melyek a szakképzési rendszerben működnek. Ide tartoznak a szakközépiskolák, a szakiskolák, az állami felnőttképzési intézmények, továbbá azok az iskolai rendszeren kívüli intézmények is, melyek szakmai képzéseket folytatnak (Müller 2017; Szabóné, 2022).

A szakiskolákban olyan gyermekek kezdhetik meg tanulmányikat, akik vagy alapfokú végzettséggel rendelkeznek, vagy annak hiányában legalább a tizenhatodik életévüket betöltötték, legfeljebb 25 éves korukig tanulhatnak ott a diákok. A köznevelési törvény 13§ (5) értelmében „a sajátos nevelési igényű tanulók nevelés-oktatása céljából a szakiskola speciális szakiskolaként működik, ha a többi tanulóval sajátos nevelési igénye miatt együtt haladásra képteleneket készíti fel szakmai vizsgára, vagy nyújt részükre munkába álláshoz és életkezdéshez szükséges ismereteket; az évfolyamok száma a speciális kerettanterv szerint meghatározott” (2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről). A speciális szakiskola

elnevezés a 22/2016. (VIII.25.) EMMI rendelet által szakiskolára módosult, azonban a kerettanterv fő tartalmi elemein nem módosítottak. 2019-ben egy újabb modernizáció köszöntött be a hazai szakképzésben. Létrejött az Ipar 4.0 Stratégia. A szakgimnáziumok technikumokká váltak, és a szakközépiskolák szakiskolák lettek (Müller, 2017; Szabóné, 2022). Összefoglalva a szakiskolákról szóló fejezetet, megállapítható, hogy a Magyarországon működő szakiskolák profiljukat, funkciójukat tekintve, rendkívül széles skálán mozognak. Az elmúlt évtizedek törekvései olyan lényeges változásokat eredményeztek a hazai szakképzésben, melyeket most röviden érinteni szeretnék. A képzési idő rövidült attól függően, hogy milyen szakképzésben vesz részt a tanuló. Így a rész-szakképzési (kizárólag speciális szakiskolában nyílik rá lehetőség) idő a korábbi 2+2 év helyett, 1+2 évre módosult. Abban az esetben, ha a tanuló teljes OKJ-s szakképesítést szeretne szerezni, akkor 1+4 évet kell a szakiskolában töltenie. Az első év minden esetben egy szakmai előkészítő év, ahol felzárkóztatásra van lehetőségük a tanulóknak, illetve elsajátíthatják az általuk választott szakma alapjait. Az itt tanuló diákok nem csupán elméleti és szakmai tudást sajátíthatnak el, de az oktatási intézmény egyfajta szociális burok is számukra (Müller, 2017; Szabóné, 2022).

2.5. Szocializáció hatása

Céljainkat, álmainkat, vágyainkat, hiszem, hogy nem mi alakítjuk. Minden, ami körülvesz minket, formálja sorsunkat, életutunkat, előre elrendeli az életünk kimenetelét. A családi közeg, melyben nevelkedünk, a földrajzi tér, ahol cseperedünk, az óvoda, iskola, a pedagógusok, kortársak, akikkel találkozunk, mind egytől-egyig felelősek életünk alakulásáért.

Születésünk után rögtön szocializációs hatások érnek minket egészen életünk végéig. A szocializációt, mint kifejezést a 20. században kezdték el alkalmazni. Bagdy Emőke (1986) szavaival élve szeretném definiálni magát a szocializációt: „A társadalomba való beilleszkedés folyamata, amely során az egyén megtanulja megismerni önmagát és a környezetét, elsajátítja az együttélés szabályait, a lehetséges és elvárt viselkedésmódokat.” (Bagdy, 1986:11)

Tehát a szocializáció folyamatában az egyén személyiségének alakulását, változását figyelhetjük meg kölcsönhatásban a közösséggel, környezetével, mely az egyént körülhatárolja és elkíséri élete végéig. Többféle modell látott napvilágot annak érdekében, hogy milyen szinteken valósul meg a szocializáció. Ennek értelmében megismerhetjük a kételemű, háromelemű, négyelemű és többelemű modellt. A különféle modellek közös pontja, hogy az elsődleges szocializációs közeg a család, a másodlagos pedig, az óvoda/iskola (Nagy-Trencsényi, 2012). A család a primer, elsődleges szocializációs színtér szereplője, a legkorábbi

évekhez kapcsolódik. A családi létbe szerencsésebb esetben beleszületünk. A családi közeg az első miliő, mely befolyással van ránk, alakítja személyiségünket. Általa olyan mintát, normát sajátíthatunk el, mely segíti az alkalmazkodásunkat a társadalomba. A koragyermekkorai tapasztalások egy egész életre kiható élmények vetületeként jelenik meg az egyén különböző életszakaszaiban. A család szocializációs feladatai közé tartozik elsősorban, hogy érzelmi biztonságot nyújtson a gyermeknek, biológiai szükségleteit kielégítse, illetve értékeket, kultúrát és normákat közvetítsen, melyek hozzásegítik a gyermek társadalomba való beilleszkedését (Bagdy, 1986; Solymosi, 2004). A család formája az elmúlt évtizedek óta rengeteget változott. A klasszikus családmodell (anya, apa, gyermekek) mellett számos új családforma vált elfogadottá (egyszülős, mozaik). A család funkcióját tekintve adott életciklusonként változik. A biológiai funkció az utódok létrehozásáért felelős; a segítő, egyben támogató funkció egy olyan hátszínját biztosít a családtagoknak, mely az egészséges mentális/testi-lelki fejlődést és harmóniát teremt meg (Vajda-Kósa, 2005). A tagok egymással kölcsönhatásban élnek, fejlődnek. Ebben a rendszerben minden egyes tagnak feladata és betöltött szerepe van. A család működéséért, tehát mindenki hozzátesz. Ha hibás a működése, az a gyermekek viselkedésmintázatában manifesztálódhat és fejlődésmenetükben megakadások jelenhetnek meg. Ilyenkor szintén a család feladata elsősorban ezeknek a problémáknak a megoldása. A kiegyensúlyozott, stabilan funkcionáló család olyan előnyökkel „ruhazza fel” a benne felnövő gyermekeket, mely az életben egyfajta kapaszkodó, örök menedékként szolgálhat. Csakis az ilyen család képes az egyént a sikeres önmegvalósításának útjára bocsátani. Természetesen az élet velejárója a kudarcélmény megélése, de a tapasztalat azt mutatja, hogy a jól funkcionáló, harmonikus családokból származó személyek sokkal kedvezőbben reagálnak stresszhelyzetekben (Bagdy, 1986; Kozma 2001).

A fentiek alapján egyértelműen kirajzolódik, hogy a gyermekek esélyeit növeli a biztonságos háttérrel adó családi lét, ezáltal több lehetőséget kínál a felnőtté válás időszakában a fiataloknak. Sajnos, ma már nem kizárólag a család az egyetlen elsődleges érték közvetítő, információátadó a gyermekek számára, hanem számos internetes forrás, televíziós műsor is „beköltözött” a családok mindennapjaiba, melyre sokszor inkább egy kellemetlen, megtört „személyre” tekinthetünk. A mostani kisgyermekes, serdülőket nevelő családoktól többet követel a mai világ, ugyanis funkciójukat nézve több helyzetben kell helytállniuk. Folyamatosan monitorozni és szűrni kell, ami a digitális eszközökből beszivárog az otthonukba, ezzel teret engedve a lehetséges veszélynek, az általuk képviselt hagyományok, normák közvetett módon igyekvő eltörlésének vagy megváltoztatásának, a vallott nézetek átformálásának (Bagdy, 1985).

Az intézményi szocializáció az úgynevezett másodlagos szocializációs szintér. Az anyák munkába állása után a gyermek leghamarabb a bölcsődei ellátásban, vagy az óvodában

találkozik először a közösséggel, az intézményi szocializációval. Magyarországon az óvodai nevelés megkezdését a 2011. évi CXC. törvény a köznevelésről határozza meg, mely kimondja, hogy minden gyermek abban az évben augusztus 31-ig, amikor betölti a 3. életévét kötelező megkezdeni az óvodai intézményi nevelést. Ebben az életkorban a kortársakhoz való kapcsolódás igénye megnő, melyhez az óvoda nélkülözhetetlen. Az óvoda,- az addigi, otthon elvárt szabály- és szokásrendszer helyett,- új határokat állít fel, melyhez a kisgyermeknek alkalmazkodnia kell, ha az óvodai közösség tagja kíván lenni (2011. évi CXC törvény a nemzeti köznevelésről).

Az óvodai évek után, 6 éves korban a gyermekek többsége megkezdja az általános iskolai tanulmányait. Az iskola feladata kettős: oktat és nevel (Berta-Török, 2015).

Minden intézmény közül, mely a másodlagos szocializációban részt vesz, az iskolának van a legjelentősebb szerepe, ugyanis az iskola, mint egyfajta hidat szimbolizál a gyermekkorból a felnőtté válás felé. Hosszú távon hat az egyén személyiségére, és olyan társas helyzeteket teremt, ami az egyén további kapcsolataiban megmutatkozik (Ranschburg, 1993).

Az iskolai szocializációnak három lényeges eleme van: pedagógusok, kortársak, és az iskola által közvetített kultúra, normák. A pedagógusokra nagy felelősség hárul, ugyanis attitűdjükkel, viselkedésükkel, tudat alatt is értéket közvetítenek. Főleg a fiatalabb tanulóknak vannak nagyobb befolyással. Az óvodai lét után a kisgyermek keresi azokat a felnőtteket, akikhez az új helyzetben biztonságosan kötődhetnek. Teljesen életszerű, hogy a számára kedves, szimpatikus pedagógust utánozza, viselkedésében megjelennek azok a motívumok, melyekkel a pedagógus tanít (Trencsényi, 1988). A kisgyermek esetében a kortársak hasonlóan fontosak, de serdülőkorban jelentősebbnek bizonyulnak ezek a kapcsolatok. A társas alkalmazkodás, a helyes önértékelés, a csapatszellem kialakításának, a versengés, a megküzdés, és az érdekérvényesítés szempontjából nélkülözhetetlenek mondhatók ezek a kötelékek (Trencsényi, 1988; Solymosi, 2004).

A nem megfelelő családi közegből származó gyermekeknek az iskola egy esélyt adhat a későbbi jobb életminőség eléréshez. A pedagógusok „szülőpótlóként” is szolgálhatnak azon tanulóknak számára, akik azt a fajta támogatást nem kapják meg otthon, vagy a szüleikre nem támaszkodhatnak a nehezebb döntéshelyzetekben, például alacsony iskolázottságuk miatt nem tudják kellő tapasztalattal, megfelelően felmérni a döntési helyzetetek súlyát. Az otthonról hozott egyenlőtlenségek, a legalapvetőbb megnyilvánulási formákban, mint amilyen a beszédhasználat, a magatartás, utalhat a társadalomban betöltött státuszunkra. Ebből kifolyólag következtethetünk arra, hogy ahol a szülők iskolai végzettsége alacsonyabb, ahol nem jellemző a továbbtanulási minta, az ő esetükben, a pályaorientáció, a jövőkép szándékos, tervezett

alakulásának kellő feltérképezése, az egyénhez igazított módon, egyedi képességeket és igényeket figyelembe véve, nem jellemző (Meleg, 2009).

Az oktatásnak célja és feladata kell, hogy legyen ezeknek a társadalmi egyenlőtlenségeknek a leküzdése, az esély megteremtése egy kiszámítható, jobb életért (van der Veen, Smeets, Derriks, 2010).

Az iskola jövőorientált, egyértelműen a kitűzött célok elérését, az előmenetelt segíti (Meleg, 2009). Ez pedig csak úgy valósulhat meg, és úgy bizonyul tartósnak egy életen át, ha az iskola, és a pedagógus segít a tanulónak megszervezni a pályaválasztás útját (Emanuelsson, 2003).

2.6. Pályaorientáció

A mai értelemben vett pályaorientáció hazánkban először a rendszerváltás utáni időkben kezdte térhódítását, de akkor még nem ezen a néven volt ismert, hanem, mint pályairányítás volt alkalmazható. Sokan a pályaválasztás szinonimájaként használják, azonban a pályaorientáció jelentésében eltérő attól. Míg előbbi egy valódi döntést jelent, addig a pályaorientáció egy komolyabb megfontolású, valójában életpálya-tervezést takar. A rendszerváltás után fokozatosan „enyhült” a megfogalmazás és a pályairányítást felváltotta a pályaorientáció. Az új kifejezésben már eltűnik az, ami az előzőben még jelent volt, a rendszer által kiváltott kényszerdöntés, addig az utódjában már a változást, a szabadabb, önszándékú döntést, az egyén érdeklődését helyezi fókuszba (Kenderfi, 2011).

Szilágyi (2012) megfogalmazása szerint, „A pályaorientáció egy olyan folyamat, amely a tanuló egyéni igényeinek figyelembevételével segíti a megfelelő pálya kiválasztását kiterjedt információnyújtás révén.” (Szilágyi, 2012:7)

„A pályaorientáció folyamatában a tanácsadó/konzultáns azt vállalja, hogy minél több szakmát és a hozzájuk vezető képzési utakat ismertet meg, és a pályaválasztáshoz, ill. munkavállaláshoz szükséges önismeret megszerzése révén növeli a pályaválasztó esélyeit a számára megfelelő pálya, munka, munkakör kiválasztásában. Ez egy olyan speciális idő és munkaigényes folyamat, amely sajátos szakértelmet és időkeretet kíván.” (Borbély-Pecze, 2010:38)

Tehát a fentebb írt fogalom-meghatározásokból kiderül, hogy a pályaorientáció egy folyamatnak tekinthető és több apró mozzanatból, lépésből épül fel. Rendkívül megterhelő tud lenni az aktuálisan érintettek számára, ebből kifolyólag nagyon fontos lenne olyan szakemberek bevonása, akik kellő szakmai tapasztalattal és hozzáértéssel segíthetik az eligazodásban a fiatalokat (Kenderfi, 2011; Cserti-Galambos-Papp, 2016).

Magyarországon 1995-ben vezette be a Nemzeti Alaptanterv (későbbiekben NAT) az „Életvitel és gyakorlati ismeretek” műveltségi területben feltüntetve a pályaorientáció fogalmát.

Meghatározza azokat a feltételeket, melyek a sikeres választáshoz szükségesek (pszichés összetevők, aktuális kornak megfelelő munkaerőpiaci tájékozottság). A pályaeorientáció a Nemzeti Alaptanterv 2003-as módosításában az újonnan bevezetett kulcskompetenciák egyikében tűnik fel, a „Felkészülés a felnőtt lét szerepeire” című kompetencia részeként. 2007-ben a NAT már az Európai Unió élethosszig tartó tanulás alapját képező kompetencia keretrendszerre adaptálta, mely 8 kulcskompetenciát jelölt meg (Borbély-Pecze, 2009; Kenderfi, 2011).

Hogy mit is jelent a pályaeorientáció? Azok a fiatalok, akik pályaválasztás előtt állnak, szerencsésebb, ha tisztában vannak saját képességeikkel, kompetenciájukkal. Az önismeret egy hosszas folyamat, és különböző élethelyzetek megélése segít minket abban, hogy kirajzolódjon önmagunkról egy teljes kép. Azonban a serdülők, még nem rendelkeznek elég élettapasztalattal ahhoz, hogy fel tudják mérni saját helyzetüket, esélyeiket, melyek elvezetik őket a számukra legideálisabb szakma felé. A szakmailag felépített, tudatosan megtervezett pályaeorientáció ezekre az ismeretekre épít, vagyis a személyiség tulajdonságait veszi alapul és az önismeretet igyekszik fejleszteni. Az önismereti tényezők és a sikeres pályaeorientáció között nagymértékben összefüggést lehet felfedezni (Szilágyi, 2004).

2.6.1. A pályaeorientáció hazai intézményi megjelenése

Hazánkban a legkorábbi feljegyzések szerint már a 18. században szóltak könyvek a pályaválasztás támogatásáról, de igazán a 19. században lett elismertebb és szükségszerű tevékenység, ezekben az években egyre több pedagógus lett érdekelt a témában és egyre több könyvet publikáltak róla. 1924-ben Bálint Antal megalapította a Nyilvános Pályaválasztási Tanácsadó Laboratóriumot, mellyel elsődleges célja a pályaeorientáció támogatása volt. Már akkor is tudták, hogy a sikeres pályaeorientáció nem valósulhat meg az egyéni képességek teljes körű feltárása nélkül, ennek hatására Harkay Schiller Pál létrehozta a Magyar Királyi Honvéd Képességvizsgáló Intézetet. 1941-ben Mérei Ferenc vezetésével, megalakult a Székesfővárosi Pályaválasztási Tanácsadó és Képességvizsgáló Intézet. Az 1950-es években már szélesebb körben, 10 megyeszékhelyen volt elérhető az Állami Gyermeklélektani Intézet és mindegyikben pályaválasztási részleg működött. Ami ezután következett, változásokat hozott a pályaválasztás szegmensében, ugyanis ekkor megjelent az első olyan kormányrendelet (1027/1961 (XII.30.)), mely előtérbe helyezte a pályaválasztást. A következő években szintén sorra jelentek meg azok a művek, melyek a pályaválasztás fontosságát hirdették. 1967-ben a létrejött a Fővárosi Pályaválasztási Intézet. Országos lefedettséggel csak az 1970-es években beszélhetünk pályaválasztási tanácsadásról, de ezek a szolgáltatások még nem az iskola falai

között voltak igénybe vehetők és utólag elmondható róluk, hogy akkori szervezettségük nem hozta a várt eredményeket és az 1980-as évekre a rendszer széthullott, melynek városi, megyei szinten a nem elegendő anyagi-, és humán erőforrás állt a háttérben (Kenderfi, 2011).

A rendszerváltás utáni években pszichológusok igyekeztek a pályaválasztást megreformálni. Az Eötvös Lóránd Tudományegyetemen lehetőség nyílt a hallgatóknak pálya-, munkatanácsadó szakpszichológus szakon tanulni, később pedig felsőoktatási tanácsadó képzést is hirdettek szakirányú továbbképzés keretein belül. Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, megszabja a továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadó szakszolgálatok meglétét és azok funkcióját, feladatát. A törvény megfogalmazza, hogy a pályaválasztás fő feladata a gyermekek sajátos képességeinek és adottságaiknak és érdeklődési területeinek a részletes vizsgálata, és a köztük lévő összefüggések feltárása. A törvény meghatározza, hogy az iskolán kívül, a pedagógiai szakszolgálatok szakfeladatai közé sorolja a pályaválasztási tanácsadást, mint szakfeladatot. A pályaválasztási tanácsadás során olyan segítséget kaphat a tanácskérő, mely pszichológiai ismereteken alapul, és az egyén életútjának kiépítésében igyekszik támogatást nyújtani a szakember. A tanácsadás egyszerűsített jelentése: válaszadás egy kérdésre. A pályaválasztásban résztvevő szakembernek kellő friss, releváns információval kell rendelkeznie az aktuális munkaerőpiaci helyzetről, ismernie kell a különféle szakmákhoz szükséges feltételeket, elvárásokat, és azokat tudnia kell összehangolni a tanácskérő személyiségének tulajdonságaival, képességeivel, adottságaival. A tanácsadó feladata továbbá az is, hogy feltérképezze a tanácsadásban résztvevők esélyeit, vagyis reális célokat segítsen kitűzni számukra, melyeket egy jól felépített stratégiával segíthet megvalósítani. „Mai modern felfogásunk szerint a humanisztikus pszichológia alkalmazott eredményein nyugszik a tanácskérő saját erőforrásait mozgósító non-direktív tevékenységsorozat. Csak a megfelelő pályaismeret és a szakképzések, valamint a munkaerőpiac ismerete esetén ötvözhető sikeresen a csoportvezetést, vagy egyéni beszélgetésvezetést jelentő non-direktív technikákkal. Ettől válik pályaválasztási tanácsadássá, és válik el más non-direktív tréningektől.” (Borbély-Pecze, 2010:107)

A 1990-es évek végén megkezdődött a tanárok továbbképzése, amely pályaaorientációs pedagógus-szakvizsgával egybekötöttén zajlott. Az általános iskolákban a pályaaorientáció a 7-8. osztályban indul, és önálló tantárgynak számít. A 2001. évi CI. sz. felnőttképzési törvény 24/2004 FMM végrehajtási rendelete kötelezően elrendelte a pályaaorientációhoz fűződő tanácsadási szolgáltatások megszervezését. Ennek hatására 2001-től a szakiskolákban is megjelenik a pályaaorientáció, mint tantárgy heti 2 órában bevezetésre került, hogy ezzel is segítsék a 9-10. osztályos tanulók továbbtanulási helyzetét, pontosabban a szakmaválasztásukat. Az akkori tapasztalatok azt mutatták, hogy bár a pályaaorientációs

tevékenységek egységes feltételekkel és céllal kellett volna, hogy működjenek, azonban a gyakorlatban már nem ez volt a jellemző. A pályorientációs foglalkozások hatékonysága leginkább a pedagógusok attitűdjétől, felkészültségétől és motivációjától függött. Az önálló órakeretet a Nemzeti Alaptanterv 2003-as módosításában eltörölték, a pályorientáció már csak a „Felkészülés a felnőtt lét szerepeire” passzusban kapott helyet. 2003 és 2011 között a fontosabb mérföldkövek, melyek a pályorientációt segítették, egy úgynevezett Szakiskolai Fejlesztési Program, mely az Oktatási Hivatal kezdeményezésére jött létre, melyben lehetőség nyílt a pedagógusok továbbképzésére, tananyagfejlesztésre. 9 év alatt a programhoz összesen 160 iskola csatlakozott. 2007-ben a Nemzeti Alaptanterv újabb módosítására volt szükség, ahol a pályorientáció továbbra is kiemelt fejlesztési feladatként megmaradt. 2008-ban az Oktatási Hivatal által végzett felülvizsgálat során elismerték, hogy a pályorientációs programok nem megfelelően működnek és kimondták, hogy további fejlesztésekre van szükség (Mártonfi, 2015).

A következő évezred egy újabb definícióval gazdagította a pályaválasztással kapcsolatos fogalomtárt, ugyanis a pályorientáció helyett tanácsossá vált az életpálya-fejlesztés kifejezés, mellyel a pedagógusok számára is káoszt generáltak a definíciók sokaságával. Ezt a zavart tovább mélyítette a 2011. évi törvény a szakképzésről, hiszen ott pályorientációról olvashatunk, nem úgy, mint a köznevelési törvényben, ahol a pályaválasztási tanácsadást tüntetik fel (Borbély-Pecze, 2010). A 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről a pedagógiai szakszolgálatok 9 szakfeladat egyikeként jelöli meg a pályaválasztási tanácsadást. A fejezetet összegezve, megállapítható, hogy már az általános iskolától felfelé, az oktatási intézmények mindegyike kiemelt szereplője a pályorientációban. A tantárgyakba épített tananyagok fontos alapját képezik a későbbi pályaismeretnek. Azonban ezek mind javaslatok, ajánlások mentén valósulnak meg, míg kötelezően a pályorientációval csak a szakközépiskolások és a szakiskolások találkoznak 9. és 10. évfolyamon (Borbély-Pecze, 2010).

Megoldás a pályorientációs tevékenységek hatékonyságának fokozására talán az lehet, ha a pedagógusokat, tanácsadókat olyan tudással látják el, amely aktuális, széles körben tájékozott információkat tartalmaznak a munkaerőpiaci, gazdasági helyzetről. Ennek zökkenőmentes működése csak úgy elképzelhető, ha a pályaválasztás egyes szakaszaiban érintett szakemberek között megfelelő szakmai együttműködés, tájékoztatás zajlik (Cserti-Galambos-Papp, 2016).

2.6.2. Pályaorientáció a tanulásban akadályozott tanulók esetében

A szakmaválasztás egy olyan döntés, melynek sikeressége sok tényezőn múlik. Az előző fejezetekben már megemlítettem ezek közül néhányat, de ami a legfontosabb mind közül az egyén helyes önértékelése, a családi miliő, továbbá annak az intézménynek/pedagógusnak a felkészültsége, ahol a tanuló az oktatásban részesül. A fogyatékkal élő személyeknél sokkal gyakrabban áll fenn a veszélye és következik be a korai iskolaelhagyás és az iskolai lemorzsolódás, éppen ennek is köszönhető, hogy közülük csupán 17 %-uk rendelkezik szakmával, érettségivel pedig 19%-uk. A legérzékenyebb populációt, a szakiskolákba járó tanulók alkotják (Cserti-Galambos-Papp, 2016). A 2011. évi CXC. törvény 4. § 37. pontja a lemorzsolódás veszélyeztetett tanulót így definiálja: „Lemorzsolódással veszélyeztetett tanuló: az a tanuló, akinek az adott tanévben a tanulmányi átlageredménye közepes teljesítmény alatti vagy a megelőző tanévi átlageredményéhez képest legalább 1,1 mértékű romlást mutat, és esetében komplex, rendszerszintű pedagógiai intézkedések alkalmazása válik szükségessé.” (2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről 4. § 37.). Egy 2015-ben végzett kutatás (Berényi, 2015) szerint, a szakiskolákban tanuló sajátos nevelési igényű diákok többsége, alacsony képességi szinttel rendelkezik, motiválatlan és nincs ideális jövőképük. Rendszerint rendezetlen családi háttérük van. A kutatás rávilágított arra is, hogy a lemorzsolódásnak nem az iskolai alulteljesítés a legfőbb oka, sokkal inkább a rossz szülői mintában keresendő, hiszen nem kapnak kellő motiválást, nincs előttük példás magatartás. Az iskolában könnyen tör elő belőlük deviáns viselkedés, ez pedig a pedagógussal történő konfrontálódáshoz vezet (Kőpatakiné, 2007; Szekeres, 2014)

Véleményem szerint a korai iskolaelhagyás és a lemorzsolódás esélyeinek csökkentését a megfelelő pályaorientációval, a szakmák iránti motiváció felkeltésével sikerülhet elérni.

A tanulásban akadályozott tanulók az általános iskola után speciális intézményekben, speciális szakiskolákban tanulhatnak tovább (Müller, 2017).

A WHO és a Világbank szerint, a sajátos nevelési igényű gyermekeknek különösen fontos lenne, ha olyan oktatási és foglalkoztatási szolgáltatások közül választhatnának, amelyek minőségükben és kínálatukban is támogatnák a gyermekek önmegvalósítását, céljaik, vágyaik elérését képességeikhez mérten. Emellett különös figyelemmel kellene őket kísérni a képzési időszakról a foglalkoztatottság világáig vezető úton. Ahhoz, hogy ez az átmeneti időszak minél kevesebb próbatétellel és akadályokkal teli legyen a tanulók számára, a gondosan felépített, egyénre szabott életpálya-tervezés jó megoldás lehet (Cserti-Galambos-Papp-Perlusz, 2016). Magyarország a 2007. évi XCII. törvénnyel elfogadta az ENSZ által, New Yorkban elfogadott Fogyatékosokkal élő személyek jogairól szóló egyezményt és a hozzá

kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyvet. Az egyezmény lényegében megerősíti, hogy a munkaerőpiacon való érvényesüléshez egyenlő esélyeket kell teremteni mindenki számára, kiemeli az inklúzió fontosságát, és ez utóbbihoz köti a megfelelő pályaorientációs, életpálya-tervezéshez szükséges szolgáltatások meglétét, hozzáférését (Cserti-Galambos-Papp-Perlusz, 2016).

Hazánkban számos olyan program látott napvilágot, mellyel a sajátos nevelési igényű tanulók pályaorientációját, majd későbbi munkaerőpiaci elhelyezkedésének támogatását tűzte ki célul. Ezek közül párat szeretnék röviden bemutatni:

- KOMP I. és II. (Kompetencia központú oktatásfejlesztés I., illetve II. - 2007–2010; 2010–2012)

A program célja, egy olyan életpálya-tervezési szolgáltatás biztosítása, mely a tanulmányok befejeztével átsegíti a munka világába a tanulókat. Ehhez egy programcsomag áll a speciális szakiskolák rendelkezésére. A programot a pedagógusok heti 2 órás lebontásban, 9. és 10. évfolyamon tarták a tanulók elé (Cserti-Galambos-Papp, 2016).

- Munkahelyi gyakorlat program (1996)

A programot a Salva Vita Alapítvány hozta létre, hasonló célból, mint a KOMP I. és II.. Különbség a két program között, hogy itt a diákok felsőbb évfolyamokon, pontosabban a 11. és 12. évfolyamon valósul meg úgy, hogy fókuszba állítja a szociális és kommunikációs képességek fejlesztését. Továbbá, gyakorlati betekintést enged a szakmák terén (Cserti-Galambos-Papp, 2016).

- Kézenfogva Alapítvány által adaptált osztrák Clearing tanácsadói szolgáltatás (2008–2010)

Ahogy a program neve is sejteti, a magyar Kézenfogva Alapítvány sikeresen adaptálta az osztrák Clearing szolgáltatást. A program kizárólag olyan speciális szakiskolákban tanuló gyermekek, tanulók (14-24 éves) számára jött létre, akik hátrányos helyzetből indulnak a munkaerőpiaci elhelyezkedésben. A programban dolgozó szakemberek széleskörűen feltérképezik a tanulók szükségleteit, képességeit, elképzeléseit, majd ezek alapján megszervezik a hozzájuk illeszkedő képzéseket, és közös munkával dolgoznak az egyéni életpályán (Cserti-Galambos-Papp, 2016).

Az általános iskolai tanulmányok befejeztével a tanulásban akadályozott tanulóknak a speciális szakiskolákban korlátozott lehetőségeik vannak továbbtanulás szempontjából, a

szakmaválasztás előtt. Az adott szakiskola által kínált szakmák elérhetőségét sok esetben befolyásolja az intézmény földrajzi elhelyezkedése, az adott településen működő cégek, gyárak, szervezetek által kínált munkalehetőségek is (Szellő, 2015).

Sok esetben a választható szakmák alacsony képzettségi szintre juttatják el a tanulót, tudása sok esetben nem versenyképes. A sajátos nevelési igényű tanulók állandó hátránnyal indulnak. Számukra a jövőről alkotott kép nagy valószínűséggel elérhetetlen lesz felnőttkorukban. Állapotuknak köszönhetően a választási lehetőségek erősen korlátozottak, nem úgy, mint ép társaik számára. A legtöbb tanulásban akadályozott gyermek esetében a szülői minta negatív hatása, illetve az, hogy sok esetben a szülőknél is valamilyen képességbeli elmaradás, fogyatékoság figyelhető meg, tovább csökkenti az életben való önálló boldogulás esélyét, a piacképes végzettség megszerzését (Bilédi-Cserti-Szauer-Papp-Perlusz, 2020; Gutman-Schoon, 2017).

A foglalkoztatottság témakörében már nem csak egy oldalról, a tanuló oldaláról kell közelíteni, hanem a munkáltató aspektusából is fel kell tárni a problémát. A probléma kezelésére született meg a következő program, a Szakiskolai alternatív munkaerő-piaci szolgáltatás (2012–2014), ahol megvilágításba kerül a szakmával rendelkező tanulók elhelyezkedési nehézsége. Ennek egyik legalapvetőbb akadálya, hogy kevés olyan munkaadó van a piacon, akik teljesen nyitottan és előítéletmentesen foglalkoztatnának fogyatékkal élő/megváltozott képességű embereket. A gyakorlatban úgy valósult meg a program, hogy a szakiskolák kapcsolatkiépítésbe kezdtek különféle vállalatokkal, akiket természetesen szakmai ismeretanyaggal láttak el. A munkavállalók biztosították a munkakipróbálást, a betanítást és a beilleszkedést, majd a nyomkövetésben is támogatták a fiatalokat. A szolgáltatás keretében az iskola segíti a programba résztvevő diákok munkába állását, ezzel is elkerülve a lemorzsolódás veszélyét (Szellő, 2015; Müller, 2017; Robinson-Moon-Hooley, 2018).

Hasonló, szintén a gyakorlati munka kipróbálását segítő program, az „ÉLET”belépő program. Kifejezetten a speciális szakképzésből kilépő fogyatékkal élő személyek társadalmi integrációját segítő szolgáltatást nyújt (Müller, 2017).

Nyomkövetéses vizsgálatokból kiderül, hogy a speciális szakiskolákban végzett tanulók mindössze egyharmadának sikerül az általuk megszerzett szakmákban elhelyezkedni, ezáltal önállóan boldogulni (Kiss, 2019).

Az Európai fogyatékoságügyi stratégia (középpontjában a képzés és foglalkoztatás szerepel) 2010-2020-ról szóló jelentésből világossá válik, hogy a fogyatékos személyek boldog jövőképeinek egyik legnagyobb kihívása továbbra is a korai iskolaelhagyás és a munkanélküliség. Számszerűleg a fogyatékkal élő személyek körülbelül 20%-a most is iskolaelhagyó, és csak 48,7%-a foglalkoztatott (Bilédi-Cserti-Szauer-Papp-Perlusz, 2020).

Összegezve a fejezetet láthatjuk, hogy a korai iskolaelhagyás és a lemorzsolódás esélyeinek csökkentését a megfelelő pályaorientációval, a szakmák iránti motiváció felkeltésével sikerülhet elérni.

3. Kutatás

3.1. Kutatás célja, célkitűzés

Kutatásom célja, hogy kérdőíves kikérdezés módszerével feltárjam egy speciális szakiskola 8. és 9. osztályos tanulásban akadályozott gyermekek pályorientációs lehetőségeit, körüljárjam azokat a tényezőket, mely a pályaválasztásukat befolyásolja. A kutatásom további célja, hogy az általam vizsgált gyermekek pedagógusainak pályorientációval kapcsolatos attitűdjét megismerjem, rálátást nyerjek az adott intézmény által biztosított pályorientációs szolgáltatásokról, támogatásokról, a pedagógusok pályorientációval kapcsolatos szakmai tájékozottságáról. Hogyan és miben tudják segíteni a diákokat, és hogy milyen javaslatokat tudnak megfogalmazni a pályorientációs tevékenységek hatékonyságának növelése érdekében.

Bízom benne, a kutatásban résztvevők a téma felszínre kerülésének hatására fogékonyabbá válnak a téma fontosságát illetően, továbbá remélem, hogy kutatási eredményeimmel olyan következtetéseket tudok levonni, mellyel sikerül hozzájárulnom a pályorientációs tevékenységek minőségi, szervezettebb működéséhez.

3.2. Kutatási kérdések

Dolgozatomban az alábbi kutatási kérdéseket fogalmaztam meg, melyekre remélem, hogy az adatok kiértékelése során választ nyerhetek:

K1: Szerepel-e a tanulásban akadályozott tanulók jövőbeni tervei között a továbbtanulás?

K2: Ki vagy mi határozza meg és milyen mértékben a tanulásban akadályozottak pályá-, és szakmaválasztását?

K3: A tanulásban akadályozott tanulók szakmaválasztást meghatározza-e az adott szakiskolában elérhető szakmakínálat?

K4: Az intézményben elérhető pályorientációs tevékenység kellő mértékben támogatja-e a tanulásban akadályozott fiatalok sikeres szakmaválasztását és elhelyezkedését, valamint a pedagógusok szerepvállalása megfelelő mértékben jelen van-e az intézményekben?

3.3. Kutatásmódszertan bemutatása

3.3.1. Kutatás típusa

Szaktervezésemben, hogy minél átfogóbb képet kapjak az általam vizsgálni kívánt témában, kvalitatív és kvantitatív kutatási módszereket is alkalmaztam. Elsődlegesen a szóbeli kikérdezés módszerével igyekeztem adatokat gyűjteni. A kikérdezés lényege, hogy az általam feltett kérdésekkel olyan információk birtokába jussak, mely a kutatások szempontjából releváns, melyekből következtetéseket tudok levonni, összefüggéseket tudok vizsgálni. A kikérdezés leggyakoribb módja a kérdőívadás, melynek legfőbb előnye, hogy viszonylag gyorsan tudunk sok adathoz hozzáférni (Nádasi, 2004). Én a kikérdezés írásban történő, papíralapú kérdőíves formáját választottam kutatásom során.

Az egyik alkalmazott vizsgálati módszer az önkitöltős, nyitott és zárt kérdésekből álló kérdőív, melyet az általam választott nagykanizsai Szivárvány Egységesített Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény (későbbiekben EGYMI) 8. és 9. osztályába járó tanulóknak akadályozott tanulók töltöttek ki, természetesen anonim módon, a személyiségi jogok figyelembe vételével. A válaszlehetőségek megadásával a gyorsabb és egyszerűbb kitöltést szerettem volna előidézni.

A kérdőívben felsorakoztatott kérdések annak a feltételezésemnek az okán kerültek be a felmérésbe, melyekre érkezett válaszokkal közelebb kerülhetek a kutatási kérdéseim megválaszolásához.

Mivel két tanulócsoportot különböztettem meg osztályfokok szerint, így kétféle kérdőív (lásd 1. és 2. számú melléklet) került kitöltésre. A kérdőívek mindkét esetben 10 kérdésből épültek fel. Tartalmukat tekintve az első 2 kérdés személyes vonatkozású (életkor és nem) és egyformán megtalálhatóak mindegyik kérdőívben. A többi 8 kérdés kitér a továbbtanulási szándék, a szakmaválasztás, a pályaválasztás elérésére, a pályaválasztásban megjelenő tényezők és személyek szerepére.

A tanuló kérdőívek mellett, pedagógusokkal, a tanuló osztályfőnökeivel is sor került egy kikérdezésre, mivel szerettem volna információkat szerezni arról, hogy ők miként látják az intézményben folyó pályaválasztási tevékenységeket, mit gondolnak, a diákok kellően fel vannak-e készítve a tudatos szakmaválasztásra. Az ő esetükben egy strukturált, logikai sorrendben felépített kérdésekből álló interjú (3. számú melléklet) készítettem. Az interjú 17 kérdésből állt.

A pedagógusokkal felvett interjúkérdések tartalmi szempontból érintették a pedagógusok szerepvállalását a pályaválasztási tevékenységekben, a pályaválasztási lehetőségeket az

iskolában, a pedagógus elképzeléseit, javaslatait a pályaorientáció lebonyolítása szempontjából, a pedagógusok véleményét a tanulók elhelyezkedési lehetőségeiről és a szülői attitűdről gyermekük továbbtanulása vonatkozásában.

A kutatási eredmény színesítését és gazdagítását megcélózva, szükségesnek éreztem bemutatni egy egyedi esetet is, ahol a félig strukturált interjút (4. számú melléklet) részesítettem előnyben. Ennél a módszernél nem voltak előre, „köbe vésett” kérdések, amikkel készültem, sokkal inkább témák, kérdéskörök, melyeket mindenképpen érinteni szerettem volna az interjú felvételekor. Az interjúalanyom, egy olyan érintett, már felnőtt személy (és annak édesanyja volt, aki egyben a fiatal férfi gyámja is), aki korábban tanulásban akadályozott tanulóként, személyes tapasztalatokkal tudja kiegészíteni, ezáltal érdekesebbé tenné a vizsgálati eredményeket. A mélyinterjú tehát olyan kérdések mentén zajlott, melyek felépítése rugalmasságot követel, de közben szándékos, strukturáltnak mondható, miközben ad egy kérdezői-válaszadói szabadságot is (Lehota, 2001).

Fontosnak tartottam, hogy az interjú mindenképpen egy kötetlen beszélgetésből induljon, az oldottabb légkör és a könnyebb „megnyílás” érdekében.

Az interjú körülbelül 50 percig tartott és végül összesen 13 kérdést tartalmazott, melyeket adott témák mentén határoztam meg:

- Interjúalany rövid bemutatkozása
- Anamnézis, korai fejlődés körülményei, diagnózis felállítás
- Problémafelvetés, tanulási körülmények alakulása
- Pályaválasztási lehetőségek az iskolában
- Szakmaválasztási lehetősége
- Elhelyezkedési esélyek
- Utógondozás, nyomonkövetés, jövőkép.

3.3.2. Mintavétel, kutatási körülmények, reprezentativitás

Kutatásomban kétféle kutatási módszerrel igyekeztem válaszokat találni kérdéseimre. Az egyik módszer kvantitív jellegű, kérdőíves kikérdezés volt, míg a másik kvalitatív jellegű interjú. Összefüggő gyakorlatomat a nagykanizsai Szivárvány EGYMI-ben töltöttem, ahol az intézményben a tanulásban és értelmileg akadályozott tanulók nevelését és oktatását végzik óvodától egészen a szakiskolai tanulmányok befejeztéig.

Ez idő alatt sikerült olyan kapcsolatot kialakítanom az intézmény vezetőivel, a pedagógusokkal, hogy bizalommal kértem tőlük segítségüket szakdolgozatom gyakorlati részének

megvalósításához. A kérdőívet két csoporttal tartottam relevánsnak kitöltetni, a 8. és a 9. osztály tanulóival. Ezt azzal magyarázom, hogy míg a 8. osztályos tanulók a pályaválasztás előtt állnak, addig a 9. osztályosok már túl vannak azon, így míg a 8. osztályosok az éppen aktuális helyzetről tudnak tényeket közölni, addig az idősebb tanulók konkrét tapasztalattal tudnak szolgálni, hogy milyen segítséget tudtak igénybe venni a pályaválasztásukkor.

A minta kiválasztása nem meghatározott, nem véletlenszerű, hólabda módszerrel történt.

A mintába való bekerülés legfontosabb kritériuma az volt, hogy olyan tanulásban akadályozott gyermekek vegyenek részt a kutatásban, akik érintettek a pályaorientációban vagy már sikerült szakmát választaniuk. A kiválasztásnál nem volt szempont a tanulók diagnózisa, a kórelőzmények ismerete, a tanulásban akadályozottság kialakulásának oka, a családi háttér, és szociális milió ismerete. Véleményem szerint az imént felsorolt tényezőkről szerzett információk birtokában lehetne valóban átfogó képet alkotni a vizsgálatban részt vevő személyekről, azonban ehhez az intézmény nem járulhatott hozzá. Mivel nem bocsáthattak a rendelkezésemre szakértői bizottság által kiadott szakvéleményeket a diákokról, így ezen dokumentumok elemzése hiányában, esetükben kizárólag alapvető (nem, életkor) jellemzőket tudok számításba venni.

A kérdőívet az EGYMI 8. és 9. osztályos diákjai töltötték ki, míg az interjúkat a diákok osztályfőnökei, és egy a témában érintett, az intézmény egykori tanulójaival sikerült lefolytatni. A felmérés nem reprezentatív, de azt gondolom, hogy így is hasznos információkat kaphatunk egy azonos életkorú, tanulásban akadályozott gyermekcsoport pályaorientációval kapcsolatos lehetőségeikről, és a napjainkban, a gyakorlatban megvalósuló intézményi keretek között elérhető pályaorientációs szolgáltatásokról, tevékenységekről, a pedagógusok szerepéről.

A 8. osztály létszáma 11 fő, a 9. osztályt pedig 5 fő alkotja. A kérdőívben szereplő kérdéseket az osztályfőnökökkel megbeszélve, azokat a kitöltés előtt előzetesen ismertetve véglegesítettem. A 8. osztály 11 tanulójaiból, mindösszesen 9 szülő járult hozzá a kérdőív kitöltéséhez, a 9. osztályban mindösszesen az 5-ből 4 fővel tudtam a kérdőívet kitöltetni. A kitöltéshez a gyermekvédelmi gondoskodásban lévő gyermekek gyámjai nem járultak hozzá. A vizsgálatban végül 13 fő tanuló, 2 fő pedagógus és 1 fő, az intézmény korábbi tanulója vett részt. Tehát az elemszám a kutatásomban: $n=16$.

A kitöltésben résztvevő 8. osztályos diákok életkor szerinti eloszlását az alábbi diagramokon szeretném ismertetni:

2. ábra: 8. osztályosok életkor szerinti eloszlása

(Forrás: Saját szerkesztés)



Az 2. ábrán lévő adatok alapján látható, hogy a 8. osztályos válaszadók átlag életkora 15 év. A speciális szakiskolákban egy azon tanulócsoporton belül teljesen általános tény, hogy a diákok életkora széles skálán mozog, egyes gyermekek között akár több év is lehet. Ennek oka azt gondolom az, hogy tanulmányi teljesítményük miatt akár évisméltés fordul elő, így később kezdik meg a szakiskolai képzést, lemorzsolódnak csak évek múltán kerül be a szakiskolai képzésbe.

A 9. osztályos tanulók esetében az életkor szerinti eloszlást nem szemléltetem, a kevés elemszám miatt ($n=4$). A kitöltésben 3 fő 16 éves és 1 fő pedig 17 éves diák vett részt.

Mind a két osztály esetében a beleegyező nyilatkozatok kézhezvétele után, rövid időn belül, osztályfőnöki óra keretében, osztályfőnök jelenlétében osztottam ki a diákoknak papíralapon a kérdőívet.

A 8. osztályban a kérdéseket a kitöltés előtt egyesével felolvastam és egyenként értelmeztem azokat. Volt olyan tanuló, akinél személyesen is segítettem a kitöltésben, mivel a megfelelő válasz kiválasztása nehézséget okozott számára. A 8. osztályban a kérdőívek kitöltése 20-25 percet vett igénybe. A 9. osztályos tanulóknál szintén a kérdések értelmezése után kezdődött a kérdőívek kiosztása és kitöltése. Itt a tanulók rövidebb időn belül, átlagosan 15 percen belül adtak választ, és fejezték be a teljes kitöltést.

Mindenképpen szerettem volna olyan aspektusból is felmérni a pályaorientációval kapcsolatos folyamatokat, ami a pedagógusok szemszögéből ad rálátást a mai, gyakorlatban megvalósuló helyzetről. Egyértelmű volt számomra, hogy a kérdőívet kitöltő tanulók osztályfőnökeit is szeretném kikérdezni a témában.

Az osztályfőnökökkel való interjúkra 2024. március elején került sor, a tanórák után, két délután volt lehetőségem kikérdezni őket. Az interjú megkezdése előtt fontosnak éreztem, hogy tájékoztassam a pedagógusokat a szakdolgozati munkám központi témájáról, a kutatásom céljáról, hogy felvázoljam a kutatási tervemet, és természetesen ismertessem velük az interjúmban szereplő kérdések tartalmát. Említettem, hogy válaszadásukat bizalommal kezelem, és az általuk megadott válaszokat kizárólag kutatásom során, anonimitásukra ügyelve, használom fel. A válaszadásba mindegyik pedagógus önkéntesen egyezett bele, és hozzájárultak, hogy válaszadásukról hangfelvételt készítek, ezzel megkönnyítve a válaszok rögzítését, ezáltal biztosítva részemre, hogy kérdezőként teljes mértékben az interjúalanyokra figyelhessek.

Ahogy már említettem, nem éreztem volna teljesnek a kutatást, és úgy gondolom, csakis akkor láthatom teljes egészében a pályaorientációval kapcsolatos mai helyzetet, ha a megkérdezettek között szerepel egy olyan személy, aki a saját eddigi életén keresztül tapasztalta meg a rendszer előnyeit és hátrányait.

2018 nyarán volt lehetőségem diákként pár hetet a Nagykanizsai Család- és Gyermejjóléti Központban dolgozni, ahol életre szóló tapasztalatokat és kapcsolatokat szereztem. Talán ekkor erősödött fel bennem az emberek megsegítése, mint szolgálat és hivatás iránti elkötelezettség. Tudtam, hogy az ott dolgozó kollégák kapcsolatban állnak olyan személyekkel is, akik már felnőttek, de valószínűsítve régebben, gyermekként bekerültek az ellátói rendszerbe. Az egyik családsegítő kolléga nagyon készségesen állt mellém. Az intézményvezető jóváhagyásával biztosítottak nekem egy elérhetőséget. Szerencsére a felkeresett személy és édesanyja beleegyezett abba, hogy egy előre megbeszélt időpontban találkozzunk és sor kerüljön az interjúra.

A találkozó 2024. március közepén egy a Nagykanizsai Család- és Gyermejjóléti Központ által fenntartott közösségi házban jött létre. Mivel a férfi gyámság alatt áll, így kizárólag az ő jelenlétében jöhetett el a megbeszélt találkozásra. A férfi édesanyjával jelent meg, aki jelenleg a gyámja. Ez számomra nem okozott kellemetlenséget, sőt azt gondolom, hogy ez csak részletesebbé tette az eredményt. Elmondtam, hogy a válasz megtagadása is elfogadott részemről, hiszen bizonyos kérdések kiválthatnak rossz érzéseket, múltbeli történéseket, melyekre nem szívesen reagálnak. Ahogy a pedagógusokkal történt előzetes tájékoztatásban elmondtam, úgy itt is elhangzott minden olyan fontos információ a kutatással és az interjúkészítéssel kapcsolatosan, ami az interjúalanyt érinti. Hangsúlyoztam, hogy a részvétel anonim, az adatokat és az információkat kizárólagosan a kutatásomhoz szükséges szempontok szerint használom fel, azokat további céllal nem alkalmazom és megnyugtattam őket, hogy személyes helyzetüket mások előtt nem tárom fel. Mint ahogy az osztályfőnöki interjúk során,

úgy itt is hangfelvételt készítettem. A hangrögzítés megteremtette annak a lehetőségét, hogy rugalmasan tudjak reflektálni a válaszokra és megfontoltan léphessek tovább a következő kérdésre.

4. Kutatási eredmények bemutatása

Szeretném a kutatásomban alkalmazott módszerekkel mért adatokat ismertetni, abban a sorrendben haladva, mely szerint lebonyolításra kerültek. A kérdőívek és az interjúk a mellékletekben fellelhetők.

4.1. A kérdőívek eredményének bemutatása (1. számú és 2. számú melléklet)

A 8. osztályból összesen 9 fő által kitöltött kérdőívből 9 db értékelhető volt, míg a 9. osztályból 4 fő által kitöltött kérdőívből 4 db volt értékelhető, tehát mindegyik kérdőívben szereplő kérdésre érkezett válaszok felhasználható eredményeket hoztak.

A kérdőívek eredményeiből kiderül, hogy a megkérdezett 8. osztályos tanulók mindegyike szeretne továbbtanulni, még hozzá olyan szakmákat választanának szívesen, melyek sajnos az ő iskolájukban nem elérhetőek.

A feltüntetett szakmák között szerepel a kisgyermekgondozó, a villanyszerelő, informatikus, asztalos, szobafestő, mezőgazdász, vasutas. A válaszból kiderül, hogy a legtöbben a kisgyermekgondozó szakmát választanák és azt is megtudtam, hogy a kitöltők 44%-a szülői nyomásra adta meg ezt a választ. A megkérdezett 8. osztályosok szempontjából tehát a legmeghatározóbb tényező, ami jövőbeni szakmaválasztásukat meghatározza, az a szülői akarat.

A 9. osztályosoknál ez a kérdés már nem releváns, hiszen ők már választottak szakmát, és mivel az intézmény, ahol tanulnak, egy szakmát kínál a tanulóknak, így mindegyik 9. osztályos diák parkgondozói képesítést szerezhet. Ez esetükben egy kényszer szülte helyzetet teremtett, nem a szabad választásukról tanúskodik. Esetükben, éppen ennek okán, sokkal realitásosabbnak tűnt, hogy megkérdezzem, utólag miben változtatnának a döntésükön. A megkérdezett 4 fő 9. osztályos elmondása alapján megfigyelhető, hogy amennyiben lehetőségük nyílna rá, 3 fő nem ezt a szakot és 1 fő közülük, nem ezt a szakot és nem is ezt az iskolát választaná.

A pályaorientáció ismerete mind a 8. és 9. osztályos tanulók körében ismert a szakmaválasztás előtt. A tanulók mindegyike részt vesz az iskola által szervezett pályaválasztási programokban, azonban az nem minden gyermek esetében bírt jelentős segítséggel. Döntésükre nem a pályaorientációt támogató programok, sokkal inkább egyéb tényezők hatottak.

Mindegyik tanulócsoporthoz jelen volt az a kérdés, mely arra irányult, hogy a pályaválasztást ki, mi és milyen mértékben támogatta.

A 8. osztályosoknál ebben a témakörben a következő válaszok születtek, melyet a 1. táblázatban szemléltetünk:

1. táblázat: 8. osztályosok 10. kérdésre adott válaszainak ismertetése

(Forrás: Saját szerkesztés a 8. osztályosok kérdőívének eredményei alapján)

Válaszok	Sokat segített	Keveset segített	Nem segített
Osztályfőnök	8 fő	1 fő	0 fő
Egy tanár	0 fő	6 fő	0 fő
Egy tanácsadó az iskolából	0 fő	0 fő	0 fő
Iskolai pályaválasztási rendezvény	0 fő	3 fő	0 fő
Szüleim/testvéreim	4 fő	3 fő	0 fő
Más rokonaim	0 fő	2 fő	0 fő
Barátaim	0 fő	5 fő	0 fő
Üzem-, intézménylátogatás	0 fő	0 fő	0 fő
Valaki, aki a választott szakmában dolgozik	2 fő	3 fő	0 fő
Média: TV, újság, internet	0 fő	0 fő	0 fő

Az 1. táblázatból jól kivehető, hogy a pályaválasztás folyamatában milyen mértékben voltak a diákok segítségére a megadott személyek, tényezők. Ez alapján elmondható, hogy minden esetben az osztályfőnök volt a legsegítőkésebb, ezt a válaszadók 88%-a mondta, majd ezt követte az iskolában dolgozó más pedagógus, a családtagok és a barátok.

Ami számomra nagyon különös eredményt mutat az az, hogy a megkérdezettek esetében egyáltalán nem volt mérvadó a média hatása. A válaszokból következtethetünk arra is, hogy nem volt jelen, vagy legalábbis nem jelentős szinten pályaválasztási tanácsadó és nem volt lehetőségük üzem-, és intézménylátogatásra sem a pályaválasztás előtt álló diákoknak.

A 9. osztályosok pályaválasztását meghatározó tényezők és azok mértékére irányuló kérdésre a következő válaszok érkeztek, melyet a 2. táblázatban tüntetek fel:

2. táblázat: 9. osztályosok 8. kérdésre adott válaszaik ismertetése

(Forrás: Saját szerkesztés a 9. osztályosok kérdőívének eredményei alapján)

Válaszok	Sokat segített	Keveset segített	Nem segített
az osztályfőnök	4 fő	0 fő	0 fő
egy tanár	4 fő	0 fő	0 fő
egy tanácsadó az iskolából	0 fő	0 fő	0 fő
települési pályaválasztási rendezvény	0 fő	1 fő	0 fő
szülők/testvérek	2 fő	1 fő	1 fő
rokonok	0 fő	0 fő	0 fő
barátok	0 fő	0 fő	0 fő
üzem-, és intézménylátogatás	0 fő	0 fő	1 fő
valaki, aki a választott szakmában dolgozik	0 fő	0 fő	1 fő
média: TV, újság, internet	0 fő	0 fő	1 fő

A 2. táblázatban jól látszik, hogy a 9. osztályosok 100%-a jelölte az osztályfőnököt, mint legtöbbet segítő személyt a pályaválasztással kapcsolatban. Továbbá szintén mind a 4 válaszadó mondta ugyanezt valamelyik tanárról. Érdekesnek mondható itt is, hogy a média, mint véleményformáló eszköz, nem terelgette a tanulókat a szakmaválasztás mentén. A kérdőívet kitöltők körében, hasonlóan, mint a 8. osztályosok esetében itt sem volt számottevően lényeges a szülők/rokonok/barátok, tehát a közeli szociális környezet tagjainak támogatása. Sőt, itt 1 fő kifejezetten úgy nyilatkozott, hogy őt a szülők/testvérek nem segítették.

A számok összevetése után egyértelműnek tűnik, hogy a diákok szakmaválasztásukkor az osztályfőnökök segítségére támaszkodhatnak.

A 9. osztályos tanulóknál rákérdeztem arra, hogy mennyire ismerték a választott szakmát, a szakmaválasztásuk előtt. A jelölt válaszok alapján elmondható, hogy a 9. osztályosok közül, minden tanuló kapott tájékoztatást a választható szakmáról.

A 9. osztályosok esetében szintén érvényesnek éreztem annak a kérdésnek a feltevését, mely a szakmaválasztásuk elégedettségére vonatkozik, és annak miéртjére keresi a választ. A

pályaválasztási döntés, ahogy már a korábbi kérdésekre érkezett válaszok kiértékeléséből is látszik, egy olyan helyzetbe hozta a tanulókat, ami nem kifejezetten önkéntes, hanem egy olyan döntés, ahol nem volt más választási lehetőségük a diákoknak. Helyzetüket, a korlátozott szakmakinálat eredményezte. Ezt igazolják a 10. kérdésre érkezett válaszok is, hiszen a kitöltők 100%-a jelölte válaszként a „nem a képességeimnek, érdeklődésemnek megfelelően döntöttem” válaszadási opciót.

4.2. Interjú a pedagógusokkal (3. számú melléklet)

A pedagógusokkal készült interjúk hanganyagát szó szerinti formában Word dokumentumban rögzítettem, mely az interjúk elemzését megkönnyítette számomra. Mivel a pedagógusok esetében egy strukturált interjút készítettem, így nem okozott számomra gondot a válaszok kiértékelése, a kategorizálás.

A kérdések a két pedagógus esetében tartalmi szempontból megegyeztek. Az interjú mindkét személy esetében a pályaorientációval kapcsolatban tesz fel kérdést, azzal indít. A kutatásom egyik központi eleme a pályaorientáció, így nagyon érdekelt, hogy a gyakorlatban, ténylegesen ezzel foglalkozó pedagógusok miként vélekednek erről a tevékenységről.

A 8. osztályosok osztályfőnöke bevallotta, számára a pályaorientáció többletmunkát jelent, míg a 9. osztályosok osztályfőnöke a pályaorientáció jelentéstartalmát és annak eredményét említette. Úgy véli, a pályaorientáció a tudatos szakmaválasztásról és az egyén életútjának terelgetéséről szól. Az interjú további részében kitértem a pedagógusok aktuális szerepvállalására. Mivel a pályaorientáció a 8. osztályosok esetében aktuálisabb, így az ő osztályfőnökük jelenleg is foglalkozik és tanítja is tantárgyként. A 9. osztályosok osztályfőnöke szintén oktatja a tárgyat heti 2 órában előkészítő évfolyamon. A pedagógusok azt is elmondták, hogy ők úgy látják, a diákok szakmaválasztására rendkívül nagy hatással vannak az iskola pedagógusai, de természetesen leginkább az osztályfőnök, de legkevésbé a szülők. Sajnos az intézményben nem jellemző, hogy sokrétűen szervezzék meg a pályaválasztással kapcsolatos programokat, nem vesznek részt tevékenységközpontú pályaválasztási eseményeket. Habár az intézmény a Pedagógiai Programba illetően foglalkozik a pályaorientációval, 7. és 8. évfolyamon külön, szervezeten kerülnek megrendezésre pályaorientációs szakmai napok, melyek tanítás nélküli napokon valósulnak meg, de nem a gyakorlati tapasztalatszerzést segítik. A diákok ilyenkor megismerhetik a különböző foglalkozásokat, szakmákról kapnak tájékoztatást. Az EGYMI-ben nem foglalkoztatnak külön pályaválasztással foglalkozó szakembert, hanem a mindenkori 8. évfolyamon tanuló diákok osztályfőnöke az, aki adott tanítási évben szervezi és aktívan részt vállal a pályaorientációs tevékenységek

lebonyolításában. Amennyiben szükséges, és azt a szülők, vagy a diákok igénylik, a tantestület segít egy-egy diák életút-tervezésében, de általánosságban nem jellemző az ilyen szintű beavatkozás. Az intézményben folyó pályaorientációs tevékenységek sikerességének a kulcsa a pedagógusok válaszai alapján, hogy élményközpontú legyen, a tanulók empirikus úton szerezzenek ismereteket (például üzemlátogatás alkalmával) egy-egy szakmával kapcsolatban. Fontosnak tartják a pedagógusok, hogy a gyermek erősségeivel és képességeivel ne csak a tanuló, hanem a szülők is legyenek tisztában, így nem születnének irreális elvárások a szakmaválasztásukat illetően, ezáltal a kudarcélmény is elkerülhetővé válik. Ez a tanulásban akadályozott gyermekek esetében kiemelt figyelmet igényelne.

Kijelenthetjük, hogy ép társaikhoz képest olyan hátrányokkal kell megküzdeniük, melyen csak tovább ront egy rosszul megválasztott iskola, majd pedig egy szakma. A pedagógusok hangsúlyozták, hogy ennek tudatában és a korábbi szakmai tapasztalatik alapján, a tanulásban akadályozott tanulók számára még fontosabb lenne egy olyan életút-tervezési, mentorálási program vagy pályaválasztási tanácsadás, mely nem csak a kijelölt irányt jelöli meg, hanem átfogó hálózatként kíséri el a klienst a végső célig.

A pedagógusokat kérdeztem arról is, hogy milyen erre vonatkozó fejlesztések mentek végbe az intézményükben. Ennél a kérdésnél csak az egyik pedagógus adott választ, aki elmondta, hogy tudomása szerint 5 évente felülvizsgálják az intézményben zajló pályaorientációs tevékenységeket, és ha kell, akkor módosítanak rajta.

Szerettem volna információt nyerni arról, hogy a pedagógusok valóban szükségesnek érzik-e, egy olyan speciális szaktudás elsajátítását, melynek birtokában hatékonyabban részt tudnának venni az intézményükben zajló pályaorientációs folyamatokban. A kérdés tartalmi szempontból kitér a pedagógusok pályaorientációhoz szükséges kompetenciájukra. Az osztályfőnökök saját aktuális élethelyzetükről tudtak véleményt formálni, amelyből kiderül, hogy szerintük, jelenleg nincs értelme külön pályaorientációs tudást szereznii az EGYMI-ben, ugyanis a valódi segítség nem ez lenne a tanulásban akadályozott diákoknak. Ők úgy gondolják, hogy azzal lehetne többet tenni a diákjaik számára, ha minél több tevékenységközpontú pályaorientációs programokon vehetnének részt, illetve ha olyan, az enyhe értelmi fogyatékos tanulók részére külön kidolgozott továbbtanulást segítő tájékoztató füzet/könyv jelenne meg, mely tartalmában országos lefedettséggel jelenik meg az elérhető szakiskolai kínálat. A megkérdezett tanárok is úgy vélik, hogy a pedagógus személye a legmeghatározóbb a tanulásban akadályozott gyermekek szakmaválasztásával kapcsolatban, de természetesen a szülői támogatás elengedhetetlen. A kortársakat nem tartják olyan erős tényezőnek ebben a tekintetben, de egyáltalán nem említik a médiát és az internetet. A pedagógusok elmesélték az elmúlt évek tapasztalatait a diákok jövőképeről kérdezve őket. Bevallásuk szerint, kevés pozitív kimenetelű

életútról van ismeretük, de előfordul, hogy a náluk végzett tanulók sikeresen el tudnak helyezkedni a tanult szakmájukkal. Igaz, a legtöbb közülük családi vállalkozásban, vagy a család kapcsolatrendszerének köszönhetően tudott munkába állni.

Jelenleg az EGYMI-ben 1 szakmát van lehetőségük a diákoknak tanulni. Parkgondozói végzettséget szerezhettek. Három évvel ezelőtt a parkgondozói szakma mellett, a családellátói végzettséget is volt lehetőség megszerezni. A pedagógusok úgy fogalmaztak, hogy ez utóbbira nem volt kereslet, mivel sok volt a fiú az intézményben, és őket nem vonzotta ez a pálya. A pedagógusok javaslatot fogalmaztak meg arra vonatkozólag is, hogy a jövőben milyen szakmákkal bővíthetne az iskola kínálata. Az egyik pedagógus jó ötletnek tartaná a számítógépes, adminisztratív jellegű szakmák bevezetését. A másik pedagógus nem fogalmazott meg konkrét szakmákat, ő arra helyezné a hangsúlyt, hogy a diákokat az önálló életvitelre nevelje/oktassa az iskola.

A szülői támogatás- még, ha az a kérdőívekben nem is az első helyen szerepel (lásd 1. és 2. táblázat)-, a szakmaválasztás folyamatában rendkívül meghatározó.

A megkérdezett osztályfőnökök válaszaiból kirajzolódik egy olyan szülői attitűd, mely a gyermekét a meglévő képességeihez mértem túlértékeli, ezáltal irreális elvárásokat támaszt a gyermek felé, míg vannak olyan szülők, akik viszont megelégednek gyermekük teljesítményével és elfogadják helyzetüket. Tapasztalataik szerint a szülők többsége támogató a gyermekük tanulmányaival kapcsolatban.

4.3. Interjú egy korábban tanulásban akadályozott személlyel (4. számú melléklet)

Az interjú hanganyagát- mint ahogy a pedagógusokkal rögzített válaszok esetében is tettem-, Word dokumentumban rögzítettem, ami lényegesen megkönnyítette az adatok kigyűjtését.

A 30 éves férfit, akit innentől Csabinak fogok nevezni, gyámja és egyben édesanyja, kísérte el az interjúra. Mivel Csabi visszahúzódó, a legtöbb esetben az édesanyja válaszolt, ő mesélte el fia történetét, azonban Csabi sokszor nonverbálisan reflektált édesanyja közlésére.

A kérdésekkel bizonyos témaköröket igyekeztem feltárni, majd ezen témakörök időrendi sorrendje mentén szeretném elemezni, kiértékelni a válaszokat.

Csabi korábban tanulásban akadályozott tanulóként vett részt a hazai intézményi nevelésben-oktatásban. Történetével remélem sikerül kutatásom azon fontos elemeit érinteni és ezzel együtt kiegészíteni, mely egy tanulásban akadályozott személy kezdeti nehézségeitől, egészen a felnőtté válásig betekintést ad az egyénről.

Csabi 1994-ben született, második gyermekként a családba. Jelenleg 30 éves, autista, aki ezzel együtt enyhe értelmi fogyatékossgal küzd. Csabi édesanyja elmesélte a terhesség, majd a

szülés körülményeit. Fia egy nem várt terhességből született. Sajnos, a szülés körül komplikációk léptek fel. A gyermek nyakára a köldökzsinór rátekeredett és agyvérzést kapott már az anyaméhben belül. Feltételezhetően, ez az oxigénhiányos állapot eredményezhette a gyermek értelmi képességeinek normális ütemben történő fejlődésének elmaradását.

Az édesanya elmondta, hogy Csabit már 2 évesen autizmussal diagnosztizálták, hiszen olyan tüneteket produkált, mely az édesanyjának gyanúra adott okot. Kognitív képességei pedig ép társaihoz képest elmaradást mutattak. Szigetváron egy professzor tanácsára Csabin komoly vizsgálatokat végeztek. Az eredmény lesújtó volt, Csabit mentális retardációval illették, úgy fogalmaztak: „állapota végleges és önellátásra alkalmatlan”. Ez került a szakvéleményre. Sajnos, azt nem tudtam meg, hogy Csabi IQ-teszteken elért akkori eredményei, milyen értéket mutatattak.

Csabi édesanyja megtört, de hangsúlyozta, hogy volt egy ok, ami megmagyarázta fia viselkedését és elindulhattak egy úton, ami a fejlődés felé vezetett.

Miután a diagnózis sokként érte az anyát, egyfajta megkönnyebbülést is érzett. Gyermeke intézményi nevelése 6 éves korában kezdődött meg, a nagykanizsai EGYMI-ben. Az azt megelőző években korai fejlesztéseken és különféle kutatások által szervezett csoportokban fordultak meg. Csabi nehezen tudott a tananyaggal haladni, de szerencsére a pedagógusok sokat segítettek. Csabinak leginkább az írásával adódtak nehézségei, emiatt kezdeményezték a Pedagógiai Szakszolgálatnál a komplex pedagógiai vizsgálatot. Csabi édesanyja szerencsésnek gondolja magukat, hiszen állítása szerint, a Csabival foglalkozó pedagógusok lelkiismeretességüknek és elhivatottságuknak köszönheti, hogy fia eredményei sok pontban megcáfolták azt a bizonyos „bélyeg-diagnózist”, amit legelőször kiállítottak róla.

Csabi a nagykanizsai EGYMI-ben fejezte be a 8. osztályt, mint tanulásban akadályozott fiatal. Édesanyja elmondta, hogy jó döntésnek bizonyult az intézmény választása, hiszen az itt tanuló diákoknak volt lehetőségük a szakiskolában továbbtanulni. Ez Csabi esetében is így alakult. A fiú 9-12. osztályig maradhatott az iskolában. 9. osztályban megkezdte az édesanya megfogalmazása szerint: az „Életre való felkészítés” nevű programot, 14 fős osztálykeretben. A négy év alatt voltak gyakorlati programok is, mint például idős otthonba látogattak el, barkácsoltak. Csabi édesanyja nehezményezte és hiányolta a szakiskolás évek alatt, hogy a tehetség, ami fiában ott rejtőzött, nem tudott kibontakozni. Említette, hogy Csabi nagyon szeret fényképezni egészen kiskora óta. Leginkább természetképeket készít, amik a szülő elmondása szerint az ismeretségi körben nagy sikert aratnak, de a 4 év alatt nem volt lehetőség ezt az énjét megmutatni a pedagógusainak. Az anya úgy gondolja, hogy nem arról szólt a pályaválasztási segítségnyújtás, amiről egy hátrányos helyzetből induló fiatal esetében szólnia kellett volna.

Sőt úgy érzi, nem kaptak kellő segítséget, megfelelő tájékoztatást és szerinte ez a szakiskola és a pedagógusok feladata kellett volna, hogy legyen.

A szakiskola elvégezte után, Csabi rövid ideig tudott elhelyezkedni. Mentális nehézségei ellenére nagyon együttműködő felnőtt. 18 évesen leszázalékolták és azóta édesanyja a gyámja. Az iskola befejezte után másfél évig volt munkanélküli Csabi, egykori tanáraitól kértek segítséget, de tényleges megoldást tőlük nem várhattak. Idővel egy Nagykanizsán működő nonprofit szervezetnél sikerült elhelyezkednie. A munkahely pontos neve: Kanizsa Nyomda-Kanizsa Rehab Nonprofit Kft.. Itt 5 éven át, napi 4 órában dolgozott, egyszerűbb betanított munkát végeztettek vele, mint például gáztűzhelygombok összeszerelését. Munkájáért fizetést is kapott. Az édesanya nagyon szép időszakként gondol vissza arra az 5 évre, és Csabi is helyesel, ő is nagyon jól élte meg azokat az időket. Sajnos a munkahelyén átszervezések zajlottak és Csabit elbocsátották, utána pedig autizmusára hivatkozva nem foglalkoztatták többet. Az édesanya nagyon reményvesztett. Próbálkoztak segítséget kérni a Kormányhivatalnál, de falakba ütköznek. Úgy véli, hogy a város nem ad lehetőséget az „olyanoknak”, mint a fia, ezáltal kirekesztik őket a munkaerőpiacról.

Csabi édesanyja elmesélte, hogy fiának vannak barátai, akik közül sokan dolgoznak. Reméli, hogy később fiának is lesz lehetősége egyszer újra munkába állni, ugyanis lelkileg nagyon megviseli őt ez az időszak, depressziós tüneteket produkál és jelentéktelennek érzi így magát. Csabinak állapota miatt 5 évente kell felülvizsgálatra járnia és jelenleg is gyógyszeres kezelés alatt áll. Az édesanya elmondása szerint, fia nagyon sok tevékenységet képes önállóan elvégezni, egyedül utazni is tud. A szülő abban látná a megoldást, ha az iskola falaiból kikerülve nem engednék el a Csabihoz hasonló fiataloknak a kezét és kibontakoztatnák a bennük rejlő tehetséget. Szíve vágya az, ha valaki egy kiállítás keretén belül vállalná Csabi képeinek a bemutatását.

Úgy gondolom Csabi történetének megismerésével megjelentek azok a fontosabb élettörténeti események, melyek bemutatásával globális rálátást kaptam a tanulásban akadályozott személyek sorsának alakulásáról, a legelső diagnózistól egészen a munkába állásig. Az interjú során olyan kritikus, a kutatásomban kiemelendő pontokat sikerült érinteni, mint a korai okok, a pályaorientációs lehetőségek az intézményben, és a szakiskola utáni elhelyezkedés nehézségei. Az interjúalanyok válaszait elemezve és a korábbi kutatási eredmények értékelését figyelembe véve azt mondhatom, hogy nagyfokú hasonlóság mutatkozik meg az egyes témakörök

4.4. Kutatási kérdések megválaszolása

Kutatásomban megfogalmazott kérdésekre az általam végzett kérdőíves felmérés és a felvett interjúk választ adtak.

K1: Szerepel-e a tanulásban akadályozott tanulók jövőbeni tervei között a továbbtanulás?

Sokan, akár már kisgyermekként képesek megfogalmazni, hogy felnőttkorukban mivel szeretnének foglalkozni, mi a vágyuk. A vágyak és a valóság találkozása talán a legtöbb gyermek esetében összeérhet, de nem mindenki ilyen szerencsés. A tanulásban akadályozott gyermekeknek is állapotuk ellenére, vannak álmaik a jövőjüket tekintve. Ezek az álmok sokszor megmaradnak a képzelet szintjén, mert irreálisak önmagukkal szemben. Kutatásom során sajnos kevés elemszámú minta állt rendelkezésemre, de a megkérdezettek szeretnének továbbtanulni hátrányos helyzetük ellenére is.

K2: Ki vagy mi határozza meg és milyen mértékben a tanulásban akadályozottak pálya-, és szakmaválasztását?

Az adatok kiértékelése után megállapítható, hogy a tanulók pályaválasztása szempontjából a szülői akarat kevésbé meghatározó, csak úgy, mint a kortársak és barátok véleménye, ebben leginkább az osztályfőnökök támogatása a mérvadó. Az is elmondható, hogy a döntésükben nem kizárólagosan egy személy, vagy tényező játszik szerepet, csak azok mértéke változó a megkérdezettek körében. Kijelenthető, hogy a kérdőívet kitöltők szakmaválasztásuk döntési folyamatára, fiatalkoruk ellenére a TV és a különféle média, internet nincs befolyással, ugyanis azok nem szolgálnak számukra értékes információt.

K3: A tanulásban akadályozott tanulók szakmaválasztást meghatározza-e az adott szakiskolában elérhető szakmakinálat?

A kutatásomban a tanulók szakmaválasztásának okát is szerettem volna feltárni. A kutatási eredmények arra engednek következtetni, hogy a vizsgált tanulásban akadályozott tanulók szakmaválasztását az intézmény által biztosított, oktató szakma határozza meg, még akkor is, ha más elképzeléseik voltak korábban. Utólag, ha tehetnék, változtatnának a döntésükön, hiszen úgy érzik, hogy nem a képességeiknek megfelelően választottak, hanem kényszerhelyzetbe kerültek.

K4: Az intézményben elérhető pályaorientációs tevékenység kellő mértékben támogatja-e a tanulásban akadályozott fiatalok sikeres szakmaválasztását és elhelyezkedését, valamint a pedagógusok szerepvállalása megfelelő mértékben jelen van-e az intézményekben?

A kiértékelt válaszok alapján elmondható, hogy az intézményben elérhető pályaorientációs tevékenységek nem elegendő információval látják el a tanulókat és nem elegendő mértékben segítik a pályaválasztásukat. A tanulói kérdőívek, a megkérdezett pedagógusok és a korábban tanulásban akadályozottként élő fiatal férfi interjúválaszainak feldolgozása azt mutatja, hogy az adott szakiskolában zajló pályaorientációs szolgáltatások nem biztosítanak megfelelő felkészítést a tanulók részére, hogy ők kellő megalapozottsággal dönthessenek pályaválasztásukkal kapcsolatban, továbbá az iskola elvégzése után nem nyújtanak támogatást a gördülékeny elhelyezkedéshez a munkaerőpiacon, ami tovább nehezíti a társadalomba való beilleszkedésüket és rontja az önmagukról kialakított énképet.

A pedagógusok egyöntetű véleménye az, hogy szükség volna olyan szakember jelenlétére a szakiskolákban, aki kifejezetten a diákok életút-tervezésével foglalkozik, azonban részükről úgy gondolják, nincs szükségük továbbképzés keretén belül újabb ismereteket elsajátítaniuk a pályaorientáció hatékonyabb oktatása érdekében.

5. Összegzés, javaslatok

Dolgozatom zárásaként szeretném azokat a pályaorientációhoz köthető közös nézeteket, javaslatokat ismertetni, ami mindkét perspektívából nézve megjelentek.

Az általam vizsgált tanulókhöz és pedagógusokhoz köthető intézményben végbe menő pályaorientációs tevékenységek minősége és mennyisége elégedetlenséget, szül mind a tanulásban akadályozott fiatalok, mind pedig pedagógusaik körében. Kirajzolódik, hogy az intézmények nincsenek felkészítve a tudatosan kiépített életút-tervezésre. Nincsenek külön, erre a célra foglalkoztatott szakemberek, akik ott állnak a tanulók mellett és a tanulók szüleit tájékoztatják gyermekük lehetőségeivel kapcsolatban. Pályaorientációs szakemberek hiányában, nem biztosítják az intézményben dolgozó pedagógusok megfelelő szakmai továbbképzését, akik így felkészültebben, nemcsak osztályfőnöki óra keretében tudnának a diákok pályaválasztásával foglalkozni. Ajánlatos lenne olyan szakemberek kihelyezése a szakiskolákba, akik specifikusan, egyénre szabottan vizsgálják meg a tanulók lehetőségeit. Továbbá nélkülözhetetlen egy olyan mérőeszköz alkalmazása, mely felméri a tanulók erősségeit, képességeit, érdeklődési területét.

Elenyésző azoknak az alkalmaknak a száma, amikor az intézmény szakmai napok keretében, betekintést enged különböző üzemek, vállalatok mindennapjaiba, hogy a szakmaválasztás előtt álló diákoknak ezáltal is segítséget nyújtson, az így sem könnyű döntési folyamatban. Természetesen, országos szinten nem lehet általánosításokat kijelenteni a speciális szakiskolákra vonatkozólag a fent írtak alapján, de azt gondolom, hogy nem lehet hátrányosabb helyzetben semelyik kisvárosi intézmény sem a földrajzi adottságok miatt. A kutatásomban a földrajzi elhelyezkedést, mint pályaorientációt meghatározó tényezőt nem vettem figyelembe, mivel dolgozatomban egy adott intézményből választottam ki a vizsgálni kívánt mintát.

Szükséges lenne olyan rendezvény-sorozatot létrehozni, mely akár országos lefedettséggel, adott település környékére fókuszálva biztosítja a környező üzemek, cégek, vállalatok látogatását.

A tanulásban akadályozott tanulók korlátozottságát jól tükrözi az, hogy a szakmaválasztás okát, lehetőségét mennyire meghatározza az intézményben oktató, választható szakmák száma. Jelen intézményben egy szakma oktatása folyik. Nincs más lehetőség. Sok tanulásban akadályozott tanuló esetében nincs mód arra, hogy napi szinten, akár órákat utazva eljussanak lakóhelyüktől egy másik városba, hogy a számukra ideális, képességeiknek megfelelő szakmát tanulhassák. Ez kiszolgáltatottság. Ez korlátot helyez eléjük. A pedagógusok is belátják és javaslatokat tettek arra, hogy érdemes lenne olyan szakmák oktatását is elérhetővé tenni, ami

segíti a tanulók önállóbb boldogulását. A tanulásban akadályozott tanulók esetében a gyakorlatorientált oktatást preferálni kellene az elméleti oktatás helyett.

A munkaerőpiacon történő elhelyezkedés a legtöbb tanulásban akadályozott gyermek, megváltozott képességű tanulók, fiatalok számára rendkívül nehéz. Az érintettek úgy érzik, hogy az iskola nem kellőképpen támogatja a munkába állást. Az iskola befejeztével magukra vannak hagyva, nincsenek kiépített kapcsolatok, nincs egy „híd”, mely átvezeti a szakmát szerzett tanulókat a munka világába.

Véleményem szerint, és a megkérdezettek elmondásai alapján úgy gondolom, hogy olyan pályaorientációs mentorprogram, hálózat létrehozása lehetne a megoldás, melyek működésének középpontjába a fogyatékkal élő, megváltozott képességű embereket helyezik. Egészen a szakiskola megkezdésétől nyomonköveti és végigkíséri a tanuló útját, a számára, az ő saját igényeinek, képességeinek megfelelő szakma megtalálásáig, egészen a munkaerőpiacon történő elhelyezkedéséig. Ehhez szükségesnek látok olyan partnerkapcsolatok létrehozását a speciális szakiskolák és a vállalatok, szervezetek között, akik külön megállapodással, de biztosítani tudják a speciális szakiskolából kikerülő diákok foglalkoztatottságát.

Védett, támogatott munkahelyek létrehozása kiemelt fontosságú kell, hogy legyen, ugyanis ahhoz, hogy a tanulásban akadályozott tanulók valóban sikeresen beilleszkedjenek a társadalomba, ahhoz nélkülözhetetlen a munka világában történő elhelyezkedés.

Szakedolgozatomban a pályaorientáció lehetőségeit, szerepét vizsgáltam a tanulásban akadályozott tanulók körében.

A tanulásban akadályozott gyermekek, fiatalok tanulmányaik folytatásához korlátozott lehetőségek érhetők el. Állapotuk, helyzetük olyan hátrányokat teremt, mely hátrányokat a támogató családi háttér, a helyesen megválasztott intézmény nyújtotta szolgáltatások és a jól működő ellátói rendszer képes csökkenteni.

A fogyatékkal élő személyek esetében a fejlesztések célja mindig az kell, hogy legyen, hogy lehetőségeikhez mérten olyan életet tudjanak élni, amelyben a legkevésbé kiszolgáltatottak és a lehető legönállóbbak lehessenek.

A pályaorientáció egy olyan komplex tevékenységet jelent, melynek tudatos, egyénre szabott alkalmazása valójában hozzásegítheti a pályaválasztás előtt álló fiatalt a számára legoptimálisabb szakma kiválasztásához (Kálmán-Könczei, 2002).

Különösen fontos lenne a pályaorientáció tevékenységébe a tanulásban akadályozott gyermekeket szervezettebben bevonni, hiszen ők alkotják azt a tanulói réteget, akik megváltozott képességek birtokában kénytelenek sokszor önmagukhoz képest alulválasztani.

A kutatás során nyert adatok kiértékelése és elemzése rávilágít a pályaorientáció fontosságára és szerepére, de ugyanakkor elém tárta a rendszer azon a hiányosságait is, amik nélkül mégsem tud úgy funkcionálni, ahogy azt elvárnánk tőle.

A tanulók kikérdezése és a pedagógusok megkérdezése sok esetben hasonló problémákról tanúskodik.

Remélem, hogy az érintettek megkérdezése, az eredmények ismertetése, hozzájárul a hazai pályaorientációs gyakorlat gazdagításához és kijelöli a további fejlesztendő területeket, különös tekintettel a tanulásban akadályozott tanulók megsegítése céljából.

6. Irodalomjegyzék

- Bagdy Emőke (1986): Családi szocializáció és személyiségzavarok. Budapest. Tankönyvkiadó.
- Bánfalvy Csaba (2000): Fogyatékoság és szociális hátrány. In: Illyés Sándor (szerk.). Gyógypedagógiai alapismeretek. Budapest. Főiskolai Tankönyv. p. 81 – 116.
- Bánfalvy Csaba (2002): Gyógypedagógiai szociológia. Budapest. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Berta Judit – Török Balázs (2015): A szocializáció változó koncepciói. In: Nikitscher Péter (szerk.): Az iskola szocializációs szerepe és lehetőségei. Budapest. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. p. 9-20.
https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/1505762_az_iskola_szocializacios_szerepe_es_lehetosegei_beliv.pdf (2024.01.05.)
- Bilédi Katalin-Cserti-Szauer Csilla-Papp Gabriella-Perlusz Andrea (2020): Életpálya és jövőtervezés. Sajátos nevelési igényű fiatalok támogatásának lehetőségei. In: Kucsera Csaba-Rácz Andrea (szerk.): Szociálpedagógia 15/2020. Életfordulók gyermekkortól időskorig. Vác. Apor Vilmos Katolikus Főiskola. [https://real-j.mtak.hu/14877/7/szocped15_2020%20\(1\).pdf](https://real-j.mtak.hu/14877/7/szocped15_2020%20(1).pdf) (2024.03.05.)
- Borbély-Pecze Tibor Bors (2010): Életút támogató pályaaorientáció. ELTE BTK doktori értekezés.
https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/45497/Kd_11527.pdf?sequence=1 (2024.01.10.)
- Crane, L.(2002): Mental Retardation. A Community Integration Approach. Wadsworth Group.
- Czibere Csilla és Kisvári Anna (szerk.) (2006): Inkluzív nevelés. Ajánlások tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Életpálya építés. Budapest. Sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.
http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_tanulasban_akadalyozottak/Czibere_es_Kisvari.pdf (2023.12.18.)
- Cserti-Szauer Csilla – Galambos Katalin – Papp Gabriella (2016): Pályaaorientáció és életpálya-tervezés sajátos nevelési igényű fiatalok számára a hazai képzési gyakorlatban. In: Iskolakultúra. 26. évf. 5. sz. p. 17 – 24.
<https://real.mtak.hu/42021/1/02.pdf> (2023.12.18.)

- Engkbrecht, A.; Weigert, H. (1991): Hogyan akadályozzuk meg a tanulási akadályok kialakulását? avagy Nem jelent akadályt a tanulási akadály! Budapest. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar.
- Ingemar Emanuelsson (2003): Differentiation, Special Education and Equality: a longitudinal study of selfconcepts and school careers of students in difficulties and with or without special education support experiences. European Educatiuna Research Journal, Volume 2, Number 2, 2003. Göteborg University, Sweden.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eerj.2003.2.2.4>
- Falus Iván (szerk.) (2004): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Keraban Kiadó, Budapest.
- Földes Petra (2002): Az egyéni deficittől a társadalmi felelősségig: gyógypedagógia a közoktatásban és a társadalomban: interjú Zászkaliczky Péterrel. In: Új Pedagógiai Szemle. 30. évf. 4. sz. p. 52-63.
<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00059/2002-04-be-Foldes-Egyeni.html> (2024.02.08.)
- Gaál Éva (2000): A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában. In: Illyés Sándor (szerk.): Gyógypedagógiai alapismeretek. Budapest. Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar. p. 429-459.
- Gordosné Szabó Anna (1990): Beiskolázás és kiválasztás a kisegítő iskoláztatás történetében. In: Illyés Sándor, Bass László (szerk.): Nevelhetőség és Általános Iskola IV. Háttéranyagok, Budapest. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola. p. 47-70.
- Gordosné Szabó Anna (szerk.) (2004) : Gyógyító pedagógia. Nevelés és terápia Medicina Könyvkiadó, Budapest. Medicina Könyvkiadó.
- Gutman, L.M. & Schoon (2017). Aiming high, aiming low, not knowing where to go: Career aspirations and later outcomes of adolescents with special educational needs. London. International Journal of Educational Research.
<https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10034092/7/SEN%20ASPIRATIONS%20REVISION.pdf> (2024.01.31.)
- Hanák Zsuzsanna (2011): Differenciált munkaformák alkalmazása In: Estefánné Varga Magdolna (szerk.): Megújuló tananyagtartalmak, módszerek a kompetenciaalapú tanárképzésben. Budapest: Társadalmi Megújulás Operatív Program Regionális Pedagógiai Kutató- és Szolgáltató Központ kialakítása pedagógusképző intézmények együttműködésére.

http://lengyelne.ektf.hu/wpcontent/uploads/2013/03/mugujulo_tananyagtartalmak_lengyelne.pdf (2023.11.30.)

- Hatos Gyula (1981): Az értelmi fogyatékosok a munkában. In: Kovács Csongor (szerk.): Ismerjük meg, segítsük őket! VGYOSZ, Művelődési Minisztérium, Budapest. VGYOSZ, Művelődési Minisztérium. p. 100–102.
https://adt.arcanum.com/cs/view/Gyogypedagogia_Bibliografia_1955-1980/?query=%C3%A9rtelmi+fogyat%C3%A9kosok&pg=48&layout=s (2024.02.02.)
- Kaposi József (2013): A tartalmi szabályozás hazai változásai (2011-2013) In: Új Pedagógiai Szemle, 63. évf. 9-10. sz. p. 14-37.
- Kálmán Zsófia - Könczei György (2002): A taigetosztól az esélyegyenlőségig. Budapest. Osiris Kiadó Kft.
- Kenderfi Miklós (2011): Pályaorientáció. Szent István Egyetem.
https://docplayer.hu/4067071-Palyaorientacio-dr-kenderfi-miklos.html#google_vignette (2023.12.01.)
- Kenderfi Miklós (2012): A pályaorientáció folyamatának korszerű értelmezése. In: Szilágyi Klára (szerk): A pályaorientáció szerepe a társadalmi integrációban. Budapest. ELTE TÁTK. p. 6-12.
- Kiss László (2019): Szakmatanulás. In: Mesterházi Zsuzsa – Szekeres Ágota (szerk.): A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése. Budapest. ELTE-BGGYK. p. 208 – 218.
- Kozma Tamás (2001): Bevezetés a nevelésszociológiába. Budapest. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Könczei György (szerk.)(2009): A fogyatékoság definíciói Európában. Összehasonlító elemzés. Fogyatékoságtudományi Tanulmányok III. Európai Bizottság Foglalkoztatási és Szociális Ügyek Főigazgatósága, Brüsszel.
<https://mek.oszk.hu/09400/09455/09455.pdf> (2024.01.25.)
- Kőpatakiné Mészáros Mária – Mayer József – Singer Péter (2007): A középfokú iskolák belső világa és a sajátos nevelési igény. In: Kőpatakiné Mészáros Mária – Mayer József – Singer Péter (szerk.): Akadálypályán. Sajátos nevelési igényű tanulók a középfokú iskolákban. Budapest. Sulinova.
<https://www.scribd.com/document/439994373/Sajatos-nevelési-igény%C5%B1-tanuló-a-kozepiskolaban> (2023.11.03.)
- Lányiné Engelmayer Ágnes (2009): Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődés. Budapest. Medicina Könyvkiadó Zrt. p. 432.

- Lehota József (szerk.) (2001): Marketingkutató az agrárgazdaságban. Budapest. Mezőgazda Kiadó.
- Mártonfi György (2014): A korai iskolaelhagyás és néhány kapcsolódó mutató összefüggése. In: Iskolakultúra. 24. évf. 5. sz. p. 77–90.
<https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21522> (2024.01.06.)
- Meggyesné Hosszu Tímea (2012): Paradigmaváltás a gyógypedagógiában In: Benedek-Vadász (szerk.): Perspektívák a neveléstudományban. Válogatás a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola kutatóinak írásaiból. Pécs.
- Meleg Csilla (2009): Időorientációk és esélykülönbségek. In: Puztai Gabriella –Rébay Magdolna (szerk.) Kie az oktatáskutatás? Debrecen. Csokonai Könyvkiadó.
- Mesterházi Zsuzsa (1998): A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése. Budapest. ELTE-BGGYFK.
- Mesterházi Zsuzsanna (szerk.) (2001): Gyógypedagógia lexikon. Budapest. ELTE BGGYFK.
- Müller (2017): Megalapozott szakmaválasztás segítése. Speciális szakiskolás fiatalok esélyteremtése a munkaerőpiacon.
<https://pea.lib.pte.hu/handle/pea/17261> (2024.01.05.)
- Nagy Ádám-Trencsényi László (2012): Szocializációs közegek a változó társadalomban. A nevelés esélyei: család, iskola, szabadidő, média. Budapest. ISZT Alapítvány.
- Papházy Éva (szerk.) (2006): Inkluzív nevelés. Ajánlások tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szociális, életviteli és környezeti kompetenciák. Budapest: SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.
- Papp Gabriella (2002): Tanulásban akadályozott gyermekek iskolai integrációja a szakemberek közötti kooperáció tükrében. In: Magyar Pedagógia. 102. évf. 2. sz. p. 159–178.
<https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/246> (2024.01.19.)
- Ransburg Jenő (1993): A szocializáció fogalma és résztvevői In: Szeretet, erkölcs, autonómia. Budapest. Gondolat Kiadó. p. 15-42.
- Robinson, D., Moore, N. and Hooley, T. (2018). Ensuring an independent future for young people with special educational needs and disabilities (SEND): a critical

examination of the impact of education, health and care plans in England. London. British Journal of Guidance and Counselling.

<https://repository.derby.ac.uk/download/b41f232688b02d3e03c216ef53ce02e17f07ae43a1c47acb2dced08f7909e3b4/745182/EHC%20Planning%20-%20pre-publication.pdf>
(2024.02.18.)

- Rottmayer Jenő (szerk.) (2006): Inkluzív nevelés. Ajánlások tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szövegértés-szövegalkotás. Budapest. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.
<https://www.kooperativ.hu/szovegertes/ajanlasok/szovegertes-10.pdf> (2023.11.29.)
- Solymosi Katalin (2004): Fejlődés és szocializáció. In: N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.): Pszichológia pedagógusoknak. Budapest. Osiris Kiadó.
- Szabóné Pongrácz Petra (2022): Szegregált gyógypedagógiai oktatáson át vezető életutak felnőtt személyek narratíváinak tükrében. Doktori értekezés. Pécs.
<https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/34450/szabone-pongrazc-petra-tezis-hun-2022.pdf.pdf?sequence=3&isAllowed=y> (2024.01.26.)
- Szekeres Ágota (2011): Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális integrációja az általános iskola 4. 5. és 6. osztályában. Doktori disszertáció, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Pszichológiai Doktori Iskola, Budapest.
<http://pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/szekeres1.pdf> (2023.12.19.)
- Szekeres Ágota (2014): A sajátos nevelési igényű (SNI) fiatalok lemorzsolódása. Kézirat. (A tanulmány a QALL- Végzettséget mindenkinek! című projekt keretén belül készült). Budapest.
https://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/Projektok/2013/QALL/snis_fiatalok_lemorzsolodasa_final.pdf (2024.02.16.)
- Szellő János (szerk.) (2015): Fogyatékos és egészségkárosodott fiatalok pályaeorientációjának helyzete. Elemző tanulmány. Országos KID Egyesület.
<https://docplayer.hu/16368381-Fogyatekos-es-egeszsegkarosodott-fiatalok-palyaeorientaciojanak-helyzete-elemzo-tanulmany.html> (2023.11.25.)
- Szilágyi Klára (2012): Munka-pályatanácsadás, mint humán szolgáltatás. In: Szilágyi Klára (szerk.): A pályaeorientáció szerepe a társadalmi integrációban. Budapest. ELTE TáTK.
https://tatk.elte.hu/dstore/document/1547/Szilagy_i_A_palyaeorientacio_szerepe.pdf
(2014.02.04.)

- Trencsényi László (1988): Pedagógusszerepek az általános iskolában. Budapest. Akadémiai Kiadó.
- van der Veen, I., Smeets, E., & Derriks, M. (2010): Children with special educational needs in the Netherlands: number, characteristics and school career, Educational Research, 52:1, 15-43.
<https://doi.org/10.1080/00131881003588147> (2024.03.02.)
- Vajda Zsuzsanna; Kósa Éva (2005): Neveléslélektan. Budapest. Osiris Kiadó.

Törvényi hivatkozások:

Forrásuk: <https://net.jogtar.hu/>

- 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
- 2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről
- 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről
- 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről
- 2013. évi LXII. törvény a fogyatékosok jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról
- 32/2012. (X.8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról

7. Ábrák és táblázatok jegyzéke

1. ábra: A tanulási korlátok/problémák köre (Forrás: Szekeres, 2011:14) lásd 5. o.
2. ábra: 8. osztályosok életkor szerinti eloszlása (Forrás: Saját szerkesztés) lásd 29. o.
1. táblázat: 8. osztályosok 10. kérdésre adott válaszainak ismertetése (Forrás: Saját szerkesztés a 8. osztályosok kérdőívének eredményei alapján) lásd 33. o.
2. táblázat: 9. osztályosok 8. kérdésre adott válaszaik ismertetése (Forrás: Saját szerkesztés a 9. osztályosok kérdőívének eredményei alapján) lásd 34. o.

8. Mellékletek

8.1. 1. számú melléklet- 8. osztályosok kérdőíve

Kedves Tanuló!

Kiss Viktória vagyok, a MATE Kaposvári Campus Gyógypedagógia szakos végzős hallgatója. Szakdolgozatom írásában nagy segítségemre lennétek, ha kitöltenétek a következő kérdőívet. A válaszok teljesen névtelenül érkeznek vissza hozzám, így nyugodtan válaszolhattok őszintén a kérdésekre. :)

Kérlek, tegyél X-szet a számodra megfelelő válasz előtti karikába!

1. Nemed:

- Fiú
- Lány

2. Hány éves vagy?

3. Tovább szeretnél tanulni?

- Igen
- Nem

4. Amennyiben a válasz nem, miért?

5. Milyen szakmát szeretnél tanulni?

6. Miért választottad ezt a szakmát?

- az egyik szülőmnek is ez a szakmája
- a szüleim ezt akarták
- el tudok majd helyezkedni vele
- ezt tanácsolták (tanárain, ismerőseim)
- könnyű megtanulni

egyéb

7. Hallottál már a pályaeorientációról?

Igen

Nem

8. Az iskolában tartanak a pályaválasztásról napot?

Igen

Nem

9. Segített neked a szakmád választásában?

Igen

Nem

10. Milyen mértékben segítettek az alábbiak a pályaválasztásod?

A segítség lehet beszélgetés, információátadás, személyes példa elmesélése, tájékoztató anyag átadása stb. Kérlek jelöld X-szel!

a) Sokat segített:

Az osztályfőnököm

Egy tanárom

Egy tanácsadó az iskolából

Iskolai pályaválasztási rendezvény

Egy tanácsadó az iskolán kívülről

Települési pályaválasztási rendezvény

Szüleim/ testvéreim

Más rokonaim

Barátaim

Üzem-, intézménylátogatás

Valaki, aki az általam választott szakmában dolgozik

Média: TV, újság, internet

b) Keveset segített:

- Az osztályfőnököm
- Egy tanárom
- Egy tanácsadó az iskolából
- Iskolai pályaválasztási rendezvény
- Egy tanácsadó az iskolán kívülről
- Települési pályaválasztási rendezvény
- Szüleim/ testvéreim
- Más rokonaim
- Barátaim
- Üzem-, intézménylátogatás
- Valaki, aki az általam választott szakmában dolgozik
- Média: TV, újság, internet

c) Egyáltalán nem segített:

- Az osztályfőnököm
- Egy tanárom
- Egy tanácsadó az iskolából
- Iskolai pályaválasztási rendezvény
- Egy tanácsadó az iskolán kívülről
- Települési pályaválasztási rendezvény
- Szüleim/ testvéreim
- Más rokonaim
- Barátaim
- Üzem-, intézménylátogatás
- Valaki, aki az általam választott szakmában dolgozik
- Média: TV, újság, internet

8.2. 2. számú melléklet- 9. osztályosok kérdőíve

Kedves Tanuló!

Kiss Viktória vagyok, a MATE Kaposvári Campus Gyógypedagógia szakos végzős hallgatója. Szakdolgozatom írásában nagy segítségemre lennétek, ha kitöltenétek a következő kérdőívet. A válaszok teljesen névtelenül érkeznek vissza hozzám, így nyugodtan válaszolhattok őszintén a kérdésekre. :)

Kérlek, tegyél X-szet a számodra megfelelő válasz előtti karikába!

11. Nemed:

- Fiú
- Lány

12. Hány éves vagy?

13. Milyen szakmát választottál?

14. Miért választottad ezt a szakmát?

- az egyik szülőmnek is ez a szakmája
- a szüleim ezt akarták
- el tudok majd helyezkedni vele
- ezt tanácsolták (tanárain, ismerőseim)
- könnyű megtanulni
- egyéb

15. Az iskolában tartottak a pályaválasztásról napot?

- Igen
- Nem

16. Segített-e neked a szakmád választásában?

- Igen
- Nem

17. Ismerted a választott szakmádat, még a szakmaválasztás előtt?

- Igen
- Nem

18. Milyen mértékben segítettek az alábbiak a pályaválasztásod?

A segítség lehet beszélgetés, információátadás, személyes példa elmesélése, tájékoztató anyag átadása stb. Kérlek jelöld X-szel!

d) Sokat segített:

- Az osztályfőnököm
- Egy tanárom
- Egy tanácsadó az iskolából
- Iskolai pályaválasztási rendezvény
- Egy tanácsadó az iskolán kívülről
- Települési pályaválasztási rendezvény
- Szüleim/ testvéreim
- Más rokonaim
- Barátaim
- Üzem-, intézménylátogatás
- Valaki, aki az általam választott szakmában dolgozik
- Média: TV, újság, internet

e) Keveset segített:

- Az osztályfőnököm
- Egy tanárom
- Egy tanácsadó az iskolából
- Iskolai pályaválasztási rendezvény
- Egy tanácsadó az iskolán kívülről
- Települési pályaválasztási rendezvény
- Szüleim/ testvéreim
- Más rokonaim
- Barátaim
- Üzem-, intézménylátogatás
- Valaki, aki az általam választott szakmában dolgozik
- Média: TV, újság, internet

f) Egyáltalán nem segített:

- Az osztályfőnököm
- Egy tanárom
- Egy tanácsadó az iskolából
- Iskolai pályaválasztási rendezvény
- Egy tanácsadó az iskolán kívülről
- Települési pályaválasztási rendezvény
- Szüleim/ testvéreim
- Más rokonaim
- Barátaim
- Üzem-, intézménylátogatás
- Valaki, aki az általam választott szakmában dolgozik
- Média: TV, újság, internet

19. „Ha ma kellene választanom...

- akkor is ezt a szakot és ezt az iskolát választanám.
- akkor is ezt a szakot választanám, de másik iskolát.
- akkor is ezt az iskolát választanám, de másik szakot.
- akkor más szakot és másik iskolát választanék.

20. Ha megváltoztatnád a pályaválasztási döntésed, mi az oka?

- nem vagyok elégedett a képzéssel
- nem a képességeimnek, érdeklődésemnek megfelelően döntöttem
- nem tetszik a választott foglalkozás/szakma

8.3. 3. számú melléklet- Interjú az osztályfőnökkel

1. Mik az első gondolatai, mi jut eszébe, ha azt a szót hallja, hogy pályorientáció?
2. Iskolai pályafutása során Ön személy szerint foglalkozott-e/foglalkozik-e pályorientációval?
3. Véleménye szerint Ön mennyire van hatással diákjai pályaválasztására?
4. Az iskola Pedagógiai Programjában megjelenik-e a pályorientációs tevékenység?
5. Iskolájában folyik-e szervezett pályorientációs tevékenység?
6. Van-e a pályorientációs tevékenységnek felelős az Ön intézményében?
7. Amennyiben van pályorientációs felelős az iskolában, úgy az:
 - az igazgató
 - igazgatóhelyettes
 - egyik szaktanár
 - iskolapszichológus
 - egyéb
8. Tantestületi szinten foglalkoznak-e egy-egy diák továbbtanulásával, pályorientációjával?
9. Az Ön véleménye szerint mitől lehet sikeres a pályorientációs munka az iskolában?
10. Ismeretei szerint volt-e az utóbbi időben a pályorientációs tevékenységre vonatkozó fejlesztési beavatkozás az Ön iskolájában?
11. Az Ön véleménye szerint az általános pedagóguskompetenciákon túl igényel-e a pályorientációs tevékenység további kompetenciákat?
12. Az Ön véleménye szerint mi jelentene valódi segítséget a pedagógusok és a diákok számára a pályorientációs tevékenységben?
13. Az alábbi lehetőségek közül az Ön véleménye szerint melyek vannak leginkább hatással a diákok pályorientációs döntésére?
 - szülők/gondviselők
 - kortársak, barátok
 - egy-egy szaktanár
 - osztályfőnök
 - média
 - egyéb rokonok
 - tanácsadó
 - saját elképzelés

14. A tanulóknak milyen elhelyezkedési lehetőségeik vannak az iskola után? Mik voltak a korábbi évek tapasztalatai?
15. Milyen más szakirányt tudna elképzelni az intézményben?
16. Szülők többsége milyen végzettséget tart ideálisnak gyermeküknek?
17. Mennyire együttműködőek a szülők a gyermekük továbbtanulásával kapcsolatban?

8.4. 4. számú melléklet- Interjú egy korábban tanulásban akadályozott személlyel

Kiss Viktória: Köszönöm, hogy vállalták a kutatásban való részvételt. Egy rövid bemutatkozást szeretnék kérni.

Kiss Viktória: Szeretném megkérni, hogy beszéljen a Csabival való terhességéről, születési körülményéről.

Kiss Viktória: Mit érzett mikor szembesült azzal, hogy felmerült először gyermeke autizmus érintettsége, kapott-e segítséget?

Kiss Viktória: Mit tanácsoltak, hogy mi lesz ezután, hol tud segítséget kérni és kapni?

Kiss Viktória: Mennyire tudott haladni a tananyaggal, voltak-e nehézségei? Felmerült-e az ő esetében a továbbtanulás lehetősége, esetleg a későbbi munkavállalás?

Kiss Viktória: Miről szólt ez a program?

Kiss Viktória: Mikor a Csabi kikerült az iskolából, milyen lehetőségei lettek a munkaerőpiacon? Hallottak-e a pályaorientációról 7-8. osztályban?

Kiss Viktória: Pontosan mit csinált ott a Csabi?

Kiss Viktória: És amikor lejárt a program, akkor a Rehabos munkalehetőség megszűnt? Nem foglalkoztatták tovább?

Kiss Viktória: Visszatérve a bázakerettyei munkalehetőségre, mivel az nem a lakóhelyén lenne, nem okoz nehézséget majd a közlekedés?

Kiss Viktória: Milyenek a mindennapjai a Csabinak?

Kiss Viktória: Említette, hogy Csabinak kell járnia rendszeresen felülvizsgálatra. Milyen rendszeresen és szed-e gyógyszert?

Kiss Viktória: Ön, mint a Csabi édesanyja, mit gondol, hogy mi lenne jó Csabinak?

NYILATKOZAT

a szakdolgozat nyilvános hozzáféréseiről és eredetiségéről

A hallgató neve:	Kiss Viktória
A Hallgató Neptun kódja:	IYR9FL
A dolgozat címe:	Pályaorientációs lehetőségek a tanulásban akadályozott tanulók körében
A megjelenés éve:	2024.
A konzulens intézetének neve:	Magyar Agrár-és Élettudományi Egyetem Kaposvári Campus Neveléstudományi Intézet
A konzulens tanszékének a neve:	Gyógypedagógiai Tanszék

Kijelentem, hogy az általam benyújtott szakdolgozat egyéni, eredeti jellegű, saját szellemi alkotásom. Azon részeket, melyeket más szerzők munkájából vettem át, egyértelműen megjelöltem, és az irodalomjegyzékben szerepeltettem.

Ha a fenti nyilatkozattal valótlant állítottam, tudomásul veszem, hogy a záróvizsga-bizottság a záróvizsgából kizár és a záróvizsgát csak új dolgozat készítése után tehetek.


A leadott dolgozat, mely PDF dokumentum, szerkesztését nem, megtekintését és nyomtatását engedélyezem.

Tudomásul veszem, hogy az általam készített dolgozatra, mint szellemi alkotás felhasználására, hasznosítására a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem mindenkori szellemitulajdonkezelési szabályzatában megfogalmazottak érvényesek.

Tudomásul veszem, hogy dolgozatom elektronikus változata feltöltésre kerül a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem MATER Hallgatói Dolgozatok repozitóriumába. Tudomásul veszem, hogy a megvédett és

- nem titkosított dolgozat a védést követően
- titkosításra engedélyezett dolgozat a benyújtásától számított 5 év eltelte után nyilvánosan elérhető és kereshető lesz az Egyetem MATER Hallgatói Dolgozatok repozitóriumában.

Kelt: 2024.04.17.


Hallgató aláírása

NYILATKOZAT

Kiss Viktória (IYR9FL) konzulenseként nyilatkozom arról, hogy a szakdolgozatot áttekintettem, a hallgatót az irodalmi források korrekt kezelésének követelményeiről, jogi és etikai szabályairól tájékoztattam.

A záródolgozatot/szakdolgozatot/diplomadolgozatot/portfóliót a záróvizsgán történő védésre javaslom / nem javaslom¹.

A dolgozat állam- vagy szolgálati titkot tartalmaz: igen nem*2

Kelt: Kaposvár, 2024. 04. 17.


belső konzulens

Tartalmi kivonat

Pályaorientációs lehetőségek a tanulásban akadályozott tanulók körében

Kiss Viktória

Gyógypedagógia BA szak, levelező munkarend

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet Gyógypedagógiai Tanszék

Belső témavezető: Gelencsérné Bakó Márta PhD, tanszékvezető, egyetemi docens, Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Kaposvári Campus Neveléstudományi Intézet, Gyógypedagógiai Tanszék

Kivonat:

Szaktervezőként a tanulásban akadályozott tanulók pályaorientációs lehetőségeit vizsgáltam. Arra kerestem a választ, hogy a tanulásban akadályozott fiataloknak milyen pályaorientációs lehetőségeik vannak, szakmaválasztásukban minek vagy kinek van kulcsfontosságú szerepe. Kutatásom célja, hogy feltárjam a tanulásban akadályozott tanulók intézményében elérhető pályaorientációval kapcsolatos tevékenységeket, szolgáltatásokat, szakmaválasztásuk körülményeit, érintve a munkaerőpiacon történő elhelyezkedésüket, továbbá a velük foglalkozó pedagógusok attitűdjét a pályaválasztás fontosságával és megszervezésével kapcsolatban. Empirikus kutatásban kvantitív és kvalitatív jellegű vizsgálatot is alkalmaztam. Kérdőíves, írásbeli kikérdezés módszerével adatokat gyűjtöttem 8. és 9. évfolyamon tanuló tanulásban akadályozott diákoktól, majd interjú formájában, szóbeli kikérdezéssel információkat szereztem a kikérdezett tanulók osztályfőnökeiktől, illetve egy korábban tanulásban akadályozottként élő, jelenleg megváltozott munkaképességű fiatal férfitől. Az adatokat és a válaszokat témakörönként kategorizáltam, majd azokat aszerint értékeltem. Az eredmények azt mutatják, hogy a tanulásban akadályozott tanulók intézményében nem kellő mértékben érhetők el a pályaorientációs szolgáltatások, és azok nem megfelelő módon támogatják a fiatalok szakmaválasztását. A pedagógusok és a megkérdezett korábban tanulásban akadályozott férfi állításai, egyértelműen alátámasztják a kérdőívet kitöltők válaszait, azokkal egyezést mutatnak. A tanulásban akadályozott fiatalok pályaorientációs lehetőségeik korlátozottak, nem gyakorlatorientáltak és kevés számban elérhetőek, mely a munkaerőpiacon történő elhelyezkedésüket is akadályozhatják. A pedagógusok szerepvállalása és felelőssége a legmeghatározóbb a tanulók szakmaválasztásában, ezért sem elhanyagolható, mind az intézmények, mind pedig az intézményben dolgozó pedagógusok szakmai felkészültségének elősegítése. A vizsgálati eredmények felhívják a figyelmet arra, hogy a tanulásban akadályozott tanulók pályaorientációs lehetőségeit szükséges továbbfejleszteni és kiterjeszteni olyan szintre, ahol több ágazat szakemberei is bekapcsolódhatnak a diákok sikeres jövőképek elérésében. Továbbá olyan mentorprogram meglétét sürgeti, mely egészen a korai időszakától a munkába állásig kíséri a tanulásban akadályozott fiatalokat.