
TAJTINÉ LESÓ Györgyi

Az SNI státusszal rendelkező tanulók szakképzésben való továbbtanulását befolyásoló tényezők

Bevezetés

A folyamatos és egyre inkább felgyorsuló társadalmi, gazdasági, és kulturális változások olyan mobilitási, munkaerőpiaci és képzési változásokat generálnak, melyek újabb és újabb kihívások elé állítják az egyént és ebből kifolyólag az iskolaválasztási és szakmaválasztási döntés előtt álló tanulókat, szüleiket és a pedagógusokat. A képzési kínálat gyors változásának nyomán követése ugyanúgy kihívást jelentő feladat a tanulóknak és szüleiknek, mint ahogy az őket támogató pedagógusoknak, sajátos nevelési igényű (továbbiakban: SNI) vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (továbbiakban BTMN) küzdő tanulók esetében a gyógypedagógusnak és fejlesztőpedagógusnak is. Az elérhető információk mennyisége, minősége és az információk nem megfelelő szintű feldolgozása, illetve az önismereti és pályaismereti hiányosságok olyan döntéseket és választásokat eredményezhetnek, melyekben a sikertelenségek és a kudarcok eleve kódolva lehetnek, ami így melegágya lehet a végzettség nélküli korai iskolaelhagyásnak (*early school leaving*) vagyis az oktatásból, képzésből idő előtt való kilépésnek. Az Európai Unióban hivatalosan használt meghatározás szerint azon 18–24 évesek tekinthetők korai iskolaelhagyóknak, akiknek nincs középfokú (ISCED 3 szintű, szakmunkás vagy érettségi típusú) végzettsége, és jelenleg vagy az elmúlt négy hétben nem vettek részt továbbtanulásban vagy képzésben (Mártonfi, 2014; Borbély-Pecze-Borbély-Pecze, 2022).

A tanulók által meghozott első döntési pont a 8. évfolyam közepén történő középiskolaválasztás, szakképző intézmények esetében szakmaválasztás (ágazat) is, illetve betöltött 16. életév esetén már a továbbtanulási szándék is. Abban az esetben, ha a tanuló sajátos nevelési igényű státusszal rendelkezik, még inkább nehezített lehet számára ez a döntés, mert a középfokú intézmények alapító okirata tartalmazza a befogadható SNI-kategóriákat, így az elérhető képzési kínálat számukra korlátozottabbá válik. Ezeket az összefüggéseket figyelembe véve felvetődik a kérdés, hogy a pályaaorientációs folyamatban hogyan lehetne fejleszteni az információfeldolgozást, az önismeret- és a pályaismeret bővítésének módszertanát és a képzési utak realitásba ágyazott megismerését a tanulóknál, függetlenül attól, hogy tipikus vagy atipikus fejlődést mutató tanulóról van-e szó.

A kérdés megválaszolásához abból az empiriából érdemes kiindulnunk, hogy az általános iskolai pályaaorientációs hiányosságok kihatnak a későbbi középiskolai lemorzsolódásban való veszélyeztetettségre (Fehérvári, 2008; Bodacz-Nagy, 2011; Szanyi 2011; Kenderfi & Fűrész, 2021; Tajtiné & Hanák, 2022). A tanulmány arra tesz kísérletet, hogy kontextusba helyezze a pályaaorientációt, mint a végzettség nélküli korai iskolaelhagyás prevenció eszközét és rávilágítson a rendszerszemléletű megközelítés szükségszerűségére, illetve a pályaaorientációra, mint pedagógiai folyamatra, ahol az információfeldolgozás folyamata, az önismeret- és pályaismeret bővítésének módszerei taníthatók és tanulhatók.

Néhány fogalmat érdemes egyértelműsíteni, mielőtt a téma kifejtésében elmélyednénk. A Szakképzési törvény (továbbiakban Szktv.) 7. § 1. bekezdése szerint „*beilleszkedési, tanulási, és magatartási nehézséggel küzdő tanuló*: az a különleges bánásmódot igénylő tanuló, aki a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény (a továbbiakban: Nkt.) szerinti szakértői bizottság szakvéleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartás-szabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényű vagy fogyatékkal élő személynek”. Az 5. bekezdés szerint „*sajátos nevelési igényű vagy fogyatékkal élő személy*: az a tanuló, illetve képzésben részt vevő személy, aki az Nkt. szerinti szakértői bizottság vagy a rehabilitációs hatóság szakvéleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi – látási, hallási –, értelmi vagy beszéd-fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrumzavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral –

súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartás-szabályozási zavarral – küzd”. Fontos megemlíteni, hogy a szakértői bizottság által adott SNI kód vagy BTMN státusz nem örökérvényű, 16 éves korig a rendszeres felülvizsgálatok alkalmával, ha bármiféle változás vagy fejlődés történik, akkor a bizottság módosíthatja azt. Ezen szakértői vélemény az SNI státusszal rendelkező tanulóknál befolyásolja, olykor még korlátozza is a választható szakmák és középiskolák körét, így a vágyott képzés és a képzési kínálat megfeleltetése még további kihívás elé állíthatja a tanulót és a szüleit. Ezért ennek a megfeleltetési folyamatnak szervesen illeszkednie kellene a pályaaorientációs folyamatba.

A Szakképzési törvény 112. § (1) bekezdésének megfogalmazásában „Az *életpálya-tanácsadás* olyan egyéni vagy csoportos tevékenység, amely segíti az egyén készségeit, érdeklődési köreit, meggyőződéseit, értékeit, munkavégzési szokásait és személyes tulajdonságait felismerni. A *pályaaorientáció* olyan tevékenységek összessége, amely segíti az egyén személyes adottságainak és érdeklődésének megfelelő oktatással, képzéssel és foglalkoztatással kapcsolatos észszerű döntések meghozatalát és sikeres egyéni életút kialakítását.” Fontos kiemelni, hogy az életpálya-építés egy egész életen át tartó folyamat és nem a tanácsadó, hanem a tanácskérő van a középpontban, így az ő egyéni igényei szerint kell szerveződnie. (Borbély-Watts 2011)

A pályaaorientáció rendszerszemléletű megközelítése

Mielőtt a pályaaorientációs folyamatra rátekintünk, érdemes annak fogalmi fejlődését vázlatosan felvillantani.

A pályaaorientáció rövid történeti áttekintéséből fontos kiemelnünk, hogy Ginsberg az '50-es években még irreverzibilisnek nevezte az első pályaválasztási döntést, de Donald E. Super a '60-as években már összekapcsolta a személy életútjának alakulását a munka világában betöltött szerepeivel és megalapozta az életpálya-szemléletet. A hazai kutatók közül Csirszka János, Rókusfalvy Pál, Ritoók Pálné, Völgyesy Pál és Szilágyi Klára kapcsolódtak saját eredményeikkel e szemlélethez, míg Szilágyi (1996) a pályafutás-elméletet döntésmozzanatok sorozatának nevezte és az alábbi definícióval írta le: „...egy olyan folyamat, amely a tanuló egyéni igényeinek figyelembevételével segíti a megfelelő pálya, szakma kiválasztását a lehető legszélesebb információnyújtás révén.” (Szilágyi, 1996:59) (Szilágyi, 2007; Kenderfi, 2011; Suhajda, 2017).

Az Európai Pályaaorientációs Szakpolitikai Hálózat (European Lifelong Guidance Policy Network – ELGPN) szakszótára (2013) az alábbi definíciós meghatározást adja a pályaaorientációról (*career guidance*): „Olyan tevékenységek összessége, amelyek bármilyen korú állampolgárok számára, életük bármely pontján lehetővé teszik képességeik, kompetenciáik és érdeklődésük felmérését; hogy észszerű oktatási, képzési és foglalkoztatási döntéseket hozzanak; valamint hogy menedzselni tudják egyéni életútjukat a tanulás, munka és az élet egyéb területein, ahol ezeket a képességeket és kompetenciákat elsajátíthatják és/vagy használhatják” (Jackson, 2013, p. 6).

Ebből a fogalmi fejlődésből is láthatjuk, hogy a pályaaorientációt nem tekinthetjük kampányszerű tevékenységnek, és a középiskola kiválasztásával semmiképpen sem ér véget, mint ahogy a Nemzeti alaptanterv 2020 is megfogalmazza, 1-12. évfolyamon átívelő folyamatként kell rátekinteni. A végzettség nélküli korai iskolaelhagyás csökkentésének egyik lehetséges módja az oktatáspolitikai dokumentumokban is pedagógiai folyamatként deklarált iskolai pályaaorientációs tevékenység, melynek feladata az életpálya-építéshez szükséges kompetenciák fejlesztése és egy lehetséges életpályaterv kidolgozása, mely segíthet célokat megfogalmazni és ezáltal a tanulási motivációt növelni (NAT2020).

Lester (2000) is egész életen át tartó folyamatnak írja le az életpálya-építést, amelynek során az egyén fokozatosan megérti a munka világához való viszonyát, és ami nagyon lényeges: ez a folyamat tanítható és tanulható. A pályaaorientációs folyamatban hangsúlyt kell kapnia az önismeretnek, a pályaismeretnek, a képzési utak megismerésének és a munkaerőpiaci ismereteknek. Önismereti elemek, vagyis az érdeklődés, képesség, érték, munkamód tisztázása és összeillesztése a pályák, szakmák általi elvárásokkal – úgymint tevékenység, munkakörnyezet, munkamód, elvárt képességek és

képesítések – egy hosszabb folyamat, melyben kiemelt szerepe van a gyermeknek és a környezetének egyaránt. A pályorientáció egész életen át tartó folyamat jellegéből adódik, hogy nem csak az alap- és középfok átmenetében, hanem a középiskolai képzés és az azt követő időszaknak is feladata.

A pályorientációs tevékenységre tehát semmiképpen sem tekinthetünk egyszemélyes feladatként, hiszen a gyermek nem önmagában létezik és a döntéshez vezető utat sem egyedül teszi meg, ezért tehát többszereplős, komplex és pedagógiai folyamatként kell kezelnünk (Borbély, 2017; Suhajda et al., 2022).

Welch (1987) humánökológiai modelljében az egyén, mint a társadalom legkisebb egysége jelenik meg, aki kapcsolódásain keresztül érintkezik a szűkebb és tágabb környezetével. Ez az érintkezés kölcsönös, és az egyén számára lehet támogató, vagy gátló, korlátozó jellegű. Az adott kapcsolódási pontok feltárása és vizsgálata, tudatosítása pedig azért lehet fontos, mert segíthet beazonosítani az erőforrásokat, a lehetőségeket és a szükségleteket. Welch modellje hét szintet határoz meg körkörös formában, melyek körülölelik az egyént és hatnak rá, illetve meghatározzák mozgásterét. A modell középpontjában az egyén áll fizikailag, majd intraperszonálisan, ezt követi az interperszonális szint, a család, a helyi közösségek, a kulturális közeg és végül az állam. Woods (1994) továbbgondolva funkcionális és diszfunkcionális működési jellemzőket illesztett a szintek közötti működések, kölcsönhatások értelmezéséhez, melyek hatást gyakorolhatnak a pályorientációs folyamat minőségére és az iskola-, szakmaválasztási döntés meghozatalára is.

Ezen modellnek, a pályorientáció pedagógiai folyamatában megjelenő hatása figyelemreméltó, hiszen a gyermek beleszületik egy családba, közösségbe, társadalmi helyzetbe, ami őt körülveszi, és ezen egyén-környezet kölcsönhatása során létrejön egy olyan szocializációs közeg, melyhez adaptálódik, és ez segíti vagy éppen gátolja a boldogulását. Az elsődleges szocializációs közeghez való adaptálódása kihat a másodlagos szocializációs közegben való működésére, ezért a gyermeket mindig csak a környezetével együtt „értelmezhetjük”. A rendszerszemléletű megközelítés az egyén-környezet kölcsönhatására épít, ami egy kölcsönös kapcsolat a rendszeren belül, így az ebből adódó eltérő szükségletkielégítés módja, formája és igények is eltérőek lehetnek, továbbá a pályorientáció a segítő szakemberek, pedagógusok, szülők és tanácsadók közös intenzív együttműködését igényli. Ez az együttműködés már az általános iskolai évek alatt meg kellene, hogy kezdődjön, mert a minél kidolgozottabb életpályaterv, természetesen az életkori sajátosságoknak megfelelő szinten, segíthet kiválasztani az érdeklődésnek leginkább megfelelő képzéstípust, ahol a tanulási motiváció minél inkább fenntartható lesz, illetve az esetleges képességbeli hátrányok, nehézségek pedig minél inkább kompenzálhatóak.

Végzettség nélküli iskolaelhagyás és a pályorientáció összefüggései

A képzések közötti átmenetben a tanulók közötti különbségek explicitté válhatnak, melyet a felvételi eljárás során megvalósuló központi írásbeli és a szóbeli felvételik még inkább felerősítenek. Az iskolával kapcsolatos szorongások, illetve ezen szorongás „kezelésének” hiányosságai, az alacsony szociális készségek mind akadályozhatják a tanulmányi vagy a felvételin nyújtott teljesítményt (Sáfrány, 2020). A gyengébb tanulmányi eredményeket produkáló, írásbeli és szóbeli felvételit nem vállaló diákok, vagy az SNI státusz miatt megjelenő kényszerválasztások olyan képzésbe kényszerítik a tanulókat, amit igazán nem is szeretnének, nincs vele céljuk, így a tanulási motiváció csökkenésével egyre inkább nő a végzettség nélküli korai iskolaelhagyás kockázata. Az SNI státusz miatti kényszerválasztásokat a tapasztalatok alapján két okra is visszavezethetjük. Egyrészt a sajátos nevelési igény mögötti jellemzőkből eredő korlátok, nehézségek, melyek bizonyos szakmák tanulását nem teszik lehetővé, másrészt az adott SNI kóddal elérhető középfokú intézmények és szakmák száma, elérhetősége meglehetősen korlátozott (Hanák, 2016; Barta et al., 2020).

Ebből is látható, hogy a lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás soha nem vezethető vissza csak egyetlen dimenzióra, egyetlen okra. Több szerző és kutatás is rizikófaktorok együttesével magyarázza a jelenséget, azonban a hangsúlyt más-más területre helyezik. Fontos kiemelni, hogy a lemorzsolódásban való veszélyeztetettség fogalma explicit módon csak két dimenzióban határozza meg a problémát, azonban implicit módon többi dimenzió is érintett benne, ezért tekinthető a korai iskolaelhagyás komplexebb fogalomnak.

A végzettség nélküli korai iskolaelhagyásnál Tinto (1987) a személyes jellemzőket emeli ki elsősorban, majd a tanuló családi hátterét, a képességeit és készségeit, a korai élményeket és tapasztalatokat, illetve a célokat, szándékokat és motivációt, hogy folytassák tanulmányaikat. Az iskolában maradáshoz két dimenzióban foglalja össze:

- a *társadalmi dimenzió*, vagyis az iskolán belüli szociális integráció, inklúzió és az iskolázottság szintje, mint közvetített érték hogyan és milyen mértékben jelenik meg;
- *oktatási dimenzió*, vagyis a tanulók képzése és oktatási integrációjának, inklúziójának szintje, illetve a tanulók érzelmi elköteleződése.

Fredricks és munkatársai (2004) tovább konkretizálják az iskola megtartó erejét. Három dimenzióval írják le az iskolai elköteleződés mozgatórugóját:

- a *tanulók viselkedési elköteleződése*, mely mérhető a házi feladatok elvégzésének módjával és színvonalával, a tanórán kívüli tevékenységekben való részvétel mennyiségével és minőségével;
- *érzelmi elköteleződés*, mely megfigyelhető a diákok iskolában, osztályban megjelenő, vagy iskolával, osztálytársakkal kapcsolatos érzelmi reakciói által;
- *megismerő elköteleződés*, olyan mentális viselkedés, mely látható, követhető a tanuláshoz, feladatvégzésnél megjelenő próbálkozások és erőfeszítések alkalmával.

Ezt a három dimenziót foglalja keretbe az iskola mérete, az osztályterem felépítése, a közösségi struktúrák, az osztálytermi interakciók, a társak egymáshoz viszonyulása, a pedagógus támogató attitűdje, a fegyelmi viszonyok és a feladatok jellemzői, melyek megfigyeléssel beazonosíthatók és pedagógiai módszerekkel is mérhetők.

Lyché (2010) ugyanakkor már összetett rizikófaktorokról beszél, amik befolyásolhatják egy iskola megtartó erejét és erősíthetik vagy gyengíthetik a korai iskolaelhagyás folyamatát:

- *egyéni-társadalmi faktoroknak* nevezi a tanuló alacsony motivációját és tanulási teljesítményét, valamint az egészségi állapotát, a családi hátterét és az őt ért környezeti hatásokat;
- a *rendszer működéséből adódó faktoroknak* tekinti az iskola strukturális működését, az elmélet és gyakorlat arányát, a követelményszint (pedagógiai módszerek, számonkérés módja) tanulók szükségleteihez és jellemzőihez való igazíthatóságát;
- *iskolai faktorok* jelentőségét fenntartói szempontból (állami, alapítványi, egyházi) is fontosnak tartja, mert sokszor a fenntartó és az iskola szociokulturális összetétele között erős összefüggés fedezhető fel.

A hazai kutatási eredmények leginkább a hátrányos szociokulturális helyzetet hangsúlyozzák. Több kutatás eredménye negatív összefüggést mutat az implicit módon elvárásként megfogalmazott erőltetett versenyztetéssel. A tanuló szorongása, frusztrációjának növekedése, kisebbségi érzése depresszióban vagy agresszióban is manifesztálódhat, mely lemorzsolódásban, a konfliktusos helyzetből való kilépéssel kerül feloldásra. A tanulmányi eredményesség túlzott mértékű középpontba helyezése tehát igen komoly kockázati tényezőként jelenik meg. (Liskó, 2003; Bánkúti et al., 2004; Ostorics, 2015; Imre et al., 2018).

Hanák (2016) a tanulási teljesítményt és a megküzdési stratégiát befolyásoló tényezőként határozza meg az egyéni készségeket, képességeket, adottságokat, az életkornak megfelelő érettséget és az egyéb pszichés faktorokat, melyek az iskolatípusok közötti átmenetben manifesztálódnak, és így az esetleges deficitek újabb szegregációt generálnak. A hangsúlyos négy faktor:

- *biológiai és pszichológiai tényezők*: terhelhetőség, egészségügyi állapot, érzelmi és értelmi tényezők, részképességek, szociális készség, illetve az alkalmazkodás és önszabályozás képessége;
- *a tanár*: a pedagógus személyisége, attitűdjei, szakmai kompetenciái;
- *társadalmi tényezők*: a család összetétele, szerkezete, nevelési stílusa, illetve a család szocioökonómiai és szociokulturális státusza. Az osztály érzelmi légköre, mérete, csoportkohéziója. Továbbá a család és az iskola kapcsolata.;
- *pedagógiai tényezők*: a pedagógiai módszer, a követelményrendszer és a tanulók aktivitása, bevonódása a tanítási-tanulási folyamatba.

A korai iskolaelhagyás problematikájánál nem hagyhatjuk figyelmen kívül Nahalka István (2013) konstruktív pedagógiai megközelítését, mely szerint erősen meghatározó a tanuló helye és szerepe, az önszabályozott tanulás kialakítása, a tanítás módja és formája, illetve a tanuló aktivitása. Szembemegy a státuszelméletekkel és az iskola esélyegyenlőtlenségét erősítő deficit- és szegregációs modellekkel, melyek legfőképpen a hiányokra és hátrányokra, illetve azok kompenzálására fókuszálnak, az erősségek és a minden tanuló által birtokolt adaptív tudás feltárása és erősítése helyett.

Nahalka és Zempléni (2014) iskolai esélyegyenlőtlenséget magyarázó modelljeinek áttekintése láthatóvá teszi a pedagógusok beavatkozási lehetőségeit, illetve a pedagógiai módszerek befolyásoló erejét a lemorzsolódás-prevenció és a pályorientációs munka területén:

- *Deficit-modell*: ezen paradigma szerint bármely okból hátrányos helyzetű gyerekek eleve rosszabb helyzetből indulnak már az iskola kezdésekor, mert kevesebbet tudnak a körülöttük lévő világról, képességbeli elmaradásaik vannak vagy fogyatékkal élnek, nem ismerik megfelelően az iskola, mint intézmény elvárásait és kevésbé képesek ezekhez alkalmazkodni. Az iskola és a pedagógus itt abban látja a lehetőségeit, hogy felzárkóztató, fejlesztő vagy a szocializációs hiányosságokat pótló foglalkozásokat szervez, melyekkel a meglévő deficiteket megpróbálja pótolni.
- *Szegregációs-modell*: az esélyegyenlőtlenség oka ebben az esetben is a deficitek megléte, azonban a hátrányok leküzdésének módját az elkülönítésben, a szegregált oktatásban, a homogén csoportokban, az eltérő színvonalú tananyagokban látják, mert a felzárkóztató programok csak így tudnak érvényesülni.
- *Látens-diszkriminációs-modell*: ebben az esetben az esélyegyenlőtlenséget az generálja, hogy az iskola nem tudja, vagy nem akarja elfogadni a gyerekek közötti különbségeket. Ez az el nem fogadás, sokszor nem is tudatosan, de megjelenik a nyelvezet, a tevékenységek, az elvárások, az értékelések és akár a középosztálybeli értékek merev közvetítésében.

Ennek a helyzetnek a feloldása csak tudatos pedagógiai módszerekkel, a tanulók egyéni igényeihez, szükségleteihez való igazodással, annak figyelembevételével történhet. Első lépcsőfoka lehetne, hogy nem gondoljuk, csak a „problémás”, beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő vagy sajátos nevelési igényű tanulóknak van csak szükségük pályorientációs foglalkozásra vagy pályatanácsadásra, hiszen a pályorientáció nem hátránykompenzációs eszköz, arra minden tanulóknak szüksége van. Amiben a különbséget megragadhatjuk, az a módszer, a differenciáló, egyéni haladási ütemet figyelembe vevő pedagógiai módszertan.

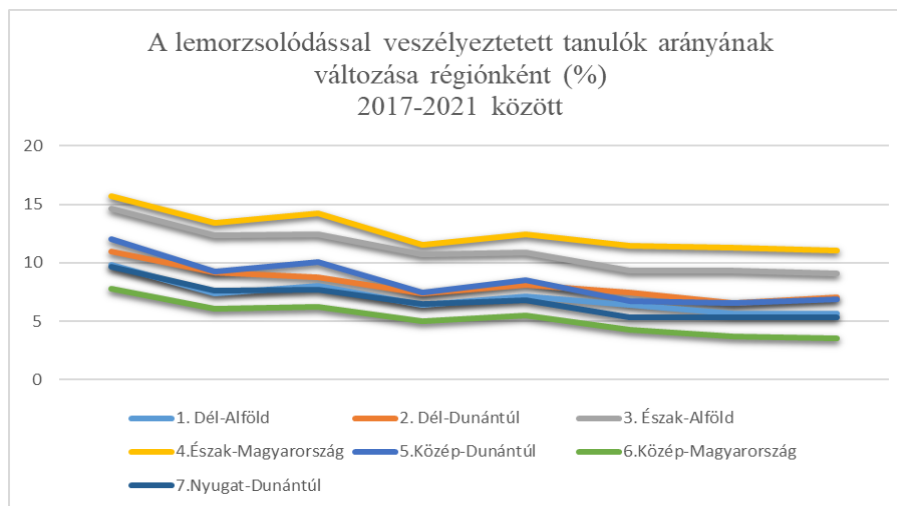
A nehézség abból is adódik, ha az iskola kevésbé használja ki a gyermekben rejlő összes képességet és viszonylag kevés lehetőséget biztosít ezek feltárására, holott a képességek, erősségek beazonosítása, majd fejlesztése a pályorientációs folyamat kihagyhatatlan eleme. Az az iskola, amely csak a verbális számonkérésre és az elméleti ismeretek számonkérésére fókuszál, elszalasztja annak lehetőségét, hogy a kommunikációs csatorna más formáiban (zene, mozgás, tánc, vizualitás, kézművesség...) erős diákokat felfedezze, támogassa, fejlessze és a pályorientációs folyamatban szakmai irányokkal összekapcsolhassa. Pedagógiai célkitűzésként jelenhetne meg a diákok erősségeinek, képességeinek minél szélesebb skálájának feltárása és fejlesztése. Ezen gondolatmenettel pedig már súroljuk is a tehetséggondozás területét, mely nem lehet csak és kizárólag a kitűnő tanulók privilégiuma. Ehhez azonban el kellene engednünk azt a berögzült minőségi mutatót, hogy csak a versenyeken való részvétel és az ott elért eredmény számít tehetséggondozásnak és tehetségismerésnek (Suhajda & Kovács, 2021). Az inkluzív és interkulturális szemlélettel működő iskola és pedagógus képes az adaptív szemléletre és meg tudja szólítani, sikerélményhez tudja juttatni a rábízott tanulót, mely a motiváció legfőbb motorja. A tanulási motiváció növelésének is a sikerélmény megélése az egyik legfőbb mozgatórugója. Abban az esetben viszont, ha a tanuló stigmaként éli meg sajátosságait, egyediségét egy inklúzióra, adaptív pedagógiára képtelen környezetben, akkor onnan természetesnek mondható reakcióként valószínűleg „menekülni fog”.

A látens diszkriminációs modellen keresztül láthatjuk, hogy az esélyegyenlőtlenségek fokozott jelenléte miatt tehetségeket veszítünk el, mely tehetségek kibontakozását gátolja az erősen verbális képességekre fókuszáló számonkérés és a szummatív értékelések túlsúlya. Ezen verbális

teljesítmények tanulmányi érdemjegyekben való manifesztálódása pedig, a jelenlegi felvételi rendszerben, túlzott mértékben meghatározzák a választható középiskolátípusokat, tagozatokat és a szakmai képzésekbe való bekapcsolódás lehetőségét (Nahalka & Zempléni 2014; Borbély et al., 2021).

Célként fogalmazódott meg, az EURÓPA 2020 stratégiában, hogy 10% alá csökkenjen az oktatást-képzést középfokú végzettség vagy szakképzettség nélkül elhagyó 18–24 évesek aránya, vagyis a korai iskolaelhagyók száma Európában, így Magyarországon is, azonban hazánkban 2022-ben ez az arány még mindig 11% körül mozog és inkább nő, mint csökken (Hanák, 2022). Az Európai Oktatási Térség 2025 stratégiája szerint ennek az aránynak 2030-ra 9% alá kellene csökkennie. (Borbély-Pecze & Borbély-Pecze, 2022)

1. ábra: A lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók arányának változása régióként

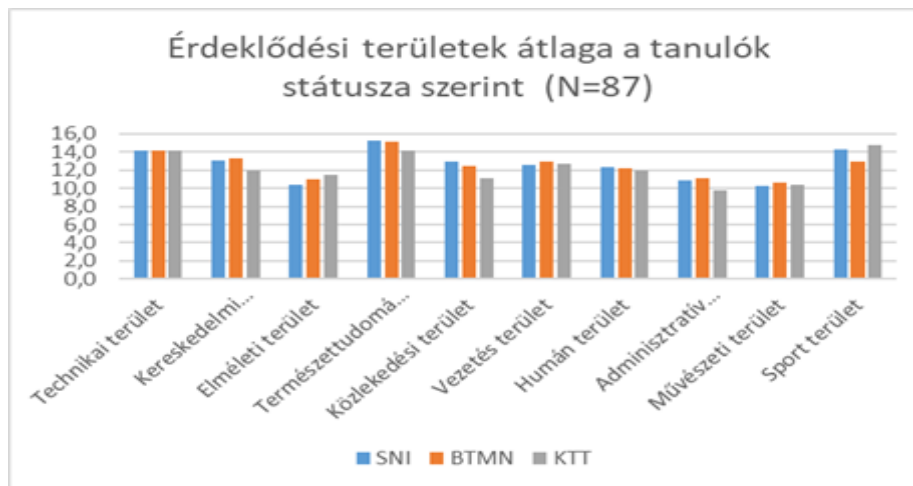


Forrás: Hanák (2022)

Az 1. ábrán látható, hogy minden régióban 2017-2021 között megfigyelhető egy hullámzó csökkenés, azonban jelentős regionális eltérések mutatkoznak közöttük és a csökkenés aránya sem nevezhető kielégítőnek. A legmagasabb lemorzsolódási arányt az Észak-Magyarországi régióban tapasztalhatunk, melyet az Észak-Alföldi régió követ. Legkedvezőbb arányokat a Közép-Magyarországi régióban láthatunk. Köztudott, hogy a különböző régiók eltérő nehézségekkel küzdenek, melyeknél a lemorzsolódási adatok sokszor csak a jéghegy csúcsát jelentik, hiszen az iskola nem képes társadalmi problémákat megoldani, kezelni, de látható, hogy még az is nehezen kivitelezhető, hogy ezeket ne engedje be az iskola a falai közé. A fenti arányok átlaga (12%), ami a kiindulási ponttól nem igazán mutat csökkenést, sőt, messze elmarad a 2020-ra vállalt 10%-tól, a 2030-ra vállalt 9%-tól pedig még inkább.

Korábbi kutatásunkban különleges bánásmódot igénylő 8. évfolyamos tanulók továbbtanulási célú érdeklődési területeit vizsgáltuk. A 87 fő tanulóból SNI státusszal 18 fő, BTMN státusszal 43 fő rendelkezett, és a pedagógusok által megnevezett kiemelten tehetséges tanulókból 26 fő (Tajtiné, 2021).

2. ábra: Érdeklődési területek a különböző státusszal rendelkező tanulóknál



Forrás: Tajtiné 2021

A 2. ábrán is jól látható, hogy egyik területen sem találtunk szignifikáns eltérést, sem az érdeklődési területekre, se az érdeklődési irányokra vonatkozóan. Ugyanakkor, mikor megyei szinten végignéztük az adott szakterületekhez kapcsolódó, választható középiskolák és szakmák listáját, az SNI státusszal rendelkező tanulók számára negyedannyi lehetőség volt elérhető, hiszen az SNI státusznak és a pontos SNI kategóriának szerepelnie kell a fogadó intézmény alapító okiratában/szakmai alapdokumentumában. Ennek hiányában a „státusszal” rendelkező tanuló nem vehető fel az intézménybe. A keresést sokszor nehezítette, hogy a szakképzési centrumoknak összesen egy alapító okirata van, azonban több iskolája, még több szakmai képzéssel. A fenti vizsgálat idején az alapító okirat nem jelezte sem intézményenként, sem szakmánként, hogy milyen SNI kóddal léphet be oda jelentkező. Kiegészítésként meg kell jegyeznünk, hogy 2022-től már megtalálhatjuk intézményi bontásban a befogadható SNI kategóriákat, azonban sem szakmánként, sem ágazatonként nincs lebontva a befogadhatóság. Sok esetben a felvételi tájékoztató sem tartalmazza a kizáró tényezőket, kizáró SNI-kódokat, így a tanuló, szülő és pedagógus is sötétben tapogatózik. Abban az esetben természetesen, ha a szülő érdekérvényesítő képessége magas, egyéni elbírálás alapján el tudja érni gyermeke felvételét, de később mindenképpen szembe kell nézniük a gyakorlati helyen, a szakmai tárgyak teljesítésénél és a szakmai vizsgán vagy az érettségien megjelenő nehézségekkel (Tajtiné, 2021).

Cserti-Szauer és munkatársai (2016) idézik Szellő (2015) kutatási eredményeiből, hogy maguk a sajátos nevelési igényű tanulók is úgy vélik, hogy sem a szüleik, sem a pedagógusai nem rendelkeznek elegendő információval, tájékozottsággal, így nem igazán tudják őket felkészíteni a rájuk váró szakmai képzésben, illetve a munkaerőpiacon megjelenő kihívásokra. A szakemberek válaszaiból pedig láthatóvá vált, hogy a továbbtanulási és pályaválasztási döntések nem az érdeklődés és a valós képességek alapján történik, hanem az elérhető középiskolák és az anyagi korlátok szerint. Hiszen területi arányokat tekintve kevés a speciális képzést biztosító középiskola, illetve a gyakorlatban is SNI-befogadó szakképző intézmény.

Ebből is látható, hogy a sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulóknak is ugyanolyan szükségük van önismeret- és pályaismeretbővítésre, csak lehet, hogy más eszközökkel, más módszerekkel, amik lehetővé teszik az egyéni ütemben való haladásukat. Tehát integrált oktatás keretein belül nem más foglalkozásra van szükségük, hanem csak máshogyan, más módszerrel kell ugyanazt a pályaaorientációs témát feldolgozni velük. Ezt az egyéni haladási ütemet támogatják és teszik lehetővé a differenciált módszertani anyagok vagy a gamifikált feladatok. Segítheti a differenciált pályaaorientációs munkát a minél több interaktív, sajátélményű szakmabemutató, a vizuális elemeket tartalmazó módszerek előnyben részesítése a hosszú öndefiníciós kérdőívek használatával szemben, illetve az élménypedagógiai módszerek alkalmazása. A

pályaorientációs napok és foglalkozások tervezésénél a pedagógusok segítségére lehetnek az „Egyéni átvezetési tervek az iskolából a munka világába” című szakmai anyagok ajánlásai. (Soriano, 2005; Barta et al., 2020; Tajtiné-Majoros, 2021).

Pályaorientációs tevékenységek lehetőségei és fókuszai

A korábban már többször említett *Nemzeti alaptanterv 2020* a köznevelés minden évfolyamán (1-12. évfolyam) transzdiszciplináris formában jeleníti meg a pályaorientációt, kimeneti szabályozást alkalmazva a 4., a 8. és a 12. évfolyamokra elérendő ismeretekről. Továbbá a 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a *Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelv*-ben láthatjuk, hogy a célkitűzések között szerepel „*felkészítés a felnőtt lét szerepeire, az életpályaépítéshez szükséges kompetenciák fejlesztése, egy lehetséges életpályaterv kidolgozása*”, mely segíthet reális célokat megfogalmazni és ezáltal a tanulási motivációt növelni, valamint a „*tanuló önismeretének és pályaismeretének egyidejű, életkor és élethelyzet-specifikus fejlesztése*”. A Nemzeti köznevelési törvény pedig a pedagógusok alapvető feladataként jelöli meg a tanulók pályaorientációjának támogatását, segítését, beleértve a sajátos nevelési igényű tanulókat is (Nkt. 62.§ (1)).

A kitűzött célok elérését azonban nehezíti, olykor ellehetetleníti a köznevelés és a szakképzés rendszeréből is hiányzó szakemberbázis. A folyamatjellegű akadályozza, hogy sem a pályakezdő, sem a több éve pályán lévő pedagógusok többsége nem rendelkezik a pályaorientáció legalább elégségesnek mondható ismeretanyagával, sem szakmódszertanának készségszintű ismeretével. Ebből kifolyólag a pályaorientációs napok, pályaorientációs rendezvények könnyen elmozdulhatnak egy kampányszerű pályaismeret, illetve toborzás irányába, melyben a tanuló, mint a folyamat főszereplője passzív befogadóvá válhat. Az információdömping elárasztásos módszerével élve az intézmények, a pedagógusok és a szülők sokszor fel sem ismerik, hogy az információfeldolgozás elmaradásával a befektetett munka eredménytelen lehet (Kenderfi, 2019).

Az információfeldolgozás, illetve a pályaorientációhoz kapcsolódó önismereti és pályaismereti elemek összekapcsolása, a tudatos és pedagógiai jellegű feldolgozása segíthet a tanulónak, hogy a megszerzett ismereteket önmagára vonatkoztassa, és ezáltal az öndefiníciós nehézségeket csökkentse. A szakma-érdeklődés, a szakma-képességek, a szakma-értékek és a szakma-munkamód összekapcsolása időt, energiát, személyes megtapasztalást és tudatosságot igényel, melyhez a tanulónak szüksége van a pedagógus, a szülő és a környezete segítségére (Tajtiné, 2021; Suhajda, 2022).

Az adaptív pedagógiai modellek megfogalmazzák, hogy meg kellene tanulnunk sokkal jobban igazodni a gyerekek sajátosságaihoz, sajátos tudásukhoz, képességeikhez, kommunikációjukhoz (Golnhofer, 1999; Nahalka, 2002; M. Nádas, 2008; Lénárd & Rapos, 2008). A pedagógusok eszköztárának bővítése és a tanuló megismeréséhez alkalmazott pedagógiai módszerek mind-mind segíthetik a tanuló öndefiníciós nehézségeinek leküzdését. A pályaorientációs munkába teljes egészében átemelhetőek a pedagógusok mindennapi gyakorlatában is használt tanulómegismerési módszerek: a pedagógiai megfigyelés, a dokumentumelemzés, az interjútechnikák, a beszélgetésvezetési technikák, az öndefiníciós kérdőíves eljárások, mert az általuk kapott eredmények, információk beszélgetési alapot adhatnak, beszélgetést indíthatnak (Dávid et al. 2008).

Az SNI és BTMN státusszal rendelkező tanulók esetében a pályaorientációs tevékenységeknek külön figyelmet kell fordítaniuk az alkalmassági szempontokra, melyek korlátozhatják vagy legalábbis befolyásolhatják a szakmai képzésbe való bekerülés esélyét, a szakmai vizsga teljesítését és a későbbi munkaerőpiacra való kilépésnek a lehetőségeit. Az Szktv. 2. § 2. pontja által megfogalmazott, egyes szakmákra vonatkozó *egészségügyi alkalmasság*: „*annak az orvosi szakvéleményre alapozott megállapítása, hogy a szakképzésbe bekapcsolódni szándékozó személy testi adottságai, egészségi és pszichikai állapota alapján képes önmaga és mások veszélyeztetése nélkül a választott szakma szerinti tevékenység, foglalkozás gyakorlására és a szakmai vizsgára való felkészülésre*” és a 4. pontban megfogalmazott *pályaalkalmassági követelmény*: „*a szakképzésbe történő bekapcsolódás – képzési és kimeneti követelményekben meghatározott – azon feltétele, amely alapján megállapítható, hogy a szakképzésben részt venni szándékozó személy képességei, készségei alapján sikeresen fel tud készülni*

a szakmai vizsgára és a szakma végzésére” beazonosítására vonatkozó információk megszerzése erőt próbáló feladat még a pályaeorientációt támogató szakemberek számára is, így kiemelten fontos az együttműködés jelentősége a köznevelési és a szakmai képzést biztosító intézmények között.

Az eltérő tanulói igények eltérő tanítási módszereket igényelnek, ezért a tanítási-tanulási folyamatba szükséges beemelni az adaptív pedagógiai szemléletet és újra strukturálni a szerepeket. A tanuláshoz belülről vezérelt, aktív és öntevékeny folyamatnak kellene lennie, melyben a pedagógus segít, támogató facilitátorként, interaktív módszereket alkalmazva kellene támogatnia a tanulót, aki aktívan konstruálja a saját öndefinícióját és életpályaépítési folyamatát (Major, 2016).

Az alábbi területeken lehetne megvalósítani a tevékenységeket:

- *Információkhoz való hozzáférés és információfeldolgozás:* Fontos, hogy a diákok megfelelő és változatos információkhoz jussanak a különböző szakmákról és karrierlehetőségekről. Az iskolában, könyvtárakban, online forrásokon keresztül és a szakmai rendezvényeken keresztül a hozzáférés segíti a diákokat abban, hogy megismerjék a különböző lehetőségeket és önmagukra vonatkoztassák. Az információgyűjtés és információfeldolgozási folyamat megtanulásával így később is bármikor alkalmazhatóvá válik a megszerzett tudás.
- *Pályatanácsadás és mentorálás:* A diákoknak értékes lehetőség, ha olyan szakemberekkel és mentorokkal találkozhatnak, akik segítik jobban megérteni, megismerni az egyes szakmák előnyeit és hátrányait, a képzési lehetőségeket, valamint a saját karrierútjukat megtalálni. A szakemberek segíthetnek az önismeret bővítésben és az önismereti elemek tisztázásában. Az „Egyéni átvezetési tervek – Az iskolából a munka világába való átmenet támogatása” című kiadványok részletesen bemutatják a sajátos nevelési igényű tanulók teamegyüttműködésében való támogatásának lehetőségeit és módszereit.
- *Iskolai programok, szakkörök:* A különböző iskolai programok és szakkörök lehetőséget biztosíthatnak a diákoknak, hogy kipróbáljanak különböző tevékenységeket és minél pontosabban beazonosíthassák érdeklődési területeiket. Ezáltal megtalálhatják azokat a területeket, amelyekkel kapcsolatban szenvedélyt éreznek, és amelyeket tovább szeretnének tanulmányozni vagy későbbi pályaválasztásukhoz felhasználni.
- *Szülői támogatás:* A szülők támogatása és bátorítása nagyon fontos a diák pályaválasztási döntésének szempontjából. A szülőknek segítséget kell nyújtani gyermekük részére a kérdések megfogalmazásában, az információk feldolgozásában, és támogatniuk kell gyermeküket érdeklődési területeinek megtalálásában és annak gyakorlásában.

Az SNI státusszal rendelkező tanulók és gyakran a szüleik is, a hosszú évek alatt megvalósult fejlesztések, vizsgálatok, szakértői vélemények közepette gyakran megszokják, hogy a gyengeségekre, fejlesztendő területekre helyezik a fókuszot és így az erősségek megfogalmazása a szakmaválasztási, iskolaválasztási döntési pontokon igen sokszor komoly nehézségekbe ütközik. A sajátos nevelési igényű tanulóknál ezért még inkább hangsúlyt kell fektetni az alábbi területek támogatására, fejlesztésére és szükség esetén a szülő kiemelt támogatására, erősítésére:

- A pozitív énkép megerősítése, átfordítása a munka világára.
- A tanulási lehetőségek összeegyeztetése a pályalehetőségekkel.
- A pályalehetőségekről szerzett információk értelmezése, feldolgozása.
- A munka megtalálásához szükséges készségek megismerése.
- Tanulási célok, pályacélok. Jövőkép.
- A család és az egyén kapcsolata.
- A pályatervek fejlesztése.

A pályaeorientációs tartalmú foglalkozások tervezésénél kiemelt fókuszot kell kapnia a Donald E. Super által megfogalmazott pályaeorientációs elemeknek, vagyis az aktivitásnak, az információkeresésnek és -feldolgozásnak, a döntési kompetencia és a tervezési készség fejlesztésének, valamint a realitásorientációnak (Suhajda, 2022).

Az Európai iskolai eszköztár (*European Toolkit for Schools*) célja „A befogadó oktatás támogatása, és az iskolai lemorzsolódás elleni küzdelem”. Beavatkozási területekként határozták meg az iskola

irányítását, a tanárokat, a tanulók támogatását, a szülői szerepvállalást és az érdekelt felek bevonását. Alterületként került kidolgozásra a „Pályaorientáció és támogatás”, melyben az életpályatervet, mint védőfaktort nevezik meg, amit tanórai és tanórán kívüli keretek között is javasolnak megvalósítani.

Szintén elérhető és alkalmazható a hallássérült tanulók részére kidolgozott 240 órás tananyag, feladatgyűjtemény és segédanyag a Ráhangelés életpálya-építő és -tervező program (Cserti et al, 2016).

Abban az esetben, ha feltárhatóvá és pontosan definiálhatóvá válnak azok a nehézségek, hiányosságok esetleges diszfunkcionális működések, melyek nehezítik a – főleg az SNI státusszal rendelkező – tanulók alapfokú képzésből középfokú képzésbe való átmenetét, akkor csökkenhetne a kényszerválasztások száma, és előtérbe kerülhetne az érdeklődés alapú választás, melynek a képzésben való megtartó ereje sokkal erősebb. Az iskolai pályaorientációs tevékenység pedagógiai folyamatba való beágyazottsága mértékének és formájának feltárása, beazonosítása pedig segítheti a pedagógusok tudatos és innovatív prevenció munkáját a korai iskolaelhagyás csökkentésében és a diákok életpályaterv-kidolgozásának a segítségével.

Fontos feladat továbbá, hogy területileg is kimutathatóvá váljanak a – sajátos nevelési igényű tanulók számára – középiskolai képzési kínálatban lévő hiányterületek és az információgyűjtési nehézségek, mely eredmények segítséget nyújthatnának az intézményfenntartók számára az SNI ellátás tervezésénél, a szakmai alapdokumentumok frissítésénél és a beiskolázási létszámok tervezésénél, meghatározásánál.

Összefoglalás

A sajátos nevelési igényű és beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulókkal végzett pályaorientációs munka során elengedhetetlen és szükséges a komplex megközelítés. A pályaorientáció és az adaptív pedagógiai módszerek összekapcsolásával elérhetővé válhat, hogy a tanuló öndefiníciós folyamata támogatást kaphasson és összeegyeztetésre kerülhessen a választani kívánt vagy már választott szakmával, pályával. Az iskolai pályaorientáció konstruktív pedagógiai folyamatba ágyazása a humánökológiai modell keretein belül lehetővé teszi differenciált pályaorientációs módszertani eszköztárak használatát. A tanulók önismeretének és pályaismeretének bővítése, összekapcsolásának segítése, az alapfokú és középfokú képzés közötti átmeneti nehézségek csökkentése és a középiskolai képzési kínálatban lévő hiányterületek feltárása, mind egy közös „csapatmunka” eredménye a gyermek, a szülő, a pedagógus és szükség esetén a gyógypedagógus között, melynek eredményeként a kényszerválasztások számának csökkentésével előtérbe kerülhet az érdeklődés alapú középiskola- és szakmaválasztás. A valódi érdeklődés alapú választások pedig hozzájárulhatnak a szakmaterület iránti érzelmi elköteleződéshez, a pályaszocializációs folyamat során a szándék erősödéséhez, a tanulási és munkavállalási motiváció növekedéséhez, melyek megelőzhetik a végzettség nélküli korai iskolaelhagyást és sikeressé tehetik a munkaerőpiacra való kilépés előkészítését.

Felhasznált szakirodalom

- Bánkúti, Zs., Horváth, Zs. & Lukács, J. (2004). A szakképző iskolába járó diákok tanulási nehézségei. *Iskolakultúra*, 14(5), 3–26.
http://real.mtak.hu/60422/1/EPA00011_iskolakultura_2004_05_003-026.pdf (2023.07.10.)
- Barta, T., Benkő-Pogonyi, I., Sántha-Malomsoki, Á. (2020). *Egyéni átvezetési terv sajátos nevelési igényű tanulók pályaválasztásához, munkaerő-piacra történő átvezetéséhez*. Fejér Megyei Pedagógiai Szakszolgálat. https://fejermepsz.hu/wp-content/uploads/2022/05/M_61_Egyeni-atvezetesi-terv-SNI-tanulok-palyavalasztasahoz.pdf (2023.04.14)
- Bodacz-Nagy, B. (2011). Iskolai kudarcok. *Új Pedagógiai Szemle*, 61.(6), 65–74.
https://epa.oszk.hu/00000/00035/00146/pdf/EPA00035_upsz_2011_06_065-074.pdf (2023.07.19.)
- Borbély-Pecze, T.B. & Hutchinson, J. (2013). The Youth Guarantee and Lifelong Guidance: ELGPN Concept Note No. 4 Jyväskylä, Finnország: Finnish Institute for Educational Research

- (FIER) 21 p. ISBN: 9789513954512 [file:///C:/Users/user/Downloads/Borbely-Pecze and Hutchinson Youth Guarantee concept note web2.pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Borbely-Pecze%20and%20Hutchinson%20Youth%20Guarantee%20concept%20note%20web2.pdf) (2023.05.14.)
- Borbély-Pecze, T. B. & Juhász, Á. (2018). Szakképzés és életpálya. *Opus et Educatio: Munka és nevelés* 18: 3 pp. 322-329. <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/270>, 8 p.
 - Borbély-Pecze, T. B. (2016). Szakképzés és pályaorientáció: tévutak és lehetőségek. *Educatio* 25: 1 pp. 58-68., 11 p. https://epa.oszk.hu/01500/01551/00095/pdf/EPA01551_educatio_2016_1_059-069.pdf (2023.06.12.)
 - Borbély-Pecze, T. B. & Watts, A.G. (2011). The development of a lifelong guidance system in Hungary. *International Journal For Educational And Vocational Guidance* 11 pp. 17-28., 12 p.
 - Borbély-Pecze, T. B. & Borbély-Pecze, M. (2022). Az Európai Oktatási Térség és Magyarország *Opus et Educatio: Munka és nevelés* 9: 1 pp. 3-16., 14 p. <https://doi.org/10.3311/ope.491> (2023.04.15.)
 - Borbély-Pecze, T. B. (2017). Az életúttámogató pályaorientáció rendszere változó gazdasági és társadalmi környezetben. *Munkaügyi Szemle* 60 (1). 11–15.
 - Borbély-Pecze, T. B., Fazakas, I., Kenderfi, M. & Tajtiné Lesó, Gy. (2021). Pályainformációtól a közösségi karrier-konstrukcióig – A kettuneni közösségi médiára alapozott pályatanácsadási modell vizsgálata a hazai gyakorlatban. *Új Pedagógiai Szemle* 71. (03-04). 35–53. <https://upszonline.hu/index.php?article=710304008> (2023.07.19.)
 - Cserti-Szauer, Cs., Galambos, K. & Papp, G. E. (2016). Pályaorientáció és életpálya-tervezés sajátos nevelési igényű fiatalok számára a hazai képzési gyakorlatban. *Iskolakultúra* 26 (5). 17–24. <http://real.mtak.hu/42021/1/02.pdf> (2023.07.19.)
 - Dávid, M., Estefánné Varga, M., Farkas, Zs., Hídvégi, M. & Lukács, I. (2008). *Hatékony tanulómegismerési technikák. Oktatási programcsomag a pedagógusképzés számára.* Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
 - *Európai iskolai eszköztár.* SchoolEducationGateway. <https://www.schooleducationgateway.eu/hu/pub/resources/toolkitsforschools.htm> (2023.03.12.)
 - Fehérvári, A. (2008). Lemorzsolódás a szakiskolákban – egy empirikus kutatás tapasztalatai. In: Fehérvári, A. (Eds.): *Szakképzés és lemorzsolódás.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 165–281. <https://mek.oszk.hu/16600/16610/16610.pdf> (2023.07.19.)
 - Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109.
 - Golnhofer, E. (1999). *Az adaptív oktatás menedzselése.* KÖVI.
 - Hanák, Zs. (2016). *A korai iskolaelhagyás problematikája, és a megelőzés lehetőségei a magyar közoktatásban* [Habilitációs értekezés]. Eszterházy Károly Egyetem. http://habilitacio.uni-eszterhazy.hu/12/9/Hanak_Zsuzsa_ertekezes.pdf (2023.07.19.)
 - Hanák, Zs. (2022). *Problémák és javaslatok, azaz az iskolai lemorzsolódás helyzetének elemzése „Észak-Magyarország” régióban.* MAB Régiós Kutatások Fókusztema 2020-2023.
 - Imre, A., Révész, L. & Pajtókné Tari, I. (2018). *A végzettség nélküli iskolaelhagyás prevenciója módszertani fejlesztések által.* Líceum Kiadó.
 - Jackson, C. (Eds.)(2013). *Az Európai Pályaorientációs Szakpolitikai Hálózat (ELGPN) szakszótára – ELGPN Glossary.* The European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN). URL: <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/hungarian/az-europaipalyaorientacios-szakpolitikai-halozat-elgpnszakszotara-elgpn-glossary/> (2022.10.10.)
 - Kenderfi, M. (2011). *Pályaorientáció.* Szent István Egyetem.
 - Kenderfi, M. (2019). *Szülői pályaválasztási attitűdök 2019, avagy a szülők véleménye felső tagozatos gyermekük pálya- és iskolaválasztásával kapcsolatban.* Innokend Kft.
 - Kenderfi, M. & Fűrész, I. (2021). Szemléletváltás a szakképzésben: a lemorzsolódás megelőzésének pályaorientáció központosított megközelítése. *Új munkaügyi szemle.* II. évf (4), 18-30. <https://www.metropolitan.hu/upload/ec9382840bd2f795837b6d601e397fb169ccb483.pdf> (2023.07.19.)

- Lester, N.J. (2000). Key Challenges and Developments in Career Information and Counselling. In: *Careers Guidance and Counselling – Theory and Practise for the 21th Century*. Lectures and Presentations of the Conference in Budapest 29 – 31 March 2000. Edited by Sallay. National Institute of Vocational Education.
- Liskó, I. (2003). *Kudarcok a középfokú iskolákban*. Oktatáskutató Intézet. <http://mek-oszk.uz.ua/09700/09761/09761.pdf> (2023.07.19.)
- Lyche, C. (2010). *Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving*. /OECD Education Working Papers, No. 53/. Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/5km4m2t59cmr-en (2020.11.13.)
- Lénárd, S. & Rapos, N. (2008). „Adaptivitás – módszer vagy szemlélet” In: Lénárd, S. & Rapos, N.: *Adaptív oktatás – Az adaptivitás szemlélete*. 9–17. Educatio Kht. https://tanitonline.hu/uploads/571/adaptiv_oktatas_1.pdf (2023.07.19.)
- Major, L. (2016). *Az interaktív tábla alkalmazásának pedagógiai és didaktikai alapjai*. Előadás. Gunaras. <https://slideplayer.hu/slide/11143322/> (2020.10.12)
- M. Nádasi, M. (2008). Adaptivitás az oktatásban. In: Kerber, Z. (Eds.): *Adaptív oktatás*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. 91–100.
- Mártonfi, Gy.(2014). Korai iskolaelhagyás – Hullámzó trend. *Educatio*. 23.évf. 1. sz. pp. 36–49 https://epa.oszk.hu/01500/01551/00067/pdf/EPA01551_educatio_14_01_036-049.pdf (2023.04.15.)
- Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nahalka, I. (2013). Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány* 4. 21-33. https://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_4_21-33.pdf (2023.05.30)
- Nahalka, I. & Zempléni, A. (2014). Hogyan hat az iskola/osztály tanulóinak heterogén/ homogén összetétele a tanulók eredményességére? In: Csullog, K., D. Molnár, É., Herczeg, B., Lannert, J., Nahalka, I. & Zempléni, A. (Eds.): *Hatások és különbségek. Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Oktatási Hivatal. 91–166. http://real.mtak.hu/64225/1/Hatasokeskulonbsegek_Masodelemzes.pdf (2023.07.19.)
- Nahalka, I.(2016). *A szegregáció és az integráció fogalmának értelmezése kapcsán*. Taní-tani Online, http://www.tani-tani.info/a_szegregacio_es_az_integracio (2021.11.21.)
- Ostorics, L. (2015). A tanulói teljesítménymérések jellemzői, jövőbeni irányvonalai, kritikái. In: Széll, K. (Eds.): *Mit mér a műszer? A tanulói teljesítménymérések alkalmazhatóságáról*. OFI.
- Sáfrány, J. (2020). A szorongásos tünetegyüttes és a tanulmányi előmenetel összefüggései. *Különleges Bánásmód-Interdiszciplináris folyóirat*, 6(2), 59–75. <https://doi.org/10.18458/KB.2020.2.59> (2021.12.13)
- Soriano, V. (Eds.) (2005). *Egyéni átvezetési tervek. Az iskolából a munka világába való átmenet támogatása*. European Agency for Development in Special Needs Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/individual-transition-plans_itp_hu.pdf (2022.10.14.)
- Suhajda, Cs.J. (2017). *A pályaaorientációs tevékenység változása és megvalósulása a köznevelésben a rendszerváltástól napjainkig különös tekintettel az információs folyamatokra*. Doktori (PhD) értekezés.
- Suhajda, Cs.J. & Kovács, M. (2021). Tehetséggondozás a szakképzésben. In: Juhász, E., Kozma, T., & Tóth, P. (Eds.) *Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban*. Magyarország: Debreceni Egyetemi Kiadó, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA) 479 p. 429–438.
- Suhajda, Cs.J., Kovács, M. & Ercsey-Orbán, M. (2022). *A szülők szerepe és lehetőségei a pályaaorientáció folyamatában*. Családbarát Magyarország Központ Nonprofit Közhasznú Kft.
- Szanyi F. E. (2011). Hiányszakmát tanuló végzős szakiskolások. *Új Pedagógiai Szemle*, 61(6), 57–64. https://epa.oszk.hu/00000/00035/00146/pdf/EPA00035_upsz_2011_06_057-064.pdf (2023.07.19.)

- Szellő János (2015, Eds.). *Fogyatékos és egészségkárosodott fiatalok pályaeorientációjának helyzete*. Elemző tanulmány. Országos KID Egyesület, <https://drive.google.com/file/d/0B9cD0N5JvGaYbEIFS2pLWmpNN00/view> (2022.09.15.)
- Szilágyi, K. (1996). A tanácsadó tanár módszertani lehetőségei az iskolában. EKTF.
- Szilágyi, K. (2007). *Munka-pályatanácsadás mint professzió*. Kollégium Kft.
- Tajtiné Lesó, Gy. (2021). „Különleges bánásmódot igénylő gyermek” státusszal rendelkező diákok munkaérdeklődésének vizsgálata. In: Karlovitz, J. T. (Eds.): *Szaktudományi és pedagógiai tanulmányok a világvárvány idején*. International Research Institute sro, Komárno, Slovakia. 263–272. <https://www.irisro.org/pedagogia2021januar/48TajtineLesoGyorgyi.pdf> (2023.07.19.)
- Tajtiné Lesó, Gy. & Majoros, K. (2021). A kiemelt figyelmet igénylő tanulók pályaeorientációs folyamatának támogatása. In: Pacsuta, I. (Eds.): *A hátrányos helyzet szociálpedagógiai aspektusai*. Líceum kiadó.
- Tajtiné Lesó, Gy. & Hanák, Zs. (2022) *A végzettség nélküli iskolaelhagyás kérdéskörének kutatása különös tekintettel az SNI tanulók körére*. Konferencia előadás. Tokaj-Hegyaljai Egyetem. https://unithe.hu/wp-content/uploads/2022/05/29_Tajtine-Leso-Marianna-Gyorgyi-Dr.-habil.-Hanak-Zsuzsanna.pdf (2023.07.19.)
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. University of Chicago Press, Chicago.
- Völgyesy, P. (2012). A pályaismeret jelentősége a pályaeorientáció folyamatában. In: Szilágyi, K. (Eds.): *A pályaeorientáció szerepe a társadalmi integrációban*. ELTE TáTK. 18–27. https://tatk.elte.hu/dstore/document/1547/Szilagyi_A_palyaeorientacio_szerepe.pdf (2023.07.19.)
- Welch, G. (1987). An intagrated approach to social work practice. In: McKendrick, B.W. (ed) *Introduction to social work in South Africa*. Pinetown: Owen Burgess 152–176.
- Woods, R. (1994): A szociális munkások tevékenységeinek egy lehetséges rendszerezése. In: Hegyesi Gábor és Talyigás Katalin (Eds.): *A szociális munka elmélete és gyakorlata 1. kötet*. Budapest: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet 32–45.

Felhasznált jogszabályok

- 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200032.EMM×hift=20170831&txtreferer=A> (2023.03.10.)
- 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>
- 2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1900080.tv> (2023.02.10.)
- A Kormány 5/2020. (I.31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 1010/2012. (VI.4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny* 2020. évi 17. szám, 290-446. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> (2023.04.10.).