



## KIBONTAKOZÁST ÉS TANULÁST SEGÍTŐ SZOLGÁLTATÁSOK SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ FIATALOKNAK A GÖDI ORIENTÁCIÓS ÉVBEN

### Glied Helga

Piarista Kilátó Központ  
glied.helga@kilato.piarista.hu

### Nagy Zita Éva

Piarista Kilátó Központ, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Pszichológiai  
Intézet, Személyiség- és Egészségpszichológia Tanszék  
nagy.zita.eva@ppk.elte.hu

### Lázár László

Budapesti Corvinus Egyetem, Vezetéstudományi Intézet, Vezetés és Szervezés Tanszék;  
Piarista Rend Magyar Tartománya, Piarist Fenntartó Központ, Pedagógiai Szolgálat  
laszlo.lazar@uni-corvinus.hu

### Absztrakt

**Célok:** Jelen előadásban olyan szolgáltatásokat mutatunk be, melyek sajátos nevelési igényű (SNI) fiatalok kibontakozását és tanulását segítették a gödi orientációs évben - azzal a céllal, hogy a felvetett kérdésekkel, a kialakított keretek, jó gyakorlatok és nehézségek bemutatásával hozzájáruljunk az SNI fiatalok támogatásának rendszerszintű fejlesztéséhez.

**Elméleti keretek:** A KSH adatközlése szerint középfokú oktatásban mintegy 24 ezer különleges bánásmódot igénylő fiatal vesz részt (ők a középfokú oktatásban résztvevők 5,9%-át adják); ebből szakképző iskolába 7,8 ezer fő (a szakképző iskolások 12%-a) jár. A gödi Piarista Szakképző iskolában a különleges bánásmódot igénylő fiatalok aránya az országos átlagnál lényegesen magasabb (41%); mintegy 17% az SNI diákok hányada, mellettük az iskola tanulóinak további negyede BTMN-es diagnózissal rendelkezik. A fogyatékos és SNI fiatalok kibontakozásának, különösen életpálya-tervezésének, pályaorientációjának, munkaerő-piaci részvételének támogatása különösen fontos feladat (lásd erről pl. Billédi és mtsai, 2020a, 2020b, Szauer és mtsai, 2016;), figyelembe véve az érintett fiatalok lemorzsolódásának tendenciáit, illetve az iskolarendszertől való kimaradás után megfigyelhető, sokszor egyre kedvezőtlenebbé váló életkörülményeket, a felnőtt-lét megkezdésének és a munkaerő-piaci kapcsolódásnak a nehézségeit (Bognár és mtsai, 2009; Csákvári & Cs. Ferenczi, 2018; Nagy, 2011; Szekeres, 2014, Bokányi-Szabó, 2015 és mások). Jelen előadás az SNI fiatalok hatékony támogatásának kérdésköréhez illeszkedik.

**Módszerek:** Az előadás a szolgáltatásfejlesztés és -megvalósítás gyakorlati tapasztalatainak elemző értékelésén alapul.

**Eredmények:** A váci Piarista Kilátó Központ és a gödi Piarista Szakképző Iskola és Kollégium együttműködésében megvalósult innovációs modellprogramhoz kapcsolódóan a Piarista Kilátó Központ a diákok, különösképpen a sajátos nevelési igényű diákok kibontakozását segítő támogató szolgáltatásokat is nyújtott: így a csoportos életpályakompetencia-fejlesztést biztosító heti rendszerességű foglalkozások mellett egyéni életpálya-központú pályaorientációs pszichológiai tanácsadást és fejlesztést, valamint speciális gyógypedagógiai fejlesztést. Jelen tanulmányunkban ezen szolgáltatások részletes ismertetése mellett be kívánjuk mutatni, hogy ezek a szolgáltatások hogyan kapcsolódnak a piarista szemlélethez, a "piaristasághoz", valamint az integrációval, inklúzióval és a lemorzsolódás megelőzésével foglalkozó elméleti-szakmai irányokhoz és gyakorlati megfontolásokhoz.

**Elméleti és oktatási relevanciák:** Úgy véljük, hogy a Piarista Kilátó Központban e területen történt szolgáltatás-fejlesztés és a modellprogramban az együttműködések során szerzett tapasztalatok

fontos tanulással szolgálhatnak a sajátos nevelési igényű fiatalok ellátásához és támogatásához kapcsolódó rendszerszintű kérdések és bizonytalanságok megválaszolásához is.

*Kulcsszavak:* sajátos nevelési igényű fiatalok, inklúzió, lemorzsolódás, orientációs évfolyam, egyéni kibontakozás támogatása

### **Bevezető – különleges bánásmódot igénylő fiatalok egyéni kibontakozásának és életpályatervezésének támogatása az inkluzív szakképzésben**

A KSH (2020) adatközlése szerint középfokú oktatásban mintegy 24 000 különleges bánásmódot igénylő fiatal vesz részt (ők a középfokú oktatásban részt vevők 5,9%-át adják); ebből szakképző iskolába 7 800 fő (a szakképző iskolások 12%-a) jár. A különleges bánásmód igényének leggyakoribb oka (az esetek mintegy 82%-ában figyelhető meg) a súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavar. A szakképző iskolákban (hasonlóan a szakgimnáziumokhoz és a gimnáziumokhoz) együttnevelésben részesül szinte minden különleges bánásmódot igénylő diák.

A sajátos nevelési igényű (a továbbiakban: SNI) és beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel rendelkező (a továbbiakban: BTMN-es) fiatalok kibontakozásának, különösen életpályatervezésének, pályaeorientációjának, majd munkaerőpiaci kapcsolódásának támogatása kiemelten fontos feladat mind a lemorzsolódás megelőzése, mind a sikeres (munkaerőpiaci) életpályakezdés szempontjából. Az SNI-fiatalok körében a középiskolából való lemorzsolódás érdemben magasabb (lásd erről például Szekeres 2014-es, részletes összefoglaló tanulmányát, illetve Dunás-Varga 2021-es tanulmányát). Hörich és Bacskai (2018) tanulmányukban a közoktatási intézményekből való lemorzsolódás, illetve a lemorzsolódással való veszélyeztetettség magyarázó tényezőit vizsgálták a 2011–2016 közötti országos kompetenciamérés intézményvezetői, illetve tanulói háttérkérdőíveinek segítségével. Eredményeik szerint mind az egyes feladatellátási helyek tekintetében a magas (15%-nál nagyobb) lemorzsolódási ráta, mind egyéni szinten, a lemorzsolódással való veszélyeztetettség lehetséges magyarázó tényezői közül erős befolyással bír a sajátos nevelési igényű, illetve beilleszkedési és magatartászavarral küzdő tanulók aránya az intézményben (az adott feladatellátási helyen). Másrészt a szakirodalom széleskörűen dokumentálja az érintett fiatalok esetében az iskolarendszertől való kimaradás után megfigyelhető, sokszor egyre kedvezőtlenebbé váló életkörülményeket, a felnőttlét megkezdésének és a munkaerőpiaci kapcsolódásnak a nehézségeit is (lásd például a következő magyar kutatásokat: Bognár et al., 2009; Bokányi & Szabó, 2015; Csákvári & Cs. Ferenczi, 2018; Nagy, 2011). Egyre többször érvelnek a kutatók az életpályatervezés és a foglalkoztatással kapcsolatos kompetenciák fejlesztésének fontossága mellett a munkaerőpiaci kapcsolódás előmozdításában a különleges bánásmódot igénylő fiatalok esetében is (Billédi et al., 2020a, 2020b; Cserti-Szauer, 2021; Cserti-Szauer et al., 2016).

Mindemellett a magyar szakirodalom áttekintése nyomán jelen tanulmány szerzőinek tapasztalatai egybevágóak Dickinson és Cullen (2018) tapasztalataival: a szerzők 2000–2018 között tudományos folyóiratokban angol nyelven megjelent, lektorált cikkek fókuszált áttekintése nyomán arra a következtetésre jutottak, hogy a különleges bánásmódot igénylő, azonban kevésbé súlyos állapotú, szakképzésben vagy felnőttképzésben inkluzív oktatásban tanuló fiatalok helyzetével kevesebb irodalom foglalkozik, mint a súlyosabb állapotú, fogyatékos fiatalok támogatásának kérdéseivel. A hazai pályaeorientációs, illetőleg komplex, munkaerőpiaci integrációt támogató programok áttekintése nyomán – a fejlesztési programok tekintetében is – hasonló a kirajzolódó kép (lásd ezekről a programokról például: Billédi et al., 2020a, 2020b; Szauer et al., 2016).

Az inklúzió és a lemorzsolódás összefüggéseit nemzetközi szinten is kevés empirikus kutatás és összefoglaló tárgyalja, és meglehetősen ellentmondásosak az eredmények. A kapcsolódó szakmai anyagok sorában mindenképpen meg kell említeni az Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért kiadványait, amelyek a szakirodalmi kutatási eredmények összegyűjtése (2016) és az európai szakpolitikák kutatási eredményekkel való összhangjának vizsgálata (2017) mellett konkrét, alkalmazható modellt is kínálnak – elsősorban iskolapszichológusok számára (2017). Több kutatás is felhívja a figyelmet, hogy az integrált oktatásban megfigyelhető nagyobb

lemorzsolódás nem az integráció hátrányának, sokkal inkább az integrált nevelés kivitelezési hiányosságainak köszönhető (legyen szó akár a térrendezés, a pedagógiai módszerek vagy akár a gyógypedagógiai támogatás hiányosságairól stb.) (lásd például: Ebueny et al., 2018; Foreman-Murray et al., 2022; Mohai et al., 2020).

A nemzetközi szakirodalomban jó néhány, az inkluzív oktatás sikeres megvalósítását támogató módszertani útmutató is elérhető (lásd például: az ILO útmutatóját (2016) vagy Magyarországon Szekeres (2014) tanulmányát). Mohai és munkatársai (2020) pedagógusok számára készített, az integrált és inkluzív oktatás sikeres megvalósítását támogató útmutatójukban a sikeres inklúziót lehetővé tevő, támogató tevékenységek, jellemzők sorában a következőket említették:

5. Szervezeti-intézményi tényezők:

- Az intézmény egész nevelési-oktatási rendszere – az intézmény dokumentumaiba is foglalva – támogatja a hosszú távú, átfogó habilitációs és rehabilitációs célokat. Pedagógusok és gyógypedagógusok (óraterhelésben is megjelenő), szervezeti szinten támogatott együttműködése a tantervhez készített kiegészítő dokumentumok (irányelvek), az egyéni fejlesztési tervek, a tantervi adaptációk tekintetében. Pedagógusok és gyógypedagógusok, illetve – szükség esetén – más szakemberek esetmegbeszélése, teammunkája, közös tervezési és értékelési tevékenysége. A multidiszciplináris team része az érintett diák és a szülők is.
- Befogadó pedagógus alkalmazása.
- Együttműködés, együtt gondolkodás, tapasztalatcsere a Pedagógiai Szakszolgálattal.
- Heterogén tanulócsoportok, minden tanuló számára hozzáférhető és teljes mértékben akadálymentes tanulási környezet.
- Megfelelő mennyiségű és minőségű IKT-eszközök.

6. Oktatási módszerek:

- „Intervencióra adott válasz” (Rtl) koncepció: többszintű prevenció modell alkalmazása (lásd erről bővebben Mohai és munkatársai (2020) tanulmányát).
- Egyéni tanulási utak, személyre szabott tanulás, differenciált oktatási módszerek („mint a rugalmas tanulásszervezés, a differenciált célkijelölés, a differenciáló módszerek a feladatra vonatkozó instrukciók adásában, a feladatok természetében és az értékelésben, valamint a szükség szerint adaptált tananyagok használata”) (Mohai et al., 2020, p. 27).
- Kooperatív tanulási módszerek, szociáliskészség-fejlesztő, empátiát és toleranciát növelő tevékenységek.
- Együttműködő tanítás (pedagógus és gyógypedagógus közösen tanítanak).

7. Fejlesztő-, személyre szabott értékelés.

Az inklúzió sikerességét, a célok világossá tételén és a lemorzsolódás csökkentésén keresztül, az iskolából a munka világába való átmenetet segítő tevékenységek is támogatják. Szekeres (2014) az SNI-diákok esetében külön kiemeli az egyéni átvezetési terv, a karriertervezési és pályairányítási/pályaorientációs program és az utógondozás szerepét e tekintetben.

## Célok

Tanulmányunkban a váci Piarista Kilátó Központ munkatársai által végzett, a gödi Piarista Szakképző Iskola és Kollégium úgynevezett orientációs évfolyamán a különleges bánásmódot igénylő, kiemelten az SNI-diákok támogatását célzó fejlesztéseket mutatjuk be. Úgy gondoljuk, hogy ezek a fejlesztések – az egyéni tanulási utak pedagógiájának megerősítése, az egyéni és csoportos kísérés megajánlása, a személyes pályaorientáció és az életpálya-tanácsadás, a külön gyógypedagógiai fejlesztés – mind-mind a sikeres inkluzív oktatás és a munkaerőpiaci kapcsolódás lehetőségét és esélyét erősítik az intézményben és a részt vevő diákok életében, de rajtuk túlmutató jelleggel az egész oktatási-nevelési rendszer felé is pozitív impulzusokat adnak.

## Inklúzió a piarista oktatási intézményekben

### Elméleti alapvetések – a piaristák és az inklúzió

A piarista szolgálat tíz identitáselem mentén írható le, ezek tehát azok a meghatározó kritériumok, amelyek kifejezik, azonosítják a piarista (az alapítót tisztelő elnevezéssel) „kalazanciusi” intézményt:

1. a gyerekek és fiatalok központi szerepe;
2. a szegények melletti elköteleződés;
3. színvonalas nevelői és lelkipásztori munka;
4. az evangélium hirdetése;
5. a társadalom megújítása;
6. megosztott küldetés;
7. a család bevonása;
8. kísérés;
9. a nevelők felkészítése;
10. az egyházhoz tartozás érzése.

Az identitáselemekről szóló dokumentumok, különösen a Piarista Rend Generálisi Kongregációja szerint a piarista intézményekben dolgozók nyilvánosan is kifejezik azon szándékukat, hogy nyitott és inkluzív intézmény kívánnak lenni; előmozdítják az inkluzív nevelést, fejlesztik képességüket, hogy minden egyes diák szükségleteire odafigyeljenek, s különös gondoskodással veszik körül azokat, akik lemorzsolódnak vagy elhagyják az iskolát. A piarista identitásban elkötelezettek a nevelést a társadalmi átalakulás, illetve megújulás alapjának és kovászának tartják, amelyben a szabadság, igazságosság, inklúzió, fenntarthatóság és béke alapértékei élletté válhatnak (vö. Piarista Rend Generálisi Kongregációja, 2013, 5., 6. és 8.).

Lényeges ugyanakkor, hogy a rendet alapító Kalazanci Szent Józsefnél az inklúzió alapvetően a szegény gyerekekre való különös figyelmet jelentette – miközben a fogalom ma már kiterjedt jelentéssel él.

Amikor 1592-ben Kalazancius Rómába érkezett, mélyen megrendítette az ottani gyerekek védtelen, kiszolgáltatott helyzete. Ahogy írja, „szinte megszámlálhatatlan számú gyereket” talált ott, „akiket a szegénység miatt szüleik nem tudtak iskolába adni, és így mind testi, mind lelki értelemben elvesztek, s szükségből és unalomból fakadó mindenféle rossz szokásnak adták át magukat” (Piarista Rend Szolgálat Titkársága, 2022, p. 12).

Azt látta, hogy bár Rómában sok jótékonyásra alapult intézmény működik, de egyik sem tud érdemben segíteni a szegény gyerekeken, így értette meg, hogy Isten őt bízta meg ezzel a feladattal. Ezért döntött úgy, hogy iskolákat nyit: Róma legszegényebb részén kezdte meg munkáját „Kegyes Iskolák” néven, 1597 őszén, a Santa Dorotea-plébánián.

Kalazancius az alapítástól kezdve mindig is védelmezte a szegények minőségi oktatáshoz való jogát. Határozott érvekkel védelmezte e jogukat, például a Tonti bíborosnak írt emlékiratában: a Kegyes Iskolákban a nevelés nagyon jótékony, ugyanis „mindenben és személyválogatás nélkül mindenkit segít” (Piarista Rend Szolgálat Titkársága, 2022, p. 16).

A piarista rend Konstitúciója is szól arról, hogy a szegény gyerekek megsegítése a kalazanciusi karizma egyik lényeges ismertetőjegye: „Mivel valóban Isten anyja szegényeinek valljuk magunkat, a szegény gyerekeket semmilyen körülmények között nem szabad lenéznünk, hanem azon kell lennünk, hogy nagy türelemmel és szeretettel minden erénnyel fölékesítsük őket, főleg azért, mert azt mondta az Úr: »Amit a legkisebb testvéreim közül eggyel is tettetek, velem tettétek.«” (Piarista Rend Magyar Tartománya, 2019, p. 16).

Egy másik, 1626-ban írt emlékiratában így védelmezi a szegények minőségi oktatásban való részesedésének jogát: „A Kegyes Iskolák intézményének sajátos jellemzője a gyerekek nevelése, különösen is a szegényeké, kik közül sokan a szegénység vagy szüleik hanyagsága miatt nem járnak iskolába, nem sajátítanak el semmiféle mesterséget vagy foglalkozást, hanem tétlenül bolyonganak, és így könnyen lehet, hogy átadják magukat a játékszenvedélynek, különösen a kártyajátéknak, és

amikor nincsen pénzük a játékra, kénytelenek először saját otthonukból lopni, majd ahonnan csak tudnak, vagy más nyomorúságos módokon jutnak pénzhez.” (Piarista Rend Szolgálat Titkársága, 2022, p. 16).

Ami az inkluzivitást illeti, a rendalapító kifejezett kívánsága volt, hogy a gazdagok és a szegények együtt, osztálybeli különbségtétel nélkül részesüljenek az oktatásban. Így az előkelőbb származású diákoknak lehetőségük nyílt értékelní a szegény diákok nagy részének tehetségét és szorgalmát, ez utóbbiak pedig tapasztalhatták a jómódúbb diáktársak (polgári) magatartását és jómodorát. A Kegyes Iskolákban senkinek sem lehetett kiváltsága, hacsak az nem az erkölcsös életet vagy a szorgalmasabb tanulását szolgálta. Kalazancius azt akarta, hogy mindenki – gazdagok és szegények egyaránt – ugyanúgy öltözzön, és közösen vegyenek részt minden tevékenységben. Így foglalja össze a campibeli piarista iskola szabályzata: „Senki ne törekedjék iskolánkban a többiekkel szembeni bárminemű fölényre vagy kiváltságra, hacsak az nem feddhetetlen erkölcsös életét, kimagaslóbb szorgalmát vagy tanulmányainak javát szolgálja.” (Piarista Rend Szolgálat Titkársága, 2022, p. 17).

Kalazancius iskolája tehát „mindenkinek mindenben segített: személyválogatás nélkül”. Úgy vélte, minden gyereket tanítani és nevelni kell; iskolájáról úgy gondolkodott, hogy az mindenkié. A neveléshez való egyetemes emberi jogot az evangéliumból vezette le: abból, hogy Krisztusban minden ember egy (Lopez, 1983, p. 5). Kalazancius a gyermeket kereste, még az iskolán is túl. Ennyiben az iskola eszköz volt és nem cél.

Egy kalazanciusi intézménynek mindezt le kell lefordítania ma is a konkrét, mindennapi élet nyelvére; az inkluzivitásnak meg kell(ene) nyilvánulnia a számokban, a gyakorlatban – ám most csak töredékesen van így. S e helyzetért felelősek vagyunk.

#### *Inklúzió a piarista oktatási intézményekben*

A piarista oktatási intézményekben a különleges bánásmódot igénylő gyerekek ellátásának jellemzőire irányuló belső auditfolyamat zajlott 2021. február 20. és 2021. június 8. között. Az audit során az előzetesen a fenntartó számára megküldött, valamint statisztikai célra vagy állami normatíva igényléséhez az intézmények által készített adatok elemzése valósult meg. A dokumentumelemzésen túl standard kérdéssor alapján minden esetben interjú készült az intézményvezetéssel és a fejlesztésekben részt vevő munkatársak csoportjával.

A piarista intézményekben az alapító okiratban leírtaknak megfelelően a különböző köznevelési alapfeladatok keretében ellátott SNI-tanulók típusának és létszámának, valamint az SNI-típusokba felvett gyermekek/tanulók százalékos arányának (a „tanulói létszámba” beleértjük az óvodai gyermekek létszámát is; a sátoraljaújhelyi Piarista Kollégiumban nincs SNI-/BTMN-ellátás) alakulását az 1. táblázatban foglaltuk össze.

A teljes tanulói létszám (4169 fő) 10,09%-a SNI- és BTMN-es tanuló tartományi szinten, azonban az intézményi eloszlás igen változatos. Gödön – a képzési szerkezetéből is adódóan – a tanulók majdnem fele egyéni bánásmódot igényel, míg Budapesten nincs BTMN-es tanuló sem. Intézményeinkben 10%-kal több BTMN-es tanuló van, mint SNI-tanuló. Érdekes, hogy míg alapvetően minden intézményünkben a BTMN-es tanulók létszáma a magasabb, Nagykanizsán jelentősen magasabb az SNI-tanulók létszáma a BTMN-es tanulókéval szemben.

Ha intézményenként és alapfeladatonként vizsgáljuk az adatokat, az is látható, hogy az összetett intézmények (Kecskemét, Nagykanizsa) esetében az általános iskolai évfolyamok sokkal nagyobb arányban érintettek (2. táblázat).

Az érvényben lévő jogszabályok és rendeletek integrálóintézmények esetében nem határozzák meg az egy intézménybe felvehető SNI-, illetve BTMN-es tanulók számát, illetve arányát. A több évtizedes piarista pedagógusi gyakorlat a 10%-os lélektani határon rögzíti az egy-egy osztályba felvehető SNI-tanulók létszámát (vö. még Vargáné Mező, 2004). Ennek túllépése a tapasztalatok szerint sokszor megoldhatatlan feladat elé állítja a pedagógust, kontraproduktívvá teszi az integrációt és inklúziót, és nem utolsó sorban elbizonytalanítja a többségi gyermekek szüleit az iskolaválasztásban.

1. táblázat

Az SNI-/BTMN-es tanulók létszáma és aránya az egyes intézményekben

Város	Tanulói létszám	Ebből SNI-gyermek/tanuló	Ebből BTMN-es gyermek/tanuló	SNI és BTMN összesen	
Kecskemét	935	66	88	154	16%
Göd	138	23	34	57	41%
Mosonmagyaróvár	529	27	49	76	14%
Hédervár	136	12	9	21	15%
Nagykanizsa	694	47	16	63	9%
Szeged	674	14	11	25	4%
Vác	658	11	14	25	4%
Budapest	405	0	0	0	0%
Összesen	4169	200	221	421	10%

2. táblázat

A SNI-/BTMN-es gyermekek létszáma és aránya az egyes intézményekben az intézmény alapfeladata szerinti bontásban

Alapfeladat	Felvehető létszám	Felvett létszám	Ebből SNI-gyermek (fő)	Ebből BTMN-es gyermek (fő)	SNI és BTMN összesen (fő)
<b>Kecskemét</b>					
Óvodai nevelés	90	76	0	0	0
Általános iskolai nevelés, oktatás (1–4)	294	221	18	26	44
Általános iskolai nevelés, oktatás (5–8)	300	237	34	41	75
Gimnáziumi nevelés, oktatás	408	401	14	21	35
<b>Göd</b>					
Szakközépiskolai nevelés-oktatás	480	138	22	34	56
Felnőttoktatás	50	0	0	0	0
<b>Mosonmagyaróvár</b>					
Általános iskolai nevelés, oktatás	528	418	18	42	60
Gimnáziumi nevelés, oktatás	280	111	9	7	16
<b>Hédervár</b>					
Óvodai nevelés	56	37	1	1	2
Általános iskolai nevelés, oktatás	239	99	11	8	19
<b>Nagykanizsa</b>					
Óvodai nevelés	120	91	2	1	3
Általános iskolai nevelés, oktatás	380	291	14	5	19
Gimnáziumi nevelés, oktatás (7–12)	210	175	11	4	15
Gimnáziumi nevelés, oktatás (9–12)	175	137	20	6	26

Alapfeladat	Felvehető létszám	Felvett létszám	Ebből SNI-gyermek (fő)	Ebből BTMN-es gyermek (fő)	SNI és BTMN összesen (fő)
<b>Szeged</b>					
Gimnáziumi oktatás, nevelés (9–12)	280	265	12	7	19
Gimnáziumi oktatás, nevelés (7–12)	210	193	2	7	6
Alapfokú művészetoktatás	540	205	0	0	0
Alapfokú művészetoktatás	40	11	0	0	0
<b>Vác</b>					
Gimnáziumi oktatás, nevelés (5–12)	544	506	8	10	18
Gimnáziumi oktatás, nevelés (9–12/13)	170	152	3	4	7
<b>Budapest</b>					
Gimnáziumi oktatás, nevelés (7–12)	420	405	0	0	0

A 2020/2021. tanévben a piarista intézményekben ténylegesen felhasznált SNI-, illetve BTMN-es tanulók fejlesztésére szolgáló heti órakeretek és a jogszabályok alapján adható órakeretek összehasonlítását a 3. táblázat tartalmazza.

3. táblázat  
Jogszabály szerinti engedélyezett és a ténylegesen felhasznált órakeret

Város	Adható óraszám (SNI)	Ténylegesen felhasznált SNI-óraszám	Adható óraszám (BTMN)	Ténylegesen felhasznált BTMN-óraszám
Kecskemét	41	29	33	54
Göd	12,5	15	8	16
Mosonmagyaróvár	51,5	25	24	18
Hédervár	10,5	9	8	14
Nagykanizsa	44,5	18	24	19
Szeged	15	20	14	2
Vác	40	21	21	12
Budapest	0	0	14	0
Összesen	215	137	146	135

Megjegyzés: Az órarendek alapján kumulált óraszámok: sok esetben nem tisztán SNI- vagy BTMN-fejlesztés zajlik, hanem vegyesen képzett csoportokban történik a fejlesztés.

Tartományi szinten az SNI-tanulók ellátására a jogszabályok szerint rendelkezésre álló keret mindössze 63,7%-át fordítjuk, míg BTMN-ellátásra elhasználjuk az ezen felül felzárkóztatásra és tehetséggondozásra is tervezendő órakeret 92,5%-át. Ezt az eredményt torzítja a budapesti intézmény, ahol a heti 14 órát csak tehetséggondozásra és felzárkóztatásra használják.

Ha egyes intézményeket vizsgálunk, akkor az is látható, hogy Vác, Nagykanizsa, Mosonmagyaróvár mind az SNI-, mind a BTMN-órák vonatkozásában jelentősen kevesebb órát használ fel, míg Göd és Hédervár többletórát használ, Szeged és Kecskemét pedig átcsoportosít, és jelentős az eltérés az adható és a felhasznált óraszámok között.

## **Az inklúzió gyakorlati megvalósulása – orientációs évfolyam a gödi Piarista Szakképző Iskola és Kollégiumban**

A gödi Piarista Szakképző Iskola és Kollégiumban – amely a magyarországi Piarista Tartomány legfiatalabb oktatási intézménye – a különleges bánásmódot igénylő fiatalok aránya az országos átlagnál lényegesen magasabb (41%); mintegy 17% az SNI-diákok hányada, mellettük az iskola tanulóinak további negyede BTMN-es diagnózissal rendelkezik.

Az Innovációs és Technológiai Minisztérium támogatásával, kísérleti jelleggel a 2018–2019-es tanévben indult el Gödön az első orientációs évfolyam (az orientációs évfolyam céljairól, módszereiről, eredményeiről lásd részletesen Lénárd & Czető, 2021).

A felzárkóztatást, a tudásokban, készségekben, kompetenciákban megmutatkozó különbségek kiegyenlítését, a stabil alapkompenciák meglétét, a tanulási sikertelenségek kezelését és a tudatos pályaválasztást egyaránt támogató orientációs évfolyamon, a jelen tanulmány bevezetőjében bemutatott, inklúziót támogató, lemorzsolódást megelőző szemléletmódok és beavatkozások elméleti bázisához igazodva:

- a diákok egyénre szabott oktatási formában tanulnak,
- a munkát az „Orientációs Team” vezeti,
- az évfolyam valamennyi tanulója személyes segítőt választ magának a tanév elején, akivel heti rendszerességgel beszélgetnek célokról, egyéni előrehaladásról, tanulási nehézségekről,
- az oktatás maga sem a megszokott tantárgyi keretekben zajlik, sokkal inkább a projektszemlélet mentén,
- a diákok tanulási környezete rugalmasan alakítható, a tanulandó témától, a fejlesztési feladattól függően,
- a csoportszobákban vannak elkülönített terek is, amelyek lehetőséget biztosítanak az elvonulásra és a pihenésre, a kikapcsolódásra is,
- a kialakításnál a tanulók igényeit is felméri, igyekeznek beépíteni az ötleteiket a megvalósítás során.

Az elmúlt évek során egyre több iskola csatlakozott a programhoz, így mára országsszerte több mint 25 szakképzési centrum hirdeti meg az orientációs évfolyamot az általános iskola 8. osztályát végzett tanulók számára. Az orientációs, vagyis a szakképzést előkészítő évfolyam azon diákok számára jelent jó alternatívát, akik a pályaválasztásban bizonytalanok, az általános iskolát kompetenciahiányokkal fejezték be, magatartási zavarral, tanulási nehézségekkel küzdenek, és a további iskolai kudarcok és a lemorzsolódás csökkentése érdekében egyéni igényekre is választ adni tudó felzárkóztatásra szorulnak. Ezek a diákok még sok esetben nem készek arra, hogy tudatos pályadöntést hozzanak. A bizonytalanságukat többek között az is fokozza, hogy nem tudják, mely szakmák illenek leginkább a képességeikhez, érdeklődésükhöz és személyiségükhöz. Hogy felelősen tudjanak a jövőjükkel kapcsolatban döntést hozni, nagyon fontos, hogy reális önismerettel és pályaismerettel is rendelkezzenek.

### **Az Életpálya modul mint egyéni kibontakozást segítő szolgáltatás**

A váci Piarista Kilátó Központ az Innovációs és Technológiai Minisztérium támogatásával, illeszkedve a Szakképzés 4.0 stratégiában foglalt tevékenységekhez, az intézmények közötti megállapodás nyomán biztosítja az orientációs évfolyam számára az úgynevezett Életpálya modulba tartozó tevékenységeket, szolgáltatásokat. A modul alapvető céljaként, a rövid és hosszú távon egyaránt sikeres szakmaválasztás érdekében, a pályáérdeklődés és a személyes erősségek feltárását és ezek megerősítését, a diákok pályainformációkkal és pályaismerettel való ellátását, valamint a munkaerőpiaci kapcsolódásokra történő kitekintést és felkészülést határoztuk meg. Alapvető eszközként alkalmazzuk:

- az egyéni tanulási utak pedagógiáját,
- a személyes pályaorientációt,
- az élmény- és alkotópedagógiát,



- a tapasztalati tanulás eszközeit,
- az egyéni és kiscsoportos kompetenciafejlesztést támogató feladatokat.

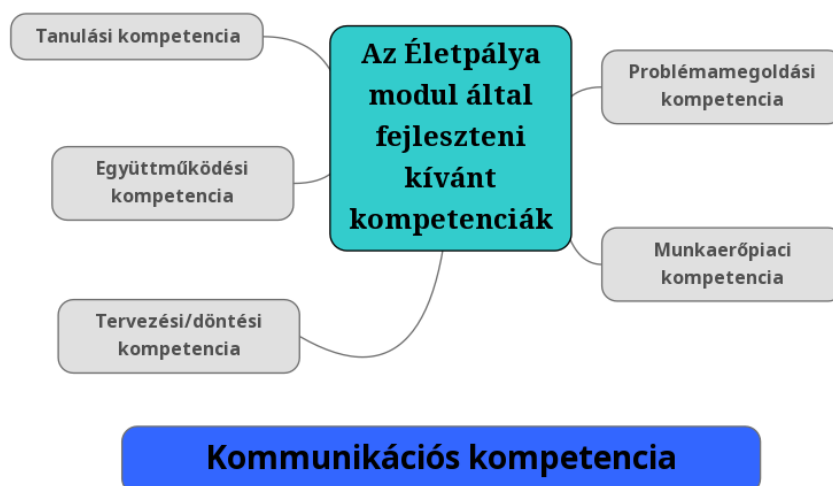
Nem a modul részeként, de a diákok számára elérhető szolgáltatásként biztosítjuk az egyéni és csoportos kísérést, valamint az egyéni életpálya-tanácsadást is. Az egyéni pályadöntést és a folyamatkövetést egyaránt segíti a Piarista Kilátó Központban zajló alapozó- és fejlesztőmunka során meghatározott életpálya- és munkaerőpiaci kompetenciák mérése mind a bemenetkor, mind év végén, valamint az év végén elvégzett műszeres munkadiagnosztika is. A munkadiagnosztikai mérések során a tanulóknak lehetőségük nyílik „objektíven is” meggyőződni képességeikről, a pályaválasztásukhoz kapcsolódó elképzelésük helyességéről. A feladatok összeállítása során mindig az adott szakmaterülethez kapcsolódó legfontosabb készségeket/képességeket gyűjtjük össze, és az ezekhez kapcsolódó vizsgálatokat végezzük el a kliensekkel: jellemzően fizikai erőnlétet (munkavégzésben való kitartást), finommotorikát, munkavégzéshez szükséges stabilitást, állásbiztonságot, mélységlátást mérünk, és manipulációs, illetve komplex szenzomotoros vizsgálatokat is végzünk. A vizsgálat átlagosan 1-1,5 órát vesz igénybe, majd az adatokat a vizsgálatot végző személy rögzíti és elemzi. Egy következő alkalommal az eredményekről tájékoztatjuk is kliensünket.

Az Életpálya modulban a Piarista Kilátó Központ vállalja, hogy heti egy alkalommal a tanév teljes időtartamában komplex pályaorientációs tevékenységet nyújt az évfolyamnak. A heti 90 perces, tanmenetbe ágyazott tevékenységet a váci kollégák a gödi pedagógusokkal közösen (ún. trénerpárokként) valósítják meg, ezzel is tesztelve a fejlesztett tananyagot, illetve annak átadhatóságát. Hiszen további célunk minél több szakképzésben oktató szakemberhez eljuttatni eredményeinket és tapasztalatainkat.

Az orientációs évfolyamon a 3 báziscsoport számára kialakított program több fókuszra koncentrálna. A tanulók személyiségfejlődése mellett fontos szerephez jutnak az életpálya-tervezéshez kapcsolódó döntési folyamatok, a csoport igényeihez és képességeihez illesztett ismeretek és a naprakész, 21. századi kompetenciákra építő munkaerőpiaci információk is.

A főbb témakörök a diákok életkorának, érdeklődésének és jellemzőinek megfelelően alakultak ki a tervezőfolyamat során. A többéves közös munka alatt sikerült megtalálnunk azokat a megközelítéseket, módszereket, amelyek sikerre tudják vinni a diákokkal és trénerpárokkal való együttműködést. A tanév elején főként olyan foglalkozásokat vezetünk, amelyek során a diákok felismerik egyéni értékeiket, erősségeiket, hogy képesek legyenek azokat saját céljaik érdekében mozgósítani. A tapasztalati tanulás és az élménypedagógia eszközei lehetővé teszik többek között a tanulás értelmi és érzelmi jelentőségének megtapasztalását, a tanulás folyamatának megismerését és az ezt tápláló motiváció felfedezését is. Kiemelten fontosnak látjuk megmutatni a problémamegoldó gondolkodás egyéni és társas értelemben is megjelenő hasznosságát, ehhez illeszkedően szükségesnek tartjuk az együttműködést erősítő tevékenységek alkalmazását. Tapasztalataink szerint az együttműködést erősítő tevékenységek az empátia és a tolerancia növekedését is hozták, ez pedig erősíti a sikeres munkaerőpiaci részvételt is támogató reziliencia fejlődését. A program gyakorlati megvalósítása során lehetőséget kívánunk biztosítani arra, hogy a tervezés kiemelkedő jelentőségét a saját élményeiken keresztül is lássák a fiatalok, illetve a döntéshozáshoz szabadon elfogadhassanak tőlünk olyan információkat és mérlegelési szempontokat, amelyek a választásaik tudatosságát segítik.

A program fejlesztésének szakaszában meghatároztuk azokat a kompetenciákat, amelyeket nélkülözhetetlennek látunk a sikeres életpálya-tervezéshez és a munkaerőpiaci érvényesüléshez, és amelyek fejlesztése tudatosan és szervezeten történik az Életpálya modulban (1. ábra). Ezek a tanulási, együttműködési, tervezési/döntési, problémamegoldási és munkaerőpiaci kompetenciák. Ezek mellett fontos és állandó szerephez jutott a kommunikációs kompetencia, amelyet („horizontális területként”) az összes kompetencia mellé beépítettük az órák tervezése során. A megfelelő kifejezőkészséget, a gazdag szóincset, az önkifejezést, az asszertív kommunikációt épp olyan fontosnak tartjuk, mint a szakmai ismereteket.



1. ábra

Az Életpálya modul által fejleszteni kívánt kompetenciák

Célunk, hogy a diákokkal való találkozások egyaránt erősítsék a személyes hatékonyságot és a társas kapcsolódások sikerességét. Ezen két terület úgy illeszkedik, hogy erőforrásokat teremtsen a karriertervek megvalósíthatóságára és a hosszú távú életelégedettség elérésére.

Összességében tehát minden tevékenység kettős fókusszal formálódik, egyrészt a személyiségük érését, közvetetten az önismeretet is érintő belátásaikat szolgálja, másrészt az életpálya-tervezéshez elengedhetetlenül szükséges szakmai információk átadására irányul. Ez a kettős figyelem akkor képes mind a tananyaghoz, mind a csoport szellemi, érzelmi, aktivitási állapotához jól illeszkedni, ha a csoportot vezető szakemberek egyéni felkészültsége és a feladatok megoldásában, gyakorlatok instruálásában való összehangoltsága tud kapcsolódni a csoport befogadókészségéhez, a diákok életkori sajátosságaihoz, igényeihez, illetve, ha a szakemberek ismerik a csoportdinamikai folyamatok jellemzőit.

Az együttműködés során az érzelmi bevonódást támogató eszközök közül már a kezdetektől fontosnak láttuk alkalmazni a pontosan megfogalmazott, pozitív tartalmú visszajelzéseket és az olyan gyakorlatokat, amelyek az öröm és az értékesség élményével gazdagítják a csoporttagokat. A jutalmazó attitűd erősíti a bizalmat a diákok és a csoportvezetők között. Az egészséges, társas környezethez feszültségek nélkül kapcsolódó, reális énképen alapuló önbizalom olyan cél, amely segíti a sikeres életpálya-tervezést. Alakulását segítheti, ha a diákok számára lehetőségeket nyújtunk az önmagukról kialakított belső kép részletesebb megismerésére, valamint, a sikeresebb életpálya elérése érdekében, az esetleges változtatások megfogalmazására, a pozitív hatást kiváltó aktivitás megkezdésére. A személyes hatékonyság és az önreflexió fejlesztése párhuzamosan zajlik a csoport többi tagjával való együttműködési tapasztalatokkal. Minden gyakorlat, minden szakmai folyamat azt a célt szolgálja, hogy a csoportokban részt vevő fiatalok a csoportot vezető szakemberektől és a csoportban lévő kortársaiktól egyaránt kaphassanak visszajelzést a fejlesztendő területeikről és az erősségeikről ösztönző módon.

A csoportvezetésben szerepet vállaló szakemberek felelőssége és feladata, hogy a csoport tagjai számára inspiráló és teret adó közeg alakuljon ki a közös munka során. A tapasztalati tanulás a legmegfelelőbb eszköznek látszik arra, hogy ezt a motiváló környezetet a csoportvezetők megteremtsék, és a csoport tagjai számára megfelelő mintát nyújtsanak az instrukcióikkal, a csoportvezetés során megjelenített kommunikációs és konfliktuskezelő képességeikkel.

Az Életpálya modul előkészítése során arra is törekedtünk, hogy a csoportokban jelen lévő tanulók mindegyike megtalálja a számára könnyen érthető, értelmezhető információkat. A többféle modularitás fontos eleme a munkánknak. A tervezésben trénerek és gyógypedagógusok működtek közre, akiknek a munkáját az iskola pedagógusai segítették. A tananyagokban érintett kérdések,

példák kidolgozása során arra törekedtünk, hogy ezek – lehetőség szerint – a diákokat foglalkoztató mindennapi kérdésekhez kapcsolódjanak. Hiszen számukra akkor válik igazán értelmezhetővé egy témakör, egy tananyag, ha tudnak hozzájuk kapcsolódni. Meglátásunk szerint a mi feladatunk – e tekintetben is – elősegíteni a kapcsolódásukat.

### **A tanulást segítő gyógypedagógiai szolgáltatás**

Tanulmányunk korábbi fejezetében igyekeztünk részletesen bemutatni, hogy az orientációs év, és azon belül az Életpálya modul felépítése, eszközrendszere alapvetően illeszkedik azokhoz az alapelvekhez, amelyek az inklúziót elősegítő, a lemorzsolódást csökkentő programok sajátjai. Az SNI-diákok további, a tanulást segítő gyógypedagógiai szolgáltatást is kaptak az orientációs év során.

Ahogy az Életpálya modul esetében is, ezen a területen is az egyéni kiteljesedés és a csoport többi tagjával való együttműködés kap hangsúlyt a tanév során. Mivel az SNI-diákok integráltak vannak jelen a csoportokban, így lehetőség van a tanórákon belül a differenciált feladatvégzésre az egyéni, illetve kiscsoportos fejlesztések mellett. A tanórai keretekben a diákok segíthetik egymást a feladatok megoldásában: annak fontosságát ismerik fel, hogy bár a közös munkában adott esetben egy SNI-társuk máshogy gondolkodik, de segíteni tudja a megvalósítást. Az ő ötleteik elsőre talán meghökkentőnek tűnhetnek, ám valójában érdemes megfontolni azokat is. Az empátia fejlődésének fontosságát korábban már érintettük. Úgy éreztük, hogy a fejlesztés nyomán mindhárom csoportban növekedett a tolerancia és az empátia az SNI-társak irányában.

A diákok gyógypedagógiai fejlesztése során sem veszítik el a fókuszot az életpálya-tervezésről és a való élethez való kapcsolódásról. Bár a tantárgyi előrehaladás is cél, ami úgy valósul meg, hogy közben fel tudjuk kelteni a tanulók érdeklődését a feladatok iránt. Mivel kiscsoportos és egyéni órákat egyaránt tartunk, lehetőség van a diákok közötti együttműködés, a kommunikáció (asszertív kommunikáció), a gondolkodási funkciók fejlesztésére is. Teret hagyunk arra, hogy a diákok egymást tanítsák, adott esetben feladatokat magyarázzanak el egymásnak, összefüggéseket tárjanak fel. A fejlesztőóraára járó SNI-tanulókkal együttműködve a kiscsoportban – a báziscsoportokhoz hasonlóan – kialakítjuk a tanórák mindenki számára elfogadható és biztonságot adó kereteit. Itt is arra törekszünk, hogy a csoport összes tagja kapjon lehetőséget a személyiségének, egyéni erősségeinek megmutatására. Különösen az ismerkedés heteiben időt szánunk arra, hogy minél jobban megismerjük egymást, és képesek legyünk közösen dolgozni. Az asszertív kommunikáció alapjait itt lehetséges magasabb szintre emelni, egymást meghallgatni, ötletekkel segíteni.

Az egyéni fejlesztések során viszont inkább arra helyezük a hangsúlyt, hogy gondolkodni tanuljanak meg a diákok. A logikai készségeket fejlesztjük olyan matematikai, gondolkodtató feladványokkal, amelyeknél nem a konkrét megoldás, hanem inkább a megoldás menete érdekes. Sok nyelvtani, helyesírási feladatot is végzünk. Ezeknél a cél a szókincsfejlesztés, illetve az írásbeli kommunikáció gyakorlása. A játékosabb és a komolyabb gondolkodást, hosszabb munkát igénylő feladatok egyaránt megjelennek a tanév során. A szövegértés fejlesztésére Steklács János olvasási stratégiáit (lásd bővebben Steklács & Szabó, 2013) használjuk fel – egyénre szabott szövegekkel. A tanulók egyéni érdeklődési körébe illő szövegek feldolgozásával közelebb tudjuk őket hozni az olvasás megszeretéséhez, és arra buzdítjuk őket, hogy járjanak utána az őket foglalkoztató témáknak. Ennek mikéntjét szintén megmutatjuk, és közösen is dolgozunk ilyen feladatokon.

Ahhoz, hogy ezek a gyógypedagógiai fejlesztőórák meg tudjanak valósulni, sok segítséget adnak az iskola orientációs évfolyamán tanító pedagógusok. Szorosan együttműködünk a diákok minél hatékonyabb megsegítése érdekében. Gyógypedagógusunk számára is elérhetőek a tananyagok, ezért azokra is tud építeni, reflektálni a fejlesztőfoglalkozások során. Ezenkívül bármikor kapcsolatba tud lépni a diákjait egyénileg segítő pedagógussal. Ezekon a beszélgetéseken egymást kölcsönösen segítik a diákkal való jó kapcsolat megőrzésében, illetve az ő előrehaladásának megerősítésében.

Mivel segítőpárrendszerben dolgozunk az orientációs évfolyamon, itt nem osztályfőnöke van a tanulóknak, hanem kiválasztott segítőpárja, akivel egy tanéven keresztül együtt dolgoznak. Ő

nemcsak a tanulmányi előmenetelében segíti a diákot, de lehetőség van arra, hogy a diák az életében felmerülő kérdésekkel kapcsolatban is a segítőtársához forduljon.

Különösen fontos volt ez a fajta kapcsolattartás a karantén időszakában. Ekkor is biztosítottuk a tanulók számára az előrehaladáshoz szükséges tananyagokat, illetve bevezettük a fejlesztőfoglalkozásokhoz kapcsolódó, heti egy délelőtt elérhető kontaktórát. Minden héten kaptak a diákok a Google-tanteremben feladatot, amelyet általában önállóan dolgoztak fel. A kontaktórákon rendszeresen megjelentek, ilyenkor páros vagy kiscsoportos fejlesztőórát tartottunk. Ezek azonban nem kizárólag formális találkozások voltak, sok esetben a munka befejezését követően informális beszélgetések alakultak ki, majd hogyanem kísérés formájában. A világjárvány okozta elszigetelődés, a diákok kapcsolódási lehetőségeinek korlátozottsága miatt sokuknál az online órák jelentették a külvilággal való kapcsolatot. Így nem is volt kérdés, hogy ezt a kapcsolódást a tanulás mellett a személyes kapcsolódásra is tudjuk használni. Ezen beszélgetések során sokszor kerültek szóba iskolai, tanulási feladatok, sok kérdés merült fel a fiatalokban a pályaválasztással, szakmaválasztással kapcsolatban. Ezeket a kérdéseket igyekeztünk azonnal megválaszolni, vagy közösen kerestünk rájuk megnyugtató válaszokat.

### **A fejlesztések hatásmérése**

Az orientációs évben történő fejlesztések eredményességének és hatásainak mérésére komplex rendszer áll rendelkezésre (lásd erről bővebben Czeto et al., 2021).

Az életpályamodulhoz kapcsolódó hatásmérés részletes bemutatása megtalálható Török és Csíkos (megjelenés alatt) tanulmányában. A modulhoz tartozó kompetenciák és jellemzők változásmérése során két alkalommal történik adatfelvétel: először a félév elején, amikor a diákokat egy kérdőív segítségével értékeli a szülei, illetve a diákok önmagukat értékeli, majd az év végén újra sor kerül a diákok önértékelésére ugyanazzal a mérőeszközzel (ekkor már nincs szülői kérdőív). A mérés a Piarista Kilátó Központ számára fejlesztett kérdőívcsomaggal történik, amely a következő területeket érinti: társas énhatékonyság, állhatatosság és kitartás, társas támogatás, életvezetési önhatékonyság, célállítás, tanulási motiváció, tanulási amotiváció, életpálya-kompetenciák, pályadöntési énhatékonyság, munkamotiváció, munka amotiváció, érdeklődési irányok, munkamód, pályaalköteleződés. A mérőeszköznek könnyen érthető verziója is rendelkezésre áll. Félév közben a Piarista Kilátó Központ komplex munkadiagnosztikai eszközparkjában a pályaalkalmasságot befolyásoló jellemzőket is mérjük, így a kétkezes és egykezes erő kifejtést, a szem-kéz koordinációt, a kéz ügyességet, a munkabírást, a monotóniatűrést, a szenzomotoros funkciókat, az állásbiztonságot, az igény szintet, a termékenység érzékelésének minőségét, a rövid távú vizuális memóriát és a munkamódot. A vizsgálatok eredményeiről a diákok visszajelzést kapnak.

Bár a mérések három éve zajlanak, az SNI-diákok alacsony létszáma miatt a mérések külön SNI-specifikus kiértékelése még nem történt meg, ezt a következő években tervezzük elkészíteni és a szakmai közvéleménnyel megosztani.

### **Összegzés**

A váci Piarista Kilátó Központ és a gödi Piarista Szakképző Iskola és Kollégium együttműködésében megvalósult innovációs modellprogramhoz kapcsolódóan a Piarista Kilátó Központ a diákok, különösképpen a sajátos nevelési igényű diákok kibontakozását segítő támogató szolgáltatásokat is nyújt. Így a csoportos életpályakompetencia-fejlesztést biztosító, heti rendszerességű foglalkozások mellett egyéni életpálya-központú pályaorientációs pszichológiai tanácsadás és fejlesztés, valamint speciális gyógypedagógiai fejlesztés is megvalósul.

Jelen tanulmányunkban ezen szolgáltatások részletes ismertetése mellett be kívántuk mutatni, hogy ezek a szolgáltatások hogyan kapcsolódnak a piarista szemlélethez, a „piaristasághoz”, valamint az integrációval, inklúzióval és a lemorzsolódás megelőzésével foglalkozó elméleti-szakmai irányokhoz és gyakorlati megfontolásokhoz.

## Köszönetnyilvánítás

A Piarista Kilátó Központ szakmai programjait az Innovációs és Technológiai Minisztérium SZFF/69-7/2021-ITM\_SZERZ azonosítószámú támogatásával valósítja meg.

## Irodalom

- Billédi, K., Cserti-Szauter, Cs., Papp, G., & Perlusz, A. (2020a). Életpálya és jövőtervezés. Sajátos nevelési igényű fiatalok támogatásának lehetőségei. *Szociálpedagógia*, 15, 69–116.
- Billédi, K., Cserti-Szauter, Cs., Papp, G., & Perlusz, A. (2020b). A second chance with lifelong guidance in Northern Hungary. *Hungarian Journal of Disability Studies & Special Education*. 2020 Special Issue, 39–58. [http://fogyatekossagtudomany.elte.hu/wp-content/uploads/2020/11/Billedi\\_FT\\_2020\\_2.pdf](http://fogyatekossagtudomany.elte.hu/wp-content/uploads/2020/11/Billedi_FT_2020_2.pdf)
- Bognár, V., Dr. Bíró, A., & Marossy-Dévei, Z. (2009). Az autizmussal diagnosztizált népesség az egészségügyi és a közoktatási rendszerben – Kutatási Jelentés. Autisták Országos Szövetsége. Jelenkutató Alapítvány. <http://mek.oszk.hu/10600/10658/10658.pdf>
- Bokányi, Z., & Szabó, Á. (2015). NEET-fiatalok. Egy fogalom nyomában. *Kapocs* 14(1), 28–39. [https://epa.oszk.hu/02900/02943/00065/pdf/EPA02943\\_kapocs\\_2015\\_1\\_28-39.pdf](https://epa.oszk.hu/02900/02943/00065/pdf/EPA02943_kapocs_2015_1_28-39.pdf)
- Czető, K., Galsa, L., Györík, E., Lázár, L., Lénárd, S., & Szivák, J. (2021). Zöldellő életfának gyönyörű-szép ága. Orientációs évfolyam a magyar szakképzésben. Piarista Rend Magyar tartománya. [https://god.piarista.hu/wp-content/uploads/2021/10/Zoldello-eletfanak-gyonyoru-szep-aga\\_compressed\\_2.pdf](https://god.piarista.hu/wp-content/uploads/2021/10/Zoldello-eletfanak-gyonyoru-szep-aga_compressed_2.pdf)
- Csákvári, J., & Cs. Ferenczi, Sz. (Eds.). (2018). A fiatalok lehetőségeinek kibontakoztatása. Ajánlásgyűjtemény pedagógusoknak, gyógypedagógusoknak, szociális és egészségügyi szakembereknek a kibontakozó ifjúság támogatására. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógia Kar. [https://edit.elte.hu/xmlui/static/pdf-viewer-master/external/pdfs-2.1.266-dist/web/viewer.html?file=https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/40207/A%20fiatalok%20lehet%c5%91s%c3%a9geinek%20kibontakoztat%c3%a1sa\\_A.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://edit.elte.hu/xmlui/static/pdf-viewer-master/external/pdfs-2.1.266-dist/web/viewer.html?file=https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/40207/A%20fiatalok%20lehet%c5%91s%c3%a9geinek%20kibontakoztat%c3%a1sa_A.pdf?sequence=5&isAllowed=y)
- Cserti-Szauer, Cs. (2021). Fogyatékos diákok egész életutat támogató pályaorientációja mint empowerment folyamat. In A. Perlusz, Cs. Cserti-Szauer, & A. Sándor (Eds.), *Fogyatékos emberek a 21. századi magyar társadalomban* (pp. 32–44). ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, A Gyógypedagógia Fejlesztéséért Alapítvány. [Fogyatékos\\_szemelyek\\_a\\_21\\_szazadi\\_magyar\\_tarsadalomban\\_A.pdf \(elte.hu\)](https://www.elte.hu/fogyatekos-szemelyek-a-21-szazadi-magyar-tarsadalomban-A.pdf)
- Cserti-Szauer, Cs., Galambos, K., & Papp, G. (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>
- Dickinson, P., & Cullen, M. A. (2018). *Work experience and vocational/technical provision for young people on SEN support: A rapid evidence assessment*. Department for Education. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/915657/P-ost-16\\_REA\\_Dec2018.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/915657/P-ost-16_REA_Dec2018.pdf)
- Dunás-Varga, I. (2021). Az oktatásban való részvétel, a végzettség és a foglalkoztatás összefüggései, különös tekintettel a fogyatékosokkal élő személyek helyzetére. In Perlusz, Cs. Cserti-Szauer, & A. Sándor (Eds.), *Fogyatékos emberek a 21. századi magyar társadalomban* (pp. 21–31). ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, A Gyógypedagógia Fejlesztéséért Alapítvány. [Fogyatékos\\_szemelyek\\_a\\_21\\_szazadi\\_magyar\\_tarsadalomban\\_A.pdf \(elte.hu\)](https://www.elte.hu/fogyatekos-szemelyek-a-21-szazadi-magyar-tarsadalomban-A.pdf)
- Ebuenyi, I. D., Rottenburg, E. S., Bunders-Aelen, J. F. G., & Regeer, B. J. (2020). Challenges of inclusion: a qualitative study exploring barriers and pathways to inclusion of persons with mental disabilities in technical and vocational education and training programmes in East Africa. *Disability and Rehabilitation*, 42(4), 536–544. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09638288.2018.1503729?src=recsys>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2016). *Early School Leaving and Learners with Disabilities and/or Special Educational Needs. A Review of the Research Evidence Focusing on Europe*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/early-school-leaving-and-learners-disabilities-and-or-special-educational-o>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). *A korai iskolaelhagyás és a fogyatékosokkal élő és/vagy sajátos nevelési igényű tanulók – Összefoglaló zárójelentés*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/esl-summary-hu.pdf>

- Foreman-Murray, L., Krowka, S., & Majeika, C. E. (2022). A systematic review of the literature related to dropout for students with disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 66(3), 228–237.  
<https://www.tandfonline.com/doi/figure/10.1080/1045988X.2022.2037494?scroll=top&needAccess=true>
- Hörich, B., & Bacskai, K. (2018). Az iskolai lemorzsolódás intézményi jellemzői. *MagyarPedagógia*, 118(2), 133–156.  
[https://www.magyarpedagogia.hu/document/Horich\\_MPed20182.pdf](https://www.magyarpedagogia.hu/document/Horich_MPed20182.pdf)
- Innovatív Képzéstámogató Központ. (2020. február 14.). *Orientációs osztályok indulnak a pályaválasztásban bizonytalan tanulóknak*. <https://ikk.hu/hirek/orientacios-osztalyok-palyavalasztasban-bizonytalan-tanuloknak>
- International Labour Organization. (2016). *Including persons with disabilities in technical and vocational education and training. A guide for administrators and instructors to disability inclusion*.  
[https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/--asia/--ro-bangkok/--ilo-dhaka/documents/publication/wcms\\_543304.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/--asia/--ro-bangkok/--ilo-dhaka/documents/publication/wcms_543304.pdf)
- Központi Statisztikai Hivatal (KSH). (2020). *Oktatási Adatok 2019/2020*.  
<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920/index.html>
- López, S. (2000). *A kalazanciusi karizma intézményesítése*. Kalazancius Tanulmányi Központ.
- Mohai, K., & Perlusz, A., & Katona, N. (2020). *Útmutató az integrált és inkluzív oktatáshoz a többségi pedagógus számára*. Oktatás 2030 – Eszterházy Károly Egyetem. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-az-integralt-es-inkluziv-oktatashoz.pdf>
- Nagy, Z. (Ed.). (2011). *Az akadályozott és egészségkárosodott emberek élethelyzete Magyarországon*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet. <https://docplayer.hu/20162073-Az-akadalyozott-es-az-egeszsegkarosodott-emberek-elethelyzete-magyarorszag-on-kutatasi-eredmenyek-a-tamop-5-4-1-projekt-kutatasi-pillereben.html>
- Piarista Rend Magyar Tartománya. (2019). *A Piarista Rend Konstitúciója és Regulája*.
- Piarista Rend Szolgálat Titkársága. (2022). „Teljes időt átfogó” piarista iskola és a piarista diák profilja. Budapest.
- Piarista Szakközépiskola, Szakgimnázium és Kollégium. (2022. július 10.). *Az iskola története*.  
<https://god.piarista.hu/rolunk/az-iskola-tortenete/>
- Steklács, J., & Szabó, I. (2013). Olvasási stratégiák megjelenése a kerettantervben, az olvasás értékelésében és egy készülő munkafüzetcsaládban. *Olvasáspedagógia*, 2013(3). <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-nevel/olvasasi-strategiak-megjelenese-a-kerettantervben-az-olvasas-ertekeleseben-es-egy>
- Szekeres, Á. (2014). *A sajátos nevelési igényű (SNI) fiatalok lemorzsolódása*.  
[http://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/Projektek/2013/QALL/snis\\_fiatalok\\_lemorzsolodasa\\_final.pdf](http://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/Projektek/2013/QALL/snis_fiatalok_lemorzsolodasa_final.pdf)
- Török, R., & Csíkos, Cs. (megjelenés alatt). Rugalmas tanulási utakon: tanulási és életpálya-tervezési kompetenciák mérése a Gödi Szakképzési Centrum orientációs évfolyamán. *Iskolakultúra*.
- Vargáné Mező, L. (2004). *Sajátos nevelési igényű tanulók együttneveléséről – Pedagógusoknak, intézményvezetőknek*. OFI. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/sajatos-nevelési-igenyu/sajatos-nevelési-igenyu-090617-2>