



FOGYATÉKOSSÁG ÉS TÁRSADALOM

A FOGYATÉKOSSÁGTUDOMÁNY ÉS A GYÓGYPEDAGÓGIA FOLYÓIRATA

HUNGARIAN JOURNAL OF DISABILITY STUDIES & SPECIAL EDUCATION

FOGYATÉKOSSÁG ÉS TÁRSADALOM

A fogyatékoságtudomány és a gyógypedagógia folyóirata

2024/2

Alapítók: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar • ELTE Eötvös Kiadó Kft. • Fogyatékoságügyi Tudásbázis Alapítvány

A FOGYATÉKOSSÁG ÉS TÁRSADALOM évente kétszer – júniusban és decemberben – megjelenő szakmai, tudományos periodika. Cikkeit magyar vagy angol nyelven közli.

A tanulmányok felhasználási jogairól [a folyóirat honlapján](#), [a kiadói politika menüpontban](#) lehet tájékozódni.

A közlésre szánt kéziratokat a következő címen fogadjuk:
ftszerkesztobizottsag@gmail.com

Kiadó: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar irányító testülete: a Kari Tanács

A kiadásért felel: Papp Gabriella, PhD, habil, az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar dékánja

Szerkesztőség:
1097 Budapest, Ecsery út. 3. Telefon: +36 1 3585537

MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság: "A" besorolású folyóirat

MTA Szociológiai Tudományos Bizottság: "C" besorolású folyóirat

MTA Állam és Jogtudományi Bizottság: "D" besorolású folyóirat

A nemzetköziesítési folyamatot támogatja az ELTE Folyóiratfejlesztési Alap.

A lapszám előkészítését a Petőfi Irodalmi Ügynökség támogatta.

A lapszám tanulmányainak nyelvi lektorálását az "OTKA" fiatal kutatói kiválósági program támogatta.

A folyóirat szerepel a Sherpa Romeo online felületén, valamint a DOAJ adatbázisban.

Minden jog fenntartva.

Főszerkesztő:

Hoffman István, PhD, DSc

Szerkesztőbizottság:

Bányai Borbála, PhD
Cserti-Szauer Csilla, PhD-jelölt
Hernádi Ilona, PhD
Horváth Péter László, PhD
Jakab Nóra, PhD, habil
Katona Vanda, PhD
Maléth Anett, PhD-jelölt
Sándor Anikó, PhD

Alapító főszerkesztők:

Könczei György, PhD, DSc
Mesterházi Zsuzsa prof. emerita

Alapító szerkesztőbizottság:

Gombos Gábor †
Kunt Zsuzsanna, PhD †
Zászkaliczky Péter, PhD

Alapító tanácsadó testület:

Amita Dhanda prof. emerita
Lex Grandia †
Hankiss Elemér, PhD †
Heller Mária, PhD habil.
Jancsó Miklós †
Krémer Balázs, PhD †
Lányiné Engelmayer Ágnes prof. emerita
Nagase Osamu, PhD
Adolf Ratzka, PhD †

A szerkesztőbizottság összetételét az alapító főszerkesztők 3 évente felülvizsgálják.

Szöveggondozás: Németh Boglárka
Layout: Durmits Ildikó

HU ISSN 3004-0108 (Online)
DOI 10.31287/FT.hu-en.2024.2

FOGYATÉKOSSÁG ÉS

Hungarian Journal of Disability Studies

2024/2

TÁRSADALOM

& Special Education

Founders: Eötvös Loránd University Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education • ELTE Eötvös Publisher Ltd. • Disability Knowledge Base Foundation

The HUNGARIAN JOURNAL OF DISABILITY STUDIES & SPECIAL EDUCATION is a professional, scientific periodical published twice a year, in June and December. Articles appear in English or in Hungarian. Information on the licence can be found on the journal's website, under the [Publisher's Policy](#) section.

Submissions are accepted at the following address:
ftszerkesztobizottsag@gmail.com

Publisher: Eötvös Loránd University Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education

Governing body of the publisher: the Faculty Council

Accountable for publishing: PAPP Gabriella, PhD, habil, dean, Eötvös Loránd University Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education

Editorial Office: 1097 Budapest, Ecséri St. 3. Hungary.
Telephone: +36 1 3585537

Hungarian Academy of Sciences, Committee on Pedagogy: journal classified "A"

Hungarian Academy of Sciences, Committee on Sociology: journal classified "C"

Hungarian Academy of Sciences, Committee on Legal and Political Sciences: journal classified "D"

Internationalisation Process Supported by the ELTE Journal Development Fund

The preparation process of this issue was supported by the Petőfi Irodalmi Ügynökség.

The proofreading of the studies in this issue was supported by the "OTKA" Young Researchers Excellence Programme.

The journal is included to Sherpa Romeo online resource and DOAJ database.

All rights reserved.

Editor-in-Chief:

HOFFMAN István, PhD, DSc

Editorial Board:

BÁNYAI Borbála, PhD
CSERTI-SZAUER Csilla, PhD candidate
HERNÁDI Ilona, PhD
HORVÁTH Péter László, PhD
JAKAB Nóra, PhD, habil
KATONA Vanda, PhD
MALÉTH Anett, PhD candidate
SÁNDOR Anikó, PhD

Founding Editors:

KÖNCZEI György, PhD, DSc
MESTERHÁZI Zsuzsa prof. emerita

Founding Editorial Board Members:

GOMBOS Gábor †
KUNT Zsuzsanna, PhD †
ZÁSZKALICZKY Péter, PhD

Founding Advisory Board:

DHANDA Amita prof. emerita
GRANDIA Lex †
HANKISS Elemér, PhD †
HELLER Mária, PhD habil.
JANCSÓ Miklós †
KRÉMER Balázs, PhD †
LÁNYINÉ ENGELMAYER Ágnes prof. emerita
NAGASE Osamu, PhD
RATZKA Adolf, PhD †

The editorial board's members are reviewed every 3 years by the founding editors.

Proof-read by: NÉMETH Boglárka

Layout: DURMITS Ildikó

HU ISSN 3004-0108 (Online)
DOI 10.31287/FT.hu-en.2024.2

TARTALOM • CONTENTS

2024/2



Vissza a Tartalomjegyzékhez
Back to the Contents

GEREBEN Ferencné: Előszó	5
CSERTI-SZAUER Csilla – SÁNDOR Anikó – BÁNFALVY Csaba: Participatív innováció és az egész életutat támogató pályaeorientáció	8
OSZTIÁN Doris: Mi így csináljuk – A Gennaro Iskola készségfejlesztő tagozatának bemutatása	24
HANGYA Dóra: Fogyatékossgal élő emberek felnőttképzési és karrierlehetőségeinek vizsgálata	37
SÁNDOR Anikó – FAZEKAS-VINKOVITS Ágnes Sarolta – KOVÁCS Krisztina – KÖNCZEI György: „... I try to focus on the gender discrimination aspect, but among disabled people that's not the main problem” – Barriers and supporting factors in the participation of students with disabilities in higher education	62
SVASTICS Carmen – KÓRODI Edit – CSILLAG Sára – GYŐRI Zsuzsanna – HIDEGH Anna Laura: A tudás hatalom? Formális, nem-formális és informális tanulás a fogyatékossgal élő vállalkozók életútjában	77
KESZI Roland: Machine Learning or Human Education? Thoughts and Data on Artificial Intelligence and the Labor Market: Aspects for Career Orientation	97
BÁNYAI Borbála – BODORNÉ NÉMETH Tünde – PERLUSZ Andrea: Hearing-friendly workplaces and the position of Persons with Hearing Impairment in the labour market: a scoping literature review	122
JAKAB Nóra – HOFFMAN István: Megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztatása – Reform és (mérsékelt) eredmények	136
FEKETE Éva – GALAMBOS Katalin: What Role Can Community Spaces Play in Supporting the Career Choices and Employment of People with Disabilities?	146
RÉKASI Nikolett: “It was a well-known fact at the time, in the '90s, that physiotherapist was a profession for the blind.” – Experiences of physiotherapists with visual impairment ..	163
OCHIENG' OTIENO Michael: Exploring the predictors of disability citizenship	174
Szerzők/Authors	188

A cikkek a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY-NC-SA 4.0 Deed) licenc alatt állnak.
Publications are licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY-NC-SA 4.0 Deed).

ELŐSZÓ

A cikkek a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY-NC-SA 4.0 Deed) licenc alatt állnak.
Publications are licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY-NC-SA 4.0 Deed)

GEREBEN Ferencné

ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar,
Gyógypedagógiai Pszichológiai Intézet
gereben.ferencne@barczi.elte.hu
<https://orcid.org/0000-0002-6578-8201>

<https://doi.org/10.31287/FT.hu.2024.2.1>

A tanulmány megjelenése: 2024. december 15.

Előszó

Minden tudomány mint differenciált társadalmi alrendszer önálló belső dinamikával rendelkezik. Kollektív tevékenység, fejlődését és fejlesztését a tudományos közösség belső szabályai irányítják, olvasható Thomas Kuhn (1962) tudományterületi sajátosságokat elemző közleményeiben. Hangsúlyozza, hogy e sajátosságok az oktatásban, a kutatásban és a felsőoktatási tevékenységben is nyomon követhetők. Megállapításai, amelyeknek csak a töredékét van módunkban megemlíteni, közelről érintenek bennünket is.

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

A kezdeményezést saját szűkebb szakmai tevékenységünk szempontjából is kihívásnak tekintettük. Talán nem tűnik túlzónak a kijelentés, hogy úgy országosan, mint nemzetközileg is egyedülálló helyzetbe kerültünk munkatársainkkal együtt: a mindennapi együttélést, képzési és kutatási feladatok teljesítését sok éve biztosító, nagy hagyományú hazai szintéren, közös tető alatt, a „Bárczin” különböző nézőpon-

tok, újabb megközelítések generálódtak – a fogyatékoság komplex jelenségét érintő tudományos kérdésekben. Közös érdek, hogy kezelni tudjuk ezt a helyzetet. (A hivatkozott szám jó kiindulópontot kínál a felvetések megismeréséhez.) Reméltük továbbá, hogy tudományos dialógusaink folytatáshoz társakat találunk a majdan bővülő szakmai körben, nézeteiket megismerjük, közreadjuk, a vitatott kérdések tisztázását elősegíthetjük. Kezdeményezésünkről társfolyóiratunk, a *Gyógypedagógiai Szemle* olvasóit, hallgatóinkat és a gyógypedagógus-társadalom népes táborát is tájékoztattuk, hiszen az egymást metsző nézőpontok nem nélkülözhetik párbeszéd meglétét.

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

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

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

Amennyiben a nevelési-oktatási folyamat szempontjából a tanulói státusz végző szakaszáig kísérjük e folyamatot, egyértelmű, hogy azt számos speciális kérdés terheli a fogyatékosággal élő gyermek-tanuló népesség erőteljes heterogenitását figyelembe véve. Ez hozta létre és napjainkban is folyamatosan alakítja a gyógypedagógiai nevelés fokozatosan korszerűsödő, pályaeorientációra fókuszáló rendszerét. A felnőtt lét, az életkörülmények módosulása és biztosítása, a munkavállalás kihívásai azonban új feltételek megteremtését igényli. A fogyatékosággal élő személy maga is elvárásokkal él. Személyes kompetenciáinak, készségeinek figyelembevételét, tevőleges társadalmi részvételének biztosítását igényli a munkaerő-piaci integrációban. Különböző megközelítési módok, nézetek rajzolódnak ki, speciális kérdések fogalmazódnak meg tehát az individuális sajátosságok mentén, amelyek újabb válaszokat igényelnek. Van tehát miről beszélni!

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

Az Olvasó a *Gyógypedagógiai Szemle* tíz, a *Fogyatékoság és Társadalom* folyóirat tizenegy kurrens tanulmányát tekintheti át, amelyek aktuális nézőpontokat, újabb kutatási eredményeket, közvetítenek. A *Gyógypedagógiai Szemle* közlési sajátosságainak megfelelően mindezek (csak) magyar, a *Fogyatékoság és Társadalomban*

magyar és angol nyelven olvashatók. A kínálat igen gazdag és sokszínű, a rangos szerzőgárdát a témakör elkötelezett képviselői alkotják egy külföldi szerzőtársuk bevonásával.

Nem hagyhatjuk említés nélkül azonban, hogy a 125 éves magyar gyógypedagógiában évtizedekre visszanyúló előzménye van a fogyatékossgal élő személyek munkalehetőségeit érintő kérdések tárgyalásának. Ebben Illyés Gyuláné Kozmutza Flóra (1905–1955) élenjáró szerepét mindenképpen meg kell megemlíteni, aki az ötvenes években a gyógypedagógiai pszichológia alapkérdéseinek részeként *A fogyatékosok munkalehetőségeinek kiszélesítése* c. tanulmányában (1953) tárgyalta a fontos kérdéseket, a munkaalkalmassági vizsgálatok szükségességét kiemelten hangsúlyozva. Erőteljes hangsúlyt kap e kérdéskör továbbá Göllez Viktor (1985) munkásságában, aki ezt a érintett gyógypedagógiai rehabilitáció nélkülözhetetlen elemének tekintette. *A Gyógypedagógiai Szemle* (és jogelődje, a *Gyógypedagógia*) egyes számai folyamatosan teret kínáltak a fogyatékossgal élő, a sajátos nevelési igényű tanulók felkészítésének szakmai kérdéseire vonatkozóan. Nyomon követték továbbá a módszertani lehetőségeket, s nem utolsó sorban a jogi szabályozás, majd a munkaerő-piaci integráció kérdéseit felnőttkorú, megváltozott munkaképességű személyeknél (Cserti-Szauer, Galambos & Papp, 2016; Komjáthy, 2016). A felnőttkorúakra erőteljesen fókuszáló fogyatékossgatudományban – a témában érintett szerzők említése nélkül is – kiemelten kezelt kérdés. E rövid, de tanulságos történeti felsorolás csak ízelítő ahhoz, hogy a téma bizonyos előzményeivel önmagunkat szembesítve befogadóvá váljunk az újabb diszciplináris eredmények továbbgondolását segítve. Ez valójában a tudományos dialógusok alapkérdéseit érinti, lehetőséget nyújtva az (ön)reflektív és/vagy (ön)kritikus viszonyulás kialakítására.

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

Irodalomjegyzék

- 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. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.5.17>
- Göllez V. (1985). *Gyógypedagógiai rehabilitáció*. Tankönyvkiadó Vállalat.
- Illyés Gyuláné (1953). A fogyatékosok munkalehetőségeinek kiszélesítése. In Kózkutatásügyi Minisztérium Gyógypedagógiai Osztálya (Ed.). *A magyar gyógypedagógiai pszichológia a nervizmus szemléletében* (pp. 70–79). Kózkutatásügyi Minisztérium.
- Komjáthy Zs. (2016). Fogyatékos személyek foglalkoztatását segítő hazai és nemzetközi törvények koherenciája. *Gyógypedagógiai Szemle*, 44(3), 233–242.
- Kováts G. (2012). A tudományterületi sajátosságok következményei a kutatásban, az oktatásban és a felsőoktatási intézmények vezetésében. *Vezetéstudomány*, 43(7-8). 2–17.

CSERTI-SZAUER Csilla

ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar,
Általános Gyógypedagógiai Intézet
ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar,
Neveléstudományi Doktori Iskola
szauer.csilla@barczy.elte.hu
<https://orcid.org/0000-0002-6433-7564>

SÁNDOR Anikó

ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar,
Fogyatékoság és Társadalmi Részvétel Intézet
sandor.aniko@barczy.elte.hu
<https://orcid.org/0000-0001-7960-8294>

BÁNFALVY Csaba

ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar,
Fogyatékoság és Társadalmi Részvétel Intézet
banfalvy.csaba@barczy.elte.hu
<https://orcid.org/0000-0002-3972-9507>

<https://doi.org/10.31287/FT.hu.2024.2.2>

A tanulmány megjelenése: 2024. december 15.

Participatív innováció és az egész életutat támogató pályaorientáció

Absztrakt

Az emberi jogi modell egyik legfontosabb vívmánya, hogy a fogyatékossgal éló emberek nemcsak utólag véleményezhetik az életükrol szóló döntéseket, hanem maguk hozhatják létre annak kereteit, konkrét tartalmát a saját preferenciáik szerint. A participatív innováció egy a rendelkezésre álló utak közül ebben a fejlődésben; olyan folyamat, ahol a fogyatékossgal éló és nem fogyatékos szereplők egyenrangú aktorokként kutatnak, fejlesztenek és hoznak létre újszerű termékeket, szolgáltatásokat közösségeik számára. Ebben a tanulmányban azt mutatjuk be, hogy mit jelent számunka a participatív innováció folyamata, valamint hogy ez az elméleti koncepció miképp alkalmazható egy nagyon is gyakorlatorientált gyógypedagógiai területen, az egész életutat támogató pályaorientáció fejlesztése során. Végezetül visszatérünk a participatív innováció elméleti koncepciójához, amelynek eddig ismert modelljét az empowerment, az empowering környezet erősítésének horizontális szemponjtával javasoljuk továbbfejleszteni.

Kulcsszavak: participatív innováció, egész életutat támogató pályaorientáció, empowerment, fogyatékossgal éló fejlesztők.

Abstract

One of the most important achievements of the human rights model is that people with disabilities might have an ex-post opinion about decisions on their lives, but can also create the framework, the specific content according to their own preferences. Participatory innovation is one of the available pathways in this development; a process where disabled and non-disabled actors research, develop and create innovative products and services for their communities as equal actors. In this paper, we show what we mean by the process of participatory innovation and how this theoretical concept can be applied in a very practice-oriented field of special education, in the development of lifelong guidance services. Finally, we come back to the theoretical concept of participatory innovation, the model of which we propose to develop with the aspect of strengthening empowerment and empowering environment.

Keywords: participatory innovation, lifelong guidance, empowerment, disabled innovators.

Participatív innováció és az egész életutat támogató pályaorientáció

1. Bevezetés

1.1. Az értékvezérelt és felhasználókat középpontba állító innováció jellemzői

Tanulmányunkban a participatív innováció elméleti keretébe illesztve értelmezzük az egész életutat támogató pályaorientációról szóló kutatásunk-fejlesztésünk eredményeit. Témaválasztásunkat indokolja, hogy a participatív innováció koncepciójának térhódítását tapasztaljuk a társadalmi innovációk nemzetközi színterén, ám ahogyan arra korábbi publikációinkban rámutattunk, a témában megjelenő kutatások nem reflektálnak a fogyatékoság dimenziójára (Sándor, 2023).

A jelenség értelmezéséhez elsőként tisztázni kell, hogy egyáltalán mit tekinthetünk innovációnak. Schumpeter (1939) kiinduló megközelítése alapján innovációról akkor beszélhetünk, ha új termék vagy új termelési eljárás jön létre, ami nemcsak új tudományos felfedezésen vagy technológiai fejlődésen alapulhat, hanem egy termék új típusú kereskedelmi kezelését is jelentheti. Innováció továbbá az új piacokra történő nyitás vagy új nyersanyagok feltárása. Végül innovatív lehet a korábbtól eltérő, új szervezeti megoldás is. A szerző szerint bármi, ami gazdasági szempontból a „dolgok másképp csinálásában” (Schumpeter 1939, p. 80) nyilvánul meg, az innováció. Fentiekből levezethető, hogy az innováció, bár vannak kapcsolódási pontok, nem azonos a *feltalálás* (invention) fogalmával.

A sérülékeny, marginalizált csoportok, így a fogyatékosággal élő felhasználók bevonásához Chikán definíciójával kerülhetünk közelebb. Véleménye szerint innovációnak tekinthető az is, ha a fogyasztói igényeket új, magasabb minőségi szinten

képes kielégíteni egy fejlesztés (Chikán, 2008). Ennek a magasabb minőségi szintnek az elérésében lehet segítségünkre a termék vagy szolgáltatás felhasználóinak a fejlesztésekbe való bevonása.

A participatív innovációk jelenlegi szakirodalma nem minden esetben a termék vagy szolgáltatás felhasználóját tekinti bevont résztvevőnek, azonban közös elemei ezeknek a tanulmányoknak, hogy a folyamatok különböző szakaszaiban releváns szereplők *jelentőségteljes részvételére és a közös tudásgenerálásra* építenek. E tekintetben hasonlítanak a fogyatékoságtudomány területén alkalmazott participatív oktatás és kutatás értékvilágához (Katona et al., 2019). A kooperációban történő termék- vagy szolgáltatásfejlesztések átfogó értéke továbbá az *etikus működés és a felelősségvállalás*. Ez azonban átlép a hagyományos társadalmi felelősségvállaláson (Corporate Social Responsibility), amelyben a kedvezményezett csoportok passzív fogadói vagy tárgyai a cég jótékonyágának. A hangsúly átkerül arra, hogy a stakeholderok és állampolgárok aktív résztvevői, egyenrangú szereplői a cégek co-creation folyamatainak (Osborne et al., 2016; Ryan, 2012; Ramaswamy & Ozcan, 2014), valamint felelősségteljes, cél- és értékorientált innovációinak (Grant & Grant, 2016; Stilgoe et al., 2013).

A *felhasználókat középpontba állító* (user-centric), illetve őket vezető szerepbe helyező (user led) innovációs megközelítések változatos módszereket alkalmaznak, amelyeket hasonló szempontok mentén lehet kategorizálni, mint a kutatási és oktatási módszereket. Főképpen abban különböznek egymástól, hogy a felhasználóknak milyen mértékű és szintű részvételét teszik lehetővé. A passzívabb formái a kérdőívek, interjúk, fókuszcsoportos interjúk, ergonómia, a használhatóság tesztelése és a kontextuális kikérdezés (Dell'Era & Landoni, 2014). Az *alkalmazott etnográfia*, *lead user innováció*, a *participatív design* és a *skandináv modellek* már elmozdulnak ettől, és aktívan tárják fel a szükségleteket.

A felhasználó szükséglete ún. ragadós információ (von Hippel, 1994), ami bizonyos esetekben nehezen, vagy csak magasabb költségek árán tartható fel és közvetíthető. Az *alkalmazott etnográfia* nem feltétlenül képes választ adni a ragadós szükségletek problémájára, mert nem tudja meghatározni, hogy mi okozza a felhasználó viselkedését, frusztrációját, elakadását (Dell'Era & Landoni, 2014). Ennek a módszernek az egyik eszköze maga a kutató, aki a megfigyelést végzi, de emellett beleegyezés esetén kamera is alkalmazható, és egyes szerzők szerint ez lehet a kulcsa a magas támogatási szükségletű emberek részvételének is (Warwick, 2020).

A *lead user módszer* von Hippeltől ered (von Hippel, 1986), és főként a termékfejlesztésben alkalmazza az innovációmenedzsment. Nem általánosságban célozza meg a felhasználókat, és nem is reprezentativitásra törekszik, hanem olyan embereket keres egy adott csoporton belül, akiknek speciális tudása van egy adott termék használatáról. Nem ritkán ezek a felhasználók olyan fejlesztésekkel állnak elő, amelyekre cégek fejlesztői soha nem gondoltak volna (Dell'Era & Landoni, 2014). Conradi és munkatársai (2014) 18 olyan esetet mutatnak be a cikkükben, amelyben fogyatékosággal élő személyek voltak a vezető felhasználók. A fogyatékosággal élő személyek azért képezik egy különlegesen értékes csoportját a vezető felhasználóknak, mert olyan szükségleteik vannak, amelyeket a piac többi tagja nem vagy még nem tapasztal, és ha ezeket megoldják a saját fejlesztéseikkel, akkor az az életüket jelentősen segíti. Ahogy Eisenberg (2011) is megjegyzi, azért olyan áttörő és jelentőségteljes ezeknek az embereknek a bevonása, mert nem a termékek eladása

motiválja őket, hanem a saját nehézségeik áthidalása. Conradie és munkatársainak esetei a legváltozatosabb termékfejlesztésekről szólnak, a technológiai fejlesztésektől a fogkefe-csomagolásig. Megfigyelhető, hogy kiemelkedő a látássérült és mozgáskorlátozott emberekkel végzett közös fejlesztések száma. A fejlesztések között vannak olyanok, amelyek a felhasználók széles rétegét célozzák a fogyatékossgal élő emberek tapasztalatain keresztül, de olyanok is, amelyek egy specifikus problémára jöttek létre (Conradie et al., 2014).

1.2. *Participatív innovációk*

A participatív innovációk (participatory innovation) a *vezető felhasználó* (lead user) megközelítés (von Hippel, 2005), a *design antropológia* (Jaffari et al., 2011) és a *participatív design* (Dell’Era & Landoni, 2014) pilléreit ötvözik (Buur & Matthews, 2008). Céljuk, hogy olyan jellegű tudást generáljanak a felhasználókról, amely inspirálja a szervezet tagjait arra, hogy újraértelmezzék az adott terméket, szerepet vagy vállalati identitást. Céljuk továbbá, hogy olyan vállalati lehetőségeket hozzanak létre, amelyek termék- és szolgáltatáskonceptiókon keresztül reagálnak a piacra.

A participatív innováció öt lépésre bontható:

Az első lépés a *terepkutatás* (field study), ami azt jelenti, hogy feltérképezzük azokat az embereket és gyakorlatokat, amelyeket a szervezet szeretne fejleszteni és megerősíteni.

Második lépés az *elemzés, értelmezés* (sense-making), ami a megfigyelt események, személyek, gyakorlatok közös elemzését és értelmezését jelenti, az érintett szereplők bevonásával (belső és külső partnerek, felhasználók stb.).

A folyamat harmadik lépése a *közös ötletelés* (co-ideation), ami egyfajta ötletroham a különböző érintett szereplőkkel (belső és külső partnerek, felhasználók stb.).

A negyedik lépés az üzleti modellezés (business modelling), ami az ötletekből következő, a termékek és szolgáltatások konkrét koncepciójának közös modellezése az érintett szereplőkkel (belső és külső partnerek, felhasználók stb.).

Végül ötödik lépés a *co-design*, amelynek során a termékek és szolgáltatások közös fejlesztése történik az érintett szereplőkkel (belső és külső partnerek, felhasználók stb.) (Buur & Matthews, 2008).

A következőkben ezt az értelmezési keretet használjuk egy egész életutat támogató pályaeorientációs kutatás tapasztalatainak elemzéséhez, és a második fejezet végén javaslatot teszünk arra, hogy hogyan válhat ez a modell befogadóbbá a fogyatékossgal élő felhasználók szempontjából.

2. Participatív innováció egy egész életutat támogató pályaeorientációs képzés továbbfejlesztésben

Számos kutatás hangsúlyozza, hogy a fogyatékossgal élő személyek többsége a XXI. század elején *sem fér hozzá azokhoz az alapvető közösségi alapú szolgáltatásokhoz*, amelyek által társadalmi aktív, önrendelkező polgárai lehetnek (Oliver,



2013; Priestley, 2019; Olsen, 2022). Állampolgári jogaik gyakran sérülnek, és különböző mértékű *diszkriminációval* szembesülnek. Szocio-ökonomiai hátterük gyenge, erősen sújtja őket a *szegénység* (World Health Organisation & World Bank, 2011; Watson & Vehmas, 2020).

Az *egész életutat támogató pályaeorientáció* változtathat ezen a negatív spirálon azáltal, hogy előkészíti és nyomon kíséri azokat a képzési és munkaerő-piaci döntéseket, melyek a fogyatékossgal élő személyek önrendelkező életét és a változó világhoz történő alkalmazkodást támogatják (Rivera & Pellitteri, 2007; Borbély-Pecz & McCarthy, 2020).

Különösen előnyös az, ha az említett struktúrák *rendszerszerűen és jól tervezett módon*, egyenlő esélyű hozzáférést biztosítva, a fogyatékossgal élő személyek igényeire igazítva, *velük együtt, mint felhasználókkal megtervezve és kivitelezve* állnak rendelkezésre (Wehman, 2017; Cserti-Szauer et al., 2020).

Az *Útra fel! – Az egész életutat támogató pályaeorientációs szolgáltatások fejlesztése szakemberképzés által sajátos nevelési igény és megváltozott munkaképesség témakörében* című kutatásfejlesztési és innovációs program ez okból azt a célt tűzte ki, hogy feltérképezze azokat az utakat, *melyek a köznevelésben* részt vevő sajátos nevelési igényű diákok pályaeorientációs folyamatában a különféle alrendszerben megjelennek, majd ezekre *participatív megközelítésű, felhasználó-vezérelt, innovatív felsőoktatási választ* adjon egy tesztképzés keretében (Katona et al., 2019), illetve annak továbbfejlesztése során.

A kutatás mozgássérült, tanulásban akadályozott és magas támogatási szükségletű tanulók narratíváira vonatkozó elemzését a kutatócsoport korábbi tanulmányaiban publikáltuk (Cserti-Szauer et al., 2020; Béldi-Betegh & Tóth, 2021). Ebben a cikkben a *szakemberek* tapasztalataira térünk ki részletesebben, mert *kulcsszereplőknek* tartjuk őket a hazai pályaeorientációs *folyamatok működtetésében*, illetve ezeknek a fejlesztéseknek a *koproduktív, participatív innovációt támogató megtervezésében és kivitelezésében*.

Elemzésünkben a korábban bemutatott ötlépcsős, Buur–Mathews-modellt (2008) használjuk kiindulásként, melyet az *empowering környezet* (Cserti-Szauer, 2021; Sándor, 2023) újszerű hatodik szempontjával fejlesztünk tovább.

2.1. Terepkutatás (field study) – sajátos nevelési igény és pályaeorientáció

A sajátos nevelési igényű tanulók pályaeorientációját támogató átvezetési és iskolai szolgáltatásokat vizsgáló *hazai kutatások köre jóval korlátosabb*, mint ahogyan ezt nemzetközi szinten tapasztaljuk: néhány olyan széleskörű kutatás állt kiindulásként rendelkezésünkre, melyeket az elmúlt évtizedekben publikáltak (Kőpatakiné et al., 2007; Krolify Vélemény- és Szervezetkutató Intézet, 2009; Mártonfi, 2011; Szellő, 2015; Török, 2018).

A 2018 és 2022 között megvalósuló kutatásunk,¹ mely számosságában és megközelítésében is gazdagíthatja a hazai tapasztalatokat, módszertani szempontból *kvalitatív kutatási stratégiát* követett. Ez lehetőséget adott arra, hogy *feltáró, feltérképező céljaink* miatt *kérdésvezérelt* munkát végezzünk.

¹ Kutatásetikai engedély száma: KEB/2018/008.

Az adatgyűjtéshez két fókuszcsoportos beszélgetést (Vicsek, 2006) szerveztünk, melyek a sajátos nevelési igényű tanulók számára elérhető hazai pályaorientációs tapasztalatok feltérképezését célozták. Az első beszélgetésben kilenc fővárosi szakember, a másodikban öt vidéki nagy- és kisvárosi szakértő vett részt. Mindannyian magasan képzettek voltak, a hazai köznevelési, szakképzési, munkaerő-piaci terület többségi és gyógypedagógiai szegmenseiből érkeztek, és legalább öt éves pályaorientációs tapasztalattal rendelkeztek. Munkahelyi pozíciójukat tekintve meghatározó arányban *felsővezetőként*, kisebb arányban az adott szervezet *munkatársaiként* dolgoztak. Végzettségük sokszínű képet mutatott: pedagógusok, gyógypedagógusok, pszichológusok, szociális munkások és szociális menedzserek osztották meg a véleményüket velünk.

A beszélgetések váza egyrészt az egész életutat támogató pályaorientáció *szakmai tartalmára, folyamatára és lehetséges szereplőire*, másrészt a különféle *aktorok kompetenciáira, szaktudására* fókuszált. A beszélgetés utolsó szakaszában konkrét *intervenciók azonosítására* kértük a résztvevőket (Katona, 2014), melyek az érintett képzés továbbfejlesztéséhez is adtak municiót.

Elemzésünk alapját a Grounded Theory adta (Corbin & Strauss, 2015), ahol *konstruktivista* felfogást követtünk. Teret adtunk a saját kutatói értelmezéseinknek, és középpontba helyeztük a beszélgetőtársainkkal való *interakciókat* (Charmaz, 2013).

Kutatásunk az inkluzív, azon belül is a partícipatív kutatások körébe sorolható (Nind, 2014). Az adatgyűjtés megtervezését, megvalósítását és a folyamatos reflexiót *partícipatív szemlélettel* végeztük (Walmsley, 2014). Ez azt jelentette, hogy a kutatási stratégia, design és kutatási eszközök megalkotása² után a *fókuszcsoportos* beszélgetések vázlatát a Csángó Dániellel való beszélgetés során közösen véglegesítettük. A beszélgetéseket párban vezettük és reflektáltuk. Csángó Dániel kerekesszéket használó emberként értékes szempontokat, tapasztalatokat adott a hazai pályaorientációs rendszer és munkaerő-piaci szolgáltatások működésének feltárásához, valamint a pilot képzés megtervezéséhez is.

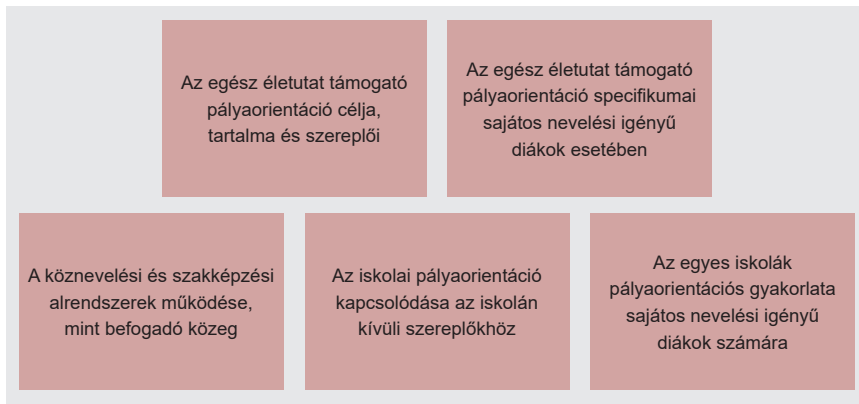
2.2. Elemzés, értelmezés (sense-making)

Az adatok *fogalmi elemzését* a fókuszcsoportos beszélgetések átiratainak sorról sora történő átolvasásával kezdtük, majd 125 *kódot* alkottunk, melyek a pályaorientáció fogalmát, folyamatát, elemeit, konkrét hazai gyakorlatait, szereplőit és azok kapcsolódásait igyekeztek leírni.

A következő szakaszban a kódokat átfogóbb fogalmakhoz kapcsoltuk. 36 *fókuszált kódot* hoztunk létre, amelyek nemcsak a hozzájuk kapcsolódó kódok viszonyait prezentálják, de finomítják is őket, és segítik a *kontextuális elemzés* elkészítését.

A fókuszált kódokat öt *kategóriába* soroltuk (1. ábra), melyek az egész életutat támogató pályaorientációs szolgáltatások általános szakmai tartalmára és a sajátos nevelési igényre reflektáló specifikumaira, továbbá a hazai ellátórendszer makro, mezo és mikro szolgáltatási szintjeire vonatkoztak:

2 Ezek Cserti-Szauer Csilla doktori kutatásának részét képezik, így önálló munka keretében készültek el.



1. ÁBRA. A FÓKUSZCSONPORTOS BESZÉLGETÉSEK ÖT KATEGÓRIÁJA (CSERTI-SZAUER, 2023)

A teljes elemzésből itt, a témánk, a felsőoktatás fejlesztése szempontjából érdekes aspektusokat emeljük ki.

Az *első kategóriához* kapcsolódóan fontos megjegyezni, hogy az egész életutat támogató pályaorientáció fogalmát leíró nemzetközi és hazai meghatározásokat, azok lényegi elemeit a megkérdezett szakemberek jól ismerték. A pályaorientáció céljaként a *változáshoz való folyamatos alkalmazkodást* és az életre történő felkészülést azonosították.

Kiemelték, hogy a pályaorientáció egy *tervezésen alapuló döntéstámogató folyamat*, amely előnyös, ha a gyermekkortól az aktív idősödésig tart. Megerősítették, hogy nem egyes életkori mérföldköveknél – iskolaválasztás, szakmaválasztás vagy munkahelyválasztás – megjelenő tanácsadásról van szó kizárólag, hanem állandó kísérésről és *professzionális* jelenlétről.

A pályaorientáció a megkérdezett szakemberek szerint az igénybe vevőket kell segítse *egyéni útjaik* kijelölésében, bejárásában és változtatásában. Ehhez *személyre szabott tervekre és eszközökre* van szükség.

A *második kategória* kifejezetten a sajátos nevelési igényű diákok támogatására reflektált. Ezeket a *specifikumokat* amiatt tartjuk jelentőségteljesnek, mert előre mozdíthatják az érintettek életpálya-tervezését a számukra *elérhető, hozzáférhető és értelmezhető* szolgáltatások biztosítása által. Hiányuk és az ebből adódó akadályok azonban egyértelműen megnehezítik a jövőtervezést és a fiatalok boldogulását.

A sajátos nevelési igényű diákok pályaorientációs szükségleteinek feltérképezéséhez és a rájuk adott szolgáltatási válaszok megadásához a mainstream diagnosztikus eszközök mellett célcsoport-specifikus mérőeszközök kifejlesztése és rendszerszintű bevezetése lenne fontos.

Ugyanez igaz a *célcsoport-specifikus* iskolai és iskolán kívüli pályaorientációs *szolgáltatásokra* is, azzal a kitételrel, hogy *mozaikszerűen léteznek gyakorlatok*, módszertanok különböző támogatási szükségletű diákok segítségére; így itt a *rendszeresség* és *valamennyi célcsoport segítése* a kulcs.

A megkérdezettek elmondták, hogy a sajátos nevelési igényű diákok életpálya-tervezését számos esetben *kényszerválasztások* határozzák meg. Ez adódhat abból, hogy meghatározóan a *szakképzés felé orientálják* a szakemberek a diákokat, akiknek ugyanakkor *kevesebb szakma* áll rendelkezésükre, amelyek közül

választhatnak. Ugyanígy, *kevesebb munkahely nyitott* ezeknek a diákoknak a fogadására álláskeresőként, munkavállalóként.

A folyamatban *kiemelt szerepe van a gyógypedagógusoknak* a szakértők szerint. Ez egyrészt jelenti a *tanácsadó team* munkájában való aktív részvételüket, másrészt a *gyógypedagógusok felvértezését pályaorientációs információ nyújtásában*. Ez mind a tanácsadó team szereplői, mind a gyógypedagógusok képzésének újrarendelését igényli.

A *harmadik kategória* a köznevelési és szakképzési alrendszerek működésére irányul, mely a pályaorientáció környezetét adja. Az *együttnevelés vívmányai* itt is meghatározóak. Pozitív eredmény a *többségi jövőtervező szolgáltatások könnyebb elérése*, valamint a *gyógypedagógiai iskolák átalakuló módszertani támogató szerepe*. Fejlesztendő aspektusként jelenik meg az oktatási szolgáltatások *egyenetlen szakmai minősége és hozzáférhetősége*, valamint a diákok speciális igényeihez való alkalmazkodás hiánya.

A mindenkor *kormány elköteleződése* az egész életutat támogató pályaorientáció minőségi működése iránt jelentőségteljes körülmény. A támogató hozzáállás a *jogszabályi és a szakpolitikai környezet progresszív és rendszerszerű alakításában*, átalakításában ölthet testet. Ennek elmaradása vagy az egyértelmű kommunikáció hiánya pedig mozaikszerűen hozzáférhető, a *szakemberek jóakaratan múló, diszfunkcionálisan működő* hálózatokat eredményez.

Az *alulfinanszírozás megszüntetése* és a *gazdálkodás kiszámíthatóvá tétele*, a normatív eszközök bevezetése a pályázati konstrukciók helyett, valamint a *szükséges fedezet biztosítása* a működéshez és a fejlesztéshez a legtöbb hozzászóló szerint alapvető kérdés.

Az állami fenntartó által biztosított *működési infrastruktúra*, valamint annak *elavult, alkalmatlan és nem hozzáférhető* volta olyan akadály, amely ellehetetleníti a magas minőségű pályaorientációs szolgáltatások létrehozását és folyamatos rendelkezésre állásának biztosítását.

A *pályaorientációs szolgáltatások fejlesztése* egyrészt a *meglévő innovációk megtartását*, másrészt újak indítását jelenti. Ez lehetőség arra, hogy *egyenletes mennyiségi és minőségi növekedés* is történhessen az iskolai és iskolán kívüli hálózatban, tiszteletben tartva egymás kompetenciáit.

Lehetőségként értékelik a *hozzászólók a meglévő erőforrások* jelenleginél hatékonyabb *kihasználását*. Ez vonatkozik egyrészt az új jogszabályi környezetre, de leginkább a *sokszor fiókba kerülő országos pályaorientációs fejlesztések* folytatására, beépítésére a köznevelési, szakképzési rendszerekbe.

A résztvevők szerint a köznevelési és szakképzési alrendszer működése jobb minőségű lenne *jövőtervezési szempontból*, ha az ezekben dolgozó *szakemberek részletes és gyakorlatorientált felkészítést* kapnának az egész életutat támogató pályaorientáció hazai célrendszeréről, módszertanáról, szereplőiről. Ez jelenheti az érintett *pedagógus, gyógypedagógus* alap- és mesterszakok curriculumának frissítését vagy a felnőttképzési tematikák bővítését.

Szintén lehetőséget látnak abban, ha a *társadalomtudományi képzési területen tanulókat* alaposabban felvérteznék *gyógypedagógiai, fogyatékkosságtudományi és jövőtervezési ismeretekkel*, hogy sikeresebben segíthessék a szolgáltatásaikba kerülő *fogyatékossgal élő felnőttek életútját*. A speciális szakmák mellett a munka-tanácsadói, az emberierőforrás-tanácsadói képzések kerültek említésre.

A *negyedik kategóriában* az iskolai pályaorientáció iskolán kívüli szereplőkhöz történő kapcsolódását jelenítjük meg. A sajátos nevelési igényű tanulók jövőtervezése és karrierje sok esetben még mindig *kizárólag az érintett személyek és családjaik ügye*, miközben nem rendelkeznek azokkal az erőforrásokkal, amelyekkel a helyi közösségek igen. Így az összefogás, a kapcsolódások elengedhetetlen háttérét adják az életpálya-tervezésnek.

A *foglalkozási rehabilitációs szolgáltatók ilyen erőforrásként* léphetnek fel. Tapasztalattal rendelkeznek a sajátos nevelési igényű fiatalok pályaorientációja és jövőtervezése területén, valamint ismerik a helyi képzési szolgáltatókat és a munkaerőpiac konkrét aktorait is. Az iskolák, a diákok és a családok azonban *nem mindig rendelkeznek információval* a létezésükről, a kapcsolódás mikéntjéről, így esetgazdaként továbbra is egyedül *próbálnak hidat képezni* az iskola és a munka világa között.

A *munkáltatókkal való szoros együttműködést* minden résztvevő kiemelte. A diákok *szakmatanulásának segítése* több szinten lehet jelen: a *jobshadowing*, a *külső tanműhelyek bevonása*, a *munkahelyi gyakorlat*, a *próbamunkák* ilyen támogató lehetőségek. Az iskola és a gazdasági szereplők kapcsolódása megkönnyítheti a képző intézmények, a sajátos nevelési igényű diákok *felkészülését a munka világának elvárásaira*.

A munkaerő-piaci aktorok mellett, további *szektorok, szereplők szoros és rendszeres együttműködésében* látnak lehetőséget a részt vevő szakemberek a sajátos nevelési igényű diákok életútjának támogatásában. A *szociális szektor*, a *családsegítő és gyermekjóléti szolgálatok*, *valamint az egészségügyi aktorok* kiemelt szereplői a hálózatnak, ha bevonják őket a tervezésbe.

Az említett szektorok szereplői *keveset tudnak egymás munkájáról*. Nem ismerik számos esetben azokat a helyi szakembereket, akikkel együttműködve segíteniük kellene a sajátos nevelési igényű diákok és családjaik jövőtervezését. Ha ismerik, akkor ezek a kapcsolódások esetlegesen és véletlenszerűen, nem teszik lehetővé a szisztematikus tudásmegosztást, egymástól tanulást.

Az iskolai *utókövetői munkát is ellehetetleníti* a szektorok elkülönülése. Nehezen szervezhető az átvezetés a felnőttképzések, a felsőoktatás és munka világába, a kapcsolódás ezekhez a szolgáltatókhoz. Akadályozott az *információ átadása* a szereplők között, ezáltal a *fiatalok kísérése* is. Az iskolák pedig *nem tudnak fejlesztéssel reflektálni a helyi* felnőttképzési, felsőoktatási és munkaerő-piaci visszajelzésekre, hiszen ezek az információk, tapasztalatok egyszerűen nem jutnak el hozzájuk.

Az *ötödik kategóriában* az egyes iskolák pályaorientációs gyakorlatai szerepelnek. A megkérdezett szakemberek számos *saját iskolai pályaorientációs fejlesztést* nevesítettek: ilyen a *pályaválasztás előtti nap*, a *rendhagyó pályaorientációs órák*, valamint a *beiskolázási akcióprogram*.

Említésre kerültek olyan fejlesztések is, amelyek országos programokhoz kapcsolódnak, de megvalósításuk nagyban függ az adott régió szereplőitől: a *pályaválasztási kiállítások* ezek közé tartoznak. Az egyéni utakon való haladást kísérik a *mentorprogramok*, amelyek a legtöbb esetben az *iskolai kereteken túlnyúlva* adnak támogatást.

A *nemzetközi tapasztalatcsere-programok* az iskolák egymástól tanulását támogatják életpálya-tervezési területen is. A megkérdezett szakemberek kifejezetten

fontosnak tartják az ezekben való részvételt európai uniós szakmai és finanszírozási keretek között.

Többen említették az *online pályainformációs felületeket*, amelyek mind a diákok, mind a szakemberek számára naprakész adatokat szolgáltatnak, kihasználva a XXI. század technológiáit. A *PályaKép* egy ilyen friss megyei kezdeményezés, amely a középiskolák portfólióját, a tanulható szakmákat, a pályaeorientációval és munkaerőpiaccal kapcsolatos eseményeket, pályázatokat és ösztöndíj-lehetőségeket tartalmazza.

Az iskolai aktorok közül a *tanulók* bevonása, bevonódása a legfontosabb a megkérdezett szakemberek szerint. A *diákok megerősödésének kiindulópontja önértékelésük, problémamegoldó képességük fejlesztése*. Ugyanakkor a diákok *hangjának felerősítését* támogató *empowering környezet* létrehozása, ahol a saját életütdöntéseiket ők hozhatják meg, egyértelműen *fejlesztendő, sőt hiányterületként* artikulálódik mindkét beszélgetésben, megerősítve ezzel az érintetti beszélgetések tapasztalatait.

2.3. Közös ötletelés (co-ideation)

A helyzetfeltárás eredményeinek átgondolása és a közös ötletelés 2019-ben zajlott. Az érintett fogyatékossgal élő emberekkel készített beszélgetések tapasztalataira építve, egy felsőoktatási alap- és mesterképzési tantárgy és egy pedagógus-továbbképzési rendszerben akkreditált képzés *sarokpontjainak* összegyűjtése történt meg. Így egyrészt a jövő szakemberei, másrészt a terepen már dolgozók is hozzáférhetnek a progresszív tudástartalmakhoz.

A workshopon *fogyatékossgal élő és nem fogyatékos kutatók*³ dolgoztak együtt *akadálymentes fizikai és hozzáférhető kommunikációs környezetben*, valamint *elegendő időkeret biztosításával*. A legfontosabb szakmai aspektusok pedig ezek voltak:

- A kurzus és a képzés résztvevői tanulják meg összekapcsolni a fogyatékossgátudomány elméleti ismereteit gyakorlati módszereivel, melyek az egész életutat támogató pályaeorientációt keretezik. Ezek közül az inkluzív megközelítés elsajátítása a leghangúlyosabb.
- Ismerjék és gyakorlatban is tapasztalják meg azokat a részvételt növelő stratégiákat és technikákat, melyek alkalmasak arra, hogy a velük együttműködő sajátos nevelési igényű gyermekek, fiatalok és fogyatékossgal élő felnőttek *empowerment*jét növeljék, önrendelkező döntéseit erősítsék, és segítsék őket co-produktív folyamatokba bevonódni.
- Ismerjék az egyéni pályaeorientációs és jövőtervek jelentőségét, tartalmát és benne a saját a szerepüket.
- Legyenek képesek olyan *hálózati munkában részt venni*, valamint annak szereplőit mozgósítani és megszervezni, amellyel a sajátos nevelési igényű gyermekek, fiatalok és fogyatékossgal élő felnőttek egyéni pályae- és jövőtervezési folyamatait hatékonyan támogathatják.

3 Dr. Bányai Borbála, Béldi-Betegh Alíz, Csángó Dániel, Cserti-Szauer Csilla, Gaál Dániel, dr. Katona Vanda, dr. Sándor Anikó és Tóth Károly.

2.4. Üzleti modellezés (business modelling)

A kutatások és a közös ötletelés *pályázati finanszírozással*⁴ valósult meg. A *hosszú távú fenntarthatóság* miatt a fejlesztők úgy döntöttek, hogy a sarokpontok mentén két *tematikát* alkotnak meg, melyeket *képzések keretében ki is próbálnak* a pályázati finanszírozás segítségével.

A tesztelés és a tapasztalatok beépítése lehetőséget adott arra, hogy bővítsük azoknak az inkluzív szemináriumoknak a körét, amelyek participatív oktatókkal közösen valósulnak meg hazánkban. Emellett megjelenhetett az első hazai participatív pedagógus-továbbképzés értékesíthető terméként az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Gyógypedagógiai Továbbképző Központjának képzési potfóliójában.

2.5. Co-design

Közös tervezéssel létrejött az *Egész életutat támogató pályorientáció és jövőtervezés sajátos nevelési igényű gyerekek, fiatalok és fogyatékos emberek számára inkluzív megközelítésben* című 20 órás *felsőoktatási alap- és mesterképzési tantárgy*, valamint a hasonló elnevezésű⁵ *pedagógus-továbbképzés*. Előbbi részleteiben a Kar kurzusain⁶, míg utóbbi az Oktatási Hivatal nyilvántartásba vételét követően, 50 fő részvételével, két képzési csoportban került tesztelésre.

A konkrét *képzési tartalmak* átgondolása a fogyatékossgal élő és nem-fogyatékos fejlesztők⁷ által az alábbi tematikát eredményezte:

1. alkalom: *Fogyatékoságtudományi alapvetések* – a kurzus elméleti keretei inkluzív megközelítésben:
 - a. Önrendelkezést és empowermetet erősítő stratégiák – középpontban a participatív oktatással
 - b. Koprodukción, play decide és más, részvételt növelő technikák
2. alkalom: *Bevezetés az egész életutat támogató pályorientáció és a jövőtervezés módszertani kérdéseibe* sajátos nevelési igényű gyerekek, fiatalok és fogyatékos felnőttek preferenciáival a fókuszban, inkluzív megközelítésben:
 - a. A pályorientáció és a jövőtervezés alapfogalmai és trendje
 - b. Rendelkezésre álló fejlesztések, tapasztalatok és felhasználhatóságuk a mindennapokban
3. alkalom: *Az egész életutat támogató pályorientáció és a jövőtervezés szereplői*, az átvezetés és a hálózatépítés lehetőségei inkluzív megközelítésben:
 - a. Köznevelési szereplők és tanácsadási szolgáltatók együttműködése
 - b. A hálózat további aktorai – felnőttképzési, felsőoktatási, szociális szolgáltatási, munkaerő-piaci és egyéb gazdasági szereplők együttműködése

4 A pénzügyi háttérrel az Emberi Erőforrások Minisztériuma és A Gyógypedagógia Fejlesztéséért Alapítvány között létrejött 5247/2018. számú támogatási szerződés adta.

5 Útra fel! Pedagógusok inkluzív szemléletű felkészítése a sajátos nevelési igényű gyermekek és fogyatékossgal élő fiatalok életútjának, pályorientációjának és jövőtervezésének támogatására.

6 Például ezekben a kurzusokban: *Bevezetés az andragógia, a felnőtt fogyatékos személyek kísérése és az életpálya tervezés témakörébe; Korszerű gyógypedagógiai ismeretek; Enyhén értelmi fogyatékos felnőttek a munka világában.*

7 Dr. Bányai Borbála, Béli-Betegh Alíz, Csángó Dániel, Cserti-Szauer Csilla, Dunás-Varga Ildikó, dr. Katona Vanda, dr. Maléth Anett, dr. Sándor Anikó, Tóth Károly (ELTE BGGYK), valamint Horváthné Somogyi Ildikó, Iván Zoltán és Kalányos György (Veszprém Megyei ÉFOÉSZ).

4. alkalom: *Pályaorientációs és jövőterv készítése* sajátos nevelési igényű gyermek, fiatal és fogyatékos felnőtt támogatásának lehetőségeiről inkluzív megközelítésben:
 - a. Egyéni pályaorientációs és jövőtervek formai és tartalmi szempontja
 - b. Sajátos nevelési igényű gyermek, fiatal és fogyatékos felnőtt egyéni pályaorientációs és jövőtervének keretei
5. alkalom: *Projektbemutató* – projektünnepe:
 - a. Közös tapasztalatok a facilitáló szereplők, oktatók részéről
 - b. Közös tapasztalatok és projekttermékek bemutatása a résztvevők részéről, ahol elvárás volt, hogy legalább egy fogyatékos személlyel működjenek együtt a résztvevők a fejlesztés során.

A 2020-as tesztelési időszakban a felsőoktatási tantárgy részleteiben 392 fő, míg a pedagógus-továbbképzés teljes terjedelmében 50 fő bevonásával került kipróbálásra. A képzések megújítása kapcsán 2023-ban lehetőség adódott az újbóli közös áttekintésre a résztvevői visszajelzésekre, valamint a 2.1. és 2.2. pontokban összefoglalt kutatás eredményeire is építve. A tematika tovább fejlődött az alábbiak szerint:

1. alkalom: *Fogyatékoságtudományi alapvetések* és empowering környezeti tényezők a pályaorientáció erősítésére:
 - a. Önrendelkezést és empowermetet erősítő stratégiák – középpontban a fogyatékosággal élő emberekkel és a participatív innovációkkal
 - b. Hazai működő gyakorlatok, melyek a user led innovációkat, a co-produkciót, az empowering környezet kiépítését és más, részvételt növelő technikákat tesznek hozzáférhetővé
2. alkalom: *Az egész életutat támogató pályaorientáció és a jövőtervezés hazai ígéretes gyakorlatai*:
 - a. Interprofesszionális hálózatok szervezése és működtetése pályaorientációs területen
 - b. Hazai mainstream és célcsoportspecifikus módszertanok, szolgáltatások a gyakorlatban
3. alkalom: *Az egész életutat támogató pályaorientáció és a jövőtervezés lokális közösségei*:
 - a. Helyi hálózatok, együttműködések, a képzés résztvevőinek lokális pályaorientációs közösségei
 - b. Az információszerzés és a tudásmegosztás szereplői, fórumai lokális és országos szinten
4. alkalom: *Pályaorientációs és jövőterv készítése saját diákok számára*:
 - a. Egyéni pályaorientációs és jövőtervek empowering környezetben
 - b. Saját tanulók számára készített pályaorientációs és jövőtervek
5. alkalom: *Tudásmegosztó és értékelő fórum az empowering környezetről*:
 - a. Az empowering környezet szereplői és kompetenciái
 - b. A további inkluzív együttműködés útjai



2.6. Az empowerment mint a participatív innovációk új szempontja

Jelen kutatás is megerősítette empirikus tapasztalatainkat, melyek szerint a Burr és Matthews-féle participatív innováció koncepció megbízható alapot jelent a fogyatékkal élő felhasználók szolgáltatásfejlesztései számára is, azonban kiegészítésre szorul. Az eredeti elmélet ugyanis implicit módon feltételezi, hogy a folyamat minden szereplője készen áll arra, hogy részt vegyen ebben a közös fejlesztési folyamatban, ami fogyatékkal élő személyek esetében legtöbbször nincs így. Az elnyomott, mások által kontroll alá vont személyek nem arra szocializálódnak, hogy önrendelkező döntéseket hozzanak (Katona, 2013). Ha előkészítés nélkül állunk elő azzal a javaslattal, hogy készítsünk közösen egy terepkutatást, majd elemezzük együtt a megfigyelt jelenségeket, túlterhelhetünk egy olyan személyt, aki egyébként nem vehet részt az életének a tervezésében, irányításában.

Egy olyan új elem beemelését javasoljuk, ami nemcsak megelőzi, hanem át is hatja horizontálisan a már ismert lépcsőket, ez pedig az *empowering*, felhatalmazó környezet biztosítása. Az empowerment olyan demokratikus megközelítést ír le, ami a kliens–szakember dichotómia helyett partnerségről, részvételről és hatalommal való felruházásról szól. Lehetőséget biztosít arra, hogy egy bizalomra alapozó légkörben gyakorlatot szerezhessenek a fogyatékkal élő személyek a saját ügyeik képviseletében, és ehhez nemcsak tudást, hanem sokszínű támogatási hálózatot is rendelkezésre bocsát (Cserti-Szauer, 2021; Sándor, 2018).

Creighton (2005) *A közösségi részvétel kézikönyvében* a felhasználók véleményének megismerésére változatos eszközkészletet kínál, melyek közül néhány: tanácsadó munkacsoportok, csúcstalálkozók, városi séták, kávézás, konszenzuskonferencia, kirándulás, fókuszcsoporthoz, többtényezős hasznossági elemzés, participatív vidékértékelés, nyílt tér, akvárium módszer, közös vízióalkotás. Az empowermentt sokan félreértelmezik, és azt gondolják, hogy egy felülről irányított folyamat, amelynek során a szakember megtanítja a fogyatékkal élő személyt bizonyos dolgokra. Azonban sokkal nagyobb hangsúly van azon, hogy az érintett személyek felismerjék az általuk elszenvedett társadalmi elnyomást, és a fejlődési folyamat során elsősorban maguk és társaik képviselőivé válhassanak. Ennek a folyamatnak része a sok beszélgetés, közös célok és szabályok átgondolása, csoportos élmény- és tapasztalatszerzés.

Mindez nemcsak a vélemény kifejtésének a lehetőségére irányul, hanem a teljes szolgáltatásfejlesztési folyamatot hozzáférhető módon kell kialakítani, az értékelést és disszeminációt is beleértve (Pivik, 2002), ahol a felhasználók *empowered* aktorokként, a támogatók pedig *empowering környezetet felkészülten alakító* szereplőkként működnek együtt.

3. Konklúzió

Tanulmányunkban a *participatív innováció fogyatékkosságtudományi* aspektusból fontos, értékteremtő folyamatának elemeit helyeztük fókuszba. Elméleti bevezetőnkben *Schumpeter és Chikán innovációra vonatkozó definícióit* kiindulási keretnek tekintve, részleteztük a *fogyatékkal élő fejlesztőkkel való közös munka* jelentőségét, va-

lamint ezek típusait, hangsúlyozva a *felhasználókat középpontba állító* (user-centric), illetve őket vezető szerepbe helyező (user led) innovációs megközelítéseket.

Bemutattuk *Buur és Matthews ötlépcsős partícipatív innovációs modelljét*, mely a *terepkutatás* (field study), az *elemzés, értelmezés* (sense-making), a *közös ötletelés* (co-ideation), az üzleti modellezés (business modelling) és a *co-design* szakaszait különíti el. Ebben az értelmezési keretben elemeztük az egész életutat támogató pályaorientációs kutatásfejlesztésünk tapasztalatait.

Partícipatív megközelítésű, feltáró kutatásunk célja az volt, hogy – képzésfejlesztési szándékkal – megismerjük a sajátos nevelési igényű tanulók, fogyatékossgal élő személyek *pályaorientációját támogató és akadályozó tényezőket*.

Kiemeljük, hogy a megkérdezettek *pontosan ismerik a pályaorientáció modern fogalmát*, amelyet képesek a mainstream szolgáltatások és szolgáltatók általános elemzése mellett az egyének személyre szabott támogatása érdekében *célcsoport-specifikusan* is keretezni.

Az iskolai és azon kívüli hálózatok egymásrahangelését, a közös nyelv és keretek kialakítását, a kooperációk rendszerszerű működtetését lehetőségnek tartják. Egy-egy saját gyakorlatot meg is neveztek ennek érzékeltetésére, ahol munkaerő-piaci szereplőkkel, a szociális szektorral, a családsegítő és gyermekjóléti szolgálatokkal dolgoznak együtt.

A sajátos nevelési igényű tanulók, fogyatékossgal élő személyek *hangjának felerősítését* támogató *empowering környezet* létrehozását, ahol a saját életút döntéseiket saját maguk hozhatják meg, *fejlesztendő területnek* tartják.

A kutatásra alapozott *koproduktív képzésfejlesztési folyamat* eredménye az első hazai, *akkreditált partícipatív pedagógus-továbbképzés*. A tematika kialakítása és újragondolása során ügyeltünk arra, hogy a résztvevők képessé váljanak a *fogyatékossgtudomány* elméleti ismereteinek és gyakorlati módszereinek összekapcsolására, gazdagodjanak az érintettek *részvételét növelő* stratégiákkal, technikákkal, valamint *pályaorientációs és jövőtervezési* módszertanokkal, továbbá legyen lehetőségük a *hálózati munka* gyakorlására.

Végezetül javaslatot teszünk a partícipatív innováció Buur és Matthews által leírt *modelljének továbbgondolására fogyatékossgal élő fejlesztők bevonása esetén*. Úgy gondoljuk, hogy az *empowering, felhatalmazó környezet megtervezése, alakítása és átalakítása* olyan aktivitássorozat, amely, ha *horizontálisan* hatja át, köti össze a modell lépcsőit, elősegíti a résztvevők együttműködését a teljes közös munka során.

Bízunk benne, hogy tanulmányunkkal hozzá tudunk járulni a fogyatékossgal élő fejlesztőkkel közös értékteremtés gondolatának népszerűsítéséhez. Reméljük azt is, hogy inspirálhatunk más kutatókat a partícipatív innovációs kutatásfejlesztésekkel kapcsolatos tapasztalatok gyarapítására, mely minden sokszínű közösséget gazdagít.

Irodalomjegyzék

- Béldi-Betegh, A. & Tóth, K. (2021). Jövőtervezést segítő és hátráltató tényezők magas támogatási szükséglettel élő személyek esetében – egy participatív kutatás tükrében. *Szociálpolitikai Szemle*, 1, 4–24.
- Borbély-Pecze, T. B. & McCarthy, J. (2020). Aims for, and access to, career development. *Opus et Educatio*, 7(2), 112–123. <https://doi.org/10.3311/ope.373>
- Buur, J. & Matthews, B. (2008). Participatory Innovation. *International Journal of Innovation Management*, 12(03), 255–273. <https://doi.org/10.1142/s1363919608001996>
- Charmaz, K. (2013). Lehorgonyzott elmélet. In P. Bodor (Ed.), *Szavak, képek, jelentés. Kvalitatív kutatási olvasókönyv.* (pp. 61–94). L'Harmattan Kiadó.
- Chikán, A. (2008). *Vállalatgazdaságtan*. Aula Kiadó.
- Conradie, P., De Couvreur, L., Saldien, J. & De Marez, L. (2014). Disabled persons as lead users in product innovation: a literature overview. In M. Laakso & K. Ekman (Eds.), *DS 81: Proceedings of NordDesign 2014* (pp. 284–293). Ghent University.
- Corbin, J. & Strauss, A. L. (2015). *A kvalitatív kutatás alapjai*. L'Harmattan Kiadó – Semmelweis Egyetem EKK MHI – SAGE Publications.
- Creighton, J. L. (2005). *The Public Participation Handbook*. Jossey-Bass.
- 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. Tanulmánykötet Bánfalvy Csaba tiszteletére* (pp. 32–44). ELTE BGGYK – A Gyógypedagógia Fejlesztéséért Alapítvány.
- Cserti-Szauer, Cs. (2023). *Az egész életutat támogató pályaorientáció mint empowerment tevékenység. Intellektuális fogyatékossgal élő tanulók lehetőségei a hazai iskola-rendszerben.* [Előadás]. ELTE BGGYK Kari Doktori Konferencia, 2023. 06. 12.
- Cserti-Szauer, Cs., Bányai, B., Katona, V. & Sándor A. (2020). Narratives of Struggle. Lifelong Guidance and Future Planning Alternatives for People with Disabilities in Hungary. *Hungarian Journal of Disability Studies & Special Education*, 2, 59–75. <https://doi.org/10.31287/FT.en.2020.2.6>
- Dell'Era, C. & Landoni, P. (2014). Living Lab: A Methodology between User-Centred Design and Participatory Design. *Creativity and Innovation Management*, 23(2), 137–154. <https://doi.org/10.1111/caim.12061>
- Eisenberg, I. (2011). Lead-User Research for Breakthrough Innovation. *Research-Technology Management*, 54(1), 50–58. <https://doi.org/10.1080/08956308.2011.11657673>
- Grant, G. & Grant, A. (2016). Why innovation must be purpose-driven: Lessons from the Australian outback. *Modern Business*, 24–25. https://the-innovation-race.com/wp-content/uploads/2016/09/Modern_Business_Magz_Sep_2016_Why_Innovation_must_be_purpose_driven.pdf (2024.11.04.)
- Jaffari, S., Boer, L. & Buur, J. (2011). Actionable Ethnography in Participatory Innovation: A Case Study [Kézirat]. https://www.iis.org/CDs2011/CD2011SCI/DRANS_2011/PapersPdf/DB690GM.pdf (2024.11.04.)
- Katona, V. (2013). „...mindent megkapunk, csak, mondom, a szabadság hiánya...” Felnőtt értelmi fogyatékos személyek életútjának feltérképezése. In P. Zászkaliczky (Ed.), *A társadalmi és az iskolai integráció feltételrendszere és korlátai* (pp. 115–177). ELTE Eötvös Kiadó.
- Katona, V. (2014). *Mozgássérült emberek felnőtté válása a társadalom által teremtett keretek között. A reziliencia lehetősége az életutakban.* Doktori (PhD) Disszertáció. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Katona, V., Bányai, B., Csángó, D. & Cserti-Szauer, Cs. (2019). „Tehát vannak nagyon szép elméletek erről, de mi meg itt élünk Magyarországon.” – egy pályaorientációról szóló kutatás első tapasztalatairól. In R. Farkasné Gönczi, F.-né Gereben & Z. Lénárt (Eds.), *Rehabilitáció – életkorok, intézmények, szükségletek és lehetőségek a szolgáltatások hazai rendszerében* (pp. 276–291). Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Katona, V., Cserti-Szauer, Cs. & Sándor, A. (Eds.). (2019). *Együtt ottatunk és kutatunk! Inkluzív megközelítés a felsőoktatásban.* ELTE Eötvös Kiadó.
- Köpatakiné Mészáros, M., Mayer J. & Singer, P. (Eds.). (2007). *Akadálypályán. Sajátos nevelési igényű tanulók a középfokú iskolában.* Sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.
- Krolify Vélemény- és Szervezetkutató Intézet (2009). *Hallássérült fiatalok pályaorientációja és munkaerő-piaci integrációja.* Krolify Vélemény- és Szervezetkutató Intézet.
- Mártonfi, Gy. (Ed.). (2011). *Út a munkaerőpiacra – speciális szakiskolából.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Nind, M. (2014). *What is inclusive research?* Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781849668149>

- Oliver, M. (2013). The social model of disability: thirty years on. *Disability & Society*, 28(7), 1024–1026. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.818773>
- Olsen, J. (2022). Employers: influencing disabled people's employment through responses to reasonable adjustments. *Disability & Society*, 39(3), 791–810. <https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2099251>
- Osborne, S. P., Radnor, Z. & Strokosch, K. (2016). Co-Production and the Co-Creation of Value in Public Services: A suitable case for treatment? *Public Management Review*, 18(5), 639–653. <https://doi.org/10.1080/14719037.2015.1111927>
- Pivik, J. (2002). *Discussion paper no. 23. Practical Strategies for Facilitating Meaningful Citizen Involvement in Health Planning*. Commission on the Future of Health Care in Canada.
- Priestley, M. (2019). *Mainstreaming disability equality in the European Semester 2019-20 and retrospective analysis*. Academic Network of European Disability Experts.
- Ramaswamy, V. & Ozcan, K. (2014). *The co-creation paradigm*. Stanford University Press. <https://doi.org/10.1515/9780804790758>
- Rivera, L. M. & Pellitteri, J. S. (2007). Attending to the Career Development Needs of Middle School Students with Learning Disabilities. *Insights on Learning Disabilities*, 4(2), 49–64.
- Ryan, B. (2012). Co-production: Option or Obligation? *Australian Journal of Public Administration*, 71(3), 314–324. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8500.2012.00780.x>
- Sándor, A. (2018). *Magas támogatási szükséglettel élő személyek önellátási lehetőségei*. Doktori (PhD) Disszertáció. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Sándor, A. (2023). Participatory Innovation and Diverse Users Results of a Targeted Literature Review. *Hungarian Journal of Disability Studies & Special Education*, 2023/2, 35–51. <https://doi.org/10.31287/ft.en.2023.2.3c>
- Schumpeter, J. A. (1939). *Business cycles: a theoretical, historical and statistical analysis of the capitalist process*. Vol. 1. K. n.
- Stilgoe, J., Owen, R. & Macnaghten, P. (2013). Developing a framework for responsible innovation. *Research Policy*, 42(9), 1568–1580. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2013.05.008>
- Szellő J. (Ed.). (2015). *Fogyatékos és egészségkárosodott fiatalok pályaeorientációjának helyzete. Elemző tanulmány*. Országos KID Egyesület.
- Török R. (2018). *A sajátos nevelési igényű fiatalok pályaeorientációs felmérésére szolgáló mérőeszközök fejlesztésének eredményei*. Piarista Kilátó Központ.
- Vicsek L. (2006). *Fókuszcsoport*. Osiris Kiadó.
- von Hippel, E. (1986). Lead Users: A Source of Novel Product Concepts. *Management Science* 32(7), 791–805. <https://doi.org/10.1287/mnsc.32.7.791>
- von Hippel, E. (1994). „Sticky Information” and the Locus of Problem Solving: Implications for Innovation. *Management Science*, 40(4), 429–439. <https://doi.org/10.1287/mnsc.40.4.429>
- von Hippel, E. (2005). *Democratizing Innovation*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/2333.003.0010> <https://doi.org/10.7551/mitpress/2333.001.0001>
- Walmsley, J. (2014). Telling the History of Self-Advocacy: A challenge for Inclusive Research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27(1), 34–43. <https://doi.org/10.1111/jar.12086>
- Warwick, M. (2020). Shifting the gaze. The use of wearable cameras in research. In M. Nind & I. Strnadová (Eds.), *Belonging for People with Profound Intellectual and Multiple Disabilities* (pp. 113–126). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429260711-11>
- Watson, N. & Vehmas, S. (2020). Disability Studies Into the Multidisciplinary future. In N. Watson & S. Vehmas (Eds.), *Routledge Handbook of Disability Studies. Second Edition*. (pp. 3–13). Routledge Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780429430817-1>
- Wehman, P. (Ed.). (2017). *Life beyond the classroom. Transition strategies for young people with disabilities. 5th ed*. Paul H. Brooks Publishing Co.
- World Health Organization & World Bank (2011). *World Report on Disability*. WHO Press.



OSZTIÁN Doris

Gennaro Verolino Óvoda, Általános Iskola, Készségfejlesztő Iskola és Kollégium
osztianodoris@gennaroiskola.hu

<https://doi.org/10.31287/FT.hu.2024.2.3>

A tanulmány megjelenése: 2024. december 15.

Mi így csináljuk – A Gennaro Iskola készségfejlesztő tagozatának bemutatása

Absztrakt

Intézménybemutató keretében a Gennaro Verolino Óvoda, Általános Iskola, Készségfejlesztő Iskola és Kollégium készségfejlesztő iskolai tagozatán zajló munkába kap betekintést az olvasó. A témához szorosan kapcsolódó humán erőforrás átszervezése mentén, a tanulók fókuszba állítása révén fogalmazódnak meg nehézségek, hibák és eredmények. A bemutatás célja a saját szakmai fejlődés bemutatása, az eddigi eredmények összefoglalása. Az intézmény teljes szemléletformálása és kialakítása még nem történt meg egészében, de már jelentős változás a tudatos pályaeorientáció és jövőtervezés tanulóink számára.

Kulcsszavak: humán erőforrás, pedagógus-kompetencia, együttműködés, team-munka, pályaeorientáció, társadalmi szemléletformálás, jövőkép kialakítása, tudatosság.

This is how we do it – introducing the skills development department of the Gennaro School

Abstract

As part of an institutional presentation, the reader will get an insight into the work taking place at the skill development school section of the Gennaro Verolino Kindergarten, Primary School, Skill Development School and Boarding School. Difficulties, failures and achievements will be highlighted by focusing on the students and reorganizing human resources, closely related to the topic. The purpose of the presentation is to present one's own professional development and to summarize the foregoing achievements. The institution's entire attitude formation and development has not yet taken place, but the conscious career guidance and future planning for our students is already a significant development.

Keywords: human resources, teacher competence, cooperation, team work, career guidance, social attitude formation, vision development, awareness.

Mi így csináljuk – A Gennaro Iskola készségfejlesztő tagozatának bemutatása

1. Bevezetés

Jelen intézménybemutatóban a Gennaro Verolino Óvoda, Általános Iskola, Készségfejlesztő Iskola és Kollégium készségfejlesztő iskolájának megújítására tett kísérleteink eddigi eredményeit, nehézségeit kívánom bemutatni gyakorlati oldalról. Régóta foglalkoztat a fogyatékossgal élő személyek munkavállalási lehetősége. A Szent István Egyetem humánerőforrás-menedzser szakirányán 2002-ben szereztem diplomát. Szakdolgozatomban akkor a távmunka lehetőségeit kutattam mozgáskorlátozott fiatalok esetében, majd hosszas kitérő után a Csalogány Iskola igazgatóhelyetteseként multinacionális cégeknél próbáltam Down-szindrómával élő fiatalok számára munkát találni. Kevés sikerrel.

Az igazi lehetőséget a Gennaro Iskolába szóló igazgatói kinevezésem jelentette, amikor tudatosan, saját elképzelések alapján, csapatban megkezdtük a pályorientációs tevékenységet. Ezt a munkát egészítette ki, hogy az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar gyógypedagógia tanár MA képzésén megismerkedtem Horváthné Somogyi Ildikóval, aki az Értelmi Fogyatékossgal Élők és Segítőik Országos Érdekvédelmi Szövetségének (továbbiakban: ÉFOÉSZ) alelnöke, Veszprém vármegyei elnöke, a tapolcai támogatott lakhatás kialakításának koordinátora, jelenlegi vezetője. Ildikónak köszönhetően nemcsak elméletben, hanem gyakorlatban is megismerkedtem a támogatott lakhatással.

Összességében két éve kapcsolódott az intézményhez az ÉFOÉSZ tapolcai, majd budapesti részlege. Folyamatosan fejlődünk, bővítjük a lehetőségeinket, szélesítjük saját látókörünket. Úton vagyunk, egy kialakulóban lévő arculat bemutatására törekszem, felvállalva a nehézségeket, kudarokat és az örömteli pillanatokat, a teljesség igénye nélkül.

2. Az intézmény rövid bemutatása

Intézményünk 1937–1943 között eredetileg nyaralónak épült, majd a II. világháborút követően az Egészségügyi Minisztérium tulajdonába került, és neurotikus gyermekek ellátása zajlott. Az épület 1967-től fővárosi tulajdonba került, nevelőotthon és kisegítő iskola¹ kezdte meg működését egészen a 2000-es évek elejéig, majd ezt követően Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Diákotthon és Gyermekotthon néven működött, egészen 2010. szeptember 3-áig, amikor az intézmény felvette Gennaro

¹ A kisegítő iskola a tanulásban akadályozott / enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára működő gyógypedagógiai nevelési, oktatási intézmény, általános iskola.

Verolino nevét. Az épületet 1993 és 1998 között két ütemben felújították, ennek köszönhető mai megjelenése.

Az első jelentős profilváltásra a 2012/2013-as tanévtől került sor, amikor az intézmény általános iskolai tagozata tulajdonképpen kiürült a sikeres integrációnak köszönhetően. Az általános iskola megmentése érdekében autizmus spektrum zavar és intellektuális képességzavar² diagnózissal rendelkező tanulóknak hirdettek felvételt az 1. osztályba. (Kezdetben ez lefedte az intellektuális képességzavar teljes fogalmát, később differenciálódott a felvettek köre a mérsékelt intellektuális képességzavar diagnózissal rendelkező tanulóokra.) Az akkori vezetés jó érzékkel vállalta fel ezt a feladatot, az idő igazolta döntésük létjogosultságát. Ezt követően 2014-ben megszűnt a gyermekotthoni részleg és a 2014/2015-ös tanévben befejeződött az enyhe értelmi fogyatékos tanulók speciális szakiskolai képzése is. A kifutó évfolyamok helyét mérsékelt intellektuális képességzavarral élő fiatalok számára létrehozott készségfejlesztő iskolai tagozat vette át a 2017/2018-as tanévtől, modulrendszerben. Ehhez kapcsolódva, az autizmussal élő tanulók családjai részéről felmerült az igény készségfejlesztő iskolai továbbtanulásra, így számukra a 2019/2020-as tanévtől külön modul került kialakításra. A 2021/2022-es nevelési évtől autista gyermekek óvodai ellátása indult, így biztosítva az autizmussal élő gyermekek számára a kiszámítható, biztonságos intézményi környezetet kisgyermekkortól fiatal felnőtté válásukig.

1. TÁBLÁZAT. A GENNARO ISKOLA FELÉPÍTÉSE

A GENNARO VEROLINO ÓVODA, ÁLTALÁNOS ISKOLA, KÉSZSÉGFEJLESZTŐ ISKOLA ÉS KOLLÉGIUM FELÉPÍTÉSE	
ASD-MUNKAKÖZÖSSÉG autizmus spektrum zavar és mérsékelt intellektuális képességzavar diagnózissal felvettek	IKZ-MUNKAKÖZÖSSÉG mérsékelt intellektuális képességzavar diagnózissal felvettek
ÓVODA	—
ÁLTALÁNOS ISKOLA	—
KÉSZSÉGFEJLESZTŐ ISKOLA – „B” TAGOZAT	KÉSZSÉGFEJLESZTŐ ISKOLA – „A” TAGOZAT
—	KOLLÉGIUMI MUNKAKÖZÖSSÉG – mérsékelt intellektuális képességzavarral élők számára
—	KOLLÉGIUM

Az 1. táblázatból jól látszik, hogy az intézmény tulajdonképpen két külön terület ellátását végzi: egyrészt az autizmussal élő tanulók számára van lehetőség arra, hogy 3–18/20 éves korig (max. 25 éves korig) kapjanak nevelést, oktatást óvodás kortól egészen a készségfejlesztő iskola „b” tagozatáig. Másrészt a készségfejlesztő iskola „a” tagozatára mérsékelt intellektuális képességzavar diagnózissal kerülnek tanulók a 8. osztály befejezése után, 9–10. évfolyamra. Lehetőség van később csak egy-egy modulra jelentkezni, ilyenekkel is gyakran találkozunk, így tanulóink életkora nagy szórást mutat 14–25 éves kor között. A létszámokat tekintve ez azt jelenti, hogy az ASD- és az IKZ-munkaközösséghez tartozó tanulók száma nagyjából megegyezik:

2 Esetenként megjelenő régebbi elnevezés, illetve a törvényi szóhasználat szerint *középsúlyos értelmi fogyatékos* kifejezés a korábbi történelmi időszaknak megfelelően kerül megemlítésre. Részemről a pszichológia oldaláról a már több mint egy évtizede használt *mérsékelt intellektuális képességzavar* kifejezést használok (Lányiné, 2009).

~70–60 fő a megoszlás, az intézmény 138–140 gyermekkel/tanulóval működik. Ki kell emelnem, hogy a kollégium külön egységet képez az épületen belül, külön munkaközösséggel. A kollégiumba autizmus diagnózissal nincs felvétel, miután a szakmai háttér nem biztosított. A kollégium 14 éves kor felett fogadja a fiatalokat. Az intézmény nem akadálymentesített, mozgáskorlátozott fiatalokat csak korlátozott mértékben tud fogadni, érzékszervi fogyatékos tanulók ellátására ritkán kerül sor.

3. A készségfejlesztő iskola felépítése

A két szakmai egység mellett, tehát két készségfejlesztő iskolai tagozat működik (2. táblázat).

2. TÁBLÁZAT. A KÉSZSÉGFEJLESZTŐ ISKOLA FELÉPÍTÉSE

A KÉSZSÉGFEJLESZTŐ ISKOLA FELÉPÍTÉSE	
ÉVFOLYAM: 9. és 10.	
„A” TAGOZAT: mérsékelt intellektuális képességzavar	
„B” TAGOZAT: autizmus spektrum zavar és mérsékelt intellektuális képességzavar	
MODULOK: 11. és 12.	
„A” TAGOZAT	„B” TAGOZAT
1/a – udvaros	1/b - udvaros
2 – háztartástan	
3 – szövegtárgy	

Az „a” tagozatra mérsékelt intellektuális képességzavarral élő fiatalok kerülnek felvételre Pest vármegyéből, illetve Budapestről. Évente egy osztály indítására van lehetőség 8–10 fővel. Hasonlóan a többi készségfejlesztő iskolához közismereti és szakmai tárgyak előkészítő oktatása zajlik a 9–10. évfolyamon. A „b” tagozat 9–10. évfolyamára autizmus spektrum zavar és intellektuális képességzavar diagnózissal jelentkeznek fiatalok, de magasabb támogatási igényük miatt általában csak 6 fő felvételére van lehetőség. A felvételi körzet megegyezik az „a” tagozatra jelentkezőkével, de a „kívülről” felvehetőek száma rendkívül korlátozott. Ennek az az oka, hogy miután felmenő rendszerben működik az iskola, csak a szabad helyekre léphetnek be új tanulók.

A 11–12. évfolyamon az oktatás modulrendszerben történik. Az „a” tagozatra jelentkezők három modult végezhetnek el, udvaros, háztartástan és szövegtárgy, míg a „b” tagozatra jelentkezők csak egyet, az udvaros modult. Mind a négy modulhoz 20 óra gyakorlati tevékenység és 14 óra közismereti tárgy tartozik (3. táblázat).



MODULOK: 11. és 12. 20 óra gyakorlati tevékenység 14 óra közismereti tárgy	
„A” TAGOZAT – 20 óra gyakorlati tevékenységei	„B” TAGOZAT – 20 óra gyakorlati tevékenységei
1/a – udvaros 12 óra – kert- és parkápoló 4 óra – udvaros 4 óra – irodatechnikai eszközök használata	1/b – udvaros 8 óra – szövött tárgy készítő 8 óra – konyhai kisegítő 4 óra - udvaros
2 - háztartásban 12 óra – konyhai kisegítő 8 óra – háztartásban-életvitel	-
3 - szövött tárgy 8 óra – szövött tárgy 8 óra – textil- és fonalmentés 4 óra – rehabilitációs munkavégzés	-

A táblázatból két dologra szeretném felhívni a figyelmet: egyrészt az „a” tagozaton az udvaros modulban a korábbi szakiskolai képzésből maradt meg az irodatechnikai eszközök használata, melynek létjogosultságát az elmúlt évek igazolták. Másrészt az autizmussal élő fiatalok számára összeállított modul, az „a” tagozat moduljaiból került kiválasztásra, összeállításra, így a fiatalok mindegyik területet megismerhetik (Gennaro Verolino Óvoda, Általános Iskola, Készségfejlesztő Iskola és Kollégium, 2024).

A készségfejlesztő iskolai modulok szakmai vizsgával zárulnak. A szóbeli és gyakorlati vizsgák anyagának összeállításában nagy hangsúlyt helyeztünk a használható, mindennapi élethez szükséges, praktikus tudást adó tételekre. Tanulóink valós tudására vagyunk kíváncsiak, amit biztos megtanultak és továbbvisznek.

Az „a” tagozat diákjai számára van lehetőség mind a három modul elvégzésére, a készségfejlesztő iskolai képzés így az „a” tagozaton maximum 2+6 év, a „b” tagozaton 2+2 év.

4. Célok meghatározása

Három évvel ezelőtt kezdtem megismerkedni az intézmény valós működésével. Kívülről jövő pályázóként egy kevés konkrétumot tartalmazó intézményvezetői pályázattal terveztem magamban egy irányvonal elindítását. Két irányban terveztem a változtatást a készségfejlesztő iskolai részlegen. Egyik fő elem a team-munka megvalósítására való törekvés a kollégák körében. Humán erőforrás-menedzser végzettségemnek köszönhetően pedig mindig foglalkoztatott a fogyatékos személyek munkavállalásának lehetősége. Biztosan tudtam, hogy a készségfejlesztő iskolában egyik legfontosabb célunk kell, hogy legyen a fiatalok munkához segítése azáltal, hogy a lehető legnagyobb önállóságra készítjük fel őket. Az első tanév az ismerkedéssel telt, megismertem az intézmény addigi arculatát, a tanulói összetételt, a kollégák hozzáállását, szaktudását. Köszönettel tartozom a korábbi vezető előrelátó gondoskodásáért, aki helyettesét kérte meg, hogy segítsen végig az első év nehézségein.

A tanév végére sikerült egy ütőképes csapatot felállítani, akikkel a második évtől megindulhatott a szakmai átalakulás.

5. A humánerőforrás kérdései

Szerencsés helyzet, hogy a Gennaro Iskola a város zajától messze, közel az erdőhöz, védett környezetben helyezkedik el. Kis létszámú intézményként lehetőség van arra, hogy családiás légkörben, csapatban próbáljunk meg tevékenykedni, elfogadva egymás erősségeit és gyengeségeit. Nyílt kommunikáció, önismeret, reális énkép, saját szakmai kompetenciahatáraink ismerete elengedhetetlen része lett a team-munkának. Tapasztalataink szerint ezek képezik az alapját a sikeres feladatkiosztásnak és eredményes munkának. Másrészt azt is tisztáztuk, hogy a szakmai munka csak megfelelő szolgáltatói szemlélet mellett lehet sikeres. Ahogy már említettem, a munka középpontjában minden esetben a fiatal, az iskolánk tanulója áll, aki számára a minél önállóbb és élhetőbb jövőt próbáljuk előkészíteni.

A készségfejlesztő iskola átgondolásakor az első és legfontosabb kérdés mindezek feltérképezése volt: milyen a szakmai csapat összetétele, hogyan lehet megszólítani őket, és megkezdeni a fent említett irányvonalak mentén a munkát, mennyire rugalmasak és nyitottak erre a kollégák, sikerülhet-e ez a jelenlegi köznevelésben? Az intézmény készségfejlesztő iskolai tagozatán gyógypedagógus állásban összesen 20 fő dolgozik. A 4. táblázatban jól látszik, hogy a 35–45 éves és a 20–30 éves korosztály egyáltalán nincs jelen az intézményben, a 20 főből 12 fő 45 év feletti. 8 fő – a kollégák közel fele – közeledik a nyugdíjkorhatárhoz.

4. TÁBLÁZAT. A GENERÁCIÓK ELOSZLÁSA A GYÓGYPEDAGÓGUSOK KÖZÖTT

Generációk	Életkor	„a” tagozat/fő	„b” tagozat/fő	Összes/fő
Baby-boomer	60 év feletti	3	0	3
X generáció 45–59 év	51–59 év	5	2	7
	45–50 év	4	1	5
Y generáció 29–44 év	35–44 év	0	0	0
	29–34 év	3	2	5
Z generáció 20–28 év	20–28 év	0	0	0
-	összesen:	15	5	20

A generációk különbségének szakirodalmi tanulmányozása során sok munkahelyi dinamika érthetővé válik, és egyben segít a különböző motivációs lehetőségek megtalálásában. A *Baby-boomer generáció* (1946–1964) már rendkívül sok változást megélt. Jellemzően egy munkáltatónál dolgoztak le egy életet, megszokták a hagyományos szervezeti modellt, nem igénylik – tapasztalataim szerint nem is szeretik – a gyakori visszajelzést. Szakmai tudásuk, felkészültségük azonban alkalmassá teszi őket mentori szerepre. Az *X generáció* (1965–1979) sokkal rugalmasabb szemléletet képvisel, nagy teherbírás jellemzi, fontos számára a hatékonyság, vállalkozói szemlélet jellemzi. Törekszik a munka-magánélet egyensúlyának megteremtésére, számíthatunk rájuk új ötletek, feladatok bevezetése esetén. Az *Y generáció* (1980–1995)

már beleszületett a gyorsuló technikai fejlődésbe, nyugodt munkahelyi légkörre törekcsenek, de már nem félnek megkérőőjelezni a szakmai kérdéseket, a hierarchiát. Számukra fontos a folyamatos visszajelzés, a fejlődés lehetősége, kreativitásuk kihasználása. A Z generáció (1996–2009) számára kiemelt érték a társadalmi felelősségvállalás, igényli az idősebb kollégák mentorálását, sokszínűség, nyitott gondolkodás, önazonosság jellemzi. Igénylik a rugalmasságot és átláthatóságot a szervezet részéről. Több beszámoló olvasható arról, hogy a Z generáció jobban hasonlít, ezáltal jobban is dolgozik együtt az X generációval, mint az Y-nal. Mindezt azzal magyarázzák, hogy mindkét generáció számára fontos a munka-magánélet egyensúlya, a munkavállalói élmény, és lojálisabbak az Y generációnál. Lehet vitatkozni ezeken a gondolatokon, nekem sokat segített abban, hogy másképp néztem a készségfejlesztő iskola és az egész intézmény szervezeti működésére, és sok dinamikát megértettem. Így a hagyományos, hierarchikus mentorálás mellett megkezdtük a „reverse mentoring”³ tevékenységet is, hiszen a fiatalok technológiai ismeretekben sokkal természetesebben mozognak. Ennek köszönhetően a kollégák egyre inkább megismerték egymás értékeit, erősségeit, és ennek mentén szervezték munkájukat, és végre megindult a közös munka az ASD-munkaközösséggel is, ahol jellemzően a Z generáció tagjai vannak jelen (Komár, 2017).

A végzettségek áttekintésekor kiderült, hogy az „a” tagozaton minden kolléga bír felsőfokú gyógypedagógiai/pedagógiai végzettséggel, a „b” tagozaton egy kolléga középfokú végzettséggel, végzős gyógypedagógus hallgatóként (autizmus spektrum pedagógiája – pszichopedagógia szakirány) lát el osztályfőnöki feladatot. Rajta kívül mindenki Pedagógus I./II., egy kolléga mesterpedagógus fokozatban van. Hárman – korábbi más felsőfokú végzettség után – most végzik a gyógypedagógia alapképzést, egy kolléganő nyelvtanárként fejlesztő pedagógiát tanul, egy gyógypedagógus kolléganő pedig gyógypedagógiai terápia specializáció MA képzésen, az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógia Karon készül megírni a szakdolgozatát. Természetesen a hétvékenkénti továbbképzést mindenki teljesítette. A szakmai felkészültségen túl nem lehet szó nélkül elmenni amellett, hogy a készségfejlesztő iskolai közösség nagyon összetartó. A közösségből kilenc fő erős csapatot képvisel, közülük hárman már akkor is az intézményben dolgoztak, amikor enyhe értelmi fogyatékos tanulókat fogadtak. Az a szerencsés helyzet állt elő, hogy az IKZ-munkaközösség vezetője teljesen azonosult az új megközelítéssel, a team-munka megerősítésével, a szakmai fejlődés létjogosultságával, a fiatalok felnőtté válásának előkészítésével, a minél nagyobb önállóságra nevelés fókuszba helyezésével. Mindez erősítette és felgyorsította a szakmai átalakulást. Az új igazgató érkezése miatt mindenki igyekezett a 2021/2022-es tanévben bizonyítani. A szakmai munka alapos volt, látszólag elfogadták az új vezetést, kifejezetten jó hangulatban teltek a napok. A kollégák nyitottak voltak az új ötletekre, a más szemlélet frissülést hozott. A lendület a következő tanév végéig kitartott, akkor indult egy megtorpanás. A 2023/2024-es tanév első félévére az IKZ-munkaközösség hatékonysága megváltozott, kevésbé kerültek a tanulók a fókuszba, viszont egy kis informális pedagóguscsoport megerősödött, és saját maga kezdett egy belső irányítást. Ez odavezetett, hogy a halkabb, csendesebb kollégák háttérbe szorultak, szorongtak, nem mertek ellent mondani, a belső team

3 A hagyományos mentorálás ellentéte, ahol az idősebb kollégát egy fiatalabb alkalmazott mentorálja. A folyamat felismeri, hogy a mentori kapcsolat mindkét oldalán vannak hiányosságok a készségekben, és ilyen módon nyújt tanulási lehetőséget mindkét fél számára.

„vezetésének” alárendelték magukat. Mit jelentett ez a gyakorlatban? Olyan esetben is megtörténtek például osztályösszevonások, amikor ezt semmi nem indokolta. Így a magasabb támogatási igényű tanulók ellátása kezdett háttérbe szorulni, és fókuszba került bizonyos kollégák igényeinek, kényelmi funkcióinak előtérbe helyezése a fiatalok rovására, illetve a már említett csendesebb kollégák kéréseit nem vették figyelembe. Minden szervezetben akad olyan kolléga, aki mer jelezni, szólni. Ennek köszönhetően egyértelműen kirajzolódott, átláthatóvá vált az informális csoport működése, az erőviszonyok alakulása. Mindez egybeesett azzal a ténnyel, hogy az IKZ munkaközösség-vezető elfáradt, hiszen osztályfőnöki feladatai mellett két munkaközösséget vezetett (IKZ és kollégiumi). Végül átgondolva a lehetőségeket, a vezetőséggel egyeztetve átszerveztük a vezetői teamet, új kollégát kértünk fel az IKZ-munkaközösség vezetésére. A korábbi IKZ munkaközösség-vezető továbbra is vezeti a kollégiumot, és kihasználva rendkívüli kommunikációs adottságait felkértem pályaorientációs mentori feladatok ellátására. Az új IKZ munkaközösség-vezető mellé segítőtket kértünk fel a feladatok elvégzésére, mert egyértelműen láttuk, hogy szükséges az átszervezés, a feladatok delegálása. A korábbi tapasztalatokból okulva mindez elengedhetetlen volt. Az ezzel egyidőben megtartott munkaközösségi értekezleten visszajelzést adtam a kollégáknak arról, amit a múlt félévben tapasztaltam, kérve őket a tanulók ismételt fókuszba helyezésére. Sokat gondolkoztam azon, hogy a szervezetre milyen hatással lesz a munkaközösség-vezető személyének megváltoztatása a tanév közepén. Döntésemet a kollégákkal folytatott informális beszélgetések alátámasztották. Jelenleg jól szervezeten, egymás erősségeit/gyengeségeit ismerve, figyelve az egyén kérésére végzi a munkáját a megújult munkaközösség. A zárkózottabb kollégák egyre nyitottabbak, kreatívan, lelkesen dolgozik a csapat. A történetek meggyőztek arról, hogy az azonnali beavatkozás elkerülhetetlen, a rugalmasság a szervezet hatékony működésének kulcsa. A kivárási, a probléma súlyának nem időben történő feltárása a szervezet szempontjából végzetes lehet. A sikeres vezetés a nyílt kommunikációra és a bizalom kiépítésére épül, ahol a vezető is csapattag. Az IKZ-munkaközösségben történt változások igazi csapatmunkára utalnak. A visszajelzésekről tudunk nyíltan beszélni, személyeskedések és bántó szavak nélkül. A problémák feltárása, megoldások keresése közös munka eredménye. A 2023/2024-es tanévben az IKZ-munkaközösség egy problémás helyzetet megoldott – nem is akárhogy.

A 2022/2023-as tanévben már elkezdtek a házi szakmai továbbképzéseket a tanítás nélküli munkanapokon, amelyekre több esetben közeli társintézményeket is meghívtunk, bízva a közös eszmeccserében. A szakmai fejlődés, a megpihenés, az egymással való szakmai konzultáció, más módszertanok, szokások megismerése elengedhetetlen részét képi munkánkknak. Valljuk, hogy a szakmai munka ott kezdődik, ha ismerjük a legújabb irányvonalakat, módszertanokat, ha képesek vagyunk erről vitázni, szakmailag pontosan fogalmazni. A kollégákkal folytatott megbeszélések, a tanév végi beszámoló alapján kerültek meghatározásra a következő évi témák. A felkért előadók minden esetben a szakma jeles képviselői: két esetben a *szülőkkel való kommunikációról* beszéltünk, először elméletet, majd pár hónappal később gyakorlati ötleteket kaptunk – erről a témáról nem lehet eleget beszélni. Egy alkalommal az *ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar oktatói* tartottak előadást a legújabb szakmai nyelvezetről, illetve a fiatalok munkavállalási lehetőségeiről. Az ÉFOÉSZ kollégái a támogatott lakhatás, támogatott döntéshozatal, könnyen érthető

kommunikáció témakörben világosították fel kollégáinkat. Tavasszal két alkalommal az ÉFOÉSZ *meNŐ Műhely* keretében végeztünk tanfolyamot a fiatalok szexuális neveléséről. Főként az ASD-munkaközösség részére szerveztük *TREVA program* keretében a jogos önvédelmi előadásokat és gyakorlást. Ennek lényege, hogy olyan fogásokat tanulunk, amelyekkel saját magunkat is megvédehetjük a kihívást jelentő viselkedésekkel szemben úgy, hogy a gyermeket/fiatalt közben nem bántjuk. Az elméleti oktatás az első félévben lezajlott, majd a második félévtől havi rendszerességgel, kedd délutánonként van/volt mód a tornateremben gyakorolni az oktatóval. Örömmel mondhatom, egyre több kolléga kapcsolódik az IKZ-munkaközösségből a gyakorláshoz – hiszen van értelme, hasznos dolgot tanulunk.

Az előadók részben szívességi alapon, részben pedig tiszteletdíjért adnak elő. Ez utóbbi esetben a programot a Hegyhát Alapítványa a Sérült Gyermekekért, iskolánk alapítványa finanszírozza. A *TREVA* programot a Közép-Budai Tankerületi Központ állja.

Összességében a humánerőforrás területén egyértelmű pozitív változás figyelhető meg. Az új munkaközösség-vezető jelenléte, a közös megbeszélések, a szakmai irányvonalak ismételt felvázolása, a távlati tervek megosztása ismét összekovácsolták a csapatot. Folytatódik az új irányvonalak szerinti közös gondolkodás, aminek a középpontjában ismét tanulóink állnak. Tanulsága a tanévnek: elengedhetetlen a folyamatos kommunikáció fenntartása, az irányvonalak állandó felvázolása a szakmai team felé, az aktív jelenlét és az ellenőrzés – a vezetői feladatok pontos ellátása.

6. A tanulókat érintő változások

A készségfejlesztő iskola csak abban az esetben lehet sikeres, ha olyan tudást ad a fiataloknak, ami későbbi életükben hasznosítható lesz. Egyik legfőbb célunk, hogy tanulóink önállóságuk maximumát elérjék, ezáltal segítve a világban történő eligazodásukat. Ennek fontos eleme a felelősségvállalás kérdése (Gulya & Hoffman, 2019). Intézményünk szerencsés helyzetben van azáltal, hogy zárt, védett udvar veszi körül, állandó portaszolgálattal. Első lépésként a 2021/2022-es tanévben lehetőséget kaptak a fiatalok arra, hogy az aulában szabadon pingpongozzanak, csocsót és léghokit állítottunk fel. Ezzel teljesen megváltozott az iskola hangulata. A diákok kinyíltak, és igazi pezsgő hangulat alakult ki szünetekben. Természetesen a pedagógusok, asszisztensek is jelen vannak az aulában. Sőt, ők maguk is beállnak a játékba. A következő tanévben az önállósodás érdekében bővítettük a szabad mozgásteret, már az épületben elengedtük tanulóink kezét, és egyedül mozoghattak. Egy-egy ügyesebb tanulóink pedig magasabb támogatási igényű társát kísérve végez feladatokat: felhozzák a hiányzásjelentést, a tízórait, elkérik és a tanórára viszik a zárt szaktantermek kulcsait. Természetesen a kamaszkor és a tavasz mindig meghozza az új barátságokat és szerelmeket. Mindez maga után vonja ezeknek a kérdésköröknek a megbeszélését, a korábbi beszélgetések felidézését. Szerencsésnek mondhatjuk magunkat, mert közel két évig a budapesti, majd feladatukat átvéve 2024 januárjától a veszprémi ÉFOÉSZ tart önálló életvezetési és önérvényesítő csoportokat tanulóink számára. A témakörök illeszkednek a támogatott lakhatáshoz szükséges tananyaghoz. A fiatalok mellett a szülők és kollégáink is megismerték a tananyagot, így az osztályfőnöki órákon folytatni tudják a megkezdett beszélgetéseket. Kiemelt feladat

a fiatalok szexuális felvilágosítása, a kamaszkori barátságok, a konfliktusok kezelése. Ezekkel is több fórumon dolgozunk: egyrészt a már említett csoportokban, osztályfőnöki órákon, de a 2023/2024-es tanévtől egyik mentor-tanárunk egy-egy kolléga bevonásával hetente mikro-csoportokban foglalkozik a fiatalokkal, átbeszélve az érzékeny kérdéseket, a vitás helyzeteket (a csoport összetétele rugalmasan változik az aktuális problémának megfelelően). Ebben a félévben a szakmai team munkáját már pszichológus kolléganő is kiegészíti (Horváthné Somogyi & Tausz, 2018).

A 2021/2022-es tanév végén megkezdtük a szülőklub működését. Elsők között az ÉFOÉSZ kollégái adtak elő a szülőknek támogatott lakhatás, támogatott döntéshozatal kérdéskörben. A következő hónapban a tapolcai támogatott lakhatás lehetőségeivel ismerkedtek meg Horváthné Somogyi Ildikó és a lakók bevonásával. Ez utóbbi előadás olyan jól sikerült, hogy még azon a nyáron három tanulónk be is költözött Tapolcára. A szülőklub azóta is működik, egyre nagyobb sikerrel. Ez azt jelenti, hogy átlagosan 20–30 fő van jelen egy-egy programon. Korábban, a szülőklub megkezdésekor előfordult, hogy 3 szülő várta csak a meghívott előadót, mára már – érdekesebb téma esetén – 50–60 fő vesz részt a péntek délutáni programon. A szülők egyre inkább értik, miért fontos ez az összejövetel. Nagy siker számunkra, hogy az elmúlt hónapokban már ők maguk is hoztak ötleteket a klubra.

Az önállóságra nevelés kérdéskörében nagy előrelépés volt, a tavalyi tanévben megszerveztük, hogy próba jelleggel külső munkahelyekre járjanak. Összeállítottunk két csapatot, akik heti rendszerességgel jártak ki dolgozni. Célunk volt annak felmérése, hogy tanulóink és kollégáink véleménye szerint mennyire hasznos kijárni, milyen pozitívumok és negatívumok fogalmazódnak meg ezzel kapcsolatban. Az udvaros modulból 8 alacsonyabb támogatási igényű fiatal járt ki a közeli gyermekotthon udvarát takarítani, a háztartástan modul 4 fős csapata pedig az Ízlelő Étteremben kapott délelőtti munkát. A visszajelzések a tanulóktól mindkét esetben hasonlóak voltak: kezdetben nagy volt a lelkesedés, aztán az első félév végére már azt jelezték, hogy unalmas. A diákok mellett a pedagógus kollégák is hasonló véleményt fogalmaztak meg: a szociális kapcsolatok erősödését, a közös utazás élményét, a kevésbé változatos munkalehetőséget és a változó időjárási viszonyok miatti utazási kellemetlenséget (5. táblázat).

5. TÁBLÁZAT. A KÜLSŐ GYAKORLATRA JÁRÓK VÉLEMÉNYE A GYAKORLATI HELYEKRŐL

UDVAROS/HÁZTARTÁSTAN MODUL	KOLLÉGA VÉLEMÉNYE	FIATAL VÉLEMÉNYE
POZITÍVUM	jó megközelíthetőség, szociális kapcsolatok fejlődése	jó elmenni az iskolából, kipróbáljuk magunkat
NEGATÍVUM	mindig ugyanaz a feladat, rossz idő esetén nem kéne elmenni	unalmas a munka, lemaradunk a bent programokról

A visszajelzések alapján több kérdés fogalmazódott meg:

1. Miről szól a munkába járás?
2. Mit tehetnénk azért, hogy érdekesebb legyen a munka?
3. Rossz idő esetén van-e lehetőségem arra, hogy otthon maradjak?
4. Milyen ünnepek alkalmával maradunk otthon?

Ennek alapján ismét megfogalmaztuk a külső munkahelyre járás célját. A fiatalokat fel kell készíteni a felelősségvállalásra, a kitartásra, a megbízhatóságra, a minőségi munkavégzés jelentőségére, önállósodásra. Mindezeket a fogalmakat el kell magyarázni, a gyakorlatban példákat kell sorakoztatni a fogalmak mögé, és biztos hátteret kell adni számukra megingás, feladás esetén. Szakemberként nem mondhatjuk, hogy unalmas vagy mindig ugyanaz a munka, el kell magyarázni, miről szól a munkavégzés, reális elvárásokat állítva.

Mindezeket átgondolva szerveztük meg a 2023/2024-es tanév külső munkahelyeit. A 11–12. évfolyam udvaros és háztartástan modulra járó tanulók heti egy alkalommal vesznek részt külső gyakorlaton 4-4 órában. Az udvarosok maradnak a gyermekotthon kertjében, a háztartástanos csapatok egy-egy általános iskolában végzik a dolgukat. Az udvaros modul munkáját új ötletekkel, izgalmasabb szakmai munkával bővítjük. A háztartástan modul egyik gyakorló helyén állandó segítséget ad az iskola gondnoka, tanulóink teljes mértékben integrálódnak ennek az iskolának az életéhez. Nagyon szoros kapcsolat alakult Karcsi bácsival, a fiatalok minden alkalommal ragyogó arccal indulnak gyakorlatra, változatos és őket érdeklő feladatokat végeznek. A másik helyen jobban építünk kollégáink ötleteire – „Karcsi bácsi” ott nincs. Elsőként az iskola tankonyháját kellett rendbe és alkalmassá tenniük a munkavégzésre. Rendkívül szép környezetben, jól felszerelt körülmények között végzik munkájukat.

Mind a három helyszínen szeretettel várják tanulóinkat, találkoznak többségi iskolásokkal, kapcsolódások, ismerkedések alakulnak, sokkal természetesebb módon, mint bármely más fórumon. A közösségi szolgálatosok fogadása is megfelelő módja az ilyen találkozásoknak, de tanulóinknak nagy élmény, hogy intézményen kívül ismerkedhetnek. Mindezek révén észrevétlenül, mint külön nevelési intézmény szerepet vállalunk a köznevelési intézmények szemléletformálásában, társadalmi szerepvállalásában (Dukic, 2021).

Három évvel ezelőtt még nem teljesen kiforrottan, de elindult a Gennaro kórus a Normafa Dalos Találkozóán, ahol a sok zengő hangú kórus mellett furcsán hangzott kis kórusunk. Megdöbbenő tisztelettel, néma csöndben, tisztelettel hallgatta végig a többi fellépő produkcióikat. Valami ott elkezdődött. Azóta a Fekete István Óvoda, Általános Iskola, Speciális Szakiskola és EGYMI tanulóival közös kórust alakítottunk, együtt járunk fellépni Hegyvidéki Dalolók névvel. Legutóbb a Hegyvidéki Önkormányzat előtti téren a karácsonyi vásáron és a Gyógypedagógiai Intézmények Fővárosi Kulturális Fesztiválján voltunk hallhatók, és állandó részvevői maradtunk a Normafa Dalos Találkozóának (Kármán, Szekeres & Papp, 2021).

Visszatérve az életre való felkészítés témaköréhez, természetes dolog, hogy tanulóinknak már 9. évfolyamtól részt kell venniük a „ház körüli” teendők elvégzésében. Ez egyrészt jelenti az iskola kertjének rendben tartását, palántázást, Gennaro Verolino szobra körül a virágok ápolását, de több programhoz is ők készítik az ajándékokat, fűszernövényeket, idén citromfát ültettek. Háztartástanos diákjaink segítenek takarítani a nagyobb rendezvények előtt, mosnak a mosodában, vasalnak, elpakolnak a polcokra, felelősek azért, hogy mindig legyen tiszta abrosz az érkező vendégek számára. A tankonyhán főznek, sütit sütnek és jóízűen elfogyasztják, gyakran megkínálják egymást és az iskola vezetőjét is. A szövött tárgy modul számára gyakorlóléhséget nem keresünk. Az ő feladatuk az iskola idény szerinti díszítése, ajándékok készítése az iskolát meglátogató vendégeink számára, valamint karácsonyra

és minden jelentős esemény előtt – mint például a már említett Gyógypedagógiai Intézmények Fővárosi Kulturális Fesztiválja.

A készségfejlesztő iskolához szorosan kapcsolódik a kollégium működése. A kollégák szemléletformálása már megkezdődött azzal, hogy meghatároztuk a célt. Kapcsolódva a készségfejlesztő iskolai elképzeléshez, a fiatalok minél nagyobb fokú önállóságra nevelése a fókusz a kiszolgálás helyett. Nevelőtanáraink irányítása mellett maximális differenciálás zajlik, minden kollégista a számára szükséges támogatást kapja meg. Ez természetesen gyakran azt jelenti, hogy a bőrrönd nincs szépen bepakolva...

Új irányként hoztuk be az idei tanévtől a korábbiakban már említett pályaorientációs mentor szerepét. Az ő feladata még csak most körvonalazódik, de már most megkezdte a végzős fiatalok felkészítését az új életre, egy volt diákunk munkába állásának első lépéseit kíséri. A Közép-Budai Tankerületi Központ együttműködésének köszönhetően az idei tanévben sikerült az iskolába egy magasabb támogatási igényű Down-szindrómával élő fiatalembert felvenni kisegítői munkakörbe. Szintén a tankerületnek köszönhetően egy végzett tanulóink 2024. július 1-én állt munkába egy tankerületi általános iskolában kisegítő gondnoki munkakörben. Szabályos felvételi eljárást folytattunk le, könnyen érthető kommunikációval megírt önéletrajzzal és motivációs levéllel jelentkezett az állásra. Pár hét múlva állásinterjún vett részt. Igyekeztünk mindannyian (osztályfőnök, mentor, igazgató) felkészíteni a nyílt munkaerőpiac nehézségeire. Alig két hét telt el, máris rendkívül sok tapasztalatot szereztünk.

7. Nehézségek, pár szó a jövőről

Az elmúlt három évben a legtöbb energiát a félreértések tisztázása és a nem megfelelő kommunikáció jelentette. Vezetőként folyamatosan monitoroztam magam, szükség esetén szupervízióba mentem, ha nem találtam a megfelelő megoldást. Nagyon fontosnak ítélem meg az azonnali reakciót, akár a szülőkhöz, akár a kollégákkal való kommunikáció kapcsán. Vezetőtársaimmal együtt maximálisan látjuk ennek eredményét. A félreértések mellett az információ naprakész átadása, eljuttatása okozott még kihívást. A kollégák esetében ezt sikerült megoldani, büszkék vagyunk arra, amennyire gördülékeny a csapat információáramlásban. Külön Viber-csoportot hoztunk létre az IKZ-munkacsoport részére, így bármelyikünk ír be információt, azonnal értesül róla mindenki – nekünk ez bevált, persze megtartottuk a hivatalosabb formákat is: e-mail, értekezletek. A szülőkhöz a tudnivalók eljuttatása még mindig sokszor nehezen megy. Központilag e-mailen tartjuk a kapcsolatot a szülőkhöz, akik nem, vagy csak felületesen olvassák a kiküldött leveleket. Ezért nyomatékosan kérjük az osztályfőnökök segítségét is – de ez a terület még javításra szorul. Sajnos tanulóink szülei a Krétát nem, vagy csak alig használják. Hasznosnak bizonyult, ha valamelyik szülőtárs hívta fel a figyelmet egy-egy programra. Ez hozta a legnagyobb eredményt a szülőklubok szervezésénél. Az egyik édesanya saját maga készít plakátot szülőtársai számára, amit a titkárságon kinyomtatunk és látható helyekre kitesszük.

Szervezeti szempontból nehézséget jelent a kollégiumban a megfelelő humánerőforrás folyamatos biztosítása és az új szemlélet megvalósítása. A jelenlegi kollégák mindent megtesznek a sikeres működés érdekében, de az asszisztensek közti

gyakori személycsere, a hónapokig tartó betegállományok nagy mértékben nehezítik a szakmai munkát, nemcsak a helyettesítések számának növekedése hárul a kollégákra, de a feladatokat gyakran egyedül kell megoldaniuk. Ilyen fokú leterheltség mellett új irányvonalak kiépítése nem lehet sikeres.

A jövőt illetően a fenti nehézségek megoldására törekszünk, továbbra is folytatjuk szakmai továbbképzések szervezését, keressük a kapcsolatokat a hasonlóan működő intézményekkel a közös gondolkodás reményében. Szakmailag egy új modul bevezetésének ötlete is felmerült, de ez még csak a távolabbi jövőt érinti.

8. Összegzés

A Gennaro Iskola készségfejlesztő iskolája két irányból próbál megújulni. Egyrészt a humán erőforrás újjászervezése által, ami nem a kollégák lecserélését jelenti, hanem a szakmai tudás frissítését, elmélyítését, a jól működő informális csoportok mellett a naprakész szakmai team felállítását. A szakmai munka fókusza pedig maga a fiatal, iskolánk tanulója és családja. A megújulás másik területe tehát a készségfejlesztő iskolai tanuló, aki számára az elméleti tudás mellett kiemelt hangsúlyt kap a használható gyakorlati tudás átadása és a társadalmi szocializáció megsegítése (Hoffmann & Flamich, 2014).

Köszönettel tartozom kollégáimnak, akik elfogadták vezetői elképzeléseimet, és partnereim lettek az úton. Végül csak annyit szeretnék hangsúlyozni, hogy semmi különös dolgot nem teszünk, csak azt, ami a dolgunk, mi így csináljuk...

Irodalomjegyzék

- Dukic M. (2021). Inklúzió, avagy a diverzitás iránti elkötelezettség. A fogyatékos személyekkel kapcsolatos szemlélet napjainkban. In Perlusz A., Cserti-Szauer Cs. & Sándor A. (szerk.), *Fogyatékos Emberek a 21. századi magyar társadalomban* (pp. 101–110). ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Gennaro Verolino Óvoda, Általános Iskola, Készségfejlesztő Iskola és Kollégium (2024). *Pedagógiai program*. Gennaro Verolino Óvoda, Általános Iskola, Készségfejlesztő Iskola és Kollégium. https://www.gennaroiskola.hu/images/2023-2024/Pedag%C3%B3giai_program_2023_2024.pdf (2024. 07. 17.)
- Gulya F. & Hoffman I. (2019). A támogatott döntéshozatal sorsa Magyarországon. *Fogyatékos és Társadalom*, 2019(2), 22–36. <https://doi.org/10.31287/FT.hu.2019.2.2>
- Hoffmann R. & Flamich M. (2014). (Dis)kurzus a sztereotípiákról. *Pedagógusképzés*, 12–13(41–42), 93–106. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2014-2015.06>
- Horváthné Somogyi I. & Tausz K. (2018). Támogatott lakhatás. In Bogdán B., Cserti-Szauer Cs., Katona V., Sándor A. & Zászkaliczky P. (szerk.), *Problémafelvetések a támogatott lakhatás témaköréhez kapcsolódva* (pp. 27–35). ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/37933/Probl%C3%A9mafelvet%C3%A9sek%20a%20t%C3%A1mogatott%20lakhat%C3%A1s%20t%C3%A9mak%C3%B6r%C3%A9hez%20kapcsol%C3%B3dva_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y (2024. 07. 17.)
- Kármán B., Szekeres Á. & Papp G. (2021). Szemléletformáló foglalkozás kidolgozásának módszertani háttere. Az értelmileg akadályozott személyek elfogadása középiskolás fiatalok körében. In Perlusz A., Cserti-Szauer Cs. & Sándor A. (szerk.), *Fogyatékos Emberek a 21. századi magyar társadalomban* (pp. 110–120). ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Lányiné Engelmayer Á. (2009). *Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődés*. Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Komár Z. (2017). Generációelméletek. *Új Köznevelés*, 73(8–9), 14–16.

HANGYA Dóra

Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége
SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
hangya.dora@sinosz.hu
<https://orcid.org/0000-0002-0275-9331>

<https://doi.org/10.31287/FT.hu.2024.2.4>

A tanulmány megjelenése: 2024. december 15.

Fogyatékossgal élő emberek felnőttképzési és karrierlehetőségeinek vizsgálata

Absztrakt

A tanulmány a fogyatékossgal élő felnőttek egyenlő esélyű hozzáféréseinek aktuális kérdéseit vizsgálja a hazai szak- és felnőttképzés szempontjából. Célja a figyelemfelhívás a fogyatékossgal élő felnőttek tanulási lehetőségeinek hazai jogszabályi környezetére, összefüggésben az aktuális európai uniós célkitűzésekkel, megvalósításra váró szakpolitikai feladatokkal. A tanulmány bemutatja a legfrissebb népszámlálási adatok rövid elemzését a fogyatékossgal élő személyek iskolai végzettségével és foglalkoztatásával kapcsolatban, továbbá elemzi a 2023-ban módosított *Szakképzés 4.0 Stratégia* fogyatékossgal élő felnőtt tanulókat érintő célkitűzéseit. Utóbbival összefüggésben értekeznek az inkluzív felnőttképzés keretrendszeréről, a felnőttoktatók szerepéről és az AEMA projekt korábbi, de ma is innovatívnak tekinthető eredményeiről, az inkluzív önértékelési mátrixról és egy lehetséges hazai jó gyakorlat bemutatásáról.

Kulcsszavak: fogyatékossgal, felnőttképzés, egyenlő esélyű hozzáférés, társadalmi befogadás, sokszínűség.

Exploring adult education and career opportunities for people with disabilities

Abstract

The study examines the current issues concerning equal opportunity access for People with disabilities from the perspective of Hungarian vocational and adult education. Its aim is to raise awareness regarding the domestic legislative environment concerning the Adult educational opportunities for Adults living with disabilities, in relation with the current European Union objectives and policy tasks yet to be implemented. The study presents a brief analysis of the most recent census data in relation with the educational attainment level and employment rate of People with disabilities, as well as an analysis of the objectives of the *Vocational Education And Training 4.0 Strategy* revised in 2023 concerning Adult students living with disabilities. In relation to the latter, the study focuses on the framework of inclusive Adult education, the roles of Adult educators, the earlier yet still innovative results of the AEMA project, the inclusive self-assessment matrix, as well as the introduction of potential Hungarian good practices.

Keywords: disability, adult education, equal opportunity access, societal inclusion, diversity.

Fogyatékossgal élő emberek felnőttképzési és karrierlehetőségeinek vizsgálata

1. Bevezető gondolatok

A Magyarország által első között ratifikált, Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló ENSZ-egyezmény 27. cikke (továbbiakban ENSZ-egyezmény) kimondja, hogy a részes tagállamoknak kötelessége biztosítani a fogyatékossgal élő személyek számára a szakképzéshez és a felnőttképzéshez való egyenlő esélyű hozzáférést annak érdekében, hogy a munkához való joguk maradéktalanul érvényesüljön. Az egyezmény 24. cikke pedig azt mondja ki, hogy egész életük során biztosítani kell a másokkal azonos alapon történő hozzáférésüket a tanuláshoz. A szociális jogok európai pillérének első alapelve szerint a tanuláshoz való hozzáférés nem kiváltság, hanem szociális minimum, „mindenkinek joga van minőségi és befogadó oktatáshoz, képzéshez és egész életen át tartó tanuláshoz annak érdekében, hogy megszerezze, szinten tartsa és fejlessze azokat a készségeket, amelyek lehetővé teszik számára, hogy teljes mértékben részt vegyen a társadalom életében, és sikeresen alkalmazkodjon a munkaerő-piaci változásokhoz” (Európai Bizottság, 2021b).

A fogyatékossgal élő emberek szak- és felnőttképzési, valamint karrierlehetőségeinek vizsgálatával összefüggésben különösen fontos hivatkozunk az Országos Fogyatékossgügy Programra (2015–2025), amely leszögezi, hogy a fogyatékossgal élő személyek útja a számukra megélhetést biztosító végzettség megszerzéséig állapotukból fakadóan többnyire lényegesen szövevényesebb, mint ép társaiké. Ezért fontos, hogy a fenti célokat támogató szakpolitikák a korai intervenció, nevelés, oktatás, képzés és egész életen át tartó tanulás egyes szakaszait összefüggő folyamatként, komplexen kezeljék, és ennek megfelelően összehangoltan tervezzék a szükséges fejlesztéseket. Az iskolai szocializáció meghatározó tényező a továbbtanulás, a későbbi munkahelyszerzés és munkavégzés, az önálló életpálya alakítása, és így végső soron a társadalmi integráció tekintetében is (Hangya, 2019a). A Program szerint a nemzetközi jó gyakorlatokat alapul véve ki kell alakítani az élet-hosszig tartó tanulás, a kompetenciafejlesztés és a tehetséggondozás fogyatékossgal élő emberek számára is elérhető formáit.

Az Oktatás és képzés: 2021–2030 stratégia 2021-ben került elfogadásra. A dokumentum meghatározza a jelenlegi évtizedre az oktatás és képzés terén folytatott együttműködés fő eszközrendszerét az Európai Unió szintjén. A 2021–2030-ra vonatkozó stratégiai együttműködés keretrendszerének célja, hogy az európai uniós szintű kiegészítő eszközök, a kölcsönös tanulás és a bevált jó gyakorlatok cseréjével támogassa a tagállamokat a nemzeti oktatási és képzési rendszerek javítására irányuló cselekvései rendszerének kialakításában. Cél, hogy 2025-ig kialakítsa kerüljön az Európai Oktatási Térség, amelyhez kapcsolódóan 2021 novemberében



került elfogadásra a második állásfoglalás, amely iránymutatást kíván biztosítani meghatározott vezérelvek mentén, hogy a célokhoz kapcsolódó nemzeti szintű munkát megfelelően lehessen irányítani és koordinálni. Az öt stratégiai prioritás közül az első a minőség, a méltányosság, a befogadás és a siker előmozdítása mindenki számára az oktatásban és a képzésben, a második az egész életen át tartó tanulás és a mobilitás lehetővé tétele mindenki számára. A tagállamok által elérendő hét, uniós szintű célkitűzés között szerepel, hogy növelni szükséges a felnőttek tanulási tevékenységeiben való részvételét. 2025-re azon 25–64 éves felnőttek arányának, akik a megelőző 12 hónapban tanulási tevékenységben vettek részt, el kell érnie legalább a 47%-ot (Az Európai Unió Tanácsa, 2021).

Az *Európai Fogyatékoságügyi Stratégia 2021–2030* szintén hangsúlyozza, hogy az inkluzív, hozzáférhető oktatás jelenti a szegénység elleni küzdelem és a teljes körű inklúzió alapjait. A fogyatékosággal élő embereknek joguk van az oktatás minden szintjén másokkal egyenlő módon fejleszteni tudásukat, kompetenciáikat. Minden oktatási intézménynek és a vonatkozó jogszabályoknak is biztosítaniuk kell a feltételeket az inkluzív oktatási környezet megteremtéséhez. A *Stratégia* kiemeli, hogy a fogyatékosággal élő személyek legmagasabb iskolai végzettségére vonatkozó mutatók jelentősen elmaradnak a fogyatékosággal nem élő személyekétől, továbbá megállapítja, hogy a kifejezetten fogyatékosággal élő személyek számára fenntartott speciális oktatási intézmények nem képeznek megfelelő és hatékony hidakat a további oktatási-képzési és munkaerő-piaci lehetőségekhez. A *Stratégia* szorgalmazni igyekszik az együttműködést, az összehangolást az inkluzív oktatást érintő különböző nemzeti reformok között és kiaknázni a lehetőségeket az *Európai Oktatási Térség*, az *Európai Készségfejlesztési Program*, a *Digitális oktatási cselekvési terv*, az *Európai Kutatási Térség*, valamint az *Erasmus+* és a különböző európai uniós finanszírozási eszközök között. Az Európai Bizottság felhívja a tagállamok figyelmét az Európai Fogyatékoságügyi Stratégiában arra, hogy az oktatási rendszereik minden szintjén meg kell felelniük az ENSZ-egyezményben foglaltaknak, mely célkitűzéshez hozzájárul és megerősíti azt az Európai Oktatási Térség létrehozását szorgalmazó közlemény (Európai Bizottság, 2021a).

Ebből is egyértelműen látszik, hogy a felnőttkori tanulásnak a mindenki számára egyenlő eséllyel való hozzáférhetővé tétele egy rendkívül fontos és aktuális szakpolitikai feladat is – senki nem maradhat 'le', sem 'ki' az egész életen át tartó tanulásból – mindenki számára biztosítani kell a méltányosságot, a befogadást és a minőségi tanulásához való egyenlő esélyű hozzáférést. Azonban a nemzetközi állásfoglalások, a nemzeti szinten megfogalmazott törvényi háttér meglete nem jelent feltétlen garanciát az azokban foglaltak, az egyenlő esélyű hozzáférés megvalósulására (Kraiciné, 2023).

2. Fogyatékosággal élő felnőttek tanulási lehetőségeinek aktuális tényezői a hazai felnőttképzési rendszerben

Felnőttképzési tevékenységnek minősül minden szervezett, célirányos kompetencia-kialakításra és kompetenciafejlesztésre irányuló, szervezeten megvalósuló oktatás és képzés, valamint a szakképzésről szóló törvényben meghatározott esetekben az annak alapján szervezett szakképzés. Kivételt képeznek ez alól a köznevelési intézmény, a szakképző intézmény és a felsőoktatási intézmény alapfeladatába tartozó képzések és szakképzések, amelyek bejelentés és engedély nélkül folytathatók. Felnőttképzési tevékenységhez kapcsolódó szolgáltatásnak minősül minden olyan tevékenység, amely a felnőttképzési tevékenység keretében szervezett oktatás, képzés egyénre szabott kialakításának elősegítésére, a képzés hatékonyságának javítására vagy a munkavállalás elősegítésére irányul.

2019-től kezdődően többször és jelentősen változott a felnőttképzési törvény, ma már nem kell engedélyeztetni sem a képzéseket, bejelentés alapján vagy engedély alapján lehet felnőttképzési tevékenységet folytatni. Főszabály szerint minden olyan felnőttképzési tevékenység esetén, amely nem engedélyköteles, bejelentési eljárást kell kezdeményezni a Felnőttképzési Államigazgatási Szervnél. A képzőintézményeket tehát be kell jelentetni vagy engedélyeztetni a FAR-on keresztül. Engedélyre akkor van szüksége egy képzőintézménynek, ha programkövetelményen alapuló, államilag elismert szakképesítést nyújtó szakmai képzést akar folytatni, ha részsakmára felkészítő szakmai oktatást akar folytatni, vagy ha bármilyen felnőttképzést akar folytatni, ami állami vagy európai uniós támogatásból valósul meg. Ha egy szervezet nem állami vagy Európai Unió által támogatott képzést, és nem szakképzést akar folytatni, hanem például nyelvi képzéseket, informatikai képzéseket, bármilyen vállalati tréninget, akkor elég a bejelentés.

A már fentebb említett, 2019-es év óta eltelt időben olyan változások történtek a felnőttképzés területén, melyek ráirányítják figyelmünket a fogyatékosággal élő emberek felnőttkori tanulási lehetőségeikhez való hozzáféréseinek ügyére. A legfontosabb ilyen változás, hogy a felnőttképzési törvény 2020. szeptember 1-én történt módosításának eredményeképpen már meg sem említi a fogyatékosággal élő felnőttek képzéseikhez történő egyenlő esélyű hozzáféréseinek kérdését. Korábban a 2001. évi CI. sz. és a 2013. évi LXXVII. sz. felnőttképzési törvény korábban hatályos változata is meghatározta, hogy kit tekint fogyatékosággal élő felnőttnek, és rendelkezett az akadálymentes tanulásra vonatkozó részletszabályokról végrehajtási rendeleteiben.

A felnőttképzési szakértők és felnőttképzési programszakértők fogyatékosággal élő felnőttek képzéseikhez történő egyenlő esélyű hozzáférésehez kapcsolódó ismereteit vizsgáló, 2019-ben lefolytatott, teljeskörű mintavételen alapuló kérdőíves lekérdés eredményei szintén azt az álláspontot erősítik, hogy a felnőttképzési szektor nincs felkészülve és nem fókuszál a fogyatékosággal élő felnőttek képzéseikhez történő, egyenlő esélyű hozzáféréseinek biztosítására. A szakértői válaszok szerint „... nehéz felkészülni. Inkább azt választják, hogy nem adnak esélyt a részvételre” (Hangya, 2019a, 2019b).

A felnőttképzés egyik kiemelt funkciójának tekintjük annak pótló funkcióját, hiszen a felnőttkori tanulás az eszköz, amely biztosíthatja az iskolarendszerű képzés hiányosságainak korrekcióját, ezáltal pedig hozzájárulhat többek között a fogyatékossgal élő emberek munkaerő-piaci pozíciójának, társadalmi státuszának javításához. Szükség van egyenlő eséllyel elérhető szak- és felnőttképzésre, karrierfejlesztési lehetőségekre – itt említeném a vállalaton belüli képzéseket is – a fogyatékossgal élő emberek számára, valamint inklúziót elősegítő szolgáltatásokra, tanácsadásra és képzésfejlesztési lehetőségekre a foglalkoztatásra nyitott munkáltatók részére, hogy új tartalommal töltsük meg a fogyatékossgal élő emberekről alkotott képet. A felnőttképzésben hatalmas lehetőségek vannak, kiaknázatlanul.

A 11/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a felnőttképzésről szóló törvény végrehajtásáról a 2013. évi LXXVII. sz. felnőttképzési törvényhez hasonlóan meg sem említi a felnőttképzés szempontjából hátrányos helyzetű célcsoportokat, így a fogyatékossgal élő felnőttekkel kapcsolatban sem ír elő részletszabályokat. Ez különösen fontos tényező, hiszen a felnőttképzés területén dolgozó szakemberek számára ez a két jogszabály az irányadó a mindennapi munkájuk során. Egyikben sincs szó sem az akadálymentesítésről, az egyenlő esélyű hozzáférés biztosításáról, sem az ezekhez kapcsolódó körülmények, tényezők megteremtésének követelményéről, ami aggodalomra ad okot, hiszen ha a szakemberek nem találkoznak ezekkel az elvárásokkal a munkájukat közvetlenül meghatározó jogszabályok szintjén, akkor könnyen úgy érezhetik, hogy a felnőttképzés területén ezzel nekik feladatuk nincs. Ezt a feltételezést erősíti a fentebb említett, felnőttképzési szakértőket és felnőttképzési program-szakértőket megszólító kutatás is. Azok a szakértők, akik már a korábbi szakértői rendszerben is dolgoztak, jellemzően inkább azt válaszolták, hogy a kötelező továbbképzéseik tartalmazzak ismereteket a fogyatékossgal élő felnőttek képzésben való részvételének feltételrendszeréről. Azok a szakértők, akik az új felnőttképzési törvény hatályaba lépését követően kezdtek el dolgozni, szignifikánsan azt jelölték, hogy a kötelező továbbképzések moduljai nem tartalmazzak ilyen irányú ismereteket (Pearson-féle Khi-négyzet próba, $\chi^2=7.114$, df szabadságfok=1, $p=0,008$). A kutatás során a válaszadó szakértők ($n=309$) 94,5%-a úgy vélekedett, hogy szükség volna a felnőttképzésben dolgozók számára olyan továbbképzés biztosítására, melyben információkat kapnak arról, hogyan tudják biztosítani az egyenlő esélyű hozzáférést a fogyatékossgal élő felnőttek számára. A válaszadó szakértők ($n=305$) 89,6%-a (273 fő) szerint a felnőttképzési intézményeknek kötelessége biztosítani az akadálymentes hozzáférést képzéseikhez, azonban a válaszadó szakértők 76,7%-a szerint az oktatásszervezőknek, az oktatóknak, a vizsgáztatóknak problémát okoz a fogyatékossgal élő tanulók akadálymentesítésre vonatkozóan felmerülő kérdéseire történő válaszadás, az akadálymentes tanulás feltételrendszerének biztosítása. A kutatás egy érdekes aspektusának tekinthető, hogy azok a szakértők, akik már a korábbi szakértői rendszerben is dolgoztak, jellemzően inkább úgy vélik, hogy a felnőttképzési intézményeknek kötelessége biztosítani az akadálymentes hozzáférést képzéseikhez, míg azok a szakértők, akik az új felnőttképzési törvény hatályaba lépését követően kezdtek el dolgozni, az *inkább nem* választ jelölték (Pearson-féle Khi-négyzet próba, $\chi^2=5.050$, df szabadságfok=1, $p=0,025$) (Hangya, 2019a, 2019b).

A fogyatékossgal élő felnőttek szak- és felnőttképzéséhez történő egyenlő esélyű hozzáféréshez, a minőségi, befogadó oktatáshoz kapcsolódóan nagy számban elérhető irányelvek, egyezmények, ajánlások, stratégiák adnak hazánknak is

feladatokat, azonban megállapítható, hogy a felnőttképzés hazai jogszabályi környezetében az elmúlt évben megvalósuló változások tulajdonképpen nem erősítik az elvárt folyamatokat.

3. Népszámlálás 2022 – amit a legfrissebb statisztikai adatok mutatnak

A tanulmány témájával összefüggésben mindenféleképpen elemeznünk kell az elérhető, legfrissebb statisztikai adatokat a fogyatékossgal élő személyek hazai közösségeire vonatkozóan.

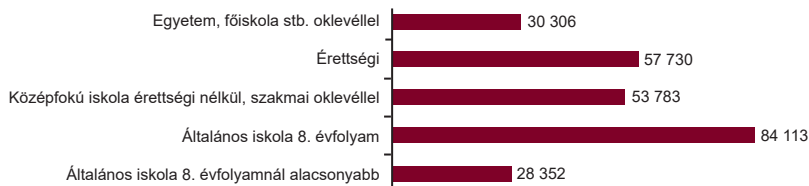
A Központi Statisztikai Hivatal (továbbiakban KSH) 2022. október 1. és november 28. között folytatta le a legutóbbi népszámlálást, melyben többek között partnerként említhetjük a hazai fogyatékossgügyi érdekvédelmi szervezeteket. A Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége a KSH megbízásából elkészítette két népszámlálási kérdőív jelynelvi adaptációját,¹ valamint egy, a legfontosabb fogalmakat tartalmazó szótárt, és több külön tájékoztatóval is segítette a siketvak személyek részvételét a népszámlálás során.

A 2022-es népszámlálás fogyatékossgal élő emberekről szóló adatai 2023. október végétől érhetőek el. A KSH az adatok elemzése során megkülönbözteti a „fogyatékossga van” és a „súlyosan korlátozott” válaszadói csoportokat. Az egészségi állapotra vonatkozó kérdéseket a 15 éves és annál idősebb népesség 75%-a töltötte ki. A kérdések megválaszolása önkéntes volt. Az adatszolgáltatás során 1713711 fő számolt be tartós betegségről, 639450 ember jelölte meg, hogy az egészségi állapota súlyos korlátokat állít elé. 273558 fő önbevallás alapján fogyatékossgal élő személy. A válaszadók közül 108732 fő jelezte, hogy egyaránt jellemzőnek érzi önmagára vonatkozóan a súlyos korlátozottságot, a tartós betegséget és a fogyatékossgot (KSH, 2023). A fogyatékossg típusára vonatkozó adatok alapján az látható, hogy a válaszadó, fogyatékossgal élő emberek 34%-a mozgáskorlátozott, 13%-a látássérült (21% a gyengénlátó és 3% a vak személyek aránya), 9% hallássérült (2% a siket és 7% a nagyothalló személyek aránya), 13% intellektuális fogyatékossgal él. Az autizmus spektrumzavart 4%-uk jelölte meg, a „beszédhibával” és a „beszéd-fogyatékossgal él” válaszlehetőségeket egyaránt 2-2%. A pszichoszociális fogyatékossgot 3%-ban jelölték meg a kitöltők (KSH, 2023).

A tanulmány témájának szempontjából különösen fontos megvizsgálunk, hogy a legutóbbi népszámlálási adatok mit mutatnak a fogyatékossgal élő emberek iskolai végzettségével és foglalkoztatást érintő helyzetével kapcsolatban. A 2022. évi, legfrissebb népszámlálási adatokat tekintve elmondható, hogy a válaszadó, fogyatékossgal élő emberek 11%-a az általános iskola 8. évfolyamával sem, 33%-a az általános iskola befejezett 8. évfolyamával rendelkezik. Felsőfokú iskolai végzettséggel, egyetemi, főiskolai oklevéllel csupán 12%-uk rendelkezik – a nem fogyatékossgal élő személyek esetében ez az adat 22% –, érettségivel a válaszadó személyek 23%-a (1. ábra). Az 1. táblázatban az iskolai végzettség és a fogyatékossg

¹ Sáfrány Margit, a SINOSZ korábbi igazgatójának jelynelvi tájékoztatója a 2022-es népszámlálással kapcsolatban: <https://www.facebook.com/watch?v=802374141099224> (2024.11.10.).

típusa szerinti összefüggések, megoszlások láthatóak, amelyek kihatással vannak a munkaerő-piaci lehetőségekre is.



1. ÁBRA. 15 ÉVES ÉS IDŐSEBB, FOGYATÉKOSSÁGGAL ÉLŐ SZEMÉLYEK LEGMAGASABB BEFEJEZETT ISKOLAI VÉGZETTSÉG SZERINTI MEGOSZLÁSBAN (N=254284) (FORRÁS: KSH, 2021).

1. TÁBLÁZAT. 15 ÉVES ÉS IDŐSEBB, FOGYATÉKOSSÁGGAL ÉLŐ SZEMÉLYEK LEGMAGASABB BEFEJEZETT ISKOLAI VÉGZETTSÉG ÉS A FOGYATÉKOSSÁG TÍPUSA SZERINTI MEGOSZLÁSBAN (FORRÁS: KSH, 2023)

A fogyatékoság típusa	Általános iskola 8. évfolyamnál alacsonyabb	Általános iskola 8. évfolyam	Középfokú iskola érettségi nélkül, szakmai oklevéllel	Érettségi	Egyetem, főiskola stb. oklevéllel
Mozgáskorlátozott	9232	36724	2449	26551	12704
Gyengénlátó, aliglátó	3195	13187	6040	7626	3369
Vak	1213	3221	1586	1837	803
Értelmi fogyatékosággal él	14408	15055	4762	1539	936
Autizmus spektrumzavar	1372	3129	917	1063	387
Pszichoszociális fogyatékosággal él	1122	3389	1856	1678	533
Nagyothalló	1973	7455	4709	5770	3337
Siket	813	1766	2078	1005	360
Siketvak (látás- és hallássérült)	140	252	181	170	76
Beszédhibával él	1111	1949	1241	924	418
Beszéd fogyatékosággal él	2099	1908	1063	741	339
Súlyos belszervi fogyatékosággal él	373	2511	2600	3034	1772
Súlyos-halmazott fogyatékosággal él	3278	2408	1484	1153	486
Más fogyatékoság	116	586	688	724	388
Ismeretlen	2045	9159	8703	11663	7816
Összesen	28352	84113	53783	57730	30306

A 2. táblázatban láthatóak a fogyatékosággal élő személyekre vonatkozó, gazdasági aktivitást érintő adatok a fogyatékoság típusa szerinti megoszlásban. Ez alapján megállapítható, hogy az önként válaszoló, fogyatékosággal élő személyek 22%-a jelölte (a 2011. évi népszámlálás során 14%), hogy foglalkoztatott (59224 fő), 62%-a inaktív kereső (a 2011. évi népszámlálás során 74%).

2. TÁBLÁZAT. 15 ÉVES ÉS IDŐSEBB, FOGYATÉKOSSÁGGAL ÉLŐ SZEMÉLYEK A GAZDASÁGI AKTIVITÁS ÉS A FOGYATÉKOSSÁG TÍPUSA SZERINT (FORRÁS: KSH, 2023)

A fogyatékossg típusa	Foglalkoztatott	Munkanélküli	Inaktív kereső	ebből:		Eltartott
				saját jogú nyugdíjas, járadékos	rokkantsági nyugdíjas, baleseti járadékos	
Mozgáskorlátozott	16 602	1 133	87 603	52 192	31 874	7 576
Gyengénlátó, aliglátó	5 515	470	26 070	17 512	7 405	2 382
Vak	1 164	65	6 970	4 203	2 466	575
Értelmi fogyatékossggal él	6 010	394	25 153	2 782	18 586	9 525
Autizmus spektrumzavar	1 334	186	3 037	98	2 488	9 574
Pszichoszociális fogyatékossggal él	1 885	195	5 558	1 537	3 462	1 289
Nagyothalló	7 114	395	14 378	10 515	3 088	2 337
Siket	2 177	124	3 293	1 439	1 628	798
Siketvak (látás- és hallássérült)	193	19	526	285	212	131
Beszédhibával él	1 382	105	3 441	1 024	2 069	1 928
Beszéd fogyatékossggal él	743	47	4 633	1 237	2 974	2 363
Súlyos belszervi fogyatékossggal él	3 847	231	5 576	3 212	2 092	1 070
Súlyos-halmazott fogyatékossggal él	860	76	7 184	1 583	5 030	1 949
Más fogyatékossg	1 072	62	1 163	713	376	339
Ismeretlen	15 626	870	17 516	11 765	4 698	7880
Összesen	59 224	3 893	170 255	93 531	66 205	40 186

A munkaadók az egyre növekvő összegű rehabilitációs hozzájárulás befizetésének elkerülése érdekében egyre nagyobb arányban érdekeltek a fogyatékossggal élők, ill. megváltozott munkaképességű emberek foglalkoztatása iránt (2024. január 1-jétől 2401200 Ft a rehabilitációs hozzájárulás összege), azonban magasabban kvalifikált munkakörökben, illetve hiányszakmákban kevés releváns jelölttel találkozhatnak. A téma a vállalatok oldaláról megközelítve különösen fontos a fenntarthatósági jelentések, az ESG² szempontjából is.

4. Szakképzés 4.0 stratégia – a szak- és felnőttképzés jelene és jövője

Az oktatáshoz és képzéshez való hozzáférhetőség, az oktatás minősége hatással van a gazdasági növekedésre, a versenyképességre (Lengyel, 2012; Enyedi, 1996; Hangya, 2019a).

2019-ben, a doktori disszertációmhoz kapcsolódó kutatásaim lezárását követően jelent meg 2019. március végén az 1168/2019. (III. 28.) Korm. határozat a *Szakképzés 4.0 – A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája, a szakképzési rendszer válasza a negyedik ipari forradalom kihívásaira* című

2 Ennek kapcsán meg kell említenünk a 2024. január 1-jétől hatályos magyar ESG törvényt, a 2023. évi CVIII. sz. törvényt a fenntartható finanszírozás és az egységes vállalati felelősségvállalás ösztönzését szolgáló környezettervezési, társadalmi és szociális szempontokat is figyelembe vevő, vállalati társadalmi felelősségvállalás szabályairól és azzal összefüggő egyéb törvények módosításáról.

stratégia elfogadásáról és a végrehajtása érdekében szükséges intézkedésekről. A *Stratégia* akkori változata szerint a foglalkoztatói elvárások, a makrogazdasági tényezők és a munkaerőpiac átalakulása miatt elengedhetlenné vált a szakképzés és felnőttképzés ismételt átalakítása, mert az nem volt képes kiszolgálni a gazdaság által felmerült igényeket. A *Stratégia* úgy ítélte meg, hogy a hazai képzési rendszer elsősorban kínálatalapú, nem pedig keresletalapú, amely hosszú távon nem segíti a versenyképesség javulását. A gazdaság igénye elsősorban az automatizált termelés és szolgáltatás területén jelentkezik, a digitalizáció okozta változásokhoz pedig a szakképzésnek és a felnőttképzésnek fel kell készíteni az embereket, hiszen az *Ipar 4.0* megjelenése megváltoztatja a kompetenciaelvárásokat is (ITM, 2019). 2018. szeptember 7-én alakult meg a Szakképzési Innovációs Tanács (SZIT), létrejöttek az MKIK koordinálása alatt az ágazati készségtanácsok, melyek definiálták a gazdaság szakmai igényeit. A *Stratégia* tartalmazta a SZIT javaslatait, mely fókuszában az *Ipar 4.0* kihívásaira hatékonyan reagáló képzési rendszer működtetése volt a cél, melynek keretében megújul az OKJ, valamint minden szakmai képzésben meg kell, hogy jelenjenek a szakmákban elvárt digitális tartalmak. A terv egy olyan keresletvezérelt képzési rendszer kialakítása volt, melyben fontos szerepet kap a duális képzés, a gazdasági szereplők, a KKV szektor szerepvállalásának erősítése, a szakképzési centrumok és vállalati kapcsolataik fejlesztése és a felnőttek számára rugalmas tanulási lehetőséget kínáló, rugalmasan reagáló, minőségi képzést nyújtó innovatív felnőttképzés. Célként fogalmazták meg az MKIK *Előrelépések az oktatásban 2018-2022* dokumentumához kapcsolódóan az OKJ racionalizálását, a nemzetközi gyakorlathoz igazodó, kevesebb szakmai képesítést, valamint a kontaktképzés és a távoktatás előnyeit ötvöző blended learning (kombinált) típusú képzések előtérbe helyezését a felnőttek képzésében, a digitális eszközök és korszerű oktatási technológiák fejlesztését (ITM, 2019; Hangya, 2019b). A *Stratégia* kiemelte, hogy szakpolitikai témaként jelentkezik a hátrányos helyzetű tanulók és fiatalok helyzete a képzésben. Mindenképpen felülvizsgálatot igényeltek a fogyatékosággal élő fiatalok pályaválasztási lehetőségei, valamint a későbbi életkorban a pályamódosítás és a pályakorrekció lehetőségei. A *Szakképzés 4.0* első változata is megállapította, hogy a fogyatékosággal élő személyek iskolai végzettségét érintő statisztikák alapján meghatározó az alacsony iskolai végzettség. Ezen személyek számára különösen fontos tehát a piacképes szakutód megszerzése, a felnőttképzés pótló funkciója, azonban ehhez több szereplő, érdekelt fél valódi együttműködésére van szükség (ITM, 2019). A szak- és felnőttképzési intézményeknek stratégiai kontextusban kell gondolkodniuk a befogadó szemléletről, és ennek mindennapi működésükben is érvényesülnie kell.

A jelen helyzet elemzéséhez elengedhetetlen említeni, hogy a Magyar Kormány 2023-ban felülvizsgálta a Szakképzés 4.0 stratégiát – valamint az ahhoz kapcsolódó Cselekvési tervet egyaránt –, és a 1499/2023. (XI. 16.) Korm. határozattal elfogadta a módosított dokumentumot. A felülvizsgálatot indokolták többek között az Európai Unió szakképzésre és felnőttképzésre vonatkozó – fentebb is részletezett – elvárásai és az átalakított hazai szakképzési rendszer tapasztalatai. A módosítások eredményeképpen sokkal nagyobb hangsúly került az alapkompenciák fejlesztésére, a tanulói és a felnőtteknek szóló pályaeorientációs tanácsadásra, az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező felnőttek szakmaszerzési lehetőségeire és a képzési szintjük növelését szolgáló intézkedésekre. A tanulmány szempontjából különösen

fontos, hogy módosítás történt a tanulók és képzésben részt vevő felnőttek hátránykompenzációjára, a sajátos nevelési igényre, a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetre, a fogyatékossgal élő emberek tanulási lehetőségeire vonatkozóan is. A *Stratégia* szerint a fogyatékossgal élő személyek jövőbeli életminősége és társadalmi beilleszkedése szempontjából kiemelten fontos, hogy az alapfokú oktatást követően is lehetőség nyíljon a tanuláshoz történő egyenlő esélyű hozzáférésre, szakmai továbbképzésekre, ami jelentősen javíthatja a célcsoport későbbi munkaerő-piaci helyzetét (ITM, 2023).

A tanulmány írásakor éppen társadalmi egyeztetés keretében véleményezhető a GINOP (Gazdaságfejlesztési és Innovációs Operatív Program Plusz) *PLUSZ-5.3.2-24 Szakképzési hátránykompenzációs programok és rugalmas tanulási utak* felhívástervezete. A felhívásban megtalálható a 2030-ig tartó feladatok között a különböző tanulástámogatói teamek³ létrehozása a szakképzési centrumokban, a sajátos tanulási igényű személyek számára a tanulási lehetőségek fejlesztése, támogatási rendszer működtetése, valamint egy inkluzív szakképzési programok megvalósítását *támogató módszertani központ létrehozása*.

A szak- és felnőttképzés előtt nagy feladat áll. 2025-ig létre kell hozni azokat a tanulástámogató teameket a szakképzési centrumokban, amelyek célja a sajátos nevelési igényű, fogyatékossgal élő, illetve hátrányos helyzetű tanulók, felnőttek szakmához jutásának támogatása, valamint az oktatók közötti tudásmegosztás elősegítése, módszertani támogatás, szakmai tanácsadás biztosítása. A tervek szerint a teamek elsősorban azokban a szakképzési centrumokban kerülnek kialakításra, ahol a sajátos nevelési igényű, fogyatékossgal élő, illetve hátrányos helyzetű tanulók, felnőttek aránya az országos átlagot meghaladja. További feladat a kijelölt határidőig az *inkluzív iskolai modell kidolgozása* és annak gyakorlatba ültetése – a feladatot az IKK, a szakképző centrumok és a szakképző intézmények együttesen kell megvalósítsák. A *Stratégiához* kapcsolódó *Cselekvési tervbe* is bekerült, hogy 2030-ig létre kell hozni egy Inkluzív programok megvalósítását támogató módszertani központot is, melynek feladata az inkluzív szakképzési tartalmak megvalósítását támogató módszertani központ működtetése. A központ feladata lesz, hogy összehangolja az inkluzív fejlesztési folyamatokat a szakképzési centrumokban, valamint módszertani és szakmai támogatást biztosítson a szakképzési centrumok számára. Gondoskodnia kell a hálózat működtetéséről és a folyamat kommunikációjáról, hatékonyságának méréséről, és módszertani tudásmegosztással támogatnia kell minden olyan érintett intézményt, amely sajátos nevelési igényű tanulók, sajátos tanulási igényű felnőttek oktatásával, képzésével foglalkozik. Mindezek mellett ugyancsak 2030-ig szóló határidővel meg kell vizsgálni a sajátos nevelési igényű személyek részére a tanulási lehetőségek fejlesztési lehetőségeit, és kialakítani egy lehetséges támogatási rendszer működtetésének keretét. Indikátorként legalább 800 fő sajátos nevelési igényű és fogyatékossgal élő személy támogatása került célkitűzésre. A rendszer működtetése során az inkluzív környezetnek figyelembe kell vennie az

3 A *Stratégiában* meghatározott célokkal összefüggésben meg kell említeni, hogy 2020-ban az EFOP-3.2.15-VEKOP-17-2017-00001 azonosító számú, *A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérési-értékelési és digitális fejlesztések, innovatív oktatásszervezési eljárások kialakítása, megújítása* című kiemelt projekt tartalomfejlesztési alprojektje (Oktatás 2030 Tanulástudományi Kutatócsoport, EKE; Csépe Valéria és Perlusz Andrea szakmai lektorálásával) keretében több olyan módszertani kiadvány is elkészült, amely a szak- és felnőttképzésben dolgozó szakembereket segíthetik a fogyatékossgal élő tanulók, képzésben részt vevők hatékonyabb tanulástámogatásában.

egyéni sajátosságokat, igényeket és szükségleteket, tanulási utakat, ennek érdekében pedig egyéni képességekre épülő rugalmas képzési utat kell biztosítani a fogyatékossgal élő, kiemelt figyelmet igénylő tanulók, sajátos tanulási igényű felnőttek számára. Feladatként áll a hazai képzési rendszer előtt, hogy a tanulmányi sikerességet erősítő, tanulási és munkaerő-piaci esélyegyenlőséget növelő szolgáltatások bevezetésre kerüljenek az egyéni kompetenciákon alapuló életpálya-fejlesztési tervek alapján, élményalapú pályorientációs és IKT-programok kidolgozásával. Hangsúlyosan szükséges megjelennie a fenti határidőig a tanulás-módszertani fejlesztésnek, a motivált és az önszabályozó tanulás elősegítésének különböző, IKT alapú eszközökkel, valamint a pályaelköteleződés kialakításának, munkatapasztalat-szerzésnek, illetve a munkahelyi elvárásokra való gyakorlati felkészítésnek.

A *Stratégia*⁴ szerint az SNI és a kiemelt figyelmet igénylő tanulók, sajátos tanulási igényű felnőttek létszáma egyre növekszik, ami indokolja, hogy egy új kísérleti projekt kerüdjön kialakításra a szakképzésben az inkluzív oktatási lehetőségek megteremtésének érdekében. A *Stratégia* kiemeli, „*hogy a befogadó intézményi környezetnek nyitottnak kell lennie a rendszeres megújulásra, innovativitásra, amit inkluzív szemléletű intézményi fejlesztési stratégia biztosít és igazodik a szakpolitikai stratégiákhoz. A sokszínűség értékékként való elfogadása az inklúzió alapvetése, mely a befogadási folyamat minden szintjét és szereplőjét át kell, hogy hassa. A befogadó attitűd formálása, tudatos továbbfejlesztése az összes szereplőt (vezetők, oktatók, nem oktató dolgozók, tanulók) érintően kiemelt jelentőséggel bír, fontos elem a területi egyenlőtlenségek, az eltérő szocioökonómiai státuszokból következő hátrányok kiegyenlítődése szempontjából is*” (ITM, 2023, p. 82).

5. Az idea, az inkluzív felnőttképzési rendszer – lehetőséget mindannyiunk számára⁵

Összefüggésben az előző fejezetben taglalt hazai szakpolitikai feladatokkal fontosnak tartom, hogy szó essen arról, hogy mit is jelent az inklúzió, mit jelent a befogadó szemléletű felnőttképzési intézmény, mit jelent az inkluzivitás talaján álló tanulástámogatás.

Az inklúzió kifejezés a szociálpolitikai diskurzusból, a korábban meghonosodott integrált oktatás kritikai reflexiójaként került át a fogyatékossgal élő emberek oktatását, képzését célzó szemléletbe, majd később annak a gyakorlatába (Hoffman & Flamich, 2014; Hoffman, 2014). Az inklúzió társadalmi érvényesítésének egyik legfontosabb terepe az oktatás, a befogadó társadalom alapvető forrása a közösség oktatásának, maga az oktatás pedig a cselekvés a közösséggel, a közösségben, a közösségért (Föray & Varga, 2011; Hangya, 2019b). Napjainkban a diskurzus, a szakmai viták már nem arról szólnak, hogy miért fontos a befogadó szemlélet az

4 A *Stratégia* a célcsoport szakmaszerzésének támogatása érdekében az alábbi területeken kíván fejlődést elérni (ITM, 2023): *egyéni tanulói utakat* figyelembe vevő megsegítés; *inkluzív intézményi modell* kialakítása, melyben együttműködésre építve *tanulóközösségek létrehozása és fenntartása* a cél, ahol a tagok támogatása fontos feladat; *inkluzív szakképzési programok megvalósítása*, értékelése és a tudásmegosztás biztosítása; a tanulók oktatásával kapcsolatos kihívásaink *komplex megközelítése*.

5 A fejezet megírásához felhasználtam 2019-ben megvédett doktori disszertációm egyes elemeit.

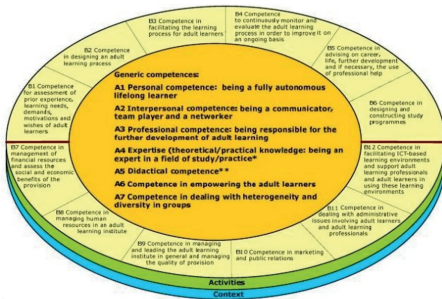
oktatásban, hanem arról, hogy ezt hogyan tudjuk valóban, a mindennapok szintjén megvalósítani, milyen szakpolitikai intézkedések támogathatják a szemlélet kialakításának folyamatát. Egy befogadó, inkluzív képzőintézményben minden képzésben részt vevő személy olyan oktatásban részesül, amely egyéni szükségleteihez alkalmazkodik (Forray & Varga, 2011). A befogadás alapfeltétele a tanulók közötti különbség elismerése, tiszteletben tartása és következőképpen a tanulás-tanítás inkluzív értelmezése (Nagyné Schiffer, 2011; Hoffman & Flamich, 2014).

Az inklúzió alapvetően egy pedagógiai fogalom, azonban mégsem szűkíthető le a közoktatás területére, vizsgálnunk kell annak megvalósulását az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés aspektusából is. Az inklúzió és a kirekesztés egy képzőintézmény szempontjából három, egymással kölcsönhatásban álló dimenzió mentén vizsgálható Booth és Ainscow szerint (Booth & Ainscow, 2002, p. 8):

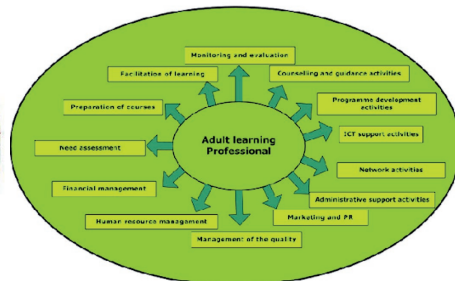
1. *Az inkluzív szemlélet kialakítása (A dimenzió)*
 - 1.1. *közösségfejlesztés*
 - 1.2. *az inkluzív értékek megteremtése*
2. *Az inkluzív programok kidolgozása (B dimenzió)*
 - 2.1. *a „mindenki iskolájának” kialakítása*
 - 2.2. *a tanulói sokféleség támogatásának megszervezése*
3. *Az inklúzió mindennapos gyakorlatának megszervezése (C dimenzió)*
 - 3.1. *a tanulás szervezése*
 - 3.2. *az erőforrások mozgósítása*

Mindhárom dimenzióra szükség van ahhoz, hogy az inklúziót érintő törekvések erősítsük egy képzőintézményben. Az alap az inkluzív szemlélet kialakítása, a közös inkluzív értékek és az együttműködésen alapuló kapcsolatok vezethetnek el a többi dimenzió megvalósításához. Az inkluzív felnőttképzés fogalma alatt a gyakorlatban érvényesíthető olyan szemléletet tükröző és eredményező folyamatot értünk, ami a sokszínűség megismerésén, megértésén, elfogadásán, de legfőképpen annak tiszteletén alapul. Az inkluzív felnőttképzés a sokféleség, a diverzitás minden aspektusát méltányolja és értékékként kezeli (Hangya, 2019b). Az inkluzív felnőttképzés célja nem az, hogy hogyan lehet bevonni a fogyatékossgal élő felnőtteket a képzésbe, hanem egy olyan szemléletmód, amely arra keresi a választ, hogy hogyan lehet úgy formálni a felnőttképzés jogszabályi rendszerét, a felnőttkori tanulás környezetét, hogy az minden tanulni, fejlődni vágyó felnőtt számára egyenlő esélyeket teremtsen, és eredményesen meg tudjon felelni a felnőtt tanulók sokszínű csoportjának. Ahhoz, hogy egy adott intézmény szervezeti kultúrája változzon ebben az irányban, és ne csak az elmélet szintjén beszéljünk az inklúzió kérdéséről, szükség van arra, hogy az intézmények munkatársai megismerjék a fogyatékossgal élő emberek valódi élettapasztalatait (Rocco, 2001; Goodley, 2017, pp. 184–185). Egyértelműen megállapítható, hogy a felnőttképzési rendszer nem működik hatékonyan a benne szerepet vállaló szakemberek nélkül (Farkas, 2013). A felnőttoktatói, a felnőttkori tanulás biztosításához szükséges munkatársak (adult learning stuff) kompetenciáinak közös európai keretrendszeréhez kapcsolódóan az Európai Bizottság felkérésére a Research voor Beleid holland kutatócsoport készített egy zárótanulmányt, melyben meghatározásra kerültek a felnőttoktatói kompetenciák és az azokhoz tartozó cselekvések rendszere (Buiskool et al., 2010). Buiskool és munkatársai kidolgoztak egy olyan kompetenciamátrixot is (2–3. ábra), mely arra is kitér, hogy a felnőttoktató

szakembereknek a képzési programok, a tananyagok tervezése során felkészültek kell lenniük arra, hogy a tervezett folyamatok mindenki számára hozzáférhetőek legyenek, és a fogyatékosággal élő felnőttek is egyenlő eséllyel vehessenek részt a felnőttképzésben. Fontos a sokféleség értékének megértése és tiszteletben tartása. A felnőttoktatók, felnőttképzési szakemberek felelőssége a biztonságos tanulási környezet megteremtése, amely a kölcsönös tiszteleten és együttműködésen alapul, ahol minden – különböző háttérű, tanulási szükségletű, motivációjú, előzetes tudással és gyakorlattal rendelkező – felnőtt fejlődhet, és teljes mértékben autonóm módon biztosított az egész életen át tartó tanulásban való részvétele. Az oktatói minőséghez hozzátartozik, hogy képesnek kell lenni a multikulturális környezetben való eredményes munkavégzésre, a sokszínűség hatékony menedzselésére (Buiskool et al., 2010, pp. 60–61).



2. ÁBRA. A FELNŐTTKÉPZÉSI SZAKEMBEREK KULCSKOMPETENCIÁI
(FORRÁS: BUISKOOL ET AL., 2010, P. 33)



3. ÁBRA. A FELNŐTTKÉPZÉSI SZAKEMBEREK FELNŐTTKÉPZÉSI INTÉZMÉNYBEN FOLYTATOTT TEVÉKENYSÉGEK TÍPUSAI
(FORRÁS: BUISKOOL ET AL., 2010, P. 35)

A felnőttoktatóknak kiemelt szerepe van a képzéshez történő egyenlő esélyű hozzáférés biztosításában, azonban a felnőttoktatók közül sokan nem tudják, hogyan tudnak ideális feltételeket teremteni a képzésben részt vevő, fogyatékosággal élő felnőttek számára, és hogyan tudják fejleszteni tudásukat ennek megváltoztatása érdekében (Dallas, Upton & Sprong 2014; White & Polson, 2001; Rocco & Fornes, 2010; Scott, McGuire & Shaw, 2003; Schelly, Davies & Spooner, 2011).

6. Az AEMA projekt – „Adult education made accessible”⁶

Az AEMA projekt eredményeképpen korábban, 2014-ben kidolgoztak egy olyan keretrendszert – melyet én önértékelési mátrixnak fordítottam –, mely az alapja egy olyan online önértékelési felmérésnek, melyet a felnőttképzési intézmények az akadálymentességük értékeléséhez és az azzal kapcsolatos céljaik kitűzéséhez használhatnak fel. Az értékeléshez kapcsolódóan olyan indikátorokat dolgoztak ki, melyek a felnőttképzésben részt vevő személyek hozzáférhetőségi szintjeihez kapcsolódnak. Az értékelés átfogó perspektívát nyújt a befogadó felnőttképzés 6

6 A fejezet megírásához felhasználtam a projekt oldalán elérhető információs anyagokat.

különböző területéről (5. ábra). Minden egyes terület olyan elemeket foglal magába, amelyek relevánsak a felnőttképzésre vonatkozóan. 5 további dimenzió fejezi ki a befogadás/akadálymentesség szintjét (6. ábra).

Az EAEA7 2014-es projektjének, az AEMA-hálózat kialakításának (Adult education made accessible) célja az volt, hogy feltérképezze azokat az azonosítható akadályokat, melyek gátolják a fogyatékossgal élő emberek részvételét a felnőttképzésben. A cél olyan struktúrák és keretek létrehozása volt, amelyek a fogyatékossgal élő felnőttek számára hozzáférhetővé teszik a felnőttképzési szolgáltatásokat, megteremtik az egyenlő esélyű hozzáférés minőségi keretrendszerét a felnőttképzésben. A projekt összhangban volt az Európai Bizottság célkitűzéseivel az oktatás és a képzés szociális dimenziójával kapcsolatban (2010/C135/02). A projekt elérni kívánt céljai a következők voltak:

- Növelni a fogyatékossgal élő személyek részvételi arányát a felnőttképzésben.
- Növelni az akadálymentesség iránt elkötelezett felnőttképzési intézmények számát.
- Minőség a felnőttképzésben: azonos értelmezés és átláthatóság.
- Megosztani az AEMA-hálózat híreit, eredményeit és a felnőttképzéssel kapcsolatos jó gyakorlatokat.
- Fenntartható hálózatok fejlesztése (hazai, európai szinten), amelyek az akadálymentesség melletti elköteleződésen alapulnak.

Az AEMA-hálózat 11 európai ország 12 szervezetét tömörítő konzorciumát az Európai Bizottság Grundtvig programja támogatta. A tanulmány témájának szempontjából fontosnak érzem beemlíteni ezt a kezdeményezést, hiszen számos innovatív ötlet került kidolgozásra, mégis nagyon sokan nem hallottak róla, nem ismerik szakmai körökben. A felnőttképzési intézmények az egyenlő esélyű hozzáférés elért, biztosított szintjének megfelelően 3 fokozatot szerezhetnek. Azok a szakemberek, akik tanácsadó szakértőként tudták segíteni ezen feltételek biztosítását, szintén jogosultak lehetnek „kompetenciajelvény” viselésére (4. ábra). Ezeket a jelvényeket a regisztrált felhasználók kezdeményezésére állították ki, azonban a viselésükre való érdemet referenciákkal és ajánlásokkal kellett alátámasztani.



4. ábra. AEMA KOMPETENCIAJELVÉNYEK (FORRÁS: AEMA PROJEKT HONLAPJA)

Az alap gondolat az volt, hogy olyan felnőttképzési intézményeket gyűjtsenek össze az oldalon, akik érdeklődnek az iránt, hogy inkluzív, akadálymentes szervezetté váljanak, valamint olyan, akadálymentesítés terén jártas szakemberek csoportja alakuljon meg, akik megfelelő tudás birtokában vannak ahhoz, hogy akadálymentesítési szakértőkké váljanak, és tudják támogatni az oktatási intézményeket az inklúzióhoz kapcsolódó céljaik elérésében.

7 European Association for the Education of Adults, honlapja: <https://eaea.org/> (2019.06.15.)

A három megszerezhető jelvény a tudatosság/végrehajtás 3 szintjét jelenti:

A kék jelvény (1. akadálymentesítési szint)

Egy szervezet kezdeti elkötelezettségét mutatja.

A zöld jelvény (2. akadálymentesítési szint)

Elismeri, hogy a szervezet tett előrelépést az akadálymentesítés területén. Referenciát képes megadni, és felelős szakértő minősíti annak befejezését.

A rózsaszín jelvény (3. akadálymentesítési szint)

Elismeri, hogy a szervezetnek kiterjesztett és folyamatos elkötelezettsége mutatkozott abban, hogy a szolgáltatásai elérhetőek legyenek fogyatékossgal élő felnőttek számára. A felnőttképzési szolgáltatóknak ítélik oda, és dokumentálják az akadálymentességre vonatkozó fejlesztéseket mind a 6 területen.

7. AEMA önértékelési mátrix⁸

Az AEMA önértékelési mátrix véleményem szerint hatékony támogatást jelenthet a felnőttképzési intézmények mindennapi gyakorlatának, szervezeti működésének fejlesztésében, attitűdformálásában, azonban mindenképpen szükséges az ehhez biztosított szakmai támogatás, a valódi visszajelzés. Nem lehet csupán önmagában az önértékeléstől várni a szervezetek fejlődését, azonban a felismeréshez nagyszemű alapot jelenthet (5-6. ábra).

1.	2.	3.	4.	5.	6.
Pozitív attitűd kialakítása fogyatékossgal élő felnőtt tanulókkal	Akadálymentes tanulási környezet kialakítása	Akadálymentes digitális tanulási környezet átalakítása	Akadálymentes tanulás-szervezés	Akadálymentes tanulás támogatása	Kommunikáció és kapcsolat-szervezés

5. ÁBRA. AEMA BEFOGADÓ FELNŐTTKÉPZÉS TERÜLETEI (FORRÁS: AEMA PROJEKT HONLAPJA)

TUDATOS	KUTATÓ	FEJLESZTŐ	INTEGRÁLÓ	ÚJÍTÓ
A szervezet tudatában van annak, hogy pozitív attitűdöt kellene kialakítani, de ez nem jut tovább a megvalósítás szintjére.	A szervezet fogadja a fogyatékossgal élő tanulókat, de az ösztanulói létszámban még nagyon alulreprezentáltak.	A szervezet biztosítja és támogatja munkatársait abban, hogy akadálymentes, sokszínű és inkluzív tanulási környezetet hozzanak létre.	A személyzet elkötelezetten támogatja a fogyatékossgal élő tanulókat. A fogyatékossgal élő tanulók részt vesznek az akadálymentességgel kapcsolatos döntéshozatalban.	A fogyatékossgal élő tanulókat képviselő érdekvédelmi szervezetek vezető fontosságúnak tartják az intézményt az inkluzív tanulási környezet kialakításában.

6. ÁBRA. AEMA BEFOGADÓ FELNŐTTKÉPZÉS DIMENZIÓI (FORRÁS: AEMA PROJEKT HONLAPJA)

⁸ Az AEMA önértékelési mátrix teljes egészében elérhető magyar nyelven a doktori disszertáció mellékletében: https://ppk.elte.hu/dstore/document/266/Az%20értekezés_Hangya%20Dóra.pdf (2024.11.10.)

8. Tudással az inkúzióért – Részeredmények a Skilly Karrier Akadémia képzéseinek hatásvizsgálati méréséből

A tanulmányírás egyik alapeleme, úgy vélem, az, hogy aktuális és friss kutatási adatokkal szolgáljunk az érdeklődő olvasók számára. Mivel jelen tanulmány célja a fogyatékossgal élő felnőttek magyarországi szak- és felnőttképzéshez történő egyenlő esélyű hozzáféréseinek aktuális helyzetének bemutatása, így arra gondoltam, hogy egy olyan kutatást indítok útjára, mely egy olyan szervezet felnőtt tanulóinak tapasztalatait vizsgálja, amely nyíltan kommunikálja, hogy célja a fogyatékossgal élő emberek hazai karrierfejlesztésének megreformálása.

A Skilly – korábbi nevén JAMBA Hungary – képzéseket, karrierfejlesztési lehetőségeket és közösséget kínál Karrier Akadémiáján keresztül a fogyatékossgal élő és megváltozott munkaképességű emberek számára, akik motiváltak arra, hogy fejlődjenek. Céljuk, hogy növeljék a célcsoport versenyképességét, hogy magukat asszertív, reziliens módon a munkaerőpiacon érvényesíteni tudják.

A fogyatékossgal élő és a megváltozott munkaképességű emberek különösen alulreprezentáltak a felnőttképzésben, így mindenképpen fontos vizsgálni a képzésekben történő részvételt megelőző pályaeorientáció körülményeit, az érintett tanuló felnőttek aktuális tapasztalatait és azt, hogy a tanulók életútjában milyen motivációs tényezők, faktorok azonosíthatóak a felnőttkori tanulásal összefüggésben. A fogyatékossgatudományt érintő határtudományok területén történő kutatások kapcsán kiemelt jelentőséggel bír az érintett személyek bevonása a „*Semmit rólunk, nélkülünk*” elv alapján. Ebben a szemléletben vágunk bele a Skilly Karrier Akadémia kollégáival a kutatásba, hogy megismerjük a hiánypótló képzéseiken részt vevő érintett személyek tapasztalatait. Ebben a fejezetben röviden bemutatom a kutatás eddig elérhető részeredményeit.

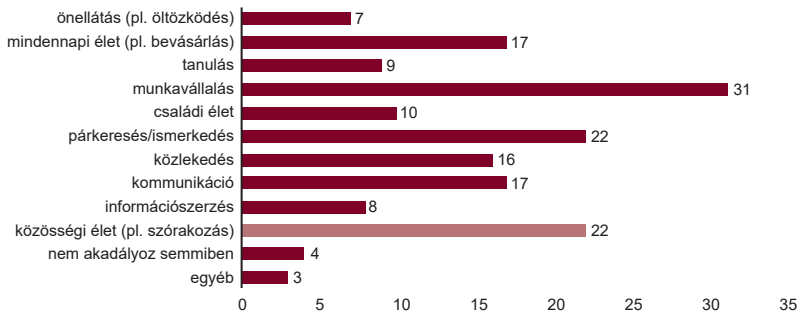
A kérdőívet a tanulmány írásakor 50 fő töltötte ki, ami körülbelül 13%-os választási arányt jelent (N=381). Korcsoport tekintetében a kitöltők 40%-a 46–55 éves, 32%-a 36–45 éves korcsoportba tartozik. A válaszadó képzésben részt vett személyek 16%-a 26–35 év közötti korcsoportba tartozik (n=50). A kitöltők 46%-a férfi, 54%-a nő, azonban fontosnak tartom, hogy a kérdőív lehetőséget teremtett arra, hogy erre a kérdésbe bárki az egyéb, illetve nem szeretne válaszolni opcióval válaszoljon (n=50). A kitöltők 52%-a budapesti lakos, 10%-a Baranya vármegyében, míg 14%-a Pest vármegyében lakik (n=50). A kitöltők legnagyobb arányban budapestiek, 10 fő megyeszékhelyen él, 9 fő kisvárosban (n=50).

A Skilly nyíltan kommunikálja, hogy képzéseire elsősorban magasabb iskolai végzettséggel rendelkező – jellemzően érettségi jelenti a bemeneti kompetenciát –, fogyatékossgal élő és megváltozott munkaképességű személyek jelentkezését várja. Az eddigi kitöltési adatok is harmóniában vannak ezzel az alapvetéssel, mivel a kitöltők 48%-a gimnáziumi érettségivel rendelkezik, 22%-a pedig főiskolai/egyetemi (BA, BSc) oklevéllel (n=45). A kitöltők 38%-a rendelkezik nyelvvizsgával, 44%-uk-



nak nincs, és még nem is nyelvvizsgáztak sosem. 8%-uk rendelkezik a nyelvvizsgamentességet lehetővé tévő igazolással is (n=50).

A kérdőívünk tartalmazott kérdést a résztvevők fogyatékoságtípusa szerinti megoszlásához kapcsolódóan is. A válaszok alapján eddig elmondható, hogy a népszámlálás adataival korrelálnak az eredmények, a Skilly Karrier Akadémia képzéseiben eddig a legnagyobb számban mozgáskorlátozott személyek vettek részt (48%) (n=50). Hallássérült személyek 22% arányban jelentek meg a felnőtt tanulók között, míg az autizmus spektrumzavart a kitöltők 26%-a jelölte meg. A kitöltők 14%-a jelölte meg a pszichoszociális válaszlehetőséget, 26%-uk pedig azt jelezte vissza számunkra, hogy tartós beteg (n=50). A kitöltők 60%-a jelezte, hogy fogyatékoságuk veleszületett állapot, 30%-uk választotta azt a válaszlehetőséget, hogy 18 éves koruk után szereztek a fogyatékoságukat, 4%-uk még iskolás kor előtt (n=50). Arra a kérdésre, hogy miben akadályozza leginkább a kitöltőket a fogyatékoság, a következő válaszok érkeztek. A válaszadóknak lehetőségük volt, hogy a felsorolt zárt válaszok közül a három legmeghatározóbbat megjelöljék (n=50). A három legmeghatározóbb válasz: 1. munkavállalás (62%), 2. párkeresés, ismerkedés (44%), 3. közösségi életben való részvétel (44%). A tanulást 19%-uk jelölte meg (7. ábra).



7. ÁBRA. A SKILLY KARRIER AKADÉMIA KÉPZÉSEIBEN RÉSZT VEVŐK VÉLEMÉNYE A FOGYATÉKOSSÁG MIATT TAPASZTALT AKADÁLYOZOTTSÁGRÓL (N=50) (FORRÁS: SAJÁT KUTATÁS, 2024)

A kérdőív kíváncsi volt arra, hogy a Skilly képzéseiben részt vevő személyek hogyan vélekednek arról, hogy mit jelent számukra a karrier. A 3. táblázatban olvashatók a tanulók válaszai, melyek között hangsúlyosan megjelenik a siker, a haladás, a fejlődés, a biztonság és ezek szinonimái.

A kitöltők 28%-át többször is utasították már el egy állásra történő jelentkezéskor arra hivatkozva, hogy nem elég képzett vagy nem megfelelő a képzettsége az adott állás betöltéséhez, 12%-uk esetében ez egyszer fordult elő. 32% jelezte, hogy nem tudják megítélni, hogy ez volt-e az elutasítás oka (n=50). A válaszadók 14%-a nem rendelkezik semmilyen szakképesítéssel, de mégis sikerült munkát találnia. 30%-uk jelenleg álláskereső személy. 18%-uk dolgozik csupán a tanult szakmájában, 32%-uk nem a tanult szakmájában tudott elhelyezkedni (n=50). Azon személyek közül, akik azt jelölték, hogy nem a tanult szakmájukban dolgoznak, a válaszadók 25%-a jelezte, hogy úgy vélik, hogy a fogyatékoságuk miatt nem veszik fel őket dolgozni. 37,5% jelezte, hogy nem sikerült a megszerzett szakképesítésével elhelyezkednie a munkaerőpiacon. 6,3% érzi úgy, hogy a szakmaválasztása nem volt sikeres, és nem szereti a tanult szakmáját, így nem is kíván azzal elhelyezkedni sem (n=16).

3. TÁBLÁZAT. A SKILLY KARRIER AKADÉMIA KÉPZÉSEIBEN RÉSZT VEVŐK ELSŐ HÁROM GONDOLATA
A KARRIER SZŐRŐL (N=47) (FORRÁS: SAJÁT KUTATÁS, 2024)

1	Siker, pénz, tárgyalás	25	munka, pénz, tartós
2	Kiteljesedés, értékteremtés, előrehaladás	26	élet, tervezés, időtöltés
3	Fejlődés, Tanulás, Megvalósítás	27	tanulás, fejlődés, élet
4	siker, pénz, céltudatosság	28	Siker, pénz, elismerések
5	nekem nem megy	29	önfejlesztés, időmenedzsment, drive
6	munka, fejlődés, sikeres	30	szenvedély, elkötelezettség, alkalmazkodás
7	kemény, irány, tudatos	31	előrelépés, megbecsülés, jövedelem
8	doktori fokozat, idegtudomány, megkülönböztető medikális szemlélet	32	Harácsolás, törtetés, könyöklés-taposás
9	siker, pénz, presztízs	33	előrelépés nagyobb fizetésért
10	munkahely, pályaválasztás és önismeret	34	mókuserék alkotás identitás
11	egzisztencia, életminőség, érvényesülés	35	munka, előreléptetés, pozíció
12	Jövő, elhivatottság, sikerélmény	36	Munka, pénz, siker
13	Egy megbízható kialakított. Nyugodt élet. A családdal	37	Munka, sikeresség, hivatás
14	munkavállalás, pénzkeresés, érdeklődési terület	38	motiváció, kapcsolat, életminőség
15	vágy, küldetés, tanulás	39	munka, fejlődés, pénz
16	siker, magas beosztás, magas jövedelem	40	hivatás, egzisztencia, fejlődés
17	motivált élet	41	Siker, magabiztosság, állandóság
18	Érték adó tevékenység	42	Fejlődés, Siker és Kibontakozás
19	siker, életcél, kiteljesedés	43	Nem reménykedem benne!
20	Már nem fontos	44	elvárás, megélhetés, boldogulás
21	bizonyítás nehézség esélytelenség	45	Siker, Magabiztosság, Függetlenség
22	siker	46	fejlődés, kereset, önbizalom
23	önérvényesítés, siker, megbecsülés	47	Jövő, fejlődés, lehetőség
24	Egzisztencia, függetlenség, biztonság		

Azok a személyek, akik jelenleg dolgoznak a kitöltők közül, leginkább ismerős révén tudtak elhelyezkedni (32,4%). 20,6%-uk jelölte meg, hogy az országos fogyatékosügyi érdekvédelmi szervezet támogatásával találtak munkát. 26,5% önállóan online állásportálon keresztül találta meg helyét a nyílt munkaerőpiacon. A Skilly-t 5,9% jelölte, akárcsak az egyéb civil szervezeteket és a munkaközvetítő vállalkozásokat. Egy fő jelölte, hogy a Rehabilitációs Ellátási és Szakértői Osztály közvetítette a jelenlegi munkahelyére. Az egyéb válaszlehetőséget ebben a kérdésben 11,8% jelölte meg (n=34). A válaszadók 32,4%-a részmunkaidőben, határozatlan idejű munkaszerződéssel, 32,4%-a teljes munkaidős, határozatlan idejű, 20,6%-uk részmunkaidős, határozott idejű munkaszerződéssel dolgozik (n=34).

Fontosnak tartottuk megkérdezni, hogy a kitöltők munkahelye akkreditált foglalkoztató-e, vagy nyílt munkaerőpiacon dolgoznak-e. 36,4%-uk akkreditált, 27,3%-uk nem akkreditált munkahelyen dolgozik. A kitöltők 36,4%-a nem tudja megítélni, valószínűleg nem egyértelmű számára, hogy mit jelent a két területen történő foglalkoztatás (n=33). Arra a kérdésre, hogy nyílt munkaerőpiacon dolgozik-e a válaszadók, 58,8% válaszolt igennel, 23,5% nemmel, 17,6% nem tudja megítélni az erre adott válaszát (n=34).

A kitöltők 84%-a megváltozott munkaképességű személynek minősül a munkaerőpiacon, 14%-a nem, 2%-a nem tud magabiztosan válaszolni erre a kérdésre (n=50). A válaszadók eddigi tapasztalatai azt mutatják, hogy a munka világában fogyatékossgal élő személyként, álláskeresőként fontos a megváltozott munkaképességű minősítés megléte, 16% véli úgy, hogy inkább nem. A válaszadók 36%-a bizonytalan ebben a kérdésben, úgy érzi, hogy ezt inkább nem tudja megítélni (n=50).

4. TÁBLÁZAT. A SKILLY KARRIER AKADÉMIA KÉPZÉSEIBEN RÉSZT VEVŐK ELSŐ HÁROM GONDOLATA A TANULÁS SZŐRŐL (N=47) (FORRÁS: SAJÁT KUTATÁS, 2024)

1	Figyelem, koncentráció, felfogás	25	nehéz, stressz, érdekes
2	Kihívás, újdonság, izgalmas	26	kitartás, érték, öröm
3	Öröm, fejlődés, maximalizmus	27	tudás, fejlődés, tapasztalat
4	Értelmezés, figyelem, vizsga	28	Esély, információ szerzés, lehetőség
5	nagyon nehéz nekem	29	összpontosítás, kreatívkodás, odafigyelés
6	tudás, hivatás, elkötelezettség	30	fejlődés, dolgozat, osztályzat
7	akadályozottság, képzési terv nem EU szabvány szerinti, Kamu képzők és képzések.	31	Fejlődés, javulás, tájékozottság
8	Jövő, fejlődés, lehetőség	32	tágítom a tudásomat
9	fejlődés, megújulás, új ismeretségek	33	Tudás, előrelépés, fejlődés
10	fejlődés, érték és kihívás	34	izgalom felfedezés feldolgozás
11	maximalizmus, eredmény, tudás	35	iskola, tanóra, dolgozat
12	Fejlődés, önmegvalósítás, élet	36	Jó bizonyítvány, későbbi sikeres karrier, elismerés
13	Nincs táv oktatás. Falun semmi	37	Fejlődés, haladás, tapasztalat
14	ismeretek, iskola, képzés	38	akarat, merészség, tudás,
15	kedv, idő, képesség	39	fejlődés, jövő, munkalehetőség
16	öröm, kíváncsiság, kaland	40	önfejlődés, nyitottság, tudás
17	ismeret, tudás, motiváció,	41	Tudás, tapasztalat, lehetőség.
18	Érettségi hiánya, drága	42	Fejlődés, tudás es tapasztalat szerzés
19	öröm, kitartás, életcél	43	Fejlesztő hatása van.
20	Tanulni sosem késő	44	túlbonyolított, félrestrukturált, hasznos (potenciálisan)
21	Élethosszig tart	45	Tudás, hatalom, információ
22	FEJLŐDÉS	46	fejlődés, lehetőség, jövőkép
23	tudás, elismertség, siker	47	Fejlesztés, lehetőség, jövő
24	Idő, kitartás, érték		

A sikerhez kapcsolódó gondolatokhoz hasonlóan arra kértük a tanulókat, hogy írják meg nekünk az első három szót, ami eszükbe jut a tanulás szőről. Az 4. táblázatban olvashatóak a tanulók válasza, melyek között hangsúlyosan megjelennek a fejlődés és a jövőkép kifejezések.

A tanuláshoz kapcsolódó tapasztalatokkal összefüggésben elmondható, hogy a kitöltők 59,6%-a integráltan is tanult, míg 27,7%-uk csak integráltan folytatta tanulmányait.

„Rideg integráció – bírod, maradsz, ha nem, mehetsz.” (12. válaszadó)

A kitöltők 63,3%-a vett már részt pályaeorientációs vagy pályaválasztási tanácsadón, 36,7%-uk azonban még soha (n=49). 27,5%-uk teljes mértékben elégedett volt a tanácsadás minőségével, 22,5%-uk inkább igen, 25%-uk inkább nem, 10%-uk többnyire nem, 2,5%-uk egyáltalán nem (n=40).

A kérdőívben szerepelt egy kérdés, mely arra kérte a kitöltőket, hogy próbálják meg megítélni egy 1-től 7-ig terjedő skálán (1=egyáltalán nem, 7=nagyon), hogy eddigi tapasztalataik szerint mennyire törekednek az oktatási intézmények arra, hogy a fogyatékossgal élő személyek egyenlő eséllyel hozzáférjenek a tanulási lehetőségekhez, akadálymentesen tanulhassanak. A válaszadók 77,6%-a 1–4 között jelölt a skálán. A válaszadók csupán 4,1%-a jelölte a 7-es válaszlehetőséget a skálán, 8,2% a 6-os, 10,2% az 5-ös értéket (n=49). A tanulók, arra a kérdésre, hogy mely tényezők a legfontosabbak egy képzésre történő jelentkezésnél, a következő sorrendet állították fel (5. táblázat):

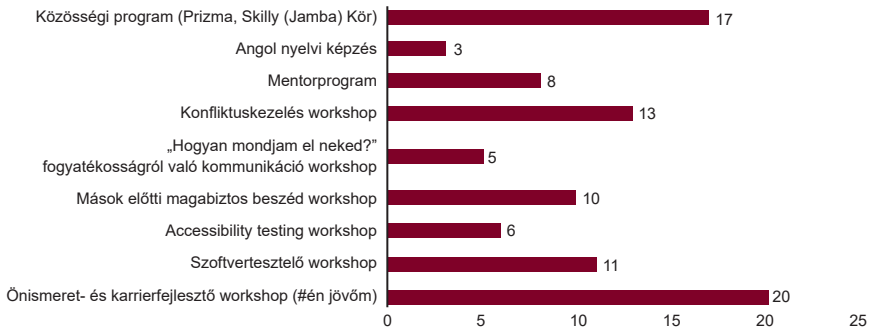
5. TÁBLÁZAT. A SKILLY KARRIER AKADÉMIA KÉPZÉSEIBEN RÉSZT VEVŐK VÉLEMÉNYE A KÉPZÉSEKRE TÖRTÉNŐ JELENTKEZÉST MEGHATÁROZÓ LEGFONTOSABB TÉNYEZŐKRŐL (N=47)
(FORRÁS: SAJÁT KUTATÁS, 2024)

1	a képzés fizikai megközelíthetősége
2	a képzés minősége és témaköre
3	a képzés elvégzését követő elhelyezkedési lehetőségek
4	a képzés tanárainak felkészültsége
5	a képzés díja
6	az intézményben elérhető szolgáltatások (pl. álláskeresői támogatás, képzési szükséglet felmérés)
7	sorstársaim eddigi tapasztalatai
8	akadálymentesítés
9	az intézmény jó híre

A Skilly eddigi létezése óta különböző hiánypótló fejlesztési és közösségi lehetőségeket biztosít fogyatékossgal élő és megváltozott munkaképességű embereknek. Az 8. ábrán látható, hogy ezek közül melyeken vettek részt és milyen arányban a kérdőívet kitöltő személyek. A legtöbben az önismereti és karrierfejlesztő workshopba kapcsolódtak be, amelyet a *Coca-Cola #énjövőm program*⁹ támogattott. A válaszadók 83,7%-a jelezte, hogy a jövőben is szívesen venne részt a Skilly által szervezett képzésen,¹⁰ 16,3%-uk még bizonytalan (n=49).

9 A *Coca-Cola #énjövőm program* célja a fiatalok munkanélküliség visszaszorítása. A program célcsoportja a 18–35 év közötti fiatalok. A program honlapján nagyon sok hasznos tananyag érhető el többek között az önismeret, az állásinterjúra való felkészülés, az önéletrajzírás, a vállalkozásindítás, a jogi és adózási ismeretek témákról. A program 2017-ben indult útjára, de folyamatosan bővülnek a célcsoportok. 2021-től kezdődően kifejezetten fogyatékossgal élő fiataloknak és a STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) iránt érdeklődést mutató, pályaválasztás előtt álló fiataloknak is szerveztek workshopokat.

10 A kitöltők többek között a következő típusú képzéseknek örülnének a legjobban: *IT, traumák feldolgozása, önbecsülés fejlesztése, privát szféra nehézségei (párkapcsolat, házasság, szülőség), Excel, vállalkozói ismeretek, kreatív írás, business analyst, ciber security képzés, pénzügyi ismeretek, asszertív technikák, kompetenciafejlesztő tréningek, konfliktuskezelés, marketing, SEO, webdesign, HR, szövegírás, account manager, munkajog, digitális tudás fejlesztése.*



8. ÁBRA. A SKILLY KARRIER AKADÉMIA KÉPZÉSEIBEN RÉSZT VEVŐK RÉSZVÉTELI MEGOSZLÁSA A FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEKBE TÖRTÉNŐ BEKAPCSOLÓDÁS TÍPUSA SZERINT (N=50)
(FORRÁS: SAJÁT KUTATÁS, 2024)

A résztvevők bekapcsolódásának motivációs tényezőit tekintve kiemelten jelenik meg azoknak a száma, akik azért jelentkeztek a Skilly által hirdetett valamely lehetőségre, mert szeretnek új ismereteket szerezni, szeretnek tanulni (75%). Jelentős azoknak a válaszadóknak is a száma, akik azért kapcsolódtak be, mert munkahelyet szeretnének váltani, új karrierlehetőséget remélnek a bekapcsolódástól (43,8%). Sokak számára fontos az ingyenes, térítésmentes tanulási lehetőség (35,4%), ugyancsak meghatározó, hogy sokan vágnak arra, hogy a képzés elvégzése után magasabb bér elérésére legyen lehetőségük. Kiemelten fontosnak érzik a résztvevők azt is, hogy lehetőségük volt online platformon tanulni (37,5%) (n=48) (9. ábra).



9. ÁBRA. A SKILLY KARRIER AKADÉMIA TANULÓINAK RÉSZVÉTELI MEGOSZLÁSA A BEKAPCSOLÓDÁS MOTIVÁCIÓJA SZERINT (N=48) (FORRÁS: SAJÁT KUTATÁS, 2024)

A résztvevők 56,3%-a nyilatkozott úgy, hogy a képzésen/képzéseken vagy programokon való részvétel óta eltelt időben a képzés következtében pozitív irányban változott az élete, 35,4% jelezte, hogy eddig nem változott semmilyen irányban a karri-

erhelyzete (n=48). A kérdőívben vonatkozott kérdés arra is, hogy amennyiben pozitív irányban változott az élete a résztvevőnek a részvétel következtében, akkor ez milyen területen érhető tetten. A válaszadó, fogyatékossgal élő személyek 64,5%-a úgy érzi, hogy sokkal motiváltabbá vált arra, hogy továbbra is tanuljon. 61,3%-uk úgy érzi, hogy talált egy jó közösséget, ami egy nagyon fontos hívószó a felnőttkori tanulással összefüggésben. A résztvevők 37,8%-a jelezte egy másik kérdésre adott válaszában, hogy úgy érzi, nagyon jó kapcsolatot sikerült kialakítani a többi résztvevővel. 51,6%-uk úgy érzi, sokkal jobban, reálisabban látja a lehetőségeit a munkaerőpiacon, 41,9% úgy érzi, fejlődött az önismerete. 32,3%-uk sokkal magabiztosabbnak érzi magát, 38,7%-uk minőségi kapcsolatra tett szert a bekapcsolódás, a Skilly képzéseiben történő részvétel által (n=31).

A kérdőívet kitöltő, fogyatékossgal élő válaszadóknak lehetősége volt arra, hogy leírják, hogy melyek azok a személyi és tárgyi feltételek, melyek mindenképpen szükségesek annak érdekében, hogy biztosítsák számukra az akadálymentes tanulási folyamatot (n=37). (6. táblázat)

6. TÁBLÁZAT. A SKILLY KARRIER AKADÉMIA KÉPZÉSEIBEN RÉSZTVEVŐK VÁLASZAI
A KÉPZÉSBEN VALÓ RÉSZVÉTELHEZ SZÜKSÉGES SZEMÉLYI ÉS TÁRGYI FELTÉTELEKRŐL (N=47)
(FORRÁS: SAJÁT KUTATÁS, 2024)

1	Megfelelő írótolmács vagy jelnyelvi tolmács, aki az adott tanfolyam/iskolai csoport témájában jártas, mert így hatékonyabban tudja lefordítani magyarrá. Az idegen szavakat/szakszavakat szótárgolja le jelnyelven, legyen neki tananyag a tanártól, a felkészülésben segítő.
2	Megközelítés, időpont, időtartam, online tanulás, pihenésre lehetőség.
3	Jelnyelvi tolmácsolás, írótolmácsolás, kevesebb idegen szó
4	Lehessen hétköznap délelőtt is részt venni programokon/képzéseken, lehessen személyesen is részt venni a képzésen, ne csak online. (lehessen ez is egy opció.) Illetve legyen csak offline képzési lehetőség is. Előre megkaphassuk a tananyagot. A képzésekről leirat.
5	Mozgássérült parkoló!!! Így a programok látogatása is nehézség. Esetleg hibrid formában lehetne kapcsolódni.
6	jó téma, jó oktató, gyors internet
7	Képernyőolvasó és látássérültségéből adódóan, ha valamilyen ábra van a képen, ami a feladat/tanulás szempontjából fontos, annak leírása.
8	Online oktatás legyen.
9	Mivel a fővárostól távol élek, jó, ha online zajlik.
10	megfelelő időbeosztás, online órák, kölcsönbe vehető eszközök
11	szünet, lehetőleg online, felvétel/visszanézhető, könyv/munkafüzet
12	A helyszín könnyű megközelítése.
13	Folyamatosan működjön a kerekesszékek, meg tudják jeleni a képzésen, vagy online
14	Online tanulás (ez inkább amiatt fontos, mert messze lakom Budapesttől), hosszabb szünet, személyes megjelenést igénylő tanfolyamnál félrevonulási lehetőség, a kommunikáció, szemkontaktus erőltetése mellőzése.
15	Az online tanfolyamokat előnyben részesítem
16	minél kevésbé grafikus tananyag
17	SEGÉDESZKÖZÖK ÉS MENTOROK
18	iPad, nyugodt környezet
19	extra idő, egyértelmű utasítások, halk, nyugodt környezet zavaró szenzoros tényezők nélkül
20	Viszonylag tágas hely és akadálymentes mosdó.
21	támogatás abban, hogy az átlagosnál valamivel lassabban tudok írni
22	Ezt most nem tudom megállapítani.
23	A tananyag később is elérhető/visszanézhető legyen.



24	Szorongásmentesebb számonkérési lehetőségek, pl. otthonról. Akadálymentesítés a hallás utáni megértés szempontjából. Akadálymentesítés kapacitás, terhelhetőség szempontjából. Kommunikációkor figyelmet szükséges fordítani arra, hogy jobban szó szerint értelmezem a tartalmat.
25	A tanár érthetően, kielégítően és megfelelő szemléltető eszközöket igénybe véve mutassa be és magyarázza el a tananyagot.
26	Az épület akadálymentessége
27	Jelnyelv vagy írótolmácsolás
28	megközelíthetőség, tárgyi szükségességek
29	jelnyelvi tolmács
30	online tanulási forma az akadályozott közlekedési lehetőség miatt
31	Személyi segítő jelenléte, akadálymentes környezet.
32	Mentorok és segédanyagok kellene a fejlődéshez és tanuláshoz meg a képzéshez
33	IT kommunikációs készség fejlesztése.
34	Halló vagyok, így nincsenek tárgyi feltételek.

9. Összefoglalás

A tanulmányban a terjedelmi lehetőségekhez mérten röviden összefoglalásra kerültek a fogyatékossgal élő felnőttek felnőttkori tanulási lehetőségeihez történő egyenlő esélyű hozzáférést meghatározó aktuális, hazai és európai uniós stratégiák, egyezmények, irányelvek, melyek az elkövetkezendő években meghatározó nyomást gyakorolnak a hazai döntéshozókra, a szak- és felnőttképzés területén dolgozó szakemberekre. 2030-ig rendkívül sok és komplex ágazati feladat került célkitűzésre, amelyek az inkluzív tanulási környezet megteremtése érdekében kell, hogy megvalósuljanak.

A fogyatékossgal élő felnőttek legmagasabb iskolai végzettsége tekintetében a legfrissebb népszámlálási adatok szerint is dominál az általános iskolai végzettség, mint legmagasabb iskolai végzettség. A fogyatékossgal élő felnőttek felnőttkori tanulási tapasztalatait vizsgáló kutatások esetében (Hangya, 2018; Hangya, 2019a; Hangya, 2019b) – *a tanulmányban elemzett Skilly Karrier Akadémia képzésben résztvevőinek lekérdezését célzó kérdőíves részeredményei esetében is eddig ez a tendencia látszódik* – beigazolódott, hogy azokat a fogyatékossgal élő személyeket érjük el a legkevésbé a kompetenciafejlesztéssel, akiknek a legnagyobb szüksége lenne arra, hogy korábban megszerzett ismereteiket frissítsék vagy az iskolarendszerű képzésben meg nem szerzett szakképesítésüket pótolják. Ezt sajnos a megváltozott munkaképességű és fogyatékossgal élő személyek foglalkoztatását érintő hazai trendek sem segítik, hiszen jellemzően prioritást élvez a munkaadói oldalon az elmúlt években drasztikus mértékben növekedett rehabilitációs hozzájárulás alóli mentesülés. A foglalkoztatást motiváló elsődleges cél tehát nem magas szintű szakmai tudással rendelkező megváltozott munkaképességű személy toborzása és felvétele, hanem a statisztikai állomány bővítése a goffmanni értelemben vett „*címkével*” (Goffmann, 1981), a megváltozott munkaképességet igazoló komplex minősítéssel rendelkező személlyel. Éppen ezért rendkívül fontos a munkáltatók szemléletformálása is, párhuzamosan a célcsoport felnőttképzésbe történő nagyobb arányú bevonásával. (Hangya, 2019b)

A felnőttképzés előtt tehát nagy feladat áll az elkövetkezendő években, és egyben lehetőség is az inkluzív felnőttképzés módszertani háttérének fejlesztése kap-

csán. Kiemelten fontos, hogy a valóban akadálymentes és az érintettek szükségleteit figyelembe vevő rendszerfejlesztéshez bevonásra kerüljenek a fogyatékossgal élő emberek országos érdekvédelmi szervezetei, akik a hazánkban élő, fogyatékossgal élő ember képviselőire kaptak megbízást tagságuktól.

A felnőttkori tanulás mindenki számára lehetőség, esély az életminőségünk, karrierlehetőségünk javítására, önmagunk fejlesztésére irányuló törekvéseink lehetséges eszköze. A 2003. évi CXXV. törvény szerint pedig az egyenlő bánásmód követelményét valamennyi állami és magán oktatási és nevelési intézményben, az oktatási rendszer minden szintjén, valamint az iskolarendszeren kívüli, illetve a munkáltató által szervezett képzésekre is – az egész életen át tartó tanulást ösztönző politika részeként – alkalmazni kell.

Mindannyiunknak joga van tanulni, minden életkorunkban. Ennek a mindennapi gyakorlatban történő megvalósulásáért, az egyenlő esélyek megteremtéséért pedig mindannyian felelősséggel tartozunk.

Irodalomjegyzék

- AEMA projekt honlapja. <http://www.aemanet.eu/en> (2019.06.23.).
- Az Európai Unió Tanácsa (2021). *A Tanács állásfoglalása az oktatás és képzés terén az európai oktatási térség létrehozása érdekében és azon túlmutatóan folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről (2021–2030)*, 2021/C 66/01. Az Európai Unió Tanácsa. <https://eur-lex.europa.eu/HU/legal-content/summary/strategic-framework-for-european-cooperation-in-education-and-training-towards-the-european-education-area-and-beyond.html> (2024.04.19.).
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. CSIE. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> (2018.11.15.).
- Buiskool, B. J., Broek, S., van Lakerveld, J. A., Zarifis, G. K. & Osborne, M. (2010). *Key competences for adult learning professionals. Final Report*. Zoetermeer. Research voor Beleid. http://conference.pascalobservatory.org/sites/default/files/keycomp_0.pdf (2019.06.05.).
- Dallas, B. K., Upton, T. D. & Sprong, M. E. (2014). Post-secondary faculty attitudes toward inclusive teaching strategies. *Journal of Rehabilitation*, 80, 12–20. https://www.academia.edu/16240793/Post-secondary_faculty_attitudes_toward_inclusive_teaching_strategies (2024.11.10.).
- Enyedi, Gy. (1996). *Regionális folyamatok Magyarországon az átmenet időszakában*. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület. <https://doi.org/10.17649/TET.10.2-3.384>
- Európai Bizottság (2021a). *Union of Equality Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021-2030*. Európai Bizottság.
- Európai Bizottság (2021b). *The European Pillar of Social Rights Action Plan*. Publications Office of the European Union.
- Farkas, É. (2013). *A láthatatlan szakma – Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről*. TypiART Médiaműhely.
- Forray, R. K. & Varga, A. (2011). *Inklúzió a felsőoktatásban*. PTE BTK.
- Goffman, E. (1981). *A hétköznapi élet szociálpszichológiája*. Gondolat.
- Goodley, D. (2017). *Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction. Second Edition*. SAGE.
- Hangya, D. (2018). Szerettem volna tanulni, de sosem mertem belevágni a nehézségek miatt. *Opus et Educatio*, 5(2), 159–187. <https://doi.org/10.3311/ope.248>
- Hangya, D. (2019a). „TÖBBSZÖR NEKIFUTOTTUNK, DE LEPATTANTUNK MINDIG A KÖZÖNY MIATT”. Felnőttképzési szakértők és felnőttképzési programszakértők gyakorlatának vizsgálata a fogyatékossgal élő felnőttek egyenlő esélyű hozzáférése tárgyában. *Opus et Educatio*, 6(2), 237–256. <https://doi.org/10.3311/ope.311>
- Hangya, D. (2019b). „Egyenlő partner szeretnék lenni!” Fogyatékossgal élő felnőttek iskolarendszeren kívüli felnőttképzéshez való egyenlő esélyű hozzáféréseinek komplex vizsgálata. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola.

- Hoffmann, M. R. & Flamich, M. M. (2014). Inklúzió! Fogalom? Szemlélet? Együttnevelés és kontextusai. *Új Pedagógiai Szemle*, 64(11–12), 26–47.
- ITM (2019). *SZAKKÉPZÉS 4.0 Stratégia*. ITM.
- ITM (2023). *SZAKKÉPZÉS 4.0 Stratégia*. ITM.
- Központi Statisztikai Hivatal (2023). *Visszatekintő adatok. 1.1.8. Egészségi állapot*. Központi Statisztikai Hivatal.
- Kraiciné, Sz. M. (2023). Fogyatékossgal élő és megváltozott munkaképességű csoportok a munka világában - felnőttképzési nézőpontból. *Tudásmenedzsment*, 24(3), 113–126. <https://doi.org/10.15170/TM.2023.24.K3.12>
- Lengyel, I. (2012). Regionális növekedés, fejlődés, területi tőke és versenyképesség. In Bajmócy, Z., Lengyel, I. & Málóvics, Gy. (szerk.), *Regionális innovációs képesség, versenyképesség és fenntarthatóság* (pp. 151–174). JATEPress. www.eco.u-szeged.hu/download.php?docID=39595 (2018.07.13.).
- Nagyné, Schiffer Cs. (2011). Inkluzív iskolák fejlesztése. Doktori értekezés. Budapest: ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Rocco, T. S. (2001). Helping Adult Educators Understand Disability Disclosure. *Adult Learning*, 12(2), 10–12. <https://doi.org/10.1177/104515950101200204>
- Rocco, T. S. & Fornes, S. L. (2010). Perspectives on disability in adult and continuing education. In Kasworm, C. E., Rose, A. D. & Ross-Gordon, J. M. (szerk.), *Handbook of adult and continuing education* (pp. 379–388). Sage Publications.
- Schelly, L. C., Davies, L. P. & Spooner, L. C. (2011). Measuring the Effectiveness of Universal Design for Learning Intervention in Postsecondary Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 195–220. <https://pdfs.semanticscholar.org/0bb5/329829cc8584fd70b05d74a165dc67be60d8.pdf> (2018.11.05.).
- Scott, S. S., McGuire, J. M. & Shaw, S. F. (2003). Universal Design for Instruction. A New Paradigm for Adult Instruction in Postsecondary Education. *Remedial and Special Education*, 24(6), 369–379. https://www.researchgate.net/publication/249835107_Universal_Design_for_Instruction_A_New_Paradigm_for_Adult_Instruction_in_Postsecondary_Education (2018.12.02.). <https://doi.org/10.1177/07419325030240060801>
- White, W. J. & Polson, C. J. (2001). Serving Adult Learners with Disabilities. *Adult Learning*, 12(2), 15–18. <https://doi.org/10.1177/104515950101200206>

Jogszabályok

- 15/2015. (IV. 7.) OGY határozat az Országos Fogyatékossgügyi Programról (2015–2025.).
2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről.
2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról.
2007. évi XCII. törvény a Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről.
- 11/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a felnőttképzésről szóló törvény végrehajtásáról.
2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről.
2023. évi CVIII. törvény a fenntartható finanszírozás és az egységes vállalati felelősségvállalás ösztönzését szolgáló környezettudatos, társadalmi és szociális szempontokat is figyelembe vevő, vállalati társadalmi felelősségvállalás szabályairól és azzal összefüggő egyéb törvények módosításáról.

SÁNDOR Anikó

ELTE Eötvös Loránd University Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education
sandor.aniko@barczy.elte.hu
<https://orcid.org/0000-0001-7960-8294>

FAZEKAS-VINKOVITS Ágnes Sarolta

ELTE Eötvös Loránd University Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education
fazekas.agnes@barczy.elte.hu
<https://orcid.org/0000-0002-7460-2077>

KOVÁCS Krisztina

ELTE Eötvös Loránd University Disability Center
kovacs.krisztina@kancellaria.elte.hu

KÖNCZEI György

ELTE Eötvös Loránd University Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education
konczei.gyorgy@barczy.elte.hu
<https://orcid.org/0000-0002-5036-027X>

<https://doi.org/10.31287/FT.en.2024.2.5>

Article published: 15th December, 2024

„... I try to focus on the gender discrimination aspect, but among disabled people that’s not the main problem” — Barriers and supporting factors in the participation of students with disabilities in higher education

Abstract

The article examines visible and invisible structural barriers and biases impeding access to higher education, offering examples from Hungary and beyond. The article showcases practice-oriented, reflective approaches and a case study examining the underlying patterns and discourses that maintain inequalities in higher education. Considerations and findings inform various stakeholders and individuals of systemic barriers and issues, and the findings act as catalysts for promoting and ensuring equitable access and participation in higher education.

Keywords: access, participation, higher education, individuals with disabilities, inclusion.

„... I try to focus on the gender discrimination aspect, but among disabled people that’s not the main problem” — Barriers and supporting factors in the participation of students with disabilities in higher education

Introduction

The 20th and 21st centuries have witnessed many changes in society and higher education. New groups, particularly those previously underrepresented in higher education, have gained entry into it. Various societal changes, such as the civil rights movement, have impacted greater access and participation in higher education. On a global and European level, acknowledging and strengthening the universal right to education was a crucial milestone. Especially over the past few decades, higher education has become more diverse and accessible globally, including in Hungary. However, many studies (for example Claeys-Kulik & Jørgensen, 2018) have shown that there are still structural barriers that prevent certain social groups and individuals from accessing and participating in higher education. These barriers can have short, medium, and long-term effects on employability and social fragmentation, and they contribute to increasing inequality gaps. Therefore, it is crucial to work towards increasing access to quality education to build resilient societies and economies, particularly in the face of global challenges.

The community of students and staff in higher education has become much more diverse than in the 19th century (Kottman et al., 2019). The UNESCO World Conference on Higher Education Report recognized this trend and recommended that higher education institutions adapt to these societal changes. Paradigm shifts and strategies are needed to create a more innovative, diverse, and inclusive education system (UNESCO, 1998). Equal access to quality education and enhancing the social dimension of higher education are on a global agenda (i.e., SDG’s Goal 4) and among the European Union’s central goals. Despite multiple actions promoting access, participation and non-discrimination, many people still face barriers to access and inclusion in higher education. Mapping structural barriers that hinder individuals’ full and effective participation and outlining strategic directions and practical implementations in this area cannot be interpreted in isolation (Fazekas, 2018).

According to a survey carried out in connection with a recently concluded Erasmus+ project, EESI-Digi (Educational Empowerment and Social Inclusion of



Students with Disabilities through Digital Solutions and Assistive Technologies), reveals that the students with disabilities in the partner countries (Greece, Hungary, Italy, Lithuania and Spain) still face many visible and invisible barriers when entering higher education (EESI-DIGI, 2024). The presence of structural barriers can be seen in all countries. Without claiming to be complete, the most important structural challenges are:

- the lack of adequate career counselling,
- inaccessible information on websites and learning management platforms,
- inaccessible learning materials,
- physical and info-communicational inaccessibility,
- missing on-site services for students with disabilities at campuses,
- negative or stereotypical attitudes of teachers and staff,
- teachers have little knowledge and no guidance on special needs, reasonable accommodations and universal design,
- low income of students with disabilities,
- insufficient financial support,
- missing presence of teachers and students with disabilities in governing bodies.

From the students' perspective, skill gaps exist among students with disabilities when entering higher education. A survey from 2017 by Kovács and Kollárszky shows the following essential skills to study successfully in a university, in which there might be a gap in students with disabilities:

- being familiar with the university's own systems (electronic learning system; study affair department; sports; library; application to social grants, etc.),
- knowledge on the rights to reasonable accommodations,
- understanding when and how to disclose disability to different persons at university,
- self-determination and a strong self-concept and identity,
- high level of IT skills, electronic communications, and Internet resources,
- accessing campus and community resources for academic support (e.g., disability center),
- self-advocacy and empowerment,
- sufficient social skills to be able to ask for help when needed, and having a network of peer students with and without disabilities (Kovács & Kollárszky, 2017).

Despite the challenges students with disabilities face in higher education, statistics show their growing number in many countries. According to the United States – National Center for Education Statistics, in the 2019–2020 academic year, 21% of all enrolled undergraduates and 11% of all enrolled graduate students reported disability (United States – National Center for Education Statistics, 2022). Regarding the participation of students with disabilities in higher education, the ADCET survey in Australia showed a 7,44% rate in 2020 and a 9,4% rate in 2021 (Australian Disability Clearinghouse on Education and Training, 2021).

In European countries, the picture is quite heterogeneous and it is difficult to find current data analysis. Searching for the national webpages of some European

countries shows results from relatively low participation, for example 2% in France (Campus France, 2022), to medium high representation, like in Ireland with 6,6% (AHEAD Ireland, 2020/21), Germany with 11% (Kauffmann et al., 2023), and high participation, like in the UK where the number of students with disability in higher education represents 17,3% (UK Parliament, House of Commons, 2021).

Where is Hungary in the ranking examining the participation of university students with disabilities? According to the data given by the Ministry of Innovation and Technology, the number of students with disability registered in higher education institutes for the 2023/2024 academic year is 3.070 among the total number of 310.414 students, which stands for 0,99% (Ministry of Culture and Innovation, 2023/2024). Although statistics show great increase – in 2013/2014 the ratio was only 0,52% – participation does not even come close to the data of other EU countries.

1. Theoretical context

1.1. First steps towards inclusive higher education: pioneers with disabilities and the Americans with Disabilities Act

One of the first individuals with disabilities who participated in higher education was the most famous congenitally blind physician, Jacob Bolotin (1888–1924), who was enrolled at the Medical Faculty of Valparaiso University in 1908 and later worked as a pulmonology and cardiology specialist (Perlman, 2007). Students with disabilities showed up in the universities more after the II. World War, thanks to the enactment of the Serviceman's Readjustment Act in 1944. Besides other objectives, this act aimed to improve the education opportunities of soldiers who left the army. As a result, more than 2 million veterans were enrolled in different universities in the US by the beginning of the 50s, which added up to 50% of all American college students. Excessive growth in the volume of disabled veterans in postsecondary education followed. According to a report by the American Council on Education (ACE), this was the first time in the US higher education history that veterans with disability emerged en masse. These students needed special treatment and services, which was not common then. These services should include hiring sighted guides, note-takers, and building ramps. This early period was characterized by frequent negative discrimination and refusal, mainly against students with profound impairments. The colleges and universities with a veteran hospital or rehabilitation centre nearby were more open and preferred by applicants (Madaus, 2011).

The case of Edward Verne Roberts (known as Ed Roberts) is an impressive testimony of this phenomenon. Ed Roberts had to fight to get into University of California, Berkeley in 1962 and to receive appropriate service (Leon, 2006). He pioneered the disability rights movement in universities and became the father of the independent living movement. A new federal legislation, the Rehabilitation Act (1973), especially Section 504, had a great impact on the extended civil rights of people with disabilities. It was the first national civil rights legislation that provided equal access for students with disabilities to higher education institutions receiving federal

financial assistance. The application procedure for Section 504 in higher education institutes took over a decade. Stilwell et al. (1983) describe the controversial situation in their study. By the beginning of the 80s, most universities in Kentucky State did not exclude students based on disability. However, half of them did not provide alternative ways of entrance examinations. The Americans with Disabilities Act on Higher Education of 1990 impacts the whole structure of higher education, including activities, programs, and employment (United States Code 42).

Regarding academics, the Americans with Disabilities Act (ADA) 1990 required higher education institutions to provide reasonable student accommodations, including extracurricular activities (Gordon & Keiser, 2000; Gordon et al., 2002). These accommodations can be in the form of academic adjustments or modifications, such as extended time for test taking or completing course work, substitution of specific courses to meet degree requirements, modification of test taking or performance evaluations so as not to discriminate against a person's sensory, speaking or motor impairments, unless that is what is being tested. Accommodations can also take the shape of auxiliary aids and services, such as qualified sign language interpreters, note-takers, readers, braille, large print, and electronic formats of print materials, as well as adaptive equipment. Today, ADA and Section 504 together provide equal access to students with disability in higher education.

After a brief introduction to the pioneers and the relevance of the ADA, the following chapters examine the challenges that higher education institutions currently face, and demonstrate their responses to them.

1.2. Governance in higher education

To remain relevant and competitive in the global education landscape, higher education institutions must proactively demonstrate their commitment to global issues and tackling societal challenges, such as those related to the Sustainable Development Goals. However, there are reputational, financial, and legal demands, too. Universities must update their governance models, strategies and management structures to attract and keep top students and staff and to continue attracting funding that contributes to their rankings and other reputational factors.

Having inclusion profoundly and systematically interwoven into universities' core strategic and governance structures supports their reputation as innovative and pioneering role models for social inclusion in diverse and complex societies. Universities that demonstrate their commitment to meeting the needs of students and staff with diverse backgrounds, lived experiences, and access requirements will be able to raise their profiles and take their places among the leading innovative universities of the 21st century.

Despite these still sounding far-fetched visions, in many higher education institutions around the world, it is often observed that the scope of the Diversity, Equity and Inclusion (DEI) area is placed around the service provision – meaning service provision units or governance bodies – of higher education institutions, rather than placed into strategic bodies of university governance.

While universities are working towards further increasing their reputation and uplifting their ranking positions by developing various innovative structures, policies and practices from governance to teaching and learning environments –



without mentioning an exhaustive list –, meaningfully interweaving DEI matters in the governance, or working towards an inclusive university governance structure should also be meaningfully taken further and should be considered fundamentally a strategic priority, rather than just empty phrases when promoting the institution (Fazekas & Johnson, 2022).

1.3. Embracing change and taking innovative approaches in higher education

On a global scale, higher education institutions compete to be the best. They want to be acknowledged as examples of good practices for fostering mobility, inclusiveness, quality, competitiveness and implementation of best practices. These include various innovative approaches, policies, and practices in alignment with global values and the SDGs. There is also a definitive need and demand to explore and re-think new paradigms and strategies for governance structures, management, curriculum design, and teaching and learning environments in 21st-century higher education.

In this multidimensional race, the diversity and inclusion ethos and equity, equal opportunity, and non-discrimination policies are gradually gaining the spotlight within the universities' organisational culture, governance, and overall operation.

Many higher education institutions include in their vision, mission, values, and statement principles to promote and work towards equality, non-discrimination, equity of access, inclusion, and diversity. More and more universities believe in the power of diversity, and it is more recognised that diversity can take many forms and is often intersectional (Miller et al., 2017; Wolbring & Lillywhite, 2021). Learning in a diverse environment leads to personal development and cultural enrichment for all involved. Universities start to see it as their social responsibility to foster an open, welcoming, safe environment by removing barriers and supporting the access and participation of all students and staff.

There is increasing policy and practice work visible through implemented policies and practices on how to foster a more open, welcoming, and safe atmosphere where forms of diversity are recognised, respected, and seen as a source of strength and benefit to the wide university community. Access participation and a true sense of belonging are achieved by continuously co-creating and collaborating with students and staff with various lived experiences. The collaboration keeps everyone on track to conduct our activities inclusively, with available support, knowledge, and practical tools (Fazekas-Vinkovits, 2023).

1.4. Diversity, Equity and Inclusion: use of buzzwords versus meaningful implementations

Mainstreaming inclusion and diversity mean, in practice, putting diversity and inclusion at the heart of the higher education institution's culture and overall operation (Claeys-Kulik & Jørgensen, 2018). Still, many times significant application and accountability need to be improved. Actors who wish to incorporate diversity, equity, and inclusion (DEI) aspects significantly face a double situation. On the one hand, they are in



an internal competitive situation with those actors who work in the same field but approach the subject matter superficially, reducing trust in the inclusion ethos. On the other hand, in areas where this ethos has not had a tradition and was introduced just now, a certain degree of concern, resistance and questioning of the area may be experienced by the organisation and individuals (Abrams, 2019).

Actors working in diversity, equity, and inclusion (DEI) are in a multidimensional space, compared with those areas (e.g., marketing, communication) that are already an integral part of the institutional culture and operation, including the unquestionability of organisational embeddedness and the provision of appropriate resource allocations. More energy investment and a high degree of mission and passion are required for persons responsible for DEI to bring about significant change. The organisation needs genuinely passionate DEI people and equally interested colleagues who see value in the field and are not immediately resistant but open to the discourse. Their role is outstanding since they will be the actors who will be ambassadors of the change process and will support DEI enthusiasts. The path from a value-based approach to inclusion and diversity to its practical implementation is a journey. Applying mainstreaming inclusion and diversity means becoming a consistent, passionate real-time 'door opener', creating dialogues and cooperation with colleagues within and between the institutions' various organisational units, where inclusion and diversity work has not been introduced or has not been considered before (Fazekas-Vinkovits, 2023).

1.5. Promoting equitable access and participation in higher education

Approaches to access, participation and support provision have been evolving, which means that it is necessary to review structures and value the diversity of individuals. Still, a major concern for the education system at various levels is embracing diversity and creating an inclusive teaching and learning environment conducive to individuals to participate fully and meaningfully. As highlighted by Fazekas-Vinkovits in her work (Fazekas, 2018), the Universal Design framework applied in education is still a new, innovative and proactive approach (Rose et al., 2014). It can be viewed as a set of principles that recognizes and values the diverse composition of individuals, considers diversity as an asset, and aims to create a flexible teaching and learning environment that best caters to the needs of individuals from diverse backgrounds, lived experiences and circumstances. It seeks to eliminate barriers in the educational environment from the outset and to ensure that the widest range of users can participate effectively, and maximizes their potential (Fazekas, 2019).

Fixing the environment afterwards (retrospectively) is still relevant (dominant) on a global scale. The proactive approach is Universal Design in complementary with Reasonable Accommodations. The curricula design model is planned from the very beginning by the universal design approach which is inclusive towards users to the greatest extent, therefore only necessary additional reasonable accommodations will be needed. This approach is linked with universal design. As mentioned in UNCRPD, Art. 2, it means the design of products, environments, programs and services to be

usable by all people, to the greatest extent possible, without the need for adaptation or specialized design (United Nations, 2006).

A United Nations online article on the access and participation of individuals with disabilities in higher education on a global scale state that *“according to the United Nations Development Program, the global literacy rate for adults with disabilities is only 3%, and just 1% for women with disabilities. The 1 billion people with disabilities are the world’s largest minority, representing around 15% of the world’s population. Therefore, it is urgent that they be fully integrated into society, which implies having equal access to quality education. However, students, academics, and researchers with disabilities in higher education remain underrepresented and are among the most marginalized, vulnerable, and excluded groups on campus. They have difficulties accessing learning facilities and face various forms of stigma and discrimination, as well as barriers to exercising their rights. Inclusive education is important not only for students, academics, and university students with disabilities but also for the societies in which they live, as it helps to combat discrimination and promote both diversity and participation”* (United Nations, n.d., p. 1).

There are many studies, including Albinowski and their co-authors’ work (2023), that highlight that universal accessibility is the condition that must be met by environments, processes, goods, products, and services, as well as objects, tools, and devices, to be understandable, usable, and practicable by all people in conditions of safety and comfort, most autonomously and naturally possible. Although all schools and universities should be designed to meet the needs of all students, the reality is that they often are not. Accessibility is a fundamental aspect of inclusive education, which can make a big difference in the lives of people with disabilities. It is not just about making buildings accessible to wheelchairs and other assistive devices. It is about making educational content accessible to all students, regardless of their abilities. Therefore, it is important to make reading materials easy to read and understand, provide captions and transcripts for videos and images, and make graphics accessible to people with visual disabilities. Lack of accessibility in education can create significant barriers in the path of students with disabilities, making them feel isolated and demotivated, and can prevent them from reaching their full potential. Education affects the global performance of people with disabilities in all areas of their lives, especially those related to access to employment, so encouraging people with disabilities up to the furthest end of their desired formative path will lead to the improvement of employability and to a better quality of life. Completing tertiary education further increases the probability of employment by 8.6 percentage points and 20.6 percentage points for persons with disabilities. The employment effect of having tertiary education is much larger for persons with disabilities than it is for non-disabled people (Albinowski et al., 2023).

Recognising the importance of accessibility, the authors are committed to making Hungarian higher education more inclusive. Below we present a case study, which provides an insight into the positive and negative experiences of students with disabilities at ELTE Eötvös Loránd University.



2. A Hungarian case study

In Hungary, the first publication on including students with disability in higher education was written by Yvonne Csányi (Csányi, 1999). The author gave a state-of-the-art report on the Hungarian situation, comparing it with the Western European practice. She finds the Hungarian situation quite immature in many aspects: the ratio of students with disability, the lack of legislation, and the services.

The first state regulation dealing with equal opportunities in higher education was the 29/2002. (V. 17.) statutory rule by the Hungarian Ministry of Education. One major improvement was the establishment of the disability coordinator system. The effect of the regulation on universities and colleges was taken slowly. Three years after the regulation, Héra, Kun and Ligeti (2005) found big gaps between the rights of students with and without disabilities. The number of students with disabilities in the Hungarian higher education institutes was underrepresented (between 0,2 and 0,4%); students did not know their rights; universities were not barrier-free; there was no equal access; disability coordinators had no competencies in disability studies or special education. The biggest disadvantage was the lack of information from both partners (students and teachers).

In the academic year 2021/2022, the authors were members of an interdisciplinary research team at ELTE Eötvös Loránd University responsible for establishing a gender equality plan. The team consisted of working groups that examined different aspects of gender equality at the university. The aim of the working group was to examine the intersectionality between gender and disability; therefore, our study involved male and female students and staff members with disabilities. In this chapter, we only focus on the information we gathered during the qualitative interview with students.

2.1. Research design

The research was question-driven and did not formulate any preliminary hypotheses. Its main question was: *What supportive factors and barriers to equal access and equality do students with disabilities experience at ELTE Eötvös Loránd University?*

We conducted a 120-minute online focus group interview with disabled male and female students from different faculties. The interview was on Zoom, because based on our previous experience, it is currently the most accessible meeting platform. We were aware of the different support needs; therefore, we informed the interviewees in detail about mandatory research ethics and equal access considerations before the interviews.

None of the interviewees took up the opportunity to arrange for an assistant, but one person arranged for a sign language interpreter. The technical arrangements for interpretation were tested beforehand. The interviews were conducted by one researcher in the team (Anikó), while the other researcher (Ágnes) participated as an observer. We created written notes on our observations and reflections during the interview, and analysed them after the interview. The reflective evaluation served as a quality assurance element of the research.

The interviews were conducted without distractions, however, three of the students did not show up at the scheduled time. We also noticed that among the students who

were present there was significantly less interaction than during the staff interview. The students were visibly discouraged and did not mention many examples and experiences from their university life. We cannot confirm, but only assume that the inevitable power relation among students and us as their lecturers prevented them from speaking freely, despite several attempts to balance these dynamics (e.g., one of their peers was present as an observer, we offered communication on a first name basis, we guaranteed anonymity, etc.).

The completed interview was transcribed, the information identifying the participants was anonymised and the texts were analysed using qualitative content analysis. All members of the research team signed a confidentiality agreement and all research subjects consented to the recording and use of the information they provided.

2.2. Limitations

In most cases we do not have sufficient access to data on students with disabilities. The sampling of our qualitative procedures was supported by statistical data and by the body that assisted the group, the University Disability Centre. Research has shown that several students may have an invisible disability, possibly a psychosocial disability or a chronic illness, of which their environment is unaware (Brown & Leigh, 2018; Lindsay & Fuentes, 2022; Orr et al., 2020; Gillberg, 2020; Yuknis & Bernstein, 2017). Although their experiences are of particular relevance to our study, their inclusion in the sample was not possible, as they would not reveal their identity for the sake of a research study.

The limitation of the focus group interview method is that we can only learn about the views of a specific group and the dynamics between the interviewees create specific results that may have led to different results if other participants would have been invited. A further limitation of the group interview is that it is more difficult for people who are quieter, perhaps anxious, in a multi-actor situation to have their opinions and experiences heard.

In the case of a student focus group, there is a power relation between the interviewer (who is a lecturer) and the students, which can distort the results, as important experiences can stay hidden. We have tried to mitigate this risk by using the above-mentioned power balancing techniques.

In general, the availability of a key person who is trusted by potential subjects and who is willing to take part in the research at their request is a significant support factor in activating the group. We have endeavoured to ensure that the appropriate key person (in this case one of the authors, Krisztina) takes the role of sending out the invitation letters. Other researchers would only engage with the students after they confirmed to Krisztina that they consent.

2.3. Findings

The student interview was dominated by positive experiences. Everyone reported that their inclusion was successfully facilitated by the University Disability Centre, the faculty disability coordinators and the Student Union representatives. They perceive



that in case of invisible disabilities their integration is even easier because they only have to indicate their needs in special situations, e.g., when extra time is requested during exams. Other than this, they can participate „normally” in student life. One of our main general impressions is that disabled students do not experience gender-based discrimination and oppression, because their disability-related difficulties override this aspect. This is in line with previous research findings in the field of Hungarian Feminist Disability Studies (Hernádi, 2014).

The main contacts for students, apart from their fellow students, are the lecturers. Most of them reported well prepared, cooperative and flexible instructors, but there were also experiences that suggest a lack of methodological preparation or even negative attitudes towards disability (e.g., if there is no openness to share accessible resources, students do not receive a reply email). The interviewees stressed that making their environment accessible takes far more resources than listening to their needs in advance and using the universal design approach. This phenomenon puts them at a disadvantage in tenders and projects.

Not only the departments mentioned above, but also the library staff and the heads of the dormitories played a positive role, and with their help students were able to solve many issues (e.g., scanning books that were not yet accessible; allowing the use of a ground floor room, etc.). In terms of career support, the students consider career management training and the possibility to participate in all competitions and contests as important. However, they mentioned the recently terminated Higher Education Students with Disabilities Public Administration Scholarship, which they saw as an extremely useful opportunity. Although they can also benefit from other scholarships and talent development frameworks, their disability makes it difficult to meet the requirements.

Regarding career support, there are also experiences of a lack of information from lecturers: some students feel that they have received misleading or contradictory advice from them. This is presumably influenced by the faculty they are enrolled at and their area of studies. Some say that it should be accepted that a particular field is not accessible to a person with a disability, but other students believe that everyone has the right to gain experience and should not be denied the opportunity in advance. As they do not always receive competent advice on this issue, interviewees underlined the importance of specific awareness-raising trainings for their lecturers.

Results of the focus group interview indicate that interpersonal support often happens at an informal level, without any conscious structural or institutional effort. According to the students, they had no difficulty in finding friends and if they sometimes needed help, it was solved with their informal support. It is important to stress, however, that this is also possible because the support system for students is based on the Personal Assistance service, and therefore there is no need to “burden” friends with everyday tasks (note-taking, helping with administrative tasks). In fact, it is more of an intrapersonal issue that a self-critical element emerged in the interview: not only the training of non-disabled people is important for cooperation, but also the development of self-awareness and learning methodologies for students with special needs, because they need to learn not only how to ask for help, but also how to identify what support need they exactly have.



2.4. Recommendations

Based on the results mentioned above, we formulated recommendations at both organisational and interpersonal levels.

At the *organisational level*, we should strengthen the work of the Office for Special Student Affairs, the Student Self-Governments and the faculty disability coordinators, as well as the Equal Opportunities Committee, as the role of these departments is key according to students' experiences. It is also relevant to encourage and support cooperation between the above departments. Universities should give priority to supporting the talent management and development of students with special needs, and to compensate fairly for disadvantages arising from their condition.

Consideration should be given to accessibility when awarding grants and scholarships, and decision makers should use a selection matrix to support diversity in the evaluation of applications. We highly recommend the recognition of the multiple disadvantages faced by female students with disabilities, parallel to the monitoring and elimination of discriminatory practices that they experience. Information and awareness-raising for female students with disabilities is needed to enable them to stand up for their rights more effectively.

Information transfer and awareness-raising, along with supervision and training for teachers, staff and fellow students is also key in promoting participation and equal access. In our opinion, it is essential to provide trainers with the opportunity to develop their attitudes and methodological training in order to learn about equal access and the universal design of educational processes, as well as the possibilities of adaptation. In the meantime, teachers should be encouraged to create new teaching materials in line with the principles of universal design, to adapt existing materials and to be made aware of the need to give priority to universal design aspects over retrofitting (including in the design of physical environments, information and projects). Our research was only a first step, but it is essential to provide additional resources to support future studies.

At the *interpersonal level*, universities should encourage networking between students with disabilities. This can be achieved primarily through coordination between the departments that support them. The organisation and maintenance of platforms, forums, support and self-help groups for the exchange of experiences should be promoted. The provision of informal support, which is already working well, can be strengthened by raising the awareness of non-disabled students.

3. Conclusions

Education is not a privilege but a fundamental human right, as stated by various resources, including UNESCO. The right to higher education encompasses both access and success. Access to higher education means that individuals from diverse backgrounds, experiences, and access needs can participate meaningfully where structural barriers are removed (UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean, 2022). Higher education institutions must move forward from individual, retrospective resolutions to an "*inclusion in mind as a default*" approach and eliminate barriers – such as financial constraints and lack

of inclusiveness in curriculum design, teaching, and learning, among many others – proactively.

The Hungarian case study demonstrated that the higher education experience of students with disabilities is overall positive. They receive effective support by the University Disability Centre, the faculty disability coordinators and the Student Union representatives, as well as significant informal help by their peers and lecturers. Unfortunately, students also have to face challenges due to their needs. Some of them feel that they have received misleading or contradictory advice from lecturers, especially regarding their career opportunities. However, the Personal Assistance service provided by the University Disability Centre can be assessed as a promising practice, because it allows them to avoid burdening their friendships with constant requests for voluntary help.

Success in higher education involves ensuring inclusion and diversity mainstreaming across the institution, including establishment and accountability for an inclusive governance model, organisational culture, and adequate support via various service provisions. Ensuring that the greatest extent of students have access to higher education, thrive, and succeed in their academic pursuits requires collective energy, investment, and accountability from all stakeholders. Leadership, organisational units and individuals should create a more open, democratic, diverse, inclusive organisational culture and operation.

The study not only enabled a moment to examine the state of the art, but it also acted as a catalyst for a call to action, and inspired relevant stakeholders to become change-makers who meaningfully work in collaboration with individuals with lived experiences to strive for a more inclusive and diverse higher education, not only on a national but also on an international level. We are confident that our recommendations will be able to support higher education institutions in taking the first steps towards a more inclusive and accessible approach.

Acknowledgements

The research was supported by ELTE Eötvös Loránd University's National Laboratory for Social Innovation.

References

- Abrams, D.R. (2019). *Commitment of Diversity, Equity, and Inclusion in Higher Education: Exploring DEI Elements Across Institutions*. Graduate Faculty of the University of South Alabama. https://jagworks.southalabama.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1076&context=theses_diss (11. 09. 2024).
- Albinowski, M., Magda, I. & Rozszczypala, A. (2023). The Employment Effects of the Disability Education Gap in Europe. *IZA Institute of Labour and Economics, Discussion Paper Series* February 2023, 11–12. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4354409>
- Association for Higher Education Access and Disability (AHEAD Ireland) (2020/2021). *Students with Disabilities Engaged with Support Services in Higher Education in Ireland for the academic period 2020/21*. AHEAD Ireland Publications. <https://www.ahead.ie/Launch-of-21-Report-on-Numbers-of-Students-with-Disabilites-in-Higher-Education> (09. 11. 2024).
- Australian Disability Clearinghouse on Education and Training (ADCET) (2021). *Current Higher Education Data Analysis*. <https://www.adcet.edu.au/disability-practitioner/data-evaluation/higher-education-data/current-he-data-analysis> (09. 11. 2024).

- Brown, N. & Leigh, J. (2018). Ableism in academia: where are the disabled and ill academics? *Disability & Society*, 33(6), 985–989. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1455627>
- Campus France (2022). *Disabled students are more prominent and better supported*. The French Agency for the promotion of higher education, international student services, and international mobility. <https://www.campusfrance.org/en/actu/des-etudiants-en-situation-de-handicap-plus-nombreux-et-mieux-accompagnes> (09. 11. 2024).
- Claeys-Kulik, A. & Jørgensen, T. E. (Eds.) (2018). *Universities' Strategies and Approaches towards Diversity, Equity and Inclusion. Examples from across Europe*. European University Association. <https://eua.eu/downloads/publications/universities-39-strategies-and-approaches-towards-diversity-equity-and-inclusion.pdf> (09. 11. 2024).
- Csányi, Y. (1999). Fogyatékosok a felsőoktatásban. *Magyar Felsőoktatás*, 8, 17–19.
- EESI-DIGI (2024). *National Reports – Partner Country-Lithuania*. Educational Empowerment and Social Inclusion of students with disabilities through Digital Solutions and Assistive Technologies. KA220-HED-F06BEA8B. <https://b2c.carepoi.com/asset/25:pr11-complete-national-reportpdf> (09. 11. 2024).
- Fazekas, Á. S. (2018). *Felsőoktatáshoz történő hozzáférés és a felsőoktatásban való részvétel vizsgálata a fogyatékossgal élő személyek vonatkozásában* [Doktori disszertáció]. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Társadalomtudományi Kar, Szociológia Doktori Iskola, Szociálpolitikai program. <https://edit.elte.hu/xmlui/handle/10831/44521> (11. 09. 2024).
- Fazekas, Á. S. (2019). The Journey towards Universal Design in the Teaching and Learning Environment in Hungarian Higher Education. *THE AHEAD JOURNAL: A Review of Inclusive Education & Employment Practices*, 9. <https://www.ahead.ie/journal/The-journey-towards-Universal-Design-in-the-Teaching-and-Learning-Environment-in-Hungarian-Higher-Education> (09. 11. 2024).
- Fazekas, Á. S. & Johnson, D. (2022). *Inclusion in the DNA of CHARM-EU - strategies for inclusion of universities in the 21st century*. AHEAD Ireland Conference Presentation. <https://www.ahead.ie/event/conference-2022/Day-1-Lightning-Session> (09. 11. 2024).
- Fazekas-Vinkovits, Á. S. (2023). A zűmmögő szavak és ami mögöttük rejlik. Befogadás és Sokszínűség érvényesítése a CHARM-EU Európai Egyetemi Szövetségben. *Fogyatékossg és Társadalom*, 1, 62–79. <https://doi.org/10.31287/FT.hu.2023.1.6>
- Gillberg, C. (2020). The significance of crashing past gatekeepers of knowledge: Towards full participation of disabled scholars in ableist academic structures. In Brown, N. & Leigh, J. (Eds.), *Ableism in academia. Theorising Experiences of Disabilities and Chronic Illnesses in Higher Education* (pp. 11–30). UCL Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv13xprj.7>
- Gordon, M. & Keiser, S. (2000). *Accommodations in higher education under the Americans with Disabilities Act (ADA): a no-nonsense guide for clinicians, educators, administrators, and lawyers*. GSI Publications – The Guilford Press.
- Gordon, M., Lewandowski, L., Murphy, K. & Dempsey, K. (2002). ADA-Based Accommodations in Higher Education. *Journal of Learning Disabilities*, 35(4), 357–363. <https://doi.org/10.1177/00222194020350040601>
- Hernádi, I. (2014). *Problémás testek. Nőiség, szexualitás és anyaság testi fogyatékossgal élő magyar nők önreprezentációiban*. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar. [Doktori disszertáció].
- Héra, G., Kun, E. & Ligeti, Gy. (2005). *Fogyatékossgal élők a felsőoktatásban. Kutatási beszámoló*. Kurt Lewin Alapítvány.
- Kauffman, J. M., Anastasiou, D., Felder, M., Lopes, J., Hallenbeck, B. A., Hornby, G. & Ahrbeck, B. (2023). Trends and Issues Involving Disabilities in Higher Education. *Trends in Higher Education*, 2, 1–15. <https://doi.org/10.3390/higheredu2010001>
- Kottmann, A., Vossensteyn, J. J., Kolster, R., Veidemane, A., Blasko, Zs., Biagi, F. & Sánchez-Barrioluengo, M. (2019). *Social Inclusion Policies in Higher Education: Evidence from the EU Overview of major widening participation policies applied in the EU 28. Technical report by the Joint Research Centre (JRC)*. Publications Office, EU. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC117257/jrc_117257_social_inclusion_policies_in_higher_education_evidence_from_the_eu.pdf (09. 11. 2024).
- Kovács, K. & Kollárszky, B. (2017). Psychosocial Skills of Students with Visual Impairment for a Successful University Career. Eötvös Loránd University, Disability Support Centre, ELTE SHÜTI. https://6ecpvi.elte.hu/download/Kovács_Psychosocial%20Skills%20of%20Students_%20presentation_jó.pdf (09. 11. 2024).
- Leon, J. (2006). Ed Roberts. In Gary, L. A. (Ed.), *Encyclopedia of Disability Vol. 3*. (p. 1417). Sage.



- Lindsay, S. & Fuentes, K. (2022). It Is Time to Address Ableism in Academia: A Systematic Review of the Experiences and Impact of Ableism among Faculty and Staff. *Disabilities*, 2(2), 178–203. <https://doi.org/10.3390/disabilities2020014>
- Madaus, J. (2011). The History of Disability Services in Higher Education. *New Directions for Higher Education*, 154, 5–6. <https://doi.org/10.1002/he.429>
- Miller, R. A., Wynn, R. D. & Webb, K. W. (2017). Queering Disability. Views from the intersections. In Eunyoung, K. & Aquino, K. C. (Eds.), *Disability as Diversity in Higher Education. Policies and Practices to Enhance Student Success* (pp. 31–44). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315644004-3>
- Ministry of Culture and Innovation (2023/2024). Unpublished data, provided via email to ELTE SHÜTI. <https://www.elte.hu/en/equal> (09. 11. 2024).
- Orr, L., Brillante, P. & Weekley, L. (2020). Accessibility, Self-Advocacy, and Self-Efficacy of Students with Disabilities in the 21st Century University. In Berg, G. A. & Venis, L. (Eds.), *Accessibility and Diversity in the 21st Century University* (pp. 218–233). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2783-2.ch011>
- Perlman, R. (2007). *The Blind Doctor - The Jacob Bolotin Story*. Blue Point Books.
- Rose, D. H., Meyer, A. & Gordon, D. (2014). Universal design for learning: Theory and Practice. CAST Professional Publishing. <https://doi.org/10.4135/9781446282236.n30>
- Stilwell, D. N., Stilwell, W. E. & Perritt, L. C. (1983). Barriers in higher education for persons with handicaps: A follow-up. *Journal of College Student Personnel*, 24, 337–343.
- UK Parliament, House of Commons (2021). *Support for disabled students in higher education in England. Research Briefing*. <https://commonslibrary.parliament.uk/research-briefings/cbp-8716/> (09. 11. 2024).
- UNESCO (1998). *World Conference on Higher Education. Higher Education in the Twenty-first Century Vision and Action. Volume 1. Final Report*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001166/116618m.pdf> (09. 11. 2024).
- UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (2022). *The right to higher education: a social justice perspective*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381750> (09. 11. 2024).
- United Nations (n.d.). *Disability and Higher Education: Inclusivity in an Increasingly Technologically Inclined Academic World*. <https://www.un.org/en/academic-impact/disability-and-higher-education-inclusivity-increasingly-technologically-inclined> (09. 11. 2024).
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd> (09. 11. 2024).
- United States Code 42 (1990). *Americans with Disabilities Act*.
- United States – National Center for Education Statistics (2022). *Postsecondary National Policy Institute. Students with Disabilities in Higher Education*. <https://npni.org/wp-content/uploads/2023/11/StudentswithDisabilities-Nov-2023.pdf> (09. 11. 2024).
- Wolbring, G. & Lillywhite, A. (2021). Equity/Equality, Diversity, and Inclusion (EDI) in Universities: The Case of Disabled People. *Societies*, 11(2), 49. <https://doi.org/10.3390/soc11020049>
- Yuknis, C. & Bernstein, E. R. (2017). Supporting students with non-disclosed disabilities. A collective and humanizing approach. In Aquino, K. C. (Ed.), *Disability as Diversity in Higher Education. Policies and Practices to Enhance Student Success* (pp. 3–18). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315644004-1>



SVASTICS Carmen

ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar,
Általános Gyógypedagógiai Intézet
svastics.carmen@barczi.elte.hu
<https://orcid.org/0000-0001-8277-8462>

KÓRODI Edit

euJobs HR-Group
edit.korodi@eujobshrgroup.hu

CSILLAG Sára

Budapesti Gazdasági Egyetem, Pénzügyi és Számviteli Kar
csillag.sara@uni-bge.hu
<https://orcid.org/0000-0002-5925-1723>

GYÓRI Zsuzsanna

Budapesti Gazdasági Egyetem, Pénzügyi és Számviteli Kar,
Fenntarthatóság Gazdasági és Társadalmi Hatásai Kiválósági Központ
gyori.zsuzsanna@uni-bge.hu
<https://orcid.org/0000-0002-2713-5576>

HIDEGH Anna Laura

Budapesti Corvinus Egyetem, Vezetéstudományi Intézet
anna.hidegh@uni-corvinus.hu
<https://orcid.org/0000-0001-6510-0748>

<https://doi.org/10.31287/FT.hu.2024.2.6>

A tanulmány megjelenése: 2024. december 15.

A tudás hatalom?

Formális, nem-formális és informális tanulás a fogyatékossgal élő vállalkozók életútjában

Absztrakt

A fogyatékossgal élő vállalkozók vállalkozói kompetenciái számos szempont szerint kategorizálhatók és írhatók le. Jellemzően személyes és a vállalkozás működéséhez szükséges kompetenciákat takarnak, melyek formális, nem-formális és informális tanulási folyamatok eredményeként jönnek létre. Kutatásunkban 29, fogyatékossgal élő vállalkozóval készített interjúk alapján úgy találtuk, hogy a sikeres vállalkozáshoz szükséges a közoktatásban megélt integrációs tapasztalat, a szakmai készségek intézményes tanulás során való megalapozása (pl. felsőfokú tanulmányok), de legalább ennyire jelentősek az ezen kívüli, nem-formális tanulás során szerzett készségek (pl. sport, kórus) és munkatapasztalat, valamint az informális tanulásnak tekinthető élettapasztalat. További fontos tényező a támogató nevelő, tanár vagy edző jelenléte, valamint a támogatót pályaeorientáció.

Kulcsszavak: fogyatékossgal élő vállalkozók, pályaeorientáció, vállalkozói kompetenciák, formális, nem-formális és informális tanulás.

Is knowledge power? Formal, non-formal and informal learning in the careers of entrepreneurs with disabilities

Abstract

The entrepreneurial competencies of entrepreneurs with disabilities can be categorized and described according to many aspects. These typically cover personal competences and competences necessary for the operation of the business, which are the result of formal, non-formal and informal learning processes. Based on interviews with 29 entrepreneurs with disabilities, in our research we found that successful entrepreneurship requires integration experience in public education, the establishment of professional skills in institutional learning (e.g., higher education), but equally important are the skills acquired through non-formal learning (e.g., sports, choir) and work experience, as well as 'life-experience' that can be considered informal learning. Further important factors are the presence of a supportive educator, teacher or coach, as well as supported career guidance.

Keywords: entrepreneurs with disabilities, career guidance, entrepreneurial competences, formal, non-formal and informal learning.

A tudás hatalom?

Formális, nem-formális és informális tanulás a fogyatékossgal élő vállalkozók életútjában

1. Bevezetés

Az olyan munkaerő-piaci kihívások, mint a hátrányos megkülönböztetés, az érintettek alacsony mobilitása és képzettségbeli hiányosságai, a megfelelő munkakör hiánya vagy a korlátozott előmeneteli lehetőségek, a fogyatékossgal élő embereket az alkalmazotti munkavállalás helyett a vállalkozóvá válás irányába terelhetik (Csillag et al., 2018; Prókai & Szerepi, 2017; Yamamoto et al., 2012). Bár a fogyatékossgal élő vállalkozókról többek közt a gazdasági (Id. önfoglalkoztatás/vállalkozás/mikrovállalkozás) és fogyatékossgához kapcsolódó (Id. fogyatékos/megváltozott munkaképességű) terminológiai bizonytalanságoknak köszönhetően még mindig kevés a megbízható globális és nemzeti adat (Kitching, 2014; Pagán, 2009; Renko et al., 2016), a legtöbb európai országban az önfoglalkoztatás arányaiban magasabb a fogyatékossgal élő emberek körében (Pagán, 2009).

Írásunkban a vállalkozási és a fogyatékossgügyi szakirodalomban is marginalizált témáról van szó: arra keressük a választ, hogy milyen formális tanulmányok (pl. oklevél, szakképesítés), illetve milyen nem-formális (pl. zene- vagy sportoktatás, munkahely) vagy informális (pl. mindennapi élet) tanulási folyamat alakította a fogyatékossgal élő vállalkozók pályaválasztását és későbbi karrierútját (Komenczi, 2001), valamint mely személyes készségek és kompetenciák voltak szükségesek a vállalkozóvá váláshoz. Célunk azon intézményi és azon túli, személyes, valamint közösségi tényezők feltárása, amelyek elősegítették a vállalkozói kompetenciák kialakulását, megerősödését és fejlődését – vagy hiányuk esetén ezek megszerz-

sére motiválták a vállalkozót –, és amelyek végül egy sikeres vállalkozói karrierhez vezettek.

2. Elméleti háttér

Az Európai Unió *Vállalkozás 2020 Cselekvési Terve* szerint a vállalkozói gondolkodásmód „az egyének azon képessége, hogy az ötleteket cselekvésre fordítják” (Európai Bizottság, 2013, p. 6). Az ún. EntreComp kutatás a vállalkozói kompetenciát komplex keretrendszerként azonosította, egy olyan transzverzális kompetenciaként, amely az élet minden területén érvényesül, a személyes fejlődés előmozdításától, az aktív társadalmi szerepvállaláson és a munkaerőpiacra való belépésen át a (kulturális, társadalmi vagy kereskedelmi értékét képviselő) vállalkozások indításáig (Bacigalupo et al., 2016).

Vállalkozói kompetencia alatt azon személyes jellemzőknek, készségeknek, ismereteknek és attitűdöknek az alkalmazási képességét értjük, amely által hatékonyan teljesíthetőek a vállalkozás indításának és működtetésének komplex feladatai (Csillag et al., 2020). Bár a szakirodalom bővelkedik a vállalkozói tulajdonságok, személyiségjegyek és kompetenciák felsorolásában, melyek a sikerhez szükségesek, ezen tipológiák ugyanakkor sokszínűek, és számos átfedést és ellentmondást mutatnak (Lukovszki, 2017; Vecsenyi & Petheő, 2017). A források jellemzően megkülönböztetik a személyes tulajdonságokat (pl. énhatékonyság, pozitív attitűd), a társadalmi és funkcionális ismereteket, illetve azok alkalmazási képességét (Bagheri & Abbariki, 2017; Csillag, Győri et al., 2019). Míg egyes definíciók szerint a magas érzelmi intelligencia (pl. problémák helyett a lehetőségek meglátása a nehézségekben, függetlenség, tudásvágy, a bizonytalanság elfogadása, fejlődésre való törekvés, felelősségérzet, kitartás), addig más felosztásban a kockázatkezelési hajlandóság, a döntéshozatali képesség, a lehetőség felismerésének képessége, az innovációs, kommunikációs és team-építési képességek (Angyal, 2023), a korábbi munkatapasztalat (Csillag et al., 2020), a szakértelem (pl. cél- és eredményorientált gondolkodásmód, vezetési és szervezési készségek), valamint a vállalkozói készségek és ismeretek (pl. kapcsolat- és hálózatépítés, kockázatvállalás, versenyszellem) a legfőbb döntő tényezők (Csákné Filep et al., 2023; Revita Alapítvány, 2019). A különböző csoportosításokat foglaltuk össze az 1. táblázatban.

A szükséges tulajdonságok meghatározásának nehézségéhez járulhat hozzá az is, hogy a vállalkozói kompetenciák jellege, befolyása, alkalmazása és eredményei eltérőek lehetnek a vállalkozási folyamat különböző lépéseiben és a különböző kontextusokban is. Kutatások azt mutatják, hogy különbség lehet a kis-, közepes és nagyvállalati szektorban attól függően, hogy a vállalkozás mely szakaszában van, vagy hogyan alakul a vállalkozás környezete és ökoszisztémája (Csillag et al., 2021; Kyndt & Baert, 2015; Mitchelmore et al., 2014; Wu, 2009). Egy további szempontrendszer az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák európai referenciakerete, ebben a vállalkozói kompetencia egy aktív és egy passzív összetevőből áll: a sikeres vállalkozó egyszerre törekszik a változás kiváltására, és képes elfogadni, támogatni és alkalmazni a külső tényezők által kiváltott újításokat (Demeter, 2009).

A vállalkozói készségek és kompetenciák további fontos ismérve, hogy fejleszthetők, vagyis tapasztalat vagy képzés révén elérhetők, megszerezhetők és bővíthetők (Dhar & Farzana, 2017; Wagener et al., 2008). Ezért a vállalkozással kapcsolatos tudás átadása és készségek fejlesztése releváns kérdéssé válik a vállalkozói környezetben (Galvão et al., 2020). A képzés az innováció és az üzleti fenntarthatóság szempontjából is fontos, hiszen olyan eszközöket biztosít az egyén számára, amelyek segítik őt a hatékony üzleti döntések meghozatalában (Botella-Carrubi et al., 2022). A vállalkozásoktatással kapcsolatban Draksler és Sirec (2021) szerint kettős célkitűzést érdemes szem előtt tartani: egyrészt a vállalkozói kompetenciák elsajátítását, melyben a hagyományos, formális oktatás kevésbé tűnik hatékonynak, másrészt a pozitív vállalkozói szándék elmozdítását, mely a képzés gyakorlati aspektusaira, a tapasztalati és informális tanulásra helyezi a hangsúlyt.

A vállalkozói kompetenciákra és azok fejlesztésére vonatkozó szakirodalom többnyire a többségi vállalkozókra fókuszál (Hwang & Roulstone, 2015), a fogyatékossgal élő vállalkozók tudásával és kompetenciáival kapcsolatos empirikus kutatások ritkák (Bagheri & Abbariki, 2017; Renko et al., 2015). A szűknek mondható szakirodalom visszatérő megállapítása, hogy személyes szinten ezen vállalkozások komoly hátránya a szakmai képzettség és az üzleti, jogi és pénzügyi ismeretek hiánya, ami ugyanakkor nem feltétlenül befolyásolja a pozitív vállalkozói szándékot (Muñoz et al., 2020).

A témában végzett korai tanulmányok elsősorban a személyiségjegyeket és -jellemzőket vizsgálták, mivel azonban ezeket statikusnak értelmezték, az üzleti teljesítmény és siker magyarázatához csak korlátozottan használhatók. Alapvetőnek tekinthető kutatásukban Bagheri és Abbariki (2017) a fogyatékossgal élő vállalkozók vállalkozói kompetenciájával kapcsolatos személyes és funkcionális kompetenciákat különítették el. Míg a személyes kompetenciák közé sorolják a megfelelő hozzáállást (pl. képessé tevés, kompetensnek való mutatkozás), a vállalkozói énhatékonytságot (pl. problémamegoldás) és olyan, a tanulóval kapcsolatos képességeket, mint a kitartás, a tanulótervezés és a tanulási lehetőségek keresése, addig a funkcionális kompetenciák közt a vállalkozói kompetenciák (pl. innováció, lehetőségek felismerése, vezetés), az elköteleződés (pl. minőség, célok, fogyatékossgal élő emberek közössége) és a társas készségek (pl. hálózatépítés) szerepelnek. Összességében a vállalkozói kompetenciát feladat- és kontextusfüggő fogalomként értelmezik, ami a fogyatékossgal élő vállalkozóktól is a vállalkozói feladataik és szerepeik mentén követel meg a nehézségek és kihívások kezeléséhez szükséges üzleti ismereteket és készségeket. A szerzők hangsúlyozzák, hogy fontos lenne megérteni és megismerni, hogy milyen képzési csatornák és pedagógiai módszerek képesek hatékonyan fejleszteni ezeket a kompetenciákat, különösen a fogyatékossgal élő vállalkozók énhatékonytságát.

1. TÁBLÁZAT. Vállalkozói kompetenciák a szakirodalomban (forrás: saját szerkesztésű ábra)

	Személyes tulajdonságok	Társadalmi / funkcionális ismeretek	Az előzőek alkalmazási képessége
Általános vállalkozói szakirodalomban	<p>énhatékony, pozitív attitűd (Bagheri & Abbariki, 2017; Csillag, Győri et al., 2019)</p> <p>magas érzelmi intelligencia (problémák helyett a lehetőségek meglátása a nehézségekben, függetlenség, tudásvágy, a bizonytalanság elfogadása, fejlődésre való törekvés, felelősségérzet, kitartás) (Angyal, 2023)</p>	<p>vállalkozói készségek és ismeretek (Bagheri & Abbariki, 2017; Csillag, Győri et al., 2019)</p> <p>kockázatkezelési hajlandóság, döntéshozatali képesség, lehetőség felismerésének képessége, innovációs, kommunikációs és teamépítési képességek (Angyal, 2023)</p> <p>vezetési és szervezési készségek (Csillag et al., 2020)</p>	<p>szakértelem (cél- és eredményorientált gondolkodásmód) (Bagheri & Abbariki, 2017; Csillag, Győri et al., 2019)</p> <p>korábbi munkatapasztalat (Csillag et al., 2020)</p>
Fogyatékossgal élő vállalkozók szakirodalmában	<p>megfelelő hozzáállás, vállalkozói énéhatékony, kitartás, a tanulástervezés és a tanulási lehetőségek keresése (Bagheri & Abbariki, 2017)</p>	<p>vállalkozói kompetenciák (innováció, lehetőségek felismerése, vezetés), társas készségek (pl. hálózat-építés) (Bagheri & Abbariki, 2017)</p>	<p>elköteleződés (minőség, célok, fogyatékossgal élő emberek közössége) (Bagheri & Abbariki, 2017)</p>
Releváns tényezők	<p>élethosszig tartó tanulás európai rendszere – aktív kompetencia: törekvés a változás kiváltására, passzív kompetencia: képesség a külső tényezők által kiváltott újítások elfogadására, támogatására és alkalmazására (Demeter, 2009)</p> <p>élepszakasz, illetve ökoszisztéma hatása (Csillag et al., 2021; Kyndt & Baert, 2015; Mitchelmore et al., 2014; Wu, 2009)</p> <p>képzés, fejlesztés, informális tanulás is, gyakorlati tudás, inspiráció, motiváció (Dhar & Farzana, 2017; Wagener et al., 2008; Bagheri & Abbariki, 2017; Csákné Filep et al., 2023)</p>		

A fogyatékossgal élő vállalkozók kompetenciafejlesztésével kapcsolatban végzett kutatások összhangban állnak a többségi kutatások eredményeivel (Klangboonkrong & Baines, 2022; Muñoz et al., 2019). Dakung és munkatársai (2022) szerint a vállalkozásoktatás és annak jól megválasztott tananyaga és pedagógiája a vállalkozói aktivitás fontos előreljelője. A vállalkozásoktatás fontos ismérve, hogy a diákok figyelmét a gyakorlati kérdésekre irányítja, és képes növelni önbizalmukat és kockázatvállalási képességüket a vállalkozásindításban. Az olyan tanítási módszerek, mint a hallgatók inspirálása, a hozzáférhetőség biztosítása vagy a lelkesedés megerősítése igazoltan javítja a diákok vállalkozói aktivitását (Csákné Filep et al., 2023).

3. Módszertan

Tanulmányunk kvalitatív kutatási módszert alkalmaz, amelyet általában összetett és sokrétű társadalmi jelenségek vizsgálatára használnak, mint például a fogyatékossgal élő vállalkozókkal kapcsolatos korábbi tanulmányok (Ashley & Graf, 2018; Jammaers et al., 2016, 2021).

A hógolyó mintakiválasztási stratégiát (Silverman, 2008) követtük, melynek során huszonkilenc félig strukturált interjút készítettünk. Jelen kutatásba azon fogyatékossgal élő, fő vagy mellékállású társas/egyéni vállalkozókat vontuk be, akik legalább hároméves vállalkozói tapasztalattal rendelkeztek, és/vagy legalább három alkalmazottjuk volt az interjú időpontjában. Megváltozott munkaképességű státusz vagy alkalmazott foglalkoztatása nem volt feltétel (Csillag, Györi, Kóródi et al., 2020; Svastics et al., 2023).

A kutatásba a különböző érdekelt felek (pl. rehabilitációs ügynökségek, fogyatékossgal foglalkozó érdekképviseleti szervezetek stb.) ajánlásai alapján vontunk be interjúalanyokat. Annak ellenére, hogy igyekeztünk változatos mintát létrehozni, a huszonkilenc vállalkozó közül csak nyolc nő szerepel a kutatásban, és egy halláskárosodással, valamint egy mentális egészségügyi problémával élő személyt leszámítva a minta a nemzetközi trendeket követi, és elsősorban mozgás- és látássérült vállalkozókat tartalmaz (Ashley & Graf, 2018; Bagheri et al., 2015). A résztvevők országosan helyezkedtek el, és tevékenységi körük magában foglalta az informatikai szolgáltatásokat, a kereskedelmet, az építőipart és építészetet, a rendezvényszervezést és vendéglátást, a mezőgazdaságot, a reklámpipart, a számvitelt, a ruhaipart stb. A 2. táblázat háttérinformációkat tartalmaz a vállalkozókról és tevékenységi területeikről.

2. TÁBLÁZAT. A KUTATÁSI MINTÁBA BEVONT VÁLLALKOZÓK LISTÁJA
(FORRÁS: SAJÁT SZERKESZTÉSŰ ÁBRA)

Személy (álnév)	Életkor (interjú időpontjában)	Végzettség	Fogyatékossg típusa	Fogyatékossg kialakulása	Iparág, foglalkozás	Vállalkozói tevékenység kezdete
Ottó	41	felsőfokú	mozgássérülés (para)	baleset következtében sérült (2002)	orvosi kellék-gyártás	2007
Viktor	56	felsőfokú szakképzés	látássérülés (vak)	veleszületett, de fokozatosan romlik, az utóbbi 15 évben vak	építőipar, projektmenedzsment	1989
Bence	42	felsőfokú	mozgássérülés (tetra)	baleset következtében sérült (2002)	számítástechnika-szabadidő-, sport-, rendezvényszervezés	2004
Róbert	33	felsőfokú	mozgássérülés (tetra)	baleset következtében sérült (2005)	vendéglátás, kereskedelem	2004
Roland	42	felsőfokú	látássérülés	veleszületett, de fokozatosan romlik	számítástechnika szoftverfejlesztés	2004
Rebeka	36	felsőfokú	látássérülés (vak)	veleszületett	kereskedelem	2008
Richárd	60	felsőfokú szakképzés	mozgássérülés	baleset következtében sérült (1994)	számvitel, ruhaipar	1989
Antal	26	felsőfokú	látássérülés (vak)	veleszületett	számítástechnika	2016
Tamás	40	felsőfokú	mozgássérülés	baleset következtében sérült (2004)	autókereskedelem, mezőgazdaság, építőipar	2014 (2000)

Személy (álnév)	Életkor (interjú időpontjában)	Végzettség	Fogyatékos-ság típusa	Fogyatékos-ság kialakulása	Iparág, foglalkozás	Vállalkozói tevékenység kezdete
Ágoston	70	felsőfokú	mozgássérülés (para)	baleset következtében sérült (1978)	tervezés, építőipar, reklámpar	1999
Ábel	47	felsőfokú	látássérülés (vak)	betegség következménye, fokozatosan romlik	jogász, sportedző	1997 (2019)
Vince	50	felsőfokú	mozgássérülés	baleset következtében sérült (2007)	tanár, tánctanár, motivációs előadó	2001
Maja	29	felsőfokú szakképzés	látássérülés	veleszületett, de fokozatosan romlik	masször	2013
Levente	42	középfokú	mozgássérülés	baleset következtében sérült (2006)	kereskedelem (elektronikus eszközök)	2016
Marcell	55	felsőfokú	mozgássérülés	baleset következtében sérült (2001)	filmrendező	2003
Lilla	49	felsőfokú	látássérülés (vak)	veleszületett	masször	2007
Adél	51	középfokú	krónikus betegség, mentális panaszok	betegség következménye, fokozatosan romlik	ruhaipar	2018
Bea	64	felsőfokú	látássérülés (vak)	betegség következménye, fokozatosan romlik	nyelvtanár	2001
Jakab	64	felsőfokú	mozgássérülés (para)	gyermekbetegség következménye	takarítás	1987
Rita	50	felsőfokú	látássérülés (vak)	betegség következménye (16 éves korban)	szervezettefejlesztési tanácsadó	2010
Detre	40	felsőfokú	mozgássérülés (para)	veleszületett, de fokozatosan romlik	fogyatékos-ságügyi tanácsadó	1989
Milán	43	felsőfokú	látássérülés	veleszületett, de fokozatosan romlik	számítástechnika-tanácsadó, tréner	2005
Emma	41	felsőfokú	látássérülés (vak)	betegség következménye (12 éves korban)	blogger, tréner, könyvkiadás	2010
Valter	40	felsőfokú	látássérülés (vak)	gyermekbetegség következménye	jogi tevékenység	2004
Gréta	50	felsőfokú szakképzés	mozgássérülés	betegség következménye, fokozatosan romlik	orvosikellékereskedelem	2012
Vendel	50	felsőfokú	mozgássérülés (tetra)	baleset következtében sérült (1993)	kereskedelem, vendéglátás, sportesemény-szervezés	2002
László	55	felsőfokú szakképzés	hallássérülés (siket)	veleszületett, de fokozatosan romlik	számítástechnika	2016
Miklós	45	középfokú	mozgássérülés	baleset következtében sérült (2007)	pék, orvosikellékereskedelem	2000
Dominik	67	felsőfokú	látássérülés (vak)	orvosi műhiba következménye (2007)	coach	2015



Az interjúk hossza egy és három óra között volt. Az interjú első, strukturálatlan fele a vállalkozó élettörténetéről szólt, a második rész nyitott kérdéseket tartalmazott. Az interjúkat rögzítettük, róluk szó szerinti átiratok készültek. A résztvevők anonimitását álnevek használatával biztosították. A tájékozott beleegyezést az interjú előtt szereztük meg, mivel a válaszadókat tájékoztattuk tanulmányunk céljáról és a részvétel lehetséges kockázatairól (Kvale, 2007). Az adatelemzést az értékelési megbízhatóság érdekében kutatópárokban, az NVivo 12 szoftver alkalmazásával végeztük. Ennek során először az interjúk életút részében a 'tanulmányok' főköd továbbkódolása következett az 'iskolák', 'iskolán kívüli képzések', 'példaképek és inspirációk', 'pályaválasztás', valamint a 'tanulással kapcsolatos élmények és érzések' alkódok mentén. A lent bemutatott eredmények a tematikus elemzés során kapott mintázatokat mutatják.

4. Eredmények

Bár a vállalkozói életutak széles spektrumon helyezkedtek el a motivációkat, a lehetőségeket, a családi hátteret, az ipari szektort vagy méretüket tekintve, néhány közös, a vállalkozói kompetenciákra vonatkozó mintázat kirajzolódott az interjúkból. Az alábbiakban azon tanulással, készségfejlesztéssel kapcsolatos témákra fókuszálunk, amik kifejezetten a vállalkozók szakmai képzéséhez és vállalkozóvá válásához köthetők, és amely tudások és készségek az interjúalanyok szerint egy sikeresnek mondható üzleti szerepvállaláshoz szükségesek. Ennek nyilvánvaló előfeltételeire, mint amilyen a személyes hozzáállás, az önbizalom, az önismeret, a tanuláshoz, fejlődéshez, önképzéshez való pozitív hozzáállás, vagy a munkavégzéshez szükséges önálló életvitel kialakítása és fenntartása, most nem térünk ki.

4.1. Integrációs tapasztalat

A vállalkozók vagy már korai, általános iskolai tanulmányaik során, vagy legkésőbb középiskolai tanulmányaik idején megtapasztalták a többségi iskolák elvárásait. *„Abban az időben, még ugye a fogyatékos gyerekeknél a szegregált oktatás volt a jellemző, tehát a vakok iskolájába jártam hét és fél évig, utána jött az az ötlet, hogy esetleg az általános iskolának az utolsó 1-2 osztályát, azt járhatnám a látók között. ... A szüleim részéről azért merült fel, mert az alsó tagozatban ez az iskola, ez nagyon erős volt, felsőben viszont nem annyira, és hát esetleg ugye a továbbtanuláshoz nem lesz jó, ha nem kapok egy picit erősebb hátteret”* (Valter). Az integrált környezet sok esetben a minőségi oktatást jelentette, ami a továbbtanuláshoz és a többségi társadalmi életmódba való szocializációhoz is hozzásegítette a speciális szükségletű gyerekeket. Az integrációba való átmenetet kezdeményezhette a környezet, ami a gyermeket alkalmasnak ítélte a nehézségekkel való megbirkózásra. *„Merthogy elég jó tanuló voltam, tehát hogy kinézték belőlem, hogy ezt meg lehetne próbálni”* (Valter). Előfordult azonban, hogy maga a gyermek szorgalmazta: *„Oda jártam négy évig (szegregált iskolába), aztán ... bennem mindig is késztetés volt a továbblépésre, a kihíváskeresésben, tehát én ötdiktől elmentem integrációba”* (Antal).

A sikeres integrált tanulási tapasztalatból fakadó előnyök számos formában megjelentek a vállalkozók életében. Ilyen lehet a fejlett kommunikációs és szociális készségek megléte, vagy a baráti kapcsolatok, hálózatok kialakítása. *„Segítettek a csoporttársak, meg mindenki, ... nekem ez a része ment, tehát ez a social life, hogy barátok voltak, az ilyen párkapcsolati dolgok is valahogyan mentek, mert nem voltam különösen szép, de viszonylag magabiztos. Nagyon sok barátságot kötöttem, nagyon vibráló, nyílt életet éltem, tehát abszolút nem gátolt ez (látássérülés) engem abban, hogy például színházba járjak”* (Bea). Egy további előny, hogy az integrált iskolai vagy társas tevékenységek révén olyan többségi társadalmi normákat ismeretek meg az interjúalanyok, amik a személyiségfejlődésükben is meghatározóak voltak. *„Én azt hiszem, hogy tőle [énektanártól] tanultam meg, hogy a közönség arra nem kíváncsi, hogy jajj, szegény sérült, simogassuk meg. Ugye ez jellemző, tehát hogy mondjam, nincsenek elvárások. Kinyitom a számat, már megtapsolnak, nagyon könnyű teljesíteni bármit”* (Emma). A többségi társadalmi elvárásoknak való kitettség képes volt felülmúlni a sajátos nevelésű gyermekek oktatásában sokszor megjelenő alacsony elvárásokat, és magasabb teljesítményre sarkallta a vállalkozókat.

Az integrált oktatás sok esetben jelentett ugyanakkor jelentős kihívást is. Jellemző, hogy a vállalkozók gyerekként sokszor egyedül érezték magukat. Tapasztalataik alapján hiányoztak az integráció alapvető feltételei is, mint amilyen az egyetemeken ma a fogyatékoságügyi koordinátorok hálózata vagy a célzott támogatások rendszere. *„Akkoriban még ilyen, hogy fogyatékkal élők referense, az egyetemen nem volt, mert csak én voltam fogyatékkal élő ott, tehát akkoriban ez még ritka, mint a fehér holló, állapot volt”* (Bea).

További nehézség volt, különösen látássérültek számára, a képzéshez, tananyagokhoz való hozzáférés. *„A jogi egyetemet nem summa cum laude, hanem cum laude végzettséggel fejeztem be, ami természetesen már a tankönyvhiánynak köszönhető. ... Diktafonnal vettem föl az előadások anyagát, a törvények megvannak word dokumentumban, azt föl tudta olvasni a képernyőolvasó szoftver, és hát, amit nem szoktak szeretni a tanárok, de az évfolyamtársaim kidolgozták a tételeket, és akkor azt word formátumban megkaptam. Így mentem vizsgáról vizsgára”* (Ábel).

4.2. A vállalkozáshoz szükséges tudás és készségek elsajátítása

Az intézményes oktatás szerepe a vállalkozói készségek elsajátításában

A vállalkozáshoz szükséges üzleti tudást és készségeket az interjúalanyok kisebb arányban tanulták formálisan, oktatási és képzési intézményekben. Ez a célzott, tudatos pályaválasztás elsősorban a szerzett fogyatékosággal élő és/vagy vállalkozói családba született személyek esetében volt jellemző. *„Vállalkozói ismeretek még szakközépben volt. Tanultam statisztikát, marketinget. Könyvvitelt, már azt sem tudom nagyon, miket”* (Tamás). A szaktudás sok esetben ugyanakkor elengedhetetlen a vállalkozás indításakor, és ebben fontos támpont volt a középiskola. *„A szakközépiskola, az rengeteget adott. Középfokú végzettséget adott eleve. Megvolt az alap, utána már nagyon könnyű építkezni. Tehát ugye ahogy fejlődött a technológia, azokba mindig benne voltam, és ezáltal össze tudtam szedni azt a tudást”* (Roland).

Több vállalkozó kritikus az oktatási intézményekben zajló képzéssel kapcsolatban. Van, aki szerint az iskolai képzés Magyarországon elavult, az egyetemi szint különösen le van maradva a világszínvonalától, amit csak önképzéssel lehet behozni. Mások a tanárok felkészültségét kifogásolták, ami a felsőoktatás nagymértékű átalakításából, a képzések átstrukturálásából is fakadt. Alapvető kérdés a vállalkozók szerint, hogy mit tanít az iskola, és az mennyiben használható az életben. „Valójában [a gyerek] *semmire nem használja az életében azt az információt, amit [az iskolában] megtanul. Nem tanulja meg a logikus gondolkodást. Azt nem tanítják meg neki, hogy hogyan éljen meg, gondolkodjon logikusan. Azt megtanulja, hogyan kell magolni. Vissza tudja mondani betűről betűre, de fogalma nincsen róla, hogy miről szól. Utána ezt folytatja tovább egy középiskolában*” (Levente). Ez nyilvánvalóan nem a fogyatékosághoz kötődő észrevétel, de egy, az életre való nevelést célzó többségi közoktatás a fogyatékosággal élő emberek számára is alap lehetne a további tanulmányokhoz vagy a munka világában való boldoguláshoz.

Mások szerint az iskolai tanulmányok sokszor felületesek, az életben számító, valóban fontos ismeretek és készségek nem az iskolai tananyagban keresendők. A vállalkozáshoz is szükséges kritikai gondolkodás például szintén túlmutat az intézményi, formális tanuláson. „*Az emberben mindig legyen benne egy egészséges kételkedés. Mindig próbáljon a dolgok mögé nézni. Próbálja meg megérteni, hogy mi mitől van, mi mitől mozog. Mit milyen érdekek mozgatnak. Szerintem egy alapvető dolog, és ezt szerintem, ezt nem tudják megtanulni az emberek sehol, mert ilyen oktatás nincsen*” (Levente).

Többekre volt jellemző a formális tanulmányok elutasítása, fontosságuknak megkérdőjelezése. „*Szóval életművész vagyok. Nincs semmilyen formális [végzettségem], hát... Ez a BSc, én ezt 2005-ben kezdtem, 2009-ben abbahagytam*” (Róbert). Akár maga a 'tanulás' fogalma is megkérdőjeleződik, nem egyértelmű, hogy mi minősül valójában annak. „*Igazából talán fura ezt mondani, de én sose szerettem tanulni, de mégis, azt hiszem, mindent megtanultam. Nem foglalkoztatott sose a tanulás, az foglalkoztatott benne, amit szerettem. ... Ezt gyakorlatilag tanulás nélkül is megértettem*” (Detre).

A formális tanuláson túli tényezők szerepe vállalkozói készségek elsajátításában

Egyesek a vállalkozói készségeket ösztönösnek gondolják, ami vagy van, vagy nincs, és nem is tanítható. „*Ha nem jön zsigerből, akkor igazán annyit tehetsz, hogy tanácsot kérsz olyantól, akinek jön zsigerből, és vagy megfogadod, vagy nem*” (Maja). Az ösztönösség megnyilvánulhat például a lehetőségek megragadásában is, ha valaki jókor van jó helyen, és kész kipróbálni magát egy adott munkakörben. „*2008 végére letettem ezeket a vizsgákat, ... és akkor pont futott az alapítványnál egy pályázat, amiben kellett vállalni peres képviselőt is, amit csak ügyvéd csinálhat, és akkor mondtam, hogy mi lenne, hogy ha én megpróbálnám az ügyvédi tevékenységet*” (Valter).

A gyakorlatorientáltság, az életben való megmérettetés kihívásai és a pénzkereset is lehetett az oka annak, hogy a vállalkozók közül többen a formális tanulást helyett inkább a közvetlen munkatapasztalat-szerzést választották. „*A főnökömtől,*

a gmk vezetőjétől lestem el dolgokat. A motivációm az volt, hogy szerettem volna többet keresni, jobban élni. Láttam, hogy megy a dolog, milyen típusú munkákat lehet eladni. Azt tanultam meg, hogy olyan szolgáltatásokat találjon az ember, amire szükség van, ami érdekes lehet mások számára” (Marcell). Ez a meglátás arra hívja fel a figyelmet, hogy a munkaerő-piaci változások, a piaci igények és szükségletek folyamatos alakulása, párhuzamosan a fogyatékossgal élő munkavállaló sérülékeny pozíciójával, újabb és újabb alternatív tanulási pályákat tesz szükségessé az alkalmazkodáshoz.

Az interjúalanyok többsége a vállalkozáshoz szükséges tudást és készségeket fokozatosan, az évek során, leginkább nem-formálisan vagy informálisan sajátította el. „Aztán meg kellett tanulnom a tárgyalástechnikát a cégvezetőkkel és a szakemberekkel is. Ez egy folyamat volt, ezt iskolában nem tanultam, az élet és a tapasztalat hozta. Autodidakta módon tanultam” (Marcell). A tapasztalati tanulást sokszor egészítették ki hosszabb-rövidebb, de már célzott képzések és tréningek, amik sokszor adtak újabb ötleteket, és hatottak inspirálólag a vállalkozókra. „Közben mi képeztük magunkat, és elmentünk egy értékesítési tanfolyamra, meg aztán egy vállalatvezetői tanfolyamra, és rájöttünk arra, hogy az a rengeteg okosság, ami az értékesítés kapcsán elhangzott, nekem nagyon megtetszett” (Vendel).

A vállalkozói kompetenciák megszerzésének csatornái

A vállalkozók számára a tanulási lehetőségek sokszor nem adták magukat egyértelműen. Sok volt a bizonytalanság az autentikus és megfelelő tudás forrásának kiválasztásában. „Én informatikát tanultam, vállalkozást nem. És amit összeszededet az ember innen, onnan, amonnan, össze tud olvasgatni innen, onnan, amonnan, ha van egy jogász barátja az embernek. ... Sajnos ez a legnagyobb gond, hogy ezt nem is ismerjük jól. A lehetőségeket sem. Meg hogy honnan tudnák mondjuk segítséget kérni. Annyit ismerek, hogy hát hogyha nem megy, akkor kikapcsolom a vállalkozást valameddig, és nem tudom...” (Milán).

Egy fokozatosan bővülő lehetőség a fejlődésre az internet és az online oktatás, az így elérhető tréningek és szakmai anyagok. Ezek révén korábban elképzelhetetlen mennyiségű tudás vált kézzelfoghatóvá, könnyen elsajátíthatóvá, megfizethetővé és akadálymentessé a vállalkozók számára. „És akkor a marketingen keresztül, masternek hívták, tananyagok, meg ilyen személyes márkaépítés, mindenféle. Tehát, egyáltalán a vállalkozás, hogy hogy épül föl, milyen elemei vannak, vállalkozásfejlesztés, mindenféle tananyagokat online, amit úgy éreztem, és volt rá lehetőségem, megvettem, vagy ingyenes izékre iratkoztam. Én fektettem ebbe pénzt, mert fontosnak tartom, hogy tényleg, ingyenesekből nem lehet. Több százezer forint benne van így évekre elosztva, mert mondom, ezt valahogy meg kéne csinálni” (Emma).

A nemzetközi jó példák megismerése és az inspiráció szintén sokat jelenthetett egy új üzleti ötlet megfogalmazásában, a személyes és szakmai célok megerősítésében. „Akkor lehetett pályázni, és akkor én átgondoltam, hogy most így, itt van ez a lehetőségem, egy élmény Amerikából. Ha valahol, akkor ott jobban csinálják, mint mi itthon. Beválogattak, kimentem, és csodát láttam. Azt értettem meg, hogy ahhoz képest, amit erről gondoltam, hogy ez, milyen lehetőségeket rejt magában. Százszor nagyobb lehetőségeket tapasztaltam” (Róbert). Sokszor a „szerencse” te-

relte a vállalkozókat a megfelelő képzések vagy nemzetközi ösztönzők felé, utóbbihoz nyilvánvalóan nyelvtudás is kellett. Ez ugyanakkor szintén sok veleszületett fogyatékossgal élő vállalkozónak okozott és okoz nehézséget az oktatási rendszer vagy a nyelvtanítás módszertanának hiányosságai miatt.

4.3. Támogató nevelő, tanár vagy edző szerepe az egyén személyes és/vagy szakmai életútja során

Általánosságban is fontos szempont az iskolai előmenetel során a jó tanári gárda, de a speciális szükségletű fiatalok számára – különösen nehezebb élethelyzetekben – talán különösen is fontos az emberileg is támogató pedagógus jelenléte. A negatív tapasztalat – elsősorban integrációs kontextusban – jelentősen visszavetheti egy fiatal személyiségfejlődését. *„Én szegregált iskolába jártam, ahol voltunk nyolcan az osztályban. És kikerültem onnan tíz év után, tehát ugye két év plusszal, egy olyan osztályfőnökhöz, aki... aki minden volt, csak nem tanár. ... Na, most ő négy év alatt az én önbizalmamat – azt a kis maradék csíráját is – tönkrevágta”* (Rebeka).

A negatív tapasztalatokhoz képest többen említették tanáraikat pozitív kontextusban. Az igazán jó pedagógusok képesek mind személyében megszólítani a fiatal, mind a tanulást érdekessé, vonzóvá és akadálymentessé tenni. *„Éva néni a saját tesztjét, amit a többiek írtak a nagyteremben őrizet alatt, azt tőlem (szóban) megkérdezte, úgylgy megoldódott ez [vizsga] is, szóval valahogy a jóakarát az abszolút mindig ott volt, ezzel nem volt gond...”* (Bea).

A bizalom és a fiatal képességeibe vetett hit elengedhetetlen előfeltétele annak, hogy szakmai és személyes önbizalma megerősödjön, motivációi fennmaradjanak, és elhiggye, hogy sikeres életpályát futhat be. *„És akkor mondta, hogy «Ugye tudod, hogy egy jó masször nyolcvan százalékban pszichológus is!» És akkor így kinevettem Péter bát, és mondta, hogy «Ne neved, ezt komolyan mondom!» És aztán pár év múlva találkoztam Péter bával, és mondtam, hogy «Ugye tudja, hogy igaza volt?» És akkor így elmondta, hogy «Na ugye?» Szóval az, hogy Péter bá nekem ilyet mondott, és külön a többiektől, ez egy jelzésérték volt így számomra, hogy ő sokat lát bennem.”* (Lilla).

Egy edző mint a testi-lelki jóllét letéteményese szintén jelentős szerepet játszhat egy fiatal életében. Ráadásul a tanult harcművészet átvitt értelemben a hétköznapiakkal való megküzdésben is segítette később az adott vállalkozót. *„Őhöz átkérekedtem, elvállalta az edzésemet, ... és akkor végül is ő volt az, ... aki segített megvalósítani egy vak ember álmát. Mert amikor más már lezavart volna a szőnyegről, vagy azt mondta volna, hogy itt a vége, akkor «Gyere, megcsináljuk!», és hát tulajdonképpen egy nagyon alkalmazható harcművészetet tanított nekem.”* (Ábel).

A pozitív tanulási környezet megteremtése szintén fontos pedagógusi feladat, ami motiváló lehet akár egy életen át. A saját tudás vagy készségek próbára tétele egy védett környezetben alapvető pedagógiai eszköz, hiszen a hibákból csak így lehet tanulni. *„Én voltam az első, akit fölshóllítottak. És ötösre feleltem. Még emlékszem arra is, hogy mi volt a kérdés. És engem annyira elindított ez a bizalom, amit kaptam, és ez a sikerélmény, hogy onnantól kezdve én szárnyaltam. Nemcsak így a középiskolában, hanem így az azt követő tanulási helyzetekben is, egyszerűen motiváltságot éreztem abban, hogy fejlesszem magam, mert azt láttam, hogy azért ezt lehet.”* (Rita).

Mások bizalma és az egyén képességeibe vetett hite sok esetben elsődleges, csak ezután tud az önbizalom kialakulni. *„Ahol el kellett hinnem, hogy képes vagyok rá, az Debrecenben volt, ahol bekerültem az angol tanszékre. És elmentünk gólyatáborba, és azt mondta nekem a hallgatói önkormányzat elnöke, hogy olyan nincsen, hogy te nem mászol fát, te nem mész az akadályversenyre. Tessék megcsinálni. És akkor elhittem, hogy képes vagyok rá.”* (Rebeka).

A szakmai előmenetelt a későbbi életpálya során akár a munkahely is támogathatja. Egy megértő főnök jelenléte, mint mentor vagy coach, is döntő lehet. *„Mivel látták bennem a potenciált, ezért ők beiskoláztak engem, kifizették az én marketingmenedzseri diplomámat, és ez, ezért meg én vagyok nekik hálás, mert lehetőséget adtak arra, és soha, soha nem éreztem azt, egy cégnél se, hogy az én kerekesszékem bármiféle hátrányt jelentene.”* (Gréta).

4.4. Pályaorientáció

A vállalkozói életpálya választásával kapcsolatban az interjúalanyok jelentősen eltérő tapasztalatokról számoltak be. Alapvetően úgy tűnik, hogy középiskolájuk vagy felsőfokú tanulmányaik végeztével nem találtak olyan pályaorientációs támogatással, ami elősegítette volna őket karriertervek készítésében és a jövővel kapcsolatos megalapozott döntések meghozatalában. Ennek hiánya expliciten is megfogalmazódott az interjúkban. *„Hát, bennünket kell, a mi önbizalmunkat, meg a mi képességeinket feltárni, ebben segíteni, hogy meg tudjuk ideje korán, vagy időben, hogy mire vagyunk képesek, és nem az, hogy mire nem. Most azért változott, meg fejlődhet, de saját képességeinkkel nem vagyunk tisztában. ... Legyen valami olyan, mint egy kompetenciát, ... erősítsük azt, ami ott van bennünk.”* (Emma).

Fogyatékoságok megléte esetén a vállalkozók is érzékelték, hogy fiatal felnőttként jelentősen kevesebb lehetőség áll előttük a pályaválasztás során. Sokszor nem valami mellett, hanem valami ellenében döntöttek a fiatalok. *„Jelentkeztem ugye a Neumannba, a számítógépes szakközépiskola, de nem azért, mert én annyira profinak tartottam volna magamat, de igazából nem volt sok lehetőség egy látás-sérültnek, hogy hova menjen akkoriban. Tanár nem akartam lenni, jogász – Isten őrizz!, sima gimnáziumba miért menjek, és akkor jött a lehetőség a számítógépes szakközépben, hogy lehet jelentkezni.”* (Roland).

A vállalkozók ugyanakkor jellemzően nem külső kényszerek hatására választottak szakmai pályát maguknak. Többen számoltak be arról, hogy saját érdeklődésük és hobbijuk mentén választottak szakmát, és ez természetes folyamatként vezetett a vállalkozási területükhöz is. *„A biológia érdekelt is, meg jártam is harmadik-negyedik gimnáziumban külön biológiai fakultációra, biológiából érettségiztem, és akkor volt a Vakok Szövetségében, meg az ORFI-nak az együttműködésében gyógymasszőr képzés, gyengén látóknak, vakoknak külön, és akkor én jelentkeztem.”* (Lilla).

Egyesek nem látnak összefüggést a vállalkozási területük és a végzettségük közt. Leginkább a korlátozott lehetőségeik közül való kitörésként választották végül a vállalkozást. *„Iskolákat elvégeztem, aztán nem akartam gyárban dolgozni aprópénzért, akkor szerettem volna egy kicsit jobban keresni, akkor került az az ötlet a fejembe, hogy megtanulok egy német technológiarendet, ami egyedi, saját fejlesztésem, és egyedi takarító technológiával dolgozom. A hátrányból előnyt kell csinálni.”* (Jakab).

A pályaválasztásnak számos buktatója lehet. Ebben segíthetnek az adott pályán dolgozó ismerősök, valamint a munkakör személyes kipróbálásának lehetősége. Szerencsés esetben az illeszkedés hiánya gyorsan és végérvényesen megmutatkozik. *„Eredetileg angoltanár akartam lenni, azt is lehet vállalkozásban csinálni. Itt jött be a látássérültség a képbe. Van látássérült angoltanár ismerősöm, nem is egy, de, úgy voltam vele, hogy hát öt év az egyetemen, meg aztán milyen tantárgyak vannak, és inkább elment a kedvem tőle.”* (Maja).

Az iskola és a környezet sokféleképpen volt hatással a vállalkozói karrier választására. Míg egyeseket eltanácsoltak, másokat bíztattak, miközben akár ők magukról nem hitték volna, hogy végül vállalkozóként keresik majd a kenyerüket. *„Mentem a főiskolára, a GDF-re, ott is informatikus mérnöki szakra, de nem gondoltam, hogy ebből vállalkozást fogok csinálni. Sőt... volt egy vállalkozás tanár, aki azt mondta nekem, hogy megadja a hármast, de ígérem meg hogy nem leszek vállalkozó. Ez annyira bennem van.”* (Roland).

A buktatók azonban egyeseknél inkább a rezilienciát, a rugalmasságot erősítik. Másokat a sorstársak motiválnak például önállóságra, a változásokhoz való alkalmazkodásra. *„Jártam az Óbudai Egyetemre, vakoknak szóló számítógépes képzésre. Ott kezdtek el macerálni a többiek, hogy engem mindig kocsival hoz valaki, mint az urat, és akkor elmentem a Vakok Intézetébe, és megtanultam botozni. A cél az volt, hogy ne legyek annyira kiszolgáltatva, ne vonjak el másokat a munkától, oda mehessek, ahova akarok.”* (Viktor).

A karriercélok és magánéleti célok tervezése során többeknél – például állapotromlás esetén – a karrier szerepe egyre fontosabbá vált, átértékelődött. *„Amikor az egyetemen jártam, és közben már nem láttam, akkor igazából azért tanultam annyira jól, mert az már egy olyan területe volt az életnek, ahol már magamat meggyőztem arról, hogy ez azért, ha nem is könnyen, de megy... és igazából nem lehetett azt tudni, hogy lesz-e családom, vagy fogok-e tudni olyan tradicionális érzelmi életet, úgynevezett full life-ot élni, hogy gyerekek, család satöbbi.”* (Bea).

Több esetben megjelent a pályák, végzettségek halmozása is, akár a képességek változása vagy a lehetőségek bizonytalansága miatt. *„Tehát a masszórtaanfolyam mellett én készültem a hittanárira, a Pázmányra, tehát hogy akkor felvételeire, plusz jártam németre. ... Hogy nem csak, mint sima hitoktató álljak elő, hanem mint egyházjogász is.”* (Lilla).

5. Diskusszió

Bár a veleszületett fogyatékossgal élők, a közoktatásban sajátos nevelési igényű gyermekek sokszor ún. speciális, szegregált iskolában kezdték tanulmányaikat, többen már felső tagozatban integráló iskolába mentek át. Az integráció és az ebből fakadó – elsősorban pozitív – tapasztalatok jelentős szerepet tölthettek be a vállalkozók életében. Miközben a többségi oktatási intézmények minőségi(bb) oktatást biztosítottak, és így esélyt a továbbtanulásra, aközben közvetítették azokat a többségi társadalmi normákat is, amelyeket mindenkitől elvártak. A jobb tudásszint, az önismeret és a hatékonyabb alkalmazkodás és együttélés megtanulása mellett a vállalkozók gyerekként és fiataloként olyan kapcsolati hálóra is szert tehettek, ami barátai

és párkapcsolati tőkét jelentett, és akár egész életen át elkíséri őket (Reindal, 2008; Zolnai et al., 2016).

A többségi képzések – előnyeik mellett – számos nehézséget is tartogattak. Az iskolaváltások, előfordult, hogy negatívan hatottak a korábban kialakult barátságokra, a magasabb tanulmányi szinthez mint elváráshoz sokszor nem társult a képzés akadálymentessége, és a többségi pedagógusok sem minden esetben voltak megértők és támogatók. A nehézségek ugyanakkor megedzették a későbbi vállalkozókat, és az évek során kialakult megküzdési formák olyan szinten épültek be a hétköznapi és munkatevékenységeikbe és életvitelükbe, hogy egyeseknél a vállalkozói identitás akár a fogyatékos identitást is képes volt felülírni (Hidegh et al., 2023). Ugyanakkor az integráció nem elsősorban intézményi kérdés, a többségi társadalomban való boldoguláshoz számos egyéb tényező is hozzájárul(hat).

Az 1989/90-ben történt rendszerváltás nyomán fokozatosan kiépülő piacgazdaság folyamatosan változó gazdasági környezetében a vállalkozóknak jelentős mennyiségű és nagyon célzott szakmai és vállalkozói tudásra volt és van szüksége (Csákné Filep et al., 2023; Vecsenyi, 2011). Ezt a meglévő formális, intézményi képzések csak részben tudták (és tudják) biztosítani, miközben ennek fontosságát számos, a fogyatékossgal élő vállalkozókra vonatkozó kutatás hangsúlyozza (Dakung et al., 2022; Klangboonkronk & Baines, 2022; Muñoz et al., 2019). Ezért a kutatásunkban megismert karrierutaknál is visszatérő elem a nem-formális és informális úton való tanulás és készségfejlesztés. Az interjúalanyok többsége szakmai végzettségét mégis formális képzési keretek közt szerezte, jellemzően felsőfokú szinten. Jellemző ugyanakkor, hogy a magasabb végzettséget sokszor többszöri nekifutással, időben később, vagy akár utólag szerezték, és meglehetősen rugalmasan alkalmazták mind térben, mind időben. Jellemző volt a piaci igényekhez való igazodás is, a szükséges formális végzettség karrierváltásokat és pályamódosításokat (pl. alkalmazottból vállalkozóvá válás, védett munkahelyről elsődleges munkaerőpiacra való váltás) követően való megszerzése.

Ehhez képest a vállalkozói tudást és készségeket sokszor autodidakta módon, informálisan, későbbi, vállalkozói munkáik során sajátították el, munkatapasztalatok és akár a saját káruk révén. Ez nem ismeretlen a szakirodalomban sem: Martin és Honig (2019) hangsúlyozza, hogy a „learning by doing” típusú tanulás különösen értékes és ismerős a fogyatékossgal élő emberek számára, akik gyakran kénytelenek alkalmazkodni a nem az ő igényeiknek megfelelően kialakított környezethez. Ebben különbség mutatkozott a vállalkozói családba született személyek és azok közt, akik csak később orientálódtak az üzleti élet irányába. Ugyanakkor nem mutatkozott nyilvánvaló különbség a humán vagy reál végzettségű vállalkozók életpályájában vagy a női vagy férfi vállalkozói utak keresése és megtalálása közt.

Egy további megfigyelt mintázat, hogy a vállalkozóknál megjelenik a formális tanulással szembeni szkepticizmus. Van, aki szerint a vállalkozás leginkább ösztönösségre épül, amit egy iskola sem tanít vagy taníthat. Mások a meglévő tanítási intézmények szintje vagy tanulási tapasztalataik alapján állítják, hogy a gyakorlat, a szakmai vezetők vagy a vállalkozói társak azok, akikről igazán tanulni lehet. Többen ugyanakkor alkalmazotti munkakörükben vagy idősebb rokonok, szülők családi vállalkozásában dolgozva sajátították el olyan alapvető, később a vállalkozásukban kamatoztatott készségeket, mint a szakmai minőség fontossága vagy a vezetői készségek (Renko et al., 2016; Yamamoto et al., 2012).

Az interjúk alapján a vállalkozók szakmai és üzleti pályájukat nem intézményi vagy egyéni pályaaorientáció során találták meg, hanem számos külső és belső tényező együttesen alakította ezen döntésüket. Az interjúalanyok vállalkozásindításában mind negatív, mind pozitív motivációk szerepet játszottak, többben az alkalmazotti munkakörből váltottak az üzleti szférába. A jövedelemszerzésen és a pénzügyi biztonságon túl számos olyan, személyes, belső és ösztönző (*pull*) tényező játszott ebben szerepet, mely az informális tanulás útján való fejlődést és a szakmai és vállalkozói készségek fejlesztését célozta (Dhar & Farzana, 2017; Győri et al., 2019). Ilyen készségek és tulajdonságok voltak a rugalmasság, a pozitív önmeghatározás, a szabadság szeretete, de sokakban fogalmazódott meg az önmegvalósítás és a munkával kapcsolatban egy magasabb szintű elégedettség igénye is. Több vállalkozó kívánt profitorientált vállalkozói tevékenységével (pl. akadálymentes eszközök forgalmazása), önkéntes munkájával (pl. közösségszervezés) vagy szerepmoddellként (pl. fiatal vállalkozóknak mentor) hatást gyakorolni másokra és a környezetére (Atkins, 2013).

6. Következtetések

Írásunkban fogyatékossgal élő vállalkozók iskolarendszerrel, tanulással és a vállalkozói készségek elsajátításával kapcsolatos tapasztalatait, ezek mintázatait mutattuk be. A nemzetközi és a magyar szakmai diskurzus is foglalkozik mind a fogyatékossgal élő emberek iskolai és tanulási tapasztalataival, mind pedig a vállalkozói készségek elsajátításának különböző útjaival. A két terület összekapcsolásával a fogyatékossgal élő vállalkozók unikális tapasztalaira mutattunk rá. Reményeink szerint ez hozzájárulás mind a fogyatékossgatudományi kutatások, mind pedig a vállalkozáskutatás területének eredményeihez.

A vállalkozói készségek elsajátítása a fogyatékossgal élő vállalkozók számára az intézményes keretek között jelentősen korlátozott. Egrýrszt a funkcionális vállalkozói tudás oktatása önmagában nem kielégít, ezen felül pedig a fogyatékossgal élő fiatalok számára a hozzáférés is korlátozott. A szakirodalom azon megállapítása, hogy az érintettek számára kifejezetten fontos alternatíva a vállalkozóvá válás (Martin & Honig, 2019; Yamamoto et al., 2012), még inkább ráirányítja a figyelmet erre a hiányosságra a pályaaorientációs folyamatban.

Az intézményi keretek tekintetében az interjúalanyok tapasztalataihoz képest az elmúlt id,szakban érzékelhető némi elmozdulás az integrált oktatás irányába, hiszen n,tt az integrált oktatásban lév,ok száma (Heged,us, 2023), azonban ez önmagában – az inkluzív szemlélet és a teljes mértékben hozzáférhető képzési és szabadid,os szolgáltatások hiányában – nem megoldás. A kutatás arra is rávilágít, hogy nem az integrált–szegregált oktatási tengely a mérvadó, hanem a többségi társadalomba való beilleszkedés mikéntje és az az inkluzív szemlélet, mely többek közt a vállalkozásfejlesztési szolgáltatásokat, fejlesztési programokat és képzéseket is át kell, hogy hassa. A munkaer,ő-piaci és társadalmi szerepvállalás megvalósulására a vállalkozói létforma különösen jó közeg, amely mind a vállalkozóktól, mind a vállalkozói ökoszisztéma résztvev,őit,ől rugalmas, kompetens, értékteremt,ő résztvev,őit,ől kíván meg (Csillag et al., 2021).



Ugyanakkor, bár a kutatásban részt vevő vállalkozók magukat nagyrészt sikeresnek gondolják, és elégedettek az elért eredményeikkel, a nehézségekkel való egyéni megküzdés terhét (pl. mentális egészségi problémák, anyagi kockázat) mégis nagyrészt ők viselik (Campbell, 2009). A további, fogyatékossgal élő vállalkozói generációk támogatása érdekében ezért a formális oktatás keretein belül (a közoktatásban, a felsőoktatásban és a felnőttképzés terén is) a képzési szolgáltatásokat szükséges a fogyatékossgal élő vállalkozók sajátos igényeihez igazítani, illetve az informális tanulást többek közt gyakornoki programokkal, szakmai gyakorlattal elősegíteni. Az intézményi oktatás kínálta lehetőségek ugyanis nagyban befolyásolják, hogy a szükséges készségek elsajátítása, fejlesztése terén milyen mértékben kell a későbbiekben a vállalkozóknak erőforrásokat rendelniük saját fejlődésüket támogató formális, nem-formális és informális tanulási megoldásokra. Karrierútjuk során folyamatosan alkalmazkodniuk kell a változó környezethez, de az ehhez szükséges rugalmasságot jellemzően az üzleti szituációkból adódó helyzetek, valamint az újabb és újabb piaci lehetőségeknek való megfelelés igénye fejlesztik, és ezek terelik őket a formális tanuláson túli lehetőségek felé is.

7. Limitációk, kitekintés, köszönetnyilvánítás

Kutatásunk célja a fogyatékossgal élő vállalkozók szakmai és vállalkozói készségeinek feltárása, a pályaorientációjukkal és pályaválasztásukkal kapcsolatos megértés elmélyítése volt. Az eredmények hatókörét egyértelműen szűkíti a kis minta, különösen az egyéb fogyatékossgal (pl. autizmus, pszichés érintettség, siketség) élő vállalkozók jelentősebb bevonásának hiánya és a női vállalkozók alacsony száma.

A fogyatékossgal élő vállalkozók szakmai és vállalkozói kompetenciáinak megismerését célzó kutatások a jövőben számos irányba haladhatnak tovább. Kérdés, hogy a hagyományos nemi szerepek eltérő vállalkozói magatartást eredményeznek-e a nők körében, ehhez hogyan járul hozzá a lányok esetenként eltérő tanulási tapasztalata (Gódány, 2018). Ebben szerepet játszhatnak például a szakmai kapcsolatok/hálózatok (pl. vállalkozói klub), melyek különösen a női vállalkozói szerepmodellek felmutatásában lehetnek fontosak. További érdekes kutatási terep lehet kifejezetten a felsőoktatás szerepének és lehetőségeinek vizsgálata a született fogyatékossgal élő személyek vállalkozási kompetenciáinak, tudásának és hajlandóságának fejlesztésében. Izgalmas kérdés lehet, hogy vannak-e a magyar KKV-k között jellegzetes informális tanulási mintázatai a fogyatékossgal élő személyek által alapított vállalatoknak (Csillag et al., 2019).

A TKP2021-NKTA-44 számú projekt az Innovációs és Technológiai Minisztérium Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapjából nyújtott támogatásával, a Tématerületi Kiválósági Program 2021 (TKP2021-NKTA) pályázati program finanszírozásában valósult meg.



Irodalomjegyzék

- Angyal, V. (2023). A vállalkozói motivációk és kompetenciák a generációk tükrében. *Közösségi Kapcsolódások*, 2023(1), 173–189. <https://doi.org/10.14232/kapocs.2023.1.173-189>
- Ashley, D. & Graf, N. M. (2018). The Process and Experiences of Self-Employment Among People With Disabilities: A Qualitative Study. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 61(2), 90–100. <https://doi.org/10.1177/0034355216687712>
- Atkins, S. (2013). A Study into the Lived Experiences of Deaf Entrepreneurs: Considerations for the Professional. *Journal of the American Deafness & Rehabilitation Association (JADARA)*, 47(2), 222–236.
- Bacigalupo, M., Kamyliis, P., Punie, Y. & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Office of the European Union.
- Bagheri, A. & Abbariki, M. (2017). Competencies of disabled entrepreneurs in Iran: Implications for learning and development. *Disability & Society*, 32(1), 69–92. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1268524>
- Bagheri, A., Azizi, M. & Fard, F. M. (2015). Managerial Skills Required by Entrepreneurs with Physical and Mobility Disabilities. *International Journal of Management Sciences*, 5(8), 571–581.
- Botella-Carrubi, D., Ribeiro-Navarrete, S., Ulrich, K. & Blanco González-Tejero, C. (2022). The role of entrepreneurial skills as a vehicle for business growth: A study in Spanish start-ups. *Management Decision*, 62(8), 2364–2387. <https://doi.org/10.1108/MD-02-2022-0161>
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of ableism. The Production of Disability and Aabledness*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230245181>
- Csákné Filep, J., Radácsi, L., Szennay, Á. & Tímár, G. (2023). *Tenni akarás és megélhetés. Budapesti Gazdasági Egyetem*. https://budapestlab.hu/wp-content/uploads/2023/05/GEM-BGE_2023_web.pdf (2024-06-04).
- Csillag, S., Cszimadia, P., Hidegh, A. L. & Szászvári, K. (2019). What makes small beautiful? Learning and development in small firms. *Human Resource Development International*, 22(5), 453–476. <https://doi.org/10.1080/13678868.2019.1641351>
- Csillag, S., Győri, Z., Kóródi, E., Svastics, C. & Balázs, T. (2020). *Kutatási jelentés—Fogyatékossgal élő vállalkozók helyzete és motivációi Magyarországon*. Budapest LAB Working Paper Series.
- Csillag, S., Győri, Z., Kóródi, E., Svastics, C. & Hidegh, A. (2021). A magyar vállalkozási ökoszisztéma és a fogyatékossgal élő vállalkozók. *Szociálpolitikai Szemle*, 7(1), 25–50. <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2021.3.1>
- Csillag, S., Győri, Z. & Svastics, C. (2019). Long and winding road? Barriers and supporting factors as perceived by entrepreneurs with disabilities. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 13(1–2), 42–63. <https://doi.org/10.1108/JEC-11-2018-0097>
- Csillag, S., Győri, Z. & Svastics, C. (2020). Vaktában vállalkozni? Fogyatékossgal élő vállalkozók a hazai munkaerőpiacon. *Vezetéstudomány*, 51(4), 26–39. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2020.04.03>
- Csillag, S., Primecz, H. & Toarniczky, A. (2018). Dolgoznánk, ha hagynátok... Megváltozott munkaképességű emberek és a HR-rendszerek. *Vezetéstudomány*, 49(6), 33–45. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2018.06.04>
- Dakung, R. J., Bell, R., Orobias, L. A. & Yatu, L. (2022). Entrepreneurship education and the moderating role of inclusion in the entrepreneurial action of disabled students. *The International Journal of Management Education*, 20(3), 100715. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100715>
- Demeter, K. (2009). Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák. In Demeter, K. (szerk.), *A kompetencia*. Oktatási Hivatal. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto>
- Dhar, S. & Farzana, T. (2017). Entrepreneurs with disabilities in Bangladesh: An exploratory study on their entrepreneurial motivation and challenges. *European Journal of Business and Management*, 9(36), 103–114.
- Drakster, T. Z. & Sirec, K. (2021). The Study of Entrepreneurial Intentions and Entrepreneurial Competencies of Business vs. Non-Business Students. *Journal of Competitiveness*, 13(12). <https://doi.org/10.7441/joc.2021.02.10>
- Európai Bizottság (2013). „VÁLLALKOZÁS 2020” CSELEKVÉSI TERV A vállalkozói szellem felélénkítése Európában COM(2012) 795 final (2024-05-18).

- Galvão, A., Marques, C. & Ferreira, J. J. (2020). The role of entrepreneurship education and training programmes in advancing entrepreneurial skills and new ventures. *European Journal of Training and Development*, 44(6/7), 595–614. <https://doi.org/10.1108/EJTD-10-2019-0174>
- Gódány, Z. (2018). Női vállalkozók – kutatási területek. Elméleti áttekintés. *Vezetéstudomány*, 49(4), 58–67. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2018.04.06>
- Györi, Z., Csillag, S. & Svastics, C. (2019). Push and Pull Motivations of Entrepreneurs with Disabilities in Hungary. In Tipurić, D. & Hruška, D. (Eds.), *7th International OFEL Conference on Governance, Management and Entrepreneurship: Embracing Diversity in Organisations*, Governance Research and Development Center (pp. 351–366).
- Hegedűs, R. (2023). Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók számának területi és statisztikai elemzése. *Educatio*, 32(2), 228–246. <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.2.4>
- Hidegh, A. L., Svastics, C., Csillag, S. & Györi, Z. (2023). The intersectional identity work of entrepreneurs with disabilities: Constructing difference through disability, gender, and entrepreneurship. *Culture and Organization*, 29(3), 226–241. <https://doi.org/10.1080/14759551.2023.2201006>
- Hwang, S. & Roulstone, A. (2015). Enterprising? Disabled? The status and potential for disabled people's microenterprise in South Korea. *Disability & Society*, 30, 114–129. <https://doi.org/10.1080/09687599.2014.993750>
- Jammaers, E., Zanoni, P. & Hardonk, S. (2016). Constructing positive identities in ableist workplaces: Disabled employees' discursive practices engaging with the discourse of lower productivity. *Human Relations*, 69(6), 1365–1386. <https://doi.org/10.1177/0018726715612901>
- Jammaers, E., Zanoni, P. & Williams, J. (2021). "Not all fish are equal: A Bourdieuan analysis of ableism in a financial services company". *The International Journal of Human Resource Management*, 32(11), 2519–2544. <https://doi.org/10.1080/09585192.2019.1588348>
- Kitching, J. (2014). *Entrepreneurship and self-employment by people with disabilities* (Background Paper for the OECD Project on Inclusive Entrepreneurship) [Working Paper]. OECD. <http://www.oecd.org/cfe/leed/background-report-people-disabilities.pdf> (2019-05-24).
- Klangboonkrong, T. & Baines, N. (2022). Disability entrepreneurship research: Critical reflection through the lens of individual-opportunity nexus. *Strategic Change*, 31(4), 427–445. <https://doi.org/10.1002/jsc.2513>
- Komenczi, B. (2001). Az Európai Bizottság memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról. *Új Pedagógiai Szemle*, 51(6), 122–132.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781849208963>
- Kyndt, E. & Baert, H. (2015). Entrepreneurial Competencies: Assessment and Predictive Value for Entrepreneurship. *Journal of Vocational Behavior*, 90, 13–25. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.07.002>
- Lukovszki, L. (2017). *Sikeres vállalkozó vagy sikeres személyiség? A vállalkozói jellemvonások vizsgálata a külső tényezők tükrében* [Doktori értekezés]. PE KTK Gazdálkodástani Doktori Iskola.
- Martin, B. C. & Honig, B. (2019). Inclusive Management Research: Persons with Disabilities and Self-Employment Activity as an Exemplar. *Journal of Business Ethics*, 166(3), 553–575.
- Mitchelmore, S., Rowley, J. & Shiu, E. (2014). Competencies Associated with Growth of Women-Led SMEs. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 21(4), 588–601. <https://doi.org/10.1108/JSBED-01-2012-0001>
- Muñoz, R. M., Salinero, Y. & Fernández, M. V. (2020). Sustainability, Entrepreneurship, and Disability: A New Challenge for Universities. *Sustainability*, 12(6), Article 6. <https://doi.org/10.3390/su12062494>
- Muñoz, R. M., Salinero, Y., Peña, I. & de Pablo, J. D. S. (2019). Entrepreneurship Education and Disability: An Experience at a Spanish University. *Administrative Sciences*, 9(2), 34. <https://doi.org/10.3390/ADM9020034>
- Pagán, R. (2009). Self-employment among people with disabilities: Evidence for Europe. *Disability & Society*, 24(2), 217–229. <https://doi.org/10.1080/09687590802652504>
- Prókai, O. & Szerépi, A. (2017). Önfoglalkoztató és teljes munkaidőben dolgozó megváltozott munkaképességű emberek. FSZK.
- Reindal, S. M. (2008). A social relational model of disability: A theoretical framework for special needs education? *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 135–146. <https://doi.org/10.1080/08856250801947812>
- Renko, M., Harris, S. P. & Caldwell, K. (2015). Entrepreneurial entry by people with disabilities. *International Small Business Journal*, 34(5), 555–578. <https://doi.org/10.1177/0266242615579112>

- Renko, M., Harris, S. P. & Caldwell, K. (2016). Entrepreneurial entry by people with disabilities. *International Small Business Journal*, 34, 555–578. <https://doi.org/10.1177/0266242615579112>
- Revita Alapítvány (2019). Útmutató vállalkozói ismeretek oktatásához. YES projekt. www.interreg-rohu.eu.
- Silverman, D. (2008). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. SAGE.
- Svastics, C., Hidegh, A. L., Csillag, S. & Győri, Z. (2023). A fogyatékoság és a vállalkozói identitás kapcsolata az interszekcionalitás lencséjén keresztül. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*, 54(10), 29–39. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2023.10.03>
- Vecsenyi, J. (2011). *Kisvállalkozások indítása és működtetése*. Akadémiai Kiadó.
- Vecsenyi, J. & Petheő, A. (2017). *Vállalkozz okosan – Az ötlettől a piacra lépésig*. HVG Kiadó Zrt.
- Wagener, S., Gorgievski, M. & Rijdsdijk, S. (2008). Businessman or Host? Individual Differences between Entrepreneurs and Small Business Owners in the Hospitality Industry. *The Service Industries Journal*, 30. <https://doi.org/10.1080/02642060802624324>
- Wu, W. W. (2009). A Competency-Based Model for the Success of an Entrepreneurial Start-up. *WSEAS Transactions on Business and Economics*, 6(6), 279–291.
- Yamamoto, S., Unruh, D. & Bullis, M. (2012). The viability of self-employment for individuals with disabilities in the United States: A synthesis of the empirical-research literature. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 35(2), 117–127. <https://doi.org/10.3233/JVR-2011-0559>
- Zolnai E., Balogh E., Barnucz N., Fónai M. & Hüse L. (2016). Lehetőség, kihívás vagy akadály? A közoktatás integrációs feladatai – Nemzetközi kitekintés és magyarországi helyzetkép. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat*, 2(2), Article 2. <https://doi.org/10.18458/KB.2016.2.5>

