
KAPITÁNY Ervin Pál & TURCSIK Katalin

Az egyéni bánásmód megvalósításának személyi komponensei a szakképzésben

Bevezető

Az írás háttérében a Magyar Pedagógiai Társaság és az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar közös szervezésében létrejött, 2023. április 21-i, *Esélyek és kihívások – SNI és BTMN tanulók a szakképzésben* című konferencia áll. A rendezvény fókuszában a szakképzésben tanuló sajátos nevelési igényű (SNI) és beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő (BTMN) tanulók helyzete és támogatásuk lehetősége állt. Igyekezett megszólítani, illetve bevonni minden, az adott területen érintett szakembert, amellyel – a szélesebb látókör megteremtésén túl – nem titkolt szándéka volt az intézményi kereteken belüli és kívüli párbeszéd, a közös gondolkodás és a szakmaközi együttműködés kultúrájának megerősítése, illetve hosszútávú fenntartása egyaránt.

A szakképzésben tanuló SNI és BTMN státuszú diákok helyzete számos szempont együttes érvényesülése által bonyolított, s kihívásokkal teli nevezhető, még akkor is, ha az új szakképzési rendszer hatásainak fejtegetésére nem is (legfeljebb néhány elemének megvizsgálására) vállalkozunk jelen tanulmányban. A különleges bánásmód, az egyéni szinten más-más módon artikulált képességstruktúrák és igények, illetve a szakmai oktatás személyi és tananyagtartalmi szinten megjelenő elvárásai körültekintő, összehangolt és jól tervezett pedagógiai tevékenységet kívánnak meg, amely leginkább innovatív szakmaközi együttműködésben képzelhető el. Körbejárjuk a különböző szakmai területeket, s azok képviselőinek szerepét, akik ebben az oktatási, nevelési és fejlesztési tevékenységben aktívan közreműködnek, és napi szinten találkoznak a rendszerben megoldandó feladatokkal, rendezendő konfliktusokkal és elérendő célokkal.

Cikkünkben a szakképzés rendszerében megjelenő egyes munkakörök és/vagy feladatkörök taglalásának alapját a jogszabályi keretek adják, míg az adott szakterületen dolgozó szakemberek tevékenységeit (a velük kapcsolatos helyzetelemzések vázát, az egyes javaslatok tartalmát) igyekszünk az elmélet és a mindennapokban szükséges gyakorlat keresztmetszetében tárgyalni.

Fontos megjegyezni, hogy a szakképzési feladatokat ellátó intézmények közül nem mindegyik tartozik a vonatkozó törvény (2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről) hatálya alá, mint a szakiskolák és a készségfejlesztő szakiskolák, ennek ellenére mi ezekkel is foglalkozunk.

Oktató (tanár)

Bár a szakképzés új rendszerében a törvényi-jogszabályi előírások nem pedagógusként, hanem oktatóként aposztrofálják a tanári szerepkörben dolgozókat (ide értve a közismereti és a szakmai – elméleti vagy gyakorlati – tárgyakat tanítókat), az irányukban támasztott elvárások korántsem merülnek ki a tudásátadásban. A szakképzési törvény végrehajtásáról szóló rendelet (12/2020. (III.7.) Korm.rendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról) számos nevelési feladatot is az oktató kötelességei közé sorol. Ezek között van a tanuló személyiségének és értékrendjének fejlesztése, pályaorientációjának segítése, a szociokulturális hátrány negatív hatásainak enyhítése, a különleges bánásmódot igénylő (sajátos nevelési igényű, beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő, „kiemelten tehetséges” tanulóakra, a tehetség korszerűbb felfogásának közvetítése érdekében) tanulók egyéni problémáinak kezelése.

A középiskolás korú diákok képzése óhatatlanul bővelkedik nevelési feladatokban. A generációs különbségeknek, a tanulói sokféleségnek, a kamaszkor intenzív változásainak, identitáskeresésének, konfliktusainak megértése és kezelése pedagógiai kompetenciákat és eszköztárt kíván. A munka komplexitása elengedhetlenné teszi, hogy az osztályfőnökök és szaktanárok felkészüljenek ezekre a

feladatokra is, és – különösen az SNI és BTMN tanulók esetében – teammunkában dolgozzanak egymással, valamint a gyógypedagógusokkal, fejlesztőpedagógusokkal, iskolapszichológusokkal, az egészségügyi és szociális szféra szakembereivel.

A szaktanárok töltik a tanulókkal a legtöbb időt, ezért kulcspozícióban vannak az inkluzív tanulási környezet kialakítása szempontjából. Ezen az úton ugyanazzal a szemlélettel és módszertannal lehetnek eredményesek, amellyel bármely más iskolatípusban is.

A tanulók sikerességének feltétele szerteágazó igényeik figyelembevétele, s az adaptivitás szemléleti és módszertani megvalósítása. Ehhez feltétlenül szükséges az egyéni jellemzők, adottságok alapos felmérése, megismerése (Rapos, Lénárd, 2008). Az SNI és BTMN tanulók szakértői véleménye tartalmazza mindazokat a javaslatokat, amelyek a differenciált bánásmód feltételei, a tanárnak azonban a tanulók mélyebb megismerésére van szüksége tevékenységeinek tervezéséhez és kivitelezéséhez. Ez a tudatos megismerési tevékenység mindig több területet érint (elsősorban az adott szakmaterületen legfontosabb személyiség- és képességjellemzőket), és többféle módszert igényel (megfigyelés, interjú, kérdőív, teszt). A változások követéséhez elengedhetetlen a folyamatos monitorozás sokféle helyzetben és sokféle tevékenység végzése közben, kitüntetett módon kezelve az adott szakmához kapcsolódó aktivitásokat és munkaformákat.

A tantárgyi és szakmai kompetenciák fejlesztése és a tanulói értékelés terén egyaránt érvényesítendő az adaptív szemlélet. A kompetenciafejlesztés kulcselemei az egyéni adottságok és az aktuális állapotjellemzők figyelembevétele, az erősségekre építés, a széleskörű módszertani repertoár és – ezzel összefüggésben – a változatos tevékenységek alkalmazása. Hangsúlyos a tanulásmódszertani fejlesztés: különböző technikák használata, reális tanulási énkép, hatékony tanulási szokások és stratégiák kialakítása. A szaktanár terepe a tantárgyi felzárkóztatás, korrepetálás is, a szakértői vélemények nagy része tartalmaz ilyen elvárást, javaslatot.

Az értékelés tekintetében az egyéni utak érvényesülését – a preventív szemléletet képviselő – fejlesztő értékelés alkalmazása segíti. Ennek legfontosabb ismérvei a visszajelzések rendszeressége, az értékelés interaktív jellege (a diák is reflektál magára és a tanári visszajelzésekre) és a reális tanulási cél meghatározása, illetve annak folyamatos alakítása, újra gondolása (Bognár, 2006). A fejlesztő értékelés megvalósítására lehetőséget nyújt az új szakképzési rendszerben bevezetett portfólió-készítés, amely dokumentálja a teljes tanulási utat és folyamatos önértékelésre, önreflektív gondolkodásra készítet. Érdemes és fontos jól használni ezt a lehetőséget.

A SNI és BTMN státuszú tanulók esetében gyakori jelenség a kirekesztés és a rendszeres kortársbántalmazás. Az általános iskolai évek alatt ezt megélt gyermekek a középiskolás időszakban is nehezen tudnak beilleszkedni a közösségbe, mert – bár életkori sajátosságaiknál fogva a kortársak társaságát keresik – kevés korábbi tapasztalatuk volt ezen a téren, és nem fejlődtek kellő mértékben az ehhez szükséges készségeik. A beilleszkedési probléma a tanulók fogyatékoságából vagy egyéni sajátosságaiból is eredhet, ezért is különös jelentősége van a szakmai beavatkozásnak. Az osztályfőnöki szerepkörben lévő oktató feladata segíteni ezt a beilleszkedést, az osztály közösséggé formálódását, amiben tud támaszkodni az iskolapszichológusra vagy a szociális segítőre. Nagy előny, ha az intézményen belül vannak ilyen szakemberek, de lehet támaszkodni a pedagógiai szakszolgálatra is. A csapatépítésen, közös tevékenységek szervezésén túl a társadalmi felelősségvállalás erősítése és a sokféleség elfogadása a feladat.

Előfordul, hogy a szaktanár valamely tanulónál olyan tüneteket észlel, amelyek nem illenek bele a szakértői véleményben vázolt képbe, vagy – ha nincs a tanulónak szakvéleménye – a tünet felveti a szakértői vizsgálat szükségességét, esetleg romlás vagy kiugróan gyenge teljesítmény tapasztalható valamely területen. Ezek az esetek mindig valamilyen beavatkozást igényelnek. A nehézségek észlelése után a háttér, az okok feltárása a következő lépés, ami szakember, általában gyógypedagógus és/vagy iskolapszichológus bevonását igényli. A feltáráshoz hasonlóan a megoldás is mindig többszereplős helyzet kell, hogy legyen, a tanuló és a szülő, gondviselő mellett fontos bevonni mindazokat – az érintett szaktanár(oka)t, osztályfőnököt, oktatási, egészségügyi, szociális szakembert, iskolavezetőt –, akik tenni tudnak valamit a pozitív változás érdekében.

Minden életkorú tanuló aktív ágense az iskolai helyzeteknek, s a maga szintjén felelős a tanulásáért, csak meg kell adnunk erre a lehetőséget számára. A kamaszkor időszakában az oktató már egyre inkább építhet az önreflexió elmélyülésére, s hogy a különféle adottságokkal rendelkező fiatalnak rendszerint már sok van tapasztalata abban, milyen helyzetek és módszerek hatékonyak számára.

A tanulói jellemzők nagyfokú változatossága, valamint az integráció térnyerése miatt az oktatókkal kapcsolatban nem csak jogszabályba ágyazott kíváncsi, hogy szemléletüket formálják, ismereteiket bővítsék, a tanulók megfelelő ellátása, továbbá saját szakmai sikerességük érdekében. Nagyon fontos megjegyezni, hogy az oktatók alapvető feladata ezzel nem változik meg, csupán olyan, ha úgy tetszik módszertani többletre tehetnek szert, amelynek segítségével magasabb minőségben tudják biztosítani a szükségletorientált ellátást diákjaik számára.

Gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus

A témakör részletezése előtt fontos felhívni a figyelmet a két szakterület, a gyógypedagógia és a fejlesztőpedagógia közti különbségre, mivel ebben sokszor tapasztalható ellentmondás, félreértés. A tanulási problémák felosztásában (Mesterházi, 2006) – mely klasszifikációs rendszer ebben a témában eltér a törvényi kategóriáktól – a **fejlesztőpedagógus** végzettséget megszerzett pedagógusok az intézményekben a tanulási nehézséggel élő (BTMN) diákok fejlesztését és korrepetálását végzik. Ők azok a tanulók, akik az úgynevezett lemaradó, lassan tanuló, vagy helytelen tanulási stratégia mentén haladó rétegbe tartoznak, akiknél viszonylag hamar és jó eredményeket hozhat a fejlesztőpedagógus megsegítése (amely lehet célzott terápia, vagy éppen tantárgyi korrepetálás is). A *fejlesztőpedagógus* esetében az imént említett korrepetálás módszere alatt olyan összetett folyamat értendő, amely a tanulási motivációk, emóciók, stratégiák, technikák, illetve a tananyaggal/tantárggyal való kapcsolat feltárásával indul, majd az előbbieken alapján megválasztott kompetenciákat is fejlesztő módszer segítségével, a tananyagtartalom eszerint történő elsajátításával, folyamatos együtt haladással, időközönként diagnosztikus jellegű méréssel folytatódik. Példának okáért, míg a történelem órán a közismereti tárgyat oktató tanárnak talán nincs kapacitása kétszemélyes helyzetben, az adott tanulónak megfelelő tempóban, az időorientációt és a kauzális gondolkodást is fejlesztő időszakos módszerrel tanítani a második világháború kirobbanásához vezető események sorát, addig a *fejlesztőpedagógus* ebben tudja támogatni a tanulót. A *fejlesztőpedagógus* kompetenciafejlesztő tevékenysége ebben az esetben a tantárgyi (szakképzés esetében többnyire szaktantárgyi) korrepetáláson, felzárkóztatáson keresztül artikulálódik.

Ettől eltérően a **gyógypedagógusok** feladata a fent említett felosztás kategóriáit nézve, az imént említett tanulói populáción túl a tanulási zavarral, illetve tanulási akadályozottsággal diagnosztizált fiatalok, továbbá a hivatkozott klasszifikációs rendszerbe nem sorolt minden más fogyatékosági csoportba (érzékszervi, mozgásszervi, autizmus, stb.) tartozó tanulók speciális gyógypedagógiai módszerekkel való segítése is. Amely jelenti egyfelől a diagnózison alapuló egyéni fejlesztést, illetve a főként csoportos formában megvalósuló általános gyógypedagógiai fejlesztést, amely többnyire úgynevezett habilitációs, rehabilitációs órák formájában jelenik meg ezen a szinten. A szakképzésben megjelenő gyógypedagógiai munka specifikuma, hogy a tanuló egyéni szükségletein, képességstruktúráján (erősségein) túl figyelembe veszi a tanult szakma elvárásait (pl. munkaerőpiacon a megfelelő beválás érdekében szükséges munkavállalói kompetenciák körét, vagy a szakmunka által kijelölt készségeket) is.

A *gyógypedagógusok* helyzetét a szakképzésben leginkább elvárt szerepeiken és az általános gyógypedagógiai tevékenységük – képzési terület által indokolt – specifikumai mentén lehet jól ábrázolni.

Az úgynevezett klasszikus gyógypedagógiai fejlesztő, nevelő és oktató szerepet kiegészíti egy bizonyos híd szerep, amely hálószerűen köti össze a szakképzésben – témánk szempontjából érintett – tanulók körüli szakembereket és szülőket. E szerepében a *gyógypedagógus* fogyatékosági szakértőként, illetve a gyógypedagógiai szemléletet közvetítő és erősítő közegként is megjelenik. Ebben az értelemben kiemelt feladata az ellátó intézményben a különleges bánásmódhoz kapcsolódó feladatokban egyfajta

innováló és véleményező szakemberként helytállni, továbbá a tudásbővítés és szemléletformálás jegyében minden megnyilvánulásában, például belső képzéseken, illetve egyéni konzultációk szintjén is támogatni a kollégákat, szülőket. Előbbi tevékenységek – akár mint preventív cselekvések – mind hozzájárulnak ahhoz, hogy a szakképzésben tanuló SNI és BTMN státuszú tanulók olyan adaptált környezetben tanulhassanak, ahol egyéni szükségleteiket primer módon veszik figyelembe.

A gyógypedagógiai fejlesztés, nevelés és oktatás vonatkozásában az általános szempontokon túl szükséges felhívni a figyelmet néhány, a szakmatanulás és a korosztályi adottságból adódó unikális és megkerülhetetlen tényezőre. Elsőként az egyik legfontosabb elvárás, hogy a szakképzésben tanuló fiatalok korosztályi adottságait (identitáskrizis, a tanulás pszichológiai sajátosságai, bizonyos organikus változások, nyelvi kód stb.), illetve az egyéni érdeklődését mindenkor szükséges figyelembe venni, mivel ezek mentén válik leginkább megszólíthatóvá és motiválhatóvá a diák a gyógypedagógiai folyamatok során. Ezek a körülmények az általános iskolai (és még korábbi) gyógypedagógiai munkához képest markánsan más elvárásokat és nézőpontokat támasztanak. Előbbieket kiegészítve, újabb szempontként említendő a tanult szakma sajátosságai, kívánalmi, amely szintén fő- és nagyjából állandó komponense kell, hogy legyen a tanuló segítésének, fejlesztésének, hiszen az önálló életre való nevelés egyik területe az „önálló szakmai élet halmaza” is.

A szakképzésben jelenlévő, az elméleti és gyakorlati képzéshez kapcsolódó környezet megfelelő adaptálása elsődleges feladatként hárul – nem egyedül a gyógypedagógusra, hanem – az intézmény egészére. Az intézmény-eszköz-tananyagtartalom tengelyen túl, a szakképzésben megjelenő vizsgák területére is szükséges kiterjeszteni az egyéni szükségletek szerinti alkalmassá tételt. Értve ez alatt a vizsga helyszínét, módját, eszközeit, illetve szereplőinek megfelelő felkészítését és folyamatos támogatását is.

Az SNI és BTMN tanulókat ellátó intézmények módszertani támogatása, segítése is fontos feladat, hiszen enélkül a fentiekben említett komponensek önmagukban értelmezhetetlenek. Ennek a támogató szakmai tevékenységnek minden részletre ki kell terjednie, értve ez alatt a szakmai, közismereti, elméleti és gyakorlati oktatást, illetve ezen belül a didaktikai és metodikai területeket egyaránt. Ezeknek a tevékenységeknek a típusaira, a használatba vehető módozataira vonatkozóan az írás későbbi részében teszünk utalást.

Korántsem utolsó és elhanyagolható szólunk a *pedagógiai- és gyógypedagógiai asszisztensek* szerepéről is. Ők azok a (gyógy)pedagógiai munkát segítő szakemberek, akik sokszor hosszabb időn keresztül, testközelben tartózkodnak a tanulók mellett, így még inkább ismerik az igényeiket, személyiségüket és szokásaikat, illetve számos olyan informális dolgot, amely a sikeres fejlesztéshez, oktatáshoz és neveléshez elengedhetetlen. Előbbiek révén megszerzett tudásuk, többletenergiját jelentő jelenlétük felbecsülhetetlen az érintett tanulók vonatkozásában, például a szakképzésben zajló koncentrált gyakorlati tevékenységben, illetve a differenciált munka megvalósítása során. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy a (gyógy)pedagógiai asszisztensi feladatot ellátó szakemberek munkájának pedagógiai módszertani része a pedagógusok, gyógypedagógusok által irányított, tervezett és ellenőrzött.

Összefoglalva tehát: a *gyógypedagógusok, fejlesztőpedagógusok és a gyógypedagógiai, pedagógiai asszisztensek* a szakképzésben a gyógypedagógiai és fogyatékosügyei témakör alappillérei, amelyek elsősorban a szakképzésben adekvát módon használatba vehető praktikákat jelentik: korosztályi, generációs adottságok ismerete, a megfelelő módszertani felkészültség (pl.: kompenzációs technikák (Csépe, 2006), fejlődési platóhoz kapcsolódó tudás), illetve a korszerű – szakmai kontextusba ágyazott – fejlesztő, nevelő oktatás, mely a tanuló (gyógypedagógiai) sajátosságain alapszik.

Iskolapszichológus

A jogszabály szerint a szakképzésben dolgozó iskolapszichológus „elsődleges célja a tanuló személyiségfejlesztése, lelki egészségvédelme, továbbá a szakmai oktatás hatékonyságának segítése” (12/2020. (II.7.) korm. rendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról 106.§ (1) bekezdés). A tanulók beilleszkedésének és iskolai teljesítményének javítása érdekében fejti ki szupportív, tanácsadói és szervezői tevékenységét, kliensei a tanárok, a tanulók és a szülők, gondviselők. A hatékonyság

érdekében érdemes előnyben részesítenie az indirekt (nem közvetlenül a tanulókkal folytatott) munkamódokat, ezen belül az oktatókkal történő formákat, tekintve, hogy ők vannak kapcsolatban a legtöbb tanulóval (Turcsik, 2022).

Az iskolapszichológus – a gyógy- és fejlesztőpedagógusokhoz hasonlóan – szerepet vállal a szemléletformálás terén: feladata, hogy holisztikus, rendszerszemléletű és inkluzív gondolkodásmódot közvetítsen minden iskolahasználó felé. Támogatja a tanárokat a kamaszkori sajátosságok és a tanulók egyéni adottságainak elfogadásában és kezelésében, jelentős feladatot vállal az érzelmi biztonságot nyújtó, támogató és inspiráló iskolai közeg kialakításában. Kapcsolódik a gyógy- és fejlesztőpedagógusokhoz a módszertani kultúra és repertoár fejlesztése terén is, a tanulói sokféleségből adódó igények érvényesülése érdekében.

A tanulókkal egyéni és csoportos formában foglalkozik, elsősorban az alábbi területeken:

- identitáskeresés, kamaszkori krízisek,
- családi konfliktusok,
- társas készségek, beilleszkedés,
- énkép, önismeret, önértékelés,
- megküzdés, stresszkezelés,
- önálló tanulás, tanulási motiváció, szokások, képességek, technikák, stratégiák,
- pályaszocializáció, pályamódosítás.

Szerepe van a tanulási problémák felismerésében, gyanú esetén gyógypedagógus bevonásával tudja segíteni a továbblépést. Kezeli az SNI és BTMN tanulóknál gyakran tapasztalható különböző viselkedéses vagy emocionális tüneteket, mint az agresszív magatartás, oppozíciós viselkedés, erőteljes hangulatingadozások, önsértés, teljesítményszorongás és egyéb szorongásos állapotok, stb.

Támogatást nyújt az SNI és BTMN tanulóknak a diagnózis elfogadásában és (reális) énképbe illesztésében, a tanulás, a beilleszkedés és az érzelmi, indulati élet területén jelentkező kihívások és kudarcok feldolgozásában, kezelésében. Gyakran van szükség közreműködésére a szakértői vélemény (diagnózis, javaslatok) megfelelő értelmezése vagy a támogatási formákkal kapcsolatos ügyintézés terén is, ami a szülők bevonódását is feltételezi.

Az iskolapszichológus munkájának szükséges eleme az intenzív jelenlét, részvétel az iskola mindennapjaiban. Teendői ellátása érdekében – a diákok egyéni jellemzőinek és helyzetének megismerésén túl – tudnia kell, mik a helyben tanított szakmák legfontosabb vonásai, a tanulókkal szembeni elvárások, a vizsgarendszer sajátosságai, a képzés duális jellegéből adódó jellemzők. Az iskola minden oktatójával (szaktanárok, osztályfőnökök, segítő szakemberek, vezetőség) folyamatos konzultatív kapcsolatot kell fenntartania, és lehetőség szerint minden értekezleten jelen kell lennie ahhoz, hogy átlássa a szakképzési és az intézményi struktúra, feladatkörök, működésmód jellemzőit. Mindezek segítik abban, hogy értelmezni és kezelni tudjon különböző helyzeteket és tüneteket, s együttműködésben megtalálja a megfelelő beavatkozási pontokat.

Szociális segítő, gyermekvédelmi felelős

A tanulás, beilleszkedés, viselkedés területén fellépő nehézségek és zavarok esetenként nehéz szociális helyzettel társulnak, a szakképzésben a hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya pedig tartósan magas (Hajdu et al., 2022). A köznevelési és a szakképzési intézményekben – így a szakiskolákban, technikumokban és szakképző iskolákban – azonban már nincsenek elkülönített státuszok a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok ellátására. Míg a köznevelési intézmények 2018 óta, az iskolai szociális segítő tevékenység bevezetésével közvetlen kapcsolatban állnak a család- és gyermekjóléti központokkal (Busi, 2022), addig a szakképzési intézményekben ez a kapcsolat többnyire lazább és alkalmoszerű.

A hátrányos helyzetű tanulók számára a szakképzési intézmény köteles „képességkibontakoztató felkészítést” végezni (12/2020. (II.7.) korm. rendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról

116-118.§). Ennek célja a személyiség- és közösségfejlesztés, a tanulási kudarcok és a szociális hátrányok enyhítése. Ezt a mentorálási feladatot az oktatók, köztük az osztályfőnökök látják el, együttműködésben a szociális ellátórendszer intézményeivel (család- és gyermekjóléti szolgálat, gyámhatóság, stb.).

A gyakorlatban a szakképző iskolák egy részében a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatokat ma is az egyik pedagógus illetve oktató munkakörben tevékenykedő dolgozó látja el. Ez a kolléga ugyan általában nincs kiképezve erre a feladatra, de megfelelő gyakorlattal, valamint a család- és gyermekjóléti szolgálatok munkatársainak közreműködésével magasabb szintű tudást és tapasztalatot halmoz fel ezen a területen, így gyorsabb és hatékonyabb fellépést tud megvalósítani kollégáinál.

Az iskolai szociális segítők, illetve gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök hatékonyságát javítja az adott iskolán belül megvalósuló vagy intézményközi együttműködés mind egymással, mind a szaktanárokkal, osztályfőnökökkel, a gyógy- és fejlesztőpedagógussal, iskolapszichológussal, iskolaorvossal, védőnővel. A dialógusoknál előnyösebb a teammunka megszervezése, amikor a különböző szakmák képviselői egyedi látásmódjukkal és eltérő szakmai kompetenciájukkal segítik a probléma alapos feltárását, a megoldási módok kidolgozását és megvalósítását. A szülők partneri bevonása pedig ezen a területen is elengedhetetlen.

Iskolaorvos, védőnő

Az iskolai egészségügyi ellátást az iskolaorvos és az iskolavédőnő látja el, egymással szoros együttműködésben. Feladatkörukhöz tartozik többek között a tanulók egészségi állapotának követése, egészségnevelési feladatok ellátása, pályaaorientációs támogatás nyújtása. Ezek a tevékenységek leginkább a különböző fogyatékossgási típusokban érintett tanulók számára jelenthetnek jelentős támogatást.

Az iskolaorvos feladata az egészségügyi és pályaaalkalmasság megállapítása a képzés megkezdésekor. Előbbi a képzés elvégzésére, utóbbi a munkatevékenység ellátására való alkalmasság mérlegelése, ami különösen a sajátos nevelési igényű tanulókra nézve bír különös jelentőséggel. Ilyenkor kizárólag egészségügyi szempontok érvényesülnek, nem mérlegelhetők pedagógiai szempontok – nem ítéltető meg például, hogy a diszkalkuliás diák felkészíthető-e a szakmai számítások elvégzésére, számukra mindig meg kell adni az esélyt.

Az iskolaorvos és a védőnő látóterébe kerülhetnek olyan problémák vagy azokra utaló jelek, amelyekről esetenként konzultálniuk szükséges az osztályfőnökkel, iskolapszichológussal, gyermek- és ifjúságvédelmi felelőssel, gyógy- vagy fejlesztőpedagógussal. Ilyen jelek lehetnek például a jelentős hangulatingadozások, a teljesítményszorongás tünetei, az önsértésre, abúzusra, bullyingra utaló nyomok, higiéniai gondok vagy kirívó étkezési szokások. Ezek és más jelek háttérben állhatnak olyan megterhelő és hosszan fennálló helyzetek, amelyek könnyen okozhatnak beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségeket. Megoldásuk szakmaközi összefogást és a családdal való együttműködést kíván.

Szülő, gondviselő

A szülővel, gondviselővel történő kapcsolattartás jelentősen növeli a tanulói támogatás hatékonyságát. Intézményi szokások kialakítása és folyamatos ápolása szükséges ahhoz, hogy a család egyenrangú partnerré tudjon válni a gyermek, fiatal tanulási útjának kísérésében és támogatásában, szemben azzal a gyakorlattal, amikor csak probléma esetén indul el a párbeszéd az adott tanulóval kapcsolatban. A kommunikáció tartalma lehet ismeretbővítő, edukáló, tapasztalatmegosztó vagy eszmegbeszélő jellegű, amire sokféle helyzet alkalmas. A szülői értekezleteken és fogadóórákon túl több iskola szervez a szülők számára is nyitott programot, családi napot vagy délutánt, tájékoztató, témafeldolgozó fórumot. Az iskolapszichológus munkájában a szülő kliensként jelenik meg, mint partner a mentálhigiénés célok elérésében. A fiatalok SNI és BTMN tanulókkal kapcsolatban a

jogszabály előírja az évenkénti tájékoztatást a szülő felé a fejlesztési terv tartalmáról és eredményéről. Ennek formáját ugyanakkor nem határozza meg, így többféle gyakorlat létezik, a tájékoztatást általában a gyógy- vagy fejlesztőpedagógus végzi. Ezek – és más lehetőségek – hozzájárulnak a család támogató szerepének erősítéséhez, ami az SNI és BTMN tanulók esetében különösen fontos: az erős, támogató család nagymértékben hozzájárul ezeknek a tanulóknak az iskolai sikerességéhez, megküzdési potenciáljuk növeléséhez, alkalmazkodóképességük és egyéb képességeik kibontakoztatásához.

Együttműködési utak, keretek, lehetőségek

A sajátos nevelés igényű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel élő tanulók szakmatanulásának sikeressége csak a szakemberek kooperációja révén valósítható meg. Ezzel összefüggésben érdemes sorra venni az együttműködés tartalmi és formai lehetőségeit.

Tartalmi igények, célok

Egyedi és általános helyzetek, problémák kezelése során különböző célok mentén történhet szakmaközi kooperatív munka.

Tájékoztatás, ismeretátadás, tudásbővítés

Az együttműködések legközelebbi (akár kétszemélyes) szintjén is kiemelkedő feladat a szakemberek hozott, más területen időközben megszerzett tudásának, információinak, ismereteinek átadása, amelyen az SNI és BTMN tanulók esetében nem csak és kizárólag a gyógy- vagy fejlesztőpedagógus irányából érkező egyoldalú kommunikációt kell érteni, hiszen a megosztás oktatók és egyéb szakemberek esetében is oda-vissza történhet, kell hogy történjen. Közös tudássá kell ugyanis válnia az ismereteknek a diagnosztikai kategóriák jellemzőiről és az egyéni bánásmód megvalósításának módjairól, valamint a szakképzés új rendszeréről (a vizsgák rendjéről, a duális képzés rendszeréről, a projektoktatásról, stb.) és az adott intézményben oktatott szakmák elvárásairól.

Természetesen nem okvetlenül a direkt, még inkább nem a kioktató stílusra érdemes apellálni, sokkal szerencsésebb ezt aszertívan, a szándékokat jól artikulált módon és a szituációra, és/vagy egyénre szabva megtenni. A legideálisabb esetben az ilyen eszmecsere nem kimért, egyszerre ömlesztett röpke „továbbképzés, felvilágosítás”, hanem olyan dinamikus, értő figyelemre és jószándékú közlésre épülő, fluens kommunikáció és interakció, amely a mindennapok részévé, ezáltal természetessé válik. Van rá példa, hogy informális, szakmai, és nonverbális tevékenységünk hamarabb ér célba, mint a formális és kizárólag a verbalításra épülő „belső oktató” szerepünk. A szakoktatók részéről például hatékony lehet – esetenként – a szakképzésben tanuló, különleges bánásmódot igénylő tanulók esetében (is!) a gyakorlati oktatás alapszükségeitől szóló részletes szóbeli kifejtés helyett bemutatóóra keretében az érdeklődők (netán adott terület vonatkozásában elakadt szakember) elé tárni a komplett „akciót”, mert ezzel, cselekvésbe ágyazva a tudásbővítés is hatékonyabb. Előbbieket mentén egy olyan közös egyeztetési, tervezési és megvalósítási folyamat indulhat el, amelyben immár mindenki kellő – tapasztalati szintű – információval, folyamatosan, korszerűen bővített ismerettel lát neki a munkának. Mint mindenben, ebben is érdemes ügyelni az irányra és arányra (ugyanakkor az elérendő cél szerinti formaválasztásra) a siker érdekében, hiszen egy oktatási eszköz példájánál maradván nem mindegy, hogy az eszközt, az eszközzel való manipulációt, esetleg az eszköz adaptációját (egyaránt) szeretném-e megismertetni.

Szemléletformálás

A szemléletre való hatást nem egy egyszeri, szorosan keretezett, kimért tevékenységként érdemes elképzelni. Sokkal inkább a szakemberek személyiségének mintázata által formált, a mindennapi működésükből áradó, attitűdformáló tapasztalatnyújtás, a tanulók előtt tanúsított mintaadás és modellálás ez, amelyet nem a szó eredeti formájában megtanulni kell, hanem saját reflexióink és benyomásaink által vezérelve és szűrve, magunkra szabva belakni, alkalmazni, közvetíteni. A különleges bánásmódot igénylő tanulók szakmai képzése másfajta szemléletet vár el az oktatótól a szakma elméleti és gyakorlati oktatásában egyaránt. Hiszen az egyes szakmák megtanítása nem csupán

a standard módon meghatározott szakmai kompetenciákra épül. A tanulói diverzitás, a jelentős mértékben más készségek és képességek, a sok esetben tanulónként markánsan eltérő szükségletek teljesen más nézőpontokat, hozzáállást és rugalmasságot követelnek meg. Előbbiekre egyetlen példa: a fogyatékossgal élő tanulók esetében szükséges kompenzációs technikák (Csépe, 2006) és a szakmai oktatás által elvárt – sok esetben éppen a szakterület miatt szűk repertoáron mozgó – metódusok sokszor nehezen hangolhatók össze, ilyenkor az oktató az ellentmondásokat, nehézségeket a fogyatékossg (és az ezzel járó adottságok) elfogadásával tudja leginkább feloldani, legkönnyebben akkor, ha az őt körülvevő szakmai légkörben ez az elfogadás adott és többséget élvez.

Egyéni fejlesztési terv létrehozása

A jogszabály (12/2020. (III.7.) Korm.rendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról) az integráltan oktatott SNI és BTMN státuszú tanulók képzésére vonatkozóan egyéni fejlesztési terv készítését és végrehajtását írja elő. Ennek tartalma a kötelező és a nem kötelező (egyéb) foglalkozásokra, tehát az elméleti és gyakorlati jellegű tanórákra és az egyéni vagy kiscsoportos fejlesztő foglalkozásokra is vonatkozik. Készítésében központi szerepet tölt be – SNI tanulók esetében – a gyógypedagógus, illetve – BTMN tanulók esetében – a fejlesztőpedagógus, de a szaktanárokkal történő egyeztetés, stratégiaalkotás elengedhetetlen része mind a tervezésnek, mind a végrehajtásnak.

Esetmegbeszélés

A konfliktusok és minden – a tanulókat érintő – iskolai ügy körül a leginkább sikeres módszer az esetmegbeszélés intézménye. Ugyanis ebben a megoldásban az esetet hozó nincs magára hagyva, támogatást, ötleteket, új – szakmai – szempontokat és jól átgondolt, a tervezésre és az ellenőrzésre nyitott struktúrát kap. Az esetmegbeszélés a szakképzési intézményekben is megjelenő, egyre inkább gyakori bántalmazási esetek megnyugtató rendezésében, sőt esetleges megelőzésében is nagy sikerrel használható konfliktuskezelési terep. Jóllehet, az esetmegbeszélés többletmunkát, új szerepeket (esetgazda, vagy esetmenedzser) és kompetenciák tanulását igényli, ugyanakkor erősít(het)ji az intézményben a team-szemléletet is.

Az esetmegbeszélés jelentős hozama, hogy a résztvevők kölcsönösen értesülhetnek az érintett tanulóval kapcsolatos, eltérő helyzetekben, eltérő szempontok mentén gyűjtött tapasztalatokról, és pedagógiai tevékenységüket befolyásoló többletinformációra tehetnek szert.

Módszertani kérdések

A szakképzésben tanuló SNI és BTMN tanulók közismereti és szakmai, ezen belül elméleti és gyakorlati oktatása kapcsán egyaránt szükséges a módszertani tudás naprakészen tartása, a jó gyakorlatok folyamatos kutatása, és mindezek hozzáférhető struktúrába (pl.: feladatbankba, módszertani kisokosba) ágyazása. Ez didaktikai szempontból éppen úgy fontos, mint a metodikai területeken, hiszen a praxisban ezek kéz a kézben járnak. A módszerek kapcsán hangsúlyos elvárás, hogy a szakképzésben adekvát módon használatba vehetők legyenek, figyelembe vegyék a korosztályi, generációs adottságokat (pl.: serdülők érdeklődését, gyógypedagógiai, pszichológiai szempontokat, a fiatal-/felőttkori tanulás sajátosságait), alkalmazzák a már sokat említett kompenzációs technikákat (Csépe, 2006), és a korszerű szakmai oktatás – például munkaerőpiaci elvárások –, továbbá a tanuló gyógypedagógiai sajátosságainak együttes ismerete mentén szerveződjenek. Ugyanakkor nem elhanyagolható szempont, hogy a tanulók más-más viselkedést és eredményt produkálnak eltérő szituációkban, így a módszertani tudás spektrumának nem csak a tanulói egyéniségekhez, de a pedagógiai helyzetek sokféleségéhez is igazodnia szükséges. Példaként említhetjük a tudás mérésére oly sokszor használt feladatlapokat, amelyben sokan azért teljesítenek jól, mert az évek során kondicionálódtak ezekhez a tesztszerűségekhez – így a számos (felül)vizsgálaton átesett SNI-státuszú tanuló –, míg mások azért produkálnak gyengébben, mivel a feladatlapok struktúrája – akár tanulási zavaruk okán – nehezen befogadható számukra.

Szupervízió

Ez az együttműködési út többnyire azonos szakmát képviselők között jön létre, s a többi tartalmi céllal ellentétben nem kölcsönösségen alapul, hanem egyirányú kapcsolatot feltételez. Minden – és nem

csak a szakképzésben különleges bánásmódot igénylő tanulókkal dolgozó – szakember számára alapvetően szükséges olyan lehetőségek biztosítása, amelyekben alkalmuk nyílik elakadásaik feloldására, vagy felgyülemlett terheik letételére. Két tényező miatt is kiemelten fontos ez: egyfelől a szakember lelki egészségének megőrzése okán, másfelől klienseik, tanulók jólléte miatt. A hazai szakképzési rendszerben ez a „szolgáltatás” hivatalosan nem létezik, semmilyen szabályozás nem írja elő, vagy tárgyalja. Ez is hozzájárul ahhoz, ha a szakemberek mentálhigiénés állapota nem kielégítő, ami minden területre, így a kollegiális együttműködésekre, illetve a tanulók ellátására is rányomja a bélyegét. Ez a legégetőbb problémák egyike, így megoldásának mihamarabb reformtörekvéssé kellene válnia.

Szervezési keretek intézményi szinten

Alkalmi, spontán megbeszélések

Napi szinten jellemzők a tanárban, a folyosón, a szertárban vagy akár ebédelés közben megvalósuló rövidebb-hosszabb egyeztetések. Az oktatók megnövekedett munkaterhei mellett ezek az informális, esetenként félszakmai egyeztetések olykor kiemelkedő jelentőséggel bírnak, mivel sokszor elegendő terepet biztosítanak egyes problémák azonnali, talán végleges rendezésére. Máskor olyan sürgető kérdéseket nyithatnak ki, amelyek megválaszolása nem tűr halasztást, ugyanakkor más hivatalosabb kezdeményezésre nincs lehetőségük adott időszakban. Ezek a diskurzusok ezen felül az oktatóban – és így közvetve a tanulóban – egy esetleges konfliktus miatt kialakult stressz csökkentésére, valamint megelőzésére is alkalmasak, ugyanis a kollégák értő figyelme, másfajta szempontjai megnyugtatót adhatnak, amely a megoldás mielőbbi elérését is eredményezheti. Erre lehet példa az a szituáció is, amikor a magatartási zavarban érintett tanuló adott napon tapasztalt viselkedéséről egyeztet az óráközi szünetben a gyógypedagógus és oktató, ahol utóbbi szakember – gyors és kellő – gyógypedagógiai szempontú felkészítést kaphat arra vonatkozóan, hogy a tanórával kapcsolatos terveit miként változtassa meg, hogyan adaptálja másként.

Problémakezelő, esetmegbeszélő team

Egy-egy helyzet kezelése érdekében szükség lehet minél több érintett – osztályfőnök, szaktanár(ok), iskolapszichológus, gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus – összehívására, stratégiai egyeztetésére, a helyzetek nagy részében az érintett tanuló és szülője, gondviselője bevonásával. A szervezés idő- és energiárfordítást igényel, de a jól moderált egyeztetések esetében ez bőven megtérül.

A témához kapcsolódóan fontos megemlíteni, hogy ezek az – általában kiemelt jelentőségű, olykor súlyos – konfliktusok körül szerveződő kooperációk forgatókönyvszerűek, mindemellett nem csupán egyszerű lépések sorozatai, hiszen rengeteg szempont, sok emberi körülmény és így más-más emóciók által övezve, sokszor dinamikusan zajlanak. Ehhez ajánlás két szakmai elem, amelyek az előbbieket rendezése, vagy éppen kordában tartása szempontjából sikerre vezethetnek: egyfelől a resztoratív konfliktuskezelés technikája (Herczog, 2003; Klement, 2015), másfelől az asszertív kommunikáció (Pipas & Jaradat, 2010) ismerete. Mindegyik olyan „szelíd”, bevonó szemléletű és minden szereplőnek egyenrangú lehetőséget biztosító módszer, amely nem csak a szóban forgó szakmai csapatmunkában fejti ki jótékony hatását. A szereplőkre nézve szemléletformáló hatással bír más szférákban, így a későbbi konfliktusok rendezésének vonatkozásában, de akár általában ettől függetlenül az oktatók kollegiális, vagy éppen a tanulók kortársközösségi működésében is.

Konzultációk

Jogszámban előírt konzultációs feladatai elsősorban az iskolapszichológusnak, gyógypedagógusnak és fejlesztőpedagógusnak vannak. Partnereik a konzultációk során – egymáson kívül – a tanár (osztályfőnök, szaktanár), a duális képzőhely oktatója és a szülők, gondviselők. A konzultáció ugyanakkor minden említett résztvevő számára szükséges és hasznos, gyakran használt forma.

Érdemes törekedni arra, hogy ezek a konzultációk ne csak ad-hoc, és kizárólag problémafókusszal jöjjenek létre, hanem folyamatos kapcsolódásokká váljanak, persze más-más fórumok igénybevételével (e-mail, telefon, személyes kommunikáció stb.). Így elkerülhető, hogy ezek az egyeztetések a hosszú idő alatt összegyűlt panaszok nehezen kezelhető áradatává váljanak, ugyanis itt a kiegyensúlyozott és egymásra figyelő, egymást értő párbeszéd a megoldás kulcsa. Egymás értését

említve – sok más mellett – meghatározó jelentőségű, hogy a más-más területről érkező szakemberek, vagy éppen szülők kerüljék a szakmájukhoz kötődő terminológia indokolatlan használatát, valamint legyen meg bennük az egymás iránti emberi érdeklődés, illetve találják meg közös motívumaikat.

Munkaközösségek, munkacsoportok értekezletei

Az oktatók munkacsoportjai, munkaközösségei általában tantárgykörök, ágazatok vagy szakmák, szakmacsoportok alapján alakulnak, de mindenképpen indokolt külön munkacsoportot működtetni az egyéni bánásmód megvalósítása céljából is.

A szakképzés – különösen az új szakképzési rendszer – olyan összetett feladatokat ró az oktatókra, amelyeknek teljesítése gyakran csak számos nehézségen keresztül valósítható meg. A jellemzően nagyon eltérő képességekkel rendelkező tanulók szakmaelsajátításának sikeressége és a vizsgákon való eredményessége érdekében szükség lehet a feladatok megosztásának időnkénti újragondolására. Ilyenkor a különböző munkacsoportoknak egymással is egyeztetniük kellhet. Példa erre, amikor a portfólió összeállítására való felkészítés feladatait együtt tervezik, és maguk közt megosztják a szakmákat oktatók, a magyar- illetve kommunikációtanárok, az informatikatanárok és/vagy a segítő pedagógusok. Másik példa a matematikatanárok, a gyógy- és fejlesztőpedagógusok és a szakmai oktatók teamjeinek együttműködése a diszkalkuliás vagy matematikai tanulási nehézséget mutató diákok szakmai felkészítésének érdekében. A szakképzésben oktatott szakmák mindegyike igényel több-kevesebb matematikai tudást, ennek elsajátításához pedig a tanulók esetében mindenképpen szükség van a matematikaórák és a fejlesztő foglalkozások kihasználására a megértés és a gyakorlás megvalósítása érdekében.

Egy osztályban dolgozók értekezletei (osztálykonzultációk)

Évi két-három alkalommal érdemes összehívni osztálykonzultációra azokat az oktatókat, akik egy-egy adott osztályban tanítanak. Lényeges, hogy minden elméleti és gyakorlati, közismereti és szakmai tanár jelen legyen, rajtuk kívül az osztály tanulóival (akár ha csak néhányal) foglalkozó fejlesztő- és gyógypedagógus, és az iskolapszichológus. Az osztály tanulóiról történő csoportos konzultáció az információk, az eltérő tapasztalatok és nézőpontok megosztásának kiváló terepe. Ilyenkor (a tanév elején) van mód a tanulók egyéni sajátosságainak, szakértői véleményük tartalmának megbeszélésére, a különféle tantárgyterületeken elért sikereik, kudarcaik, erősségeik, gyengeségeik, illetve ezek mentén a teendők egyeztetésére.

Nevelési értekezletek

Az iskolák oktatói testületének évi két nevelési értekezletén a tanári és segítő szakemberi szerepkörben dolgozók egyaránt jelen vannak. Ez kiváló alkalom arra, hogy az SNI és BTMN tanulókkal kapcsolatos közös célok, stratégiák és megoldási utak kidolgozása által formálódjon, finomodjon az intézmény szervezeti kultúrája.

Esetenként egy-egy előadás meghallgatása és azt követően kérdések, válaszok elhangzása is hasznos, de a párbeszédre, vitákra alkalmat adó formák még célravezetőbbek. Ilyen kommunikációs technika például a forgószínpad, az open space (nyitott tér) vagy a world café (világkávézó) módszer, de egyéb különböző műhelymunkák keretében is érdemes dolgozni egy-egy témán (Nagy, Antal, Holczer, 2014). A hosszabb időt igénylő megoldások kivitelezése ugyan szétfeszítheti a nevelési értekezletek időkereteit, ilyenkor érdemes egy-egy tanítás nélküli munkanapot felhasználni erre a célra, ezáltal az eredmény is jelentősebb és tartósabb lesz.

A szakképzésben frissen bevezetett minőségellenőrzési rendszer az intézmények számára előírja egyes folyamatok szabályozását. Az érintett munkatársak bevonásával megszületik egy ütemterv, amely többek közt tartalmazza az egyes részfeladatokat, a végrehajtásban résztvevő személyek kilétét, az eredményt, a mérési indikátorokat, valamint a határidőket is. A nevelési értekezletek során ezek a tervek megvitathatók, kidolgozhatók, változtathatók. Az SNI és BTMN tanulók ellátása kapcsán számos ilyen folyamatot érdemes kidolgozni, majd az eredmények alapján közösen újragondolni, mint például a fejlesztőpedagógiai és gyógypedagógiai foglalkozások rendjét, a szakértői véleményekben foglalt kedvezmények és mentesítések érvényesítését, az SNI és BTMN tanulók beiskolázását,

pályaorientációját. E folyamatszabályozási algoritmusok nagy előnye, hogy átgondoltta, tervezetté, követhetővé teszik az adott cél érdekében kifejtett tevékenységeket.

Szakmai műhelyek

Ezek a szakmai együttműködések a fókuszált – kissé tudományosabb jellegű – tematikájuk miatt nagyon hasznosak. A tanév során az intézményben szervezett műhelyek során lehetőség van arra, hogy minden szakmacsoport vagy terület felkészüljön egy olyan témából, amely az adott iskolát vagy a tanulókat érinti és amelyben alapos, információdús válaszokra van szükség. A műhelyek munkájának alapjai lehetnek általánosabb problémák, oktatási, nevelési nehézségek, akár intézményi szintű kihívások is, azonban arra nagyon fontos ügyelni, hogy a műhelymunka ne váljon egyéni esetek, esetleg panaszok megbeszélésének terepévé, hiszen erre vannak más keretek, illetve így a szakmai műhelytevékenység is veszít értékéből. Példának okáért a szakképzésben aktuális téma, hogy a különböző szaktantárgyi, elméleti könyvek, munkafüzetek miként tehető használatóvá a különleges bánásmódot igénylő tanulók számára. Ebben a kérdésben elképzelhető olyan – akár több alkalmas – műhelysorozat, ahol a szakmákat oktató pedagógusok a gyógypedagógusokkal karöltve tervezik meg és kivitelezik a műhelyeseményeket, amely után, más keretek közt elkezdődhet az intézményen belül az immár adaptált jegyzetek, munkafüzetek és más oktatási segédesszközök megalkotása is. Előre utalva az intézmények közötti együttműködések témájára, az ilyen belső fejlesztés is alapja lehet az iskolák, vagy más képzőhelyek közötti tudásmegosztási folyamatnak.

Szervezési keretek intézményközi szinten

A hasonló vagy éppen különböző feladatokat ellátó intézmények kapcsolódása egyes ügyek, feladatok vagy általános problémák mentén is szerveződhet. A hasonló intézmények közötti párbeszédre példa az egy centrumhoz tartozó iskolák segítő szakemberei (gyógypedagógusok, fejlesztőpedagógusok, iskolapszichológusok) közti együttműködés az igazgatási és ágazati hasonlóságok okán, illetve alkalmi vagy rendszeres szakmai eszmecsere feladataik ellátásáról. Eltérő feladatellátási helyek kooperációja valósul meg, amikor a szakképzési intézmény, illetve annak valamely munkatársa lép kapcsolatba a család- és gyermekjóléti központtal/szolgálattal (pl. esetkonferencián), egy kollégiummal (pl. a kollégiumi és az iskolai fejlesztő-/gyógypedagógus egyeztetése kapcsán) vagy a pedagógiai szakszolgálattal (a szakértői bizottság, klinikai szakpszichológus vagy az iskolapszichológus-koordinátorok munkájának igénybevételével).

A duális szakképzés kialakításával új feladatként jelenik meg a duális képzőhelyekkel történő együttműködés. Ezen a téren kihívást jelenthet az érintett cégek térbeli távolsága, az ott tevékenykedő oktatók eltérő nézőpontja, motivációja, érdekei, miközben az SNI és BTMN kapcsán különösen fontos az igények és szükségletek kölcsönös artikulálása, egyeztetése.

A legszélesebb intézmény- és szakmaközi együttműködési forma a szakmai konferencia vagy workshop. Jó példa erre a bevezetőben említett *Esélyek és kihívások – SNI és BTMN tanulók a szakképzésben* című konferencia.

Összegzés

Gyakori tapasztalat, hogy az SNI és BTMN tanulók olyan kudarcélményekkel érkeznek a középiskolába, amiket korábbi iskolai éveik alatt éltek meg. Kilencedikes korukra sokszor kialakul, sőt bebetonozódik az iskolához és a tanuláshoz fűződő negatív viszonyuk. Általában tele vannak korábbi sérelmekkel, és félelemmel az új iskolai helyzet miatt. Ekkorra legtöbbször kifárad, a kiegészés szélén, vagy már a közepén van. Mindehhez további nehezítő körülményként társul a kamaszkor kríziseinek, érzelmi viharainak, válságainak megélése. Ebben a helyzetben kell számukra biztosítani azokat az egyénre szabott körülményeket és helyzeteket, amelyekben fejlődni tudnak.

Az SNI és BTMN tanulók többsége igényli a mentorálást, egy olyan támogatót, aki biztonságot ad, tájékoztató pontot jelent; ha kell, eligazít, de legalábbis segít az átgondolásban, helyzetértékelésben, természetesen a tanulónál hagyva a felelősséget és a döntési lehetőségeket. A szakképzési intézmények legtöbbször – és ez fokozottan igaz az állami fenntartású iskolákra – nem

mentorrendszerben működik. Az osztályfőnökök és a fent említett, az intézményben magas óraszámú jelenlévő szakemberek (általában a gyógypedagógusok, fejlesztőpedagógusok, iskolapszichológusok) azonban gyakran látnak el spontán módon ilyen pártfogói szerepkört ezeknél a tanulóknál. Ez gyakran azzal is jár, hogy átlépi munkakörük határait, és feszegetik szakmai kompetenciahatáraikat is. Ennek mértéke tudatos jelenléttel visszaszorítható, visszaszorítandó, és elengedhetetlen a szakmaközi együttműködési formák kialakítása, bejáratása is, egyeztetve az egyes feladatokat, és delegálva az arra megfelelő személynek. A spontán kialakuló formákkal szemben jóval hatékonyabb a megtervezett, rendszerbe ágyazott, deklarált és dokumentált forma, amikor nem észrevétlenül terheli rá valakire a feladat, vagy – ami még rosszabb – nem jut kellő mértékű figyelem egy-egy nagyobb odafigyelést igénylő diákra.

A szakmai és szakmaközi együttműködési helyzetekben fontos a kompetenciahatárok tiszteletben tartása, esetenkénti (újra)tisztázása. Ezek a határok azonban nem ritkán összezsúsznak, a feladatok ilyenkor átfedésben vannak, illetve a képet tovább árnyalja a munkatársak egyéni helyzete, adottságai, kapcsolati hálójá is. Ezért is hasznosabb a „Ki mit tud hozzátenni?” kérdés megválaszolásán dolgozni, a „Kinek a dolga?” kérdés helyett (Busi, 2022).

Jelentős szempont az együttműködés kialakításában az elérhetőség: minél magasabb óraszámú dolgozik az intézményben egy munkatárs, annál több lehetőség adódik a vele kiépített együttműködési utak bejáratására, hatékony használatára. A helyi – részleges vagy teljes – szakemberhiány esetén, bármelyik professzióra is vonatkozik, további lehetőség a pedagógiai szakszolgálatok, EGYMI-k, család- és gyermekjóléti szolgálatok, más szakképzési intézmények segítségét kérni a szakmai támogatás terén (bár gyakran ők is szakemberhiánnyal küzdenek, ez esetben sajnos bezárul a kör).

A szakképzésben az SNI és BTMN tanulók ellátásának minőségét (történjen az szegregált, vagy integrált módon) nagymértékben meghatározza a szakemberek és a szülők egymásra figyelésének mértéke, a létrejövő szakmai együttműködések mélysége, állandósága és szervezethez. A különleges bánásmódot igénylő tanulók szakképzése olyan holisztikus módon szerveződő keretet vár el, amelyben a fókusz mindvégig a tanulók egyéni szükségleteinek és a szakmatanulás igényeinek összehangolásán van. Ennek a struktúrának a hatékony és dinamikus kialakításához, illetve fenntartásához a hálózatban megvalósuló együttműködés vezet, amelyben a problémák, kihívások és jó gyakorlatok körül folyamatos a kommunikáció, és a tapasztalatcsere. Természetesen ez akkor valósítható meg mindenki számára kielégítő módon, ha az ebben a szerveződésben dolgozó szakemberek minden erkölcsi, infrastrukturális és nem utolsó sorban emocionális (pl.: szupervízió, alkotói szabadság) támogatást megkapnak.

Felhasznált szakirodalom

- Bognár, M. (2006). A fejlesztő értékelés osztálytermi gyakorlata. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(3), 19-26. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00101/2006-03-ko-Bognar-Fejleszto.html> (2023.07.17.)
- Busi, Z. (szerk., 2022). *Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység módszertani útmutatója*. Schlachta Margit Nemzeti Szociálpolitikai Intézet. <https://szocialisportal.hu/wp-content/uploads/2022/10/Az-ovodai-es-iskolai-szocialis-segito-tevekenyseg-modszertani-utmutatoja-2022.pdf> (2023.06.26.)
- Csépe, V. (2006). *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó. http://www.csepevaleria.hu/documents/csepe_az_olvaso_agy.pdf (2023.07.18.)
- Hajdu T., Hermann Z., Horn D., Hőnich H. & Varga J. (2022). *A közoktatás indikátorrendszere 2021*. KRTK Közgazdaság-tudományi Intézet. https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2022/02/A_kozoktatas_indikatorrendszere_2021.pdf (2023.07.18.)
- Herczog, M. (2003). Szemtől szembe a problémákkal és a lehetséges megoldásokkal. In Herczog, M. (Eds.), *Megbékélés és jóvátétel* (pp. 13-36). Család, Gyermek, Ifjúság Kiemelten Közhasznú Egyesület.

- Klement, M. (2015). *Alternatív konfliktuskezelés a közoktatásban. Százarcú pedagógia.* <http://www.irisro.org/pedagogia2015januar/57KlementMariann.pdf> (2023.07.17.)
- Mesterházi, Zs., Gereben, F. (2006). A (gyógy)pedagógiai diagnosztikai alapfogalmak: a tanulás és a tanulási sikertelenség alapértelmezése. In: Zsoldos Márta (szerk.). *(Gyógy)pedagógiai diagnosztika és tanácsadás: Kézikönyv a nevelési tanácsadóknak, szakértői és rehabilitációs bizottságokban végzett komplex vizsgálathoz (22-47).* Oktatási Minisztérium. Fogyatékos Gyermek, Tanulók Felzárkóztatásáért Országos Közalapítvány.
- Nagy, Á., Antal Á. & Holczer, M. (2014). *Iffjúságügy – Módszertár. 100 nonformális módszer és szituáció megoldása.* ISZT Alapítvány – Excenter Kutatóközpont. <https://mek.oszk.hu/18600/18647/18647.pdf> (2023.06.29.)
- Pipas, M. D. & Jaradat M. (2010). *Assertive communication skills.* Annales Universitatis Apulensis: Series Oeconomica, 12(2), 649. <http://oeconomica.uab.ro/upload/lucrari/1220102/17.pdf> (2023.07.18.)
- Rapos, N., Lénárd S. (2008). Adaptivitas – módszer vagy szemlélet? In: Lénárd Nóra, Lénárd Sándor (szerk.). *Adaptív oktatás.* Szöveggyűjtemény I. kötet – Az adaptivitas szemlélete (pp. 9-15). Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, https://tanitonline.hu/uploads/571/adaptiv_oktatas_1.pdf (2023.06.27.)
- Turcsik, K. (2022). A pedagógiai pszichológia és az iskolapszichológia. In: Czakó Kálmán (Eds.), *Csillagfényben – Neveléstudományi megelőzés VI.* (119-124). Örökségünk Kiadó.

Felhasznált jogszabályok

- 12/2020. (III.7.) Korm.rendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2000012.kor> (2023.05.29.)
- 2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1900080.tv> (2023.05.29.).