

Támpontok

a diáktámogatáshoz

Írta

Bartha Éva

Győrik Edit

Hegedűs Judit

Horváth H. Attila

Kádár Erika

Tóth Ibolya

Fejlesztő értékelés fejezet: Lénárd Sándor

Szerkesztette: Horváth H. Attila

Dobbantó Program, 2011.

Tartalom

	Bevezető	4
1.	Mi a diáktámogatás?	5
2.	A személyközpontú diáktámogatás rendszere	6
3.	A diáktámogató tanár - a segítő pedagógus	11
4.	Az esetmegbeszélés	13
	4.1 Milyen gyakran tartunk esetmegbeszélést?	13
	4.2 Az esetmegbeszélés legfőbb lépései	14
	4.3 Melyek az esetmegbeszélés tipikus hibái?	15
5.	A tanóra, mint a segítő munka terepe	16
6.	Egyéni fejlődés-fejlesztés	22
	6.1 Miért is kell az Egyéni Fejlődési Terv?	22
	6.2 Miért fejlődési terv?	23
	6.3 Mire kell figyelni a fejlődési terv készítése során?	23
7.	Fejlesztő értékelés	23
	7.1 Hogyan segítheti az értékelés a dobbantós célokat, az egyéni tanulási utakat?	24
	7.2 Az értékelés folyamata	25
	7.2.1 Elemei: EFT, modul értékelő lapok, portfólió, nyitó és záró kör, egyénizés	25
8.	A családdal való kapcsolat, kapcsolattartás	29
	8.1 Miért tartjuk fontosnak a szülőkkel való együttműködést?	29
	8.2 Néhány alapelv a szülőkkel való kapcsolat építésében	31
9.	Milyen segítségeket vehet igénybe az iskola, a pedagógus?	32
	9.1 Családsegítő szolgálatok, gyermekjóléti szolgálatok	32
	9.2 Ifjúsági irodák	32
	9.3 Nevelési tanácsadó	33
	9.4 Civil szervezetek	33
	9.5 Munkaügyi központ	34
	9.6 Regionális képző központok	34

9.7 Szociális iroda	34
9.8 Magán munkaközvetítés	34
9.9 Teleházak	35
9.10. Életpálya tanácsadás (TÁMOP 2.2.2)	35
10. Az iskolavezető és a diáktámogatás	35
10. 1. Az iskola értékei és a diáktámogatás	35
10. 2. A diáktámogatás hozadéka	36
10. 3. A diáktámogatás tanulási környezete	36
10. 4. A diáktámogatás sajátosságai a Dobbantó programban	37
10. 4.1 Dobbantós osztály	37
10. 4.2 Coach („személyi edző”)	37
10. 4.3 Mentor	38
10. 4.4 Tantestület	38
10. 4.5 Szülők	39
Mellékletek, segédanyagok	39
Diáktámogató füzetek 1-3.	40
EFT minta	41
Tanulói szerződés minta	42
Alkalmazható jogszabályok a diáktámogatásban	43
A személyközpontú felvételi rendszer	47
Szakirodalmi ajánló a diáktámogatásról	48
Tárgymutató	51

Bevezető

A kiadvány elsődleges célja, hogy – felvázolva a diáktámogatás szemléletét, működését – támpontokat, „útmutatót” adjon ahhoz, hogyan használható (sokféleképpen!) ez a rendszer a mindennapok gyakorlatában. A diáktámogatás a Dobbantó program keretében kerül bemutatásra, ezért számtalan ponton kapcsolódik a program más területeihez is.

Igyekeztünk a téma (szinte) minden oldalát röviden bemutatni. Tehát átfogó megközelítés, rövid megfogalmazás jellemzi munkánkat. Azért is tehetjük, hogy időt s papírt kímélő rövidséggel szóljunk amúgy nagyon fontos területekről, mert már több kiadványban volt módunk a diáktámogatásról különböző megközelítésekben beszélni. Mivel az említett a füzetek a jelen munka mellékletét képezik, ezért elegendőnek gondoltuk a megfelelő helyen ezekre utalni (pontos oldalszámmal, hogy könnyen megtalálható legyen). A választott szerkesztési szempont azt hozta magával, hogy a rendszer egyes elemeiről bővebben, másokról csak szűkebben szól ez az „útmutató”. Az ebből adódó terjedelmi aránytalanság ugyanakkor ne tévesszen meg senkit, mert látszólagos. Ha az utalásokat figyelembe veszi, követi a kedves Olvasó, akkor a diáktámogatás minden lényeges eleméről kellő információt fog találni. Az elemek kapcsolatát, a rendszer működését ábrák segítségével igyekeztünk még szemléletesebbé, értelmezhetőbbé tenni.

Kiadványunkat pedagógusoknak, iskolavezetőknek, segítő szakembereknek és szülőknek egyaránt szánjuk bízva abban, hogy mindennapi munkájukhoz hasznos segítséggel szolgáltunk.

1. Mi a diáktámogatás?

Diáktámogatáson olyan segítő **pedagógiai gondolkodás- és szemléletmódot** értünk, mely nem a diák teljesítményét vagy felszíni viselkedését helyezi előtérbe, hanem személyét, emberi lényét, mint alakítható egészet kívánja megközelíteni, megérteni és megajándékozni a változás és fejlődés lehetőségével.

A **segítés** tapasztalataink szerint egy olyan **léggörű** élettér, tanulási környezet megteremtése, amely – a krízisek során is – támogatja az érintett fiatal személyiségének kibontakozását. Ebben a megértő környezetben a segítő-tanárok egy teambe szerveződött mintacsoport, mely stabil vonatkoztatási modellként szolgál, bizalommal, empátiával támogatja a fiatalok döntéseit, szerep próbálkozásait.

A diáktámogatás kulcsának a tanár-diák kapcsolatot tartjuk. Olyan kapcsolat ez, melyben a tanárok segítő-pedagógusként dolgoznak. Ők azok, akiknek:

- Fel kell ismerniük a diákok egyéni szükségleteit;
- Szervezniük kell az egyéni fejlesztési folyamatot;
- Segíteniük kell az önálló és felelősségteljes tevékenység (életvezetés) kialakítását.

Meggyőződésünk, hogy a pedagógus:

- ért a diákok problémáihoz és nincs egyedül,
- mert fel tudja használni a helyi tudást, tapasztalatot, erőforrást
- támogató hálózatot képes találni helyi szinten.

2. A személyközpontú diáktámogatás rendszere

A személyközpontú diáktámogatás működtetése több elem rendszerszerű, vagyis egymásra épülő, ill. egymást kiegészítő alkalmazásával valósítható meg:

- A rendszer középpontjában a diák áll egyéni szükségleteivel, akit segítő-pedagógusok teamje fejleszt;
- Segítő pár-rendszer biztosítja a maximális egyéni figyelmet, melynek keretében egyéni beszélgetések, esetkezelések történnek;
- A csoport/osztály/iskola alapszabályai teremtik meg a közös munka kereteit;
- Szerződéses rendszer támogatja az egyéni haladást, gondozást, értékelést és erősíti a partneri viszonyt;
- A tanulási folyamat is a segítő munka része, a személyek közti kapcsolattartás és kölcsönhatások összessége;
- A pedagógiai folyamatban a segítő pedagógus igénybe veszi a diák nevelési környezetének minden szereplőjét, együttműködik a családdal, segítő személyekkel és intézményrendszerrel;
- A diák támogatásában résztvevő minden szereplő együttműködésével készül az egyéni fejlődési terv, mely rögzíti és értékeli a fejlesztés folyamatát.

A diáktámogatási rendszer alapvonása, hogy teljes mértékben egyénhez illeszkedő, ezért a középpontjában a diák áll a maga egyedi mivoltában, eddigi iskolai- és iskolán kívüli sikereivel, kudarcával, magánéleti problémáival, a tanulás iránti beállítódásával. Tehát mindig a valóságos személy, az adott diák köré épül fel a rendszer. Amikor a diáktámogatás struktúráját felvázoljuk, akkor mindvégig hangsúlyozni kívánjuk, hogy csak úgy működik hatékonyan a rendszer, ha:

- minden egyes pontján a megfelelő személyek vannak;
- a diák és a segítők közötti folyamatos párbeszédben megállapodások, szerződések születnek, amelyekre támaszkodva
- a diák és a segítők munkája értékelhetővé válik.

A diáktámogatási rendszert a tanuló fiatal köré vont kettős gyűrűként lehet szemléltetni. (Lásd 1. ábrát!)



1. ábra: Diáktámogatás rendszere

A **külső gyűrűn** helyezkednek el azok a személyek, csoportok, intézmények, amelyek szerepet kaphatnak a támogatásra szoruló diákkal való együttműködésben. Ezek közül az első helyen említendő a **Team** (bővebben: Diáktámogató füzetek 1., 17–31. old.). Olyan csoportról van szó, amely az adott diákkal kapcsolatban lévő pedagógusokból, szakoktatókból, segítő szakemberekből áll, akik a diákot egyéni igényei és szükségletei szerint támogatják, olyan pedagógiai munkát végeznek, melyet a személyközpontúság, a személyiségfejlődés határoz meg. A Team feladata, hogy:

- alakítja a segítő munka (melynek része a tanítás is!) – változó igényekhez folytonosan igazodó – koncepcióját;
- együttműködik a fiatalok közös kezelésének – gondozásának, tanításának – érdekében (esetmegbeszélő csoportfunkciót lát el);
- közös gondolkodáson és felelősségvállaláson alapuló munkamód biztosít.

A külső gyűrű másik ágense a **Szülő** jelölésű kör. Ennél a csoportnál alapvetően arról (azokról) a személy/ek/ről van szó, aki/k/ közel áll/nak/ az adott diákhoz, akivel/akikkel szoros a kötődése, s ezért fontos szerepe/szerepük lehet a megállapodások létrehozásában, betartásában. Ez a személy elsősorban a szülő, de az élethelyzetek függvényében lehet élettárs, gondviselő, barát stb. A szülő pozícióban lévő személy szerepe a struktúrában, hogy a diák ne csak az iskolában tapasztalja meg a segítés, a bizalom légkörét, hanem otthon is. A Szülő pozícióban lévő

személy segíthet megérteni a diák előzetes élményeit, gyermekkori traumáit, a diák otthoni magatartását általuk ismerhetjük meg.

A harmadik kör a **Diákcsoportot** jelöli, akik fontos szerepet játszanak az adott diák mindennapjaiban akár az iskolában, akár azon kívül, hiszen gyakran ebből a körből kerülnek ki a közvetlen haverok, barátok. A Diákcsoport egyik legfontosabb szerepe a struktúrában a kortársak oldaláról a diák megismerése, a kortárssegítésből adódó lehetőségek felhasználása, valamint a diák kortárs csoportokban betöltött szerepének feltárása. A kortársak gyakran rendelkeznek olyan információkkal a diákra vonatkozóan, melyek a felnőttek előtt rejtve maradnak. A nyílt, őszinte kapcsolat ezeknek a rejtett tartalmaknak a megismerését segíthetik elő.

A negyedik kör a **Külső segítőre** utal, aki lehet – az adott diák pillanatnyi szituációjától függően – fejlesztőpedagógus, családgyógyász, addiktológus szakember stb. A Külső segítő szerepe a struktúrában, hogy a diák speciális nehézségeinek, problémáinak kezelésében szakszerű segítséget nyújtson. Gyakran találkozunk olyan nehézségekkel, melyek nem a tanár kompetencia körébe tartoznak, megoldásukhoz speciális szakemberekre van szükség. A szakemberekkel való együttműködésünk pedig rendszerbe foglalja a segítség folyamatát, a mindennapi munkánkhoz konkrét segítséget is kaphatunk. A szakemberek közötti kooperáció pedig tovább erősíti a team munkát.

A **belső gyűrűn** azokat a tevékenységi elemeket, formákat, produktumokat tüntettük fel, amelyek algoritmizálják, szabályozzák, támogatják a diák cselekvéseit, feladatvállalásait és -megoldásait.

Az első helyen a **Pár-rendszert** kell említeni. A Pár-rendszer szerepe meghatározó a struktúrában, mert ez az a bizalmi, segítő kapcsolat, mely lehetővé teszi a diák megismerését, megértését és folyamatosan változó gondozási, támogatási módjának tudatos tervezését. A diák választ magának párt a team tagjai közül. Az így kiválasztott segítő és a diákpárja között heti rendszerességgel folyó beszélgetéseket nevezzük „egyénizés”-nek. (vö. 26. old.) Ez a beszélgetés lehet a hét „rituális” lezárása, de betervezhető bármely napra, a lényeg a rendszeresség és az állandó időpont. Az egyénizés tartalmazza:

- a diák heti munkájának értékelését,
- a vele történt dobbantós események (bármilyen jellegű) megbeszélését, következő heti feladatainak kidolgozását,
- és amennyiben erre a diáknak igénye van – és ez tapasztalataink szerint mindig így történik – egyéni, iskolán kívüli problémáinak megbeszélését.

A beszélgetések témáját tehát alapvetően két tényező határozza meg:

- a team által a diákról gondoltak;
- a diák által felvetett, a Dobbantót érintő vagy azon kívüli bármilyen ügy, amit szívesen megoszt párjával, amiben segítségre szorul, és azt igényli is. (Bővebben: Diáktámogató Füzetek 2., 15-16. old.)

A következő elem a **Szerződések rendszere**, amely az egyénre figyelés fontos kerete. A Team minden diákkal szerződést köt éves munkájára és a kölcsönös elvárásokra vonatkozóan. A szerződéseknek két formája van: az *alapszerződés* és az *eseti szerződés*. A szerződések konkrét tartalmát a diák segítő-párjával közösen alakítja ki és fogalmazza meg. *(Bővebben: Diáktámogató Füzetek 2., 12. old.)*

A harmadik kör a **Foglalkozásokat** jelöli, amivel hangsúlyozni kívánjuk, hogy a diáktámogató rendszer a tanórán, a tanórán kívüli és az iskolán kívüli tevékenységekben egyaránt megjelenik, működik. Másképp fogalmazva a tanóra fontos terepe a diáktámogató munkának, miként a tanórán, illetve iskolán kívüli tevékenység is az.

A végére maradt az **Egyéni Fejlődési Terv (EFT)** a struktúrában a katalizátor, a monitoring, hiszen tartalmazza azt a kiindulópontot, ahonnan elindulunk és azt a célt, ahová el szeretnénk jutni hozzárendelve felelőssel, határidővel együtt azokat a tevékenységeket, melyek segíthetik a diákot (és a rendszer minden elemét) a cél elérésében. Az EFT elkészítését információgyűjtés előzi meg. Ide tartoznak a tanulóval folytatott megbeszélések, a diákok megértésében, megismerésében fontos szerepet játszó tanulói életút megismerés, és az esetenként megkerülhetetlen, de csak a szükséges mértékben alkalmazott diagnosztikus mérések. Az EFT célja, hogy egy-egy periódusra konkrét célokat, kis fejlődési lépéseket határozzanak meg, melyet írásban is rögzítenek. Az EFT központi eleme a monitorozás, mely a segítő folyamat állandóságát, rugalmasságát, a helyzetnek megfelelő voltát kívánja biztosítani.

A hatékonyan működő diáktámogatási rendszer eredményeként a diák egyéni fejlődését tudjuk megvalósítani. Az egyéni fejlődést a fejlesztő értékelés kidolgozott eszközeivel támogatjuk, hogy az egyéni fejlődés minden téren látható, értelmezhető és érvényes módon értékelhető lehessen.

3. A diáktámogató tanár – a segítő pedagógus

A tanár-diák kapcsolat jellege, milyensége az egyéni bánásmód legmeghatározóbb eleme. A segítő-pedagógus elnevezéssel azt a gondolati és egyben tevékenységbeli váltást szeretnénk jelezni, amikor a tanár nem „csak” tanít, hanem pedagógusként figyelve diákjaira, az ő egyediségük, szükségleteik, igényeik szerint és alapján segíti, támogatja, tervezi és követi egyéni haladásukat minden értelemben. Teszi ezt olyan partneri kapcsolatban, melyben a diák ismerete, a bizalom és a szeretet e támogató, fejlesztő kapcsolat alapja. *(lásd. részletesen Diáktámogató füzetek 2.).*

Alapvetően abból kell kiindulni egy segítő tanár meghatározásánál, hogy személyközpontúság jellemzi, ez egyrészt jelenti a diákközpontúságot, másrészt azonban nem szabad arról sem elfeledkezni, hogy a személyközpontúság egy gondolkodásmód, beállítódás, viselkedési mód, mely a pedagógiai folyamat minden szereplőjével fenntartott kapcsolatban érvényre kell, hogy jusson.

A **diákközpontú pedagógus** személyközpontú tanácsadó, facilitátor, akit alapvetően az jellemez, hogy képes – elsősorban indirekten – megteremteni a fejlődés lehetőségét, ugyanakkor pozitív attitűddel és bizalommal fordul a diákok (és kollégák) felé annak érdekében, hogy partneri viszonyt tudjon fenntartani munkájában. A segítő tevékenysége mellett oktatói tevékenységében is a diákokból indul ki, rendszeresen alkalmazza a fejlesztő értékelést annak érdekében, hogy diákja ki tudjon bontakozni. Ugyanakkor **legfontosabb feladata egy olyan környezet, légkör megalkotása, melyben a diák feszültségmentesen él, működik, dolgozik.**

A segítő tanár esetében **a diák megkapja a lehetőséget, támogatást, hogy életének aktív irányítója legyen.** Azaz, a segítő tanár az „empowerment” (felhatalmazott a segítő funkcióra) filozófia aktív közvetítője. Ez esetben olyan megközelítésről van szó, ahol a tanár hozzásegíti a fiatalot ahhoz, hogy életének aktív irányítója legyen. Hogyan teszi ezt? Hozzásegíti a diákot saját erősségének felfedeztetéséhez. Majd ahhoz, hogy megtanulja felfedezett erőforrásait használni. Mindezek eredményeként nehézségei és akadályai ellenére is tud majd bízni saját képességeiben. A segítő tanár a diákkal való kapcsolatra, e kapcsolat minőségére, a diák személyiségére, érzéseire fókuszál. Abban különbözik a hagyományos pedagógiai megközelítéstől, hogy nem a hiányos képességekre, az elvégzendő feladatokra, a folyamatos korrekcióra koncentrálnak, hanem a diák meglévő tudásából, képességeiből segíti „újraépíteni” magát.

Ha össze akarjuk foglalni, hogy mi is fontos a segítő tanár munkájában, akkor a következőket kell kiemelni:

- A másik elfogadása, megértése
- Hiteles, őszinte kapcsolat és érzések
- A tanár elérhetősége, folyamatos jelenlét
- A tanár merjen szembenézni saját félelmeivel és tudjon segítséget kérni, ha szükséges!

A pedagógus mindezt úgy valósíthatja meg, hogy segítséget nyújthat az önismeret fejlesztéséhez, a segítség szemléletmódját előtérbe helyezheti az ismeretközvetítéssel szemben, jártasságot szerez a segítség módszereiben, a teamtől szakmai és emberi támogatást kér és kap, de leginkább önmagában erősíti annak tudatát és felelősségét, hogy ezeknek a gyerekeknek, fiataloknak utolsó mentsvárat is jelenthet. Ez a felelősség nem kicsi, éppen ezért a segítő tanárnak önmagával is foglalkoznia szükséges – ezt segítheti a reflektív gondolkodás elsajátítása, a szupervíziós lehetőségek kihasználása, és a kollégákkal, diákokkal való játszmánymentes, nyílt kommunikáció.

4. Az esetmegbeszélés

Az esetmegbeszélést gyakran a gyermekjóléti, családsegítő szolgálatokhoz szokták kötni, holt szinte minden közoktatási intézményben alkalmazzuk ezt a módszert, csak talán nem annyira tudatosan. A következőkben a közoktatási intézményekben zajló esetmegbeszélésről, annak menetéről fogunk írni.

A szociális szakmában dolgozók az esetmegbeszélés fogalmát és célját a következőképpen fogalmazzák meg: „Az esetmegbeszélés célja: A segítő tevékenység tervezésével, az esetvezetésrel kapcsolatos problémák ›teamben‹ való megbeszélése, illetve hogy a team segítséget adjon az esethozó személyes érzelmeinek a megértéséhez, az adott probléma kreatív megoldásához.”¹ Tehát az esetmegbeszélés rendszerint a konkrét esetről szól, azaz komplexen a kliensről, a diákról (ez jelenti az egyént, a családját, az őt körbevevő közösséget), a problémáról (miben érzékelhető a diák elakadása, milyen jellegűek a nehézségei), a cselekvési tervről és az ehhez kapcsolódó akcióról. Az esetmegbeszélés célja segíteni és megerősíteni a szakmai teamet segítő kérdésekkel, a dilemmák közös reflexiójával, új ötletekkel, nézőpontokkal. Nagyon fontos, hogy az esetmegbeszélésnek mindig a konkrétumok és a realitások szintjén kell maradnia.

4.1 Milyen gyakran tartsunk esetmegbeszélést?

A team-beszélgetések mellett konkrét probléma megoldására érdemes esetmegbeszélést tartani, aminek rendszeressége esettől függ. Általában azt szoktuk javasolni, hogy a következő szempontokat tartsák szem előtt a gyakoriság meghatározásánál:

- Milyen típusú a probléma?
- Milyen gyakran igényel a kliens folyamatos, rendszeres visszacsatolást?
- Milyen gyakran igényelnek segítséget, szakmai beszélgetést a segítők?

Alapvetően az lenne az ideális, hogyha legalább három alkalommal lenne egy esettel kapcsolatos megbeszélés, hiszen ez biztosítaná a folyamatosságot. Ezeken az alkalmakon nagyon oda kell figyelni, hogy tervezett, strukturált legyen a folyamat, éppen ezért érdemes áttekinteni az esetmegbeszélés módszertanával foglalkozó leírás által ajánlott legfőbb lépéseket.

1 Megyesi Mária (2002): Módszertani ajánlás. Az esetmegbeszélés folyamatára vonatkozóan. Kézirat, Szeged.

4.2 Az esetmegbeszélés legfőbb lépései

1. **Az eset ismertetése** – itt történik meg a résztvevők tájékoztatása, a problémát jelzők oldaláról az eset bemutatása, illetve a résztvevők érzelmi viszonyulásának feltárása az adott nehézséggel kapcsolatban;
2. **A család, a diák jellemzése** az egyéni fejlődési terv és a kollégák, diáktársak, családtagok megfigyelései, valamint a diák saját véleménye alapján;
3. **A diák érzelmi viszonyulási rendszerének feltárása:** ki az, akit elfogad/elutasít? Ki az, aki szövetségese lehet nekünk segítőknek és a diáknak a probléma megoldásában?
4. **Az eddig kapott segítség feltárása:** kik azok, akik foglalkoztak már a diák problémájával? Miért nem sikerült megoldani a problémát?
5. **Kompetenciák átgondolása:** ki milyen szinten lehet kompetens a beavatkozás során? A beavatkozásba hogyan kap szerepet a diák? A beavatkozástól milyen változás remélhető?
6. **A változás irányának, mélységének meghatározása, szakemberek bevonása:** milyen más szakember bevonása látszik szükségesnek? Ki az, aki felveszi vele a kapcsolatot? Konkrétan mi-ben kérünk segítséget? A beavatkozástól milyen változás remélhető?
7. **A lehetséges akadályok átgondolása:** milyen akadályokra kell előre számítani? Hogyan lehet ezeket csökkenteni, esetlegesen kikerülni?
8. **A segítség, beavatkozás menetének meghatározása és rögzítése:** a stratégiai célok kijelölése, a javaslatok elfogadtatása minden érdekelttel szerződés formájában, hiszen nem helyettük, hanem róluk, értük zajlik a segítség. Nagyon fontos, hogy itt egyértelművé kell tenni a diák szerepét, felelősségét az érte zajló segítői folyamatban;
9. **Értékelés,** mely folyamatos, menet közben állandóan értékelni kell, de nem szabad elfeledkezni arról, hogy végső értékelést adjunk a folyamat egészéről, a cél megvalósításáról, a segítség módszerének kiválasztásáról, a szerződés megvalósulásáról. Az értékelés során az alábbi szempontokat érdemes szem előtt tartani:
 - a) az elmúlt időszak rövid összefoglalása,
 - b) az elmúlt időszakra kitűzött megvalósítási terv,
 - c) a meg nem valósított tervek, kudarcok és annak okai,
 - d) nehézségek, következtetések, új kérdések,
 - e) személyes érzések a folyamattal, az elért eredményekkel, célokkal kapcsolatban,
 - f) új akcióterv kidolgozása, ha szükséges.

Ezek a lépések természetesen nem egy ülés során valósulnak meg, de vannak olyan elemek, szabályok, melyeknek minden egyes ülésen meg kell valósulniuk. Ezek pedig a következők:

- Előzetesen ne feledjük el meghívni az esetmegbeszélés résztvevőit!
- Érdeemes odafigyelni, hogy hány fő vegyen részt! Tapasztalataink szerint legfeljebb 8 fő tud érdemben megszólalni az esetmegbeszélésen.
- Fontos, hogy nyugodt helyet biztosítsunk az esetmegbeszélésre, körbe helyezzük el a székeket!
- A kliensek, segítők köszöntése.
- A hozzászólás szabályai: időkeretek meghatározása, a személyeskedés kizárása.
- Az esetmegbeszélés vezetőjének/moderátorának, jegyzőkönyvvezetőjének megválasztása.
- Jelenléti ív készítése.
- A jegyzőkönyv aláírása a résztvevők által.
- Egy-egy ülés időtartama ne legyen több 90 percnél.
- Mindenféleképpen legyen ott a diák, illetve az őt támogató mentor/személy.

4.3 Melyek az esetmegbeszélés tipikus hibái?

Felsoroljuk az esetmegbeszélés során a leggyakrabban elkövetett hibákat:

- Túl sok/kevés embert hívnak meg az esetmegbeszélésre!
- Nem rögzítik a hozzászólások idejét, így előfordulhat az, hogy valaki kisajátítja a szót, vagy egyáltalán nem szólal meg.
- A moderátor nem irányítja az eseményeket, nem figyel arra, hogy mindenki szót kapjon.
- A segítség helyett inkább a számonkérés hangja dominál, egyfajta fegyelmi tárgyalás hangulata van az esetmegbeszélésnek – ezzel azonban teljes mértékben elmélyítik a kollégák egyrészről a kliensek kiszolgáltatottságát, másrészt pedig a szakmai kooperációt sem erősítették.
- Nem maradnak a realitás talaján, nem a klienshez, hanem saját elvárásaikhoz igazítják a kitűzött célt.
- Nem veszik figyelembe a diák érdekeit, sajátosságait.
- Elbeszélnek egymás mellett a résztvevők, a problémamegoldás helyett sérelmek felsorakoztatása történik meg.
- Nem készítenek feljegyzést a történetekről, így ellentmondások alakulhatnak ki.
- Nincs jelen a diák érdekeit képviselő segítő személy.
- Érzelmek alapján döntenek, sokszor a probléma megoldása helyett inkább meg szeretnének szabadulni attól, a felelősséget igyekeznek egymásra hárítani.

Érdeemes a fentiekre odafigyelni annak érdekében, hogy kiküszöböljük az esetleges hibákat, és az esetmegbeszélés valóban a segítő folyamatnak célirányos, szakmai színtere legyen.

5. A tanóra, mint a segítő munka terepe

A tanóra mint a segítő munka terepe akkor értelmezhető világosan a tanári feladatok körében, ha egyértelművé tesszük, hogy napjainkban megváltozott a pedagógus szerepköre. Gyorsan változó világunkban az információs-kommunikációs technikák óriási fejlődése láthatóvá tette, hogy az iskola már nem az elsődleges forrása a tudásszerzésnek. Ebből adódóan a pedagógus fő feladata az ismeretek átadása helyett a tanulás segítése lett, és ezen keresztül a konstruktív életvezetés kialakításának támogatása. Tehát a tanítás-tanulás folyamatában áttevődött a hangsúly a tanulásra. (Ezt bizonyítja az EU élethosszig tartó tanulás koncepciója is.)

Az iskola, a tanítás-tanulás folyamatának megújulása nem azt jelenti, hogy a régóta bevált frontális munkát kidobjuk az ablakon, mert új módszerekre van szükség, de azt igen, hogy a tanár módszertani repertoárjának csak egyik eleme lesz a frontális tevékenység, amit a megfelelő alkalommal használ. De ezen kívül még ezer más! Azt kell megértetni, elfogadtatni a diákjaival, hogy milyen előnyei vannak annak, hogy együtt van a csoport, miközben mindenki mást csinál, vagyis egyéni tanulási utat jár be. Mivel a tanulásban is különböző szinteken, helyzetekben vannak a tanulók, így az sem feltétlen szükséges, hogy életkorilag homogén csoportot alkossanak. Az viszont alapvető követelmény, hogy tudjanak egymással kommunikálni, kooperálni, közösséget vállalni.

A tanulás komplex folyamatának mai értelmezése különböző színtereket különíti el, így beszél formális, nem-formális, informális tanulásról. Esetünkben a Dobbantó osztályok célcsoportját adó diákoknál különösen fontos, hogy a tanulás nem intézményi kerethez kötött formáira is figyelemmel legyünk. Ők többnyire nem voltak sikeresek az iskolai tanulásban, sokszor kudarcélményekkel terhelt bennük ez az emlék. A tanári feladat az, hogy a tanulást sikerélményekben gazdag tevékenységként tapasztaltassa meg a fiatallal. Ennek megoldásához úgy kerülhetünk közelebb, ha a tanulás fogalmát széles értelemben használjuk, és nemcsak a tantárgyakra gondolunk. A feladat tehát azoknak az egyéni tanulási utaknak a diákkal való közös megkeresése, amelyek az egyén sajátosságaihoz (szocio-kulturális státuszához, személyes diszpozícióihoz, előzetes tudásához stb.) igazodnak. Így várható a tanulás iránti kedv felkeltése, ébren tartása, és a tanulási készségek fejlesztése, hogy a tudásszerzés folyamata könnyebbé, hatékonyabbá váljon. Ez a más szemléletű megközelítés a diák meglévő tanulási tapasztalatait, motivációit, beállítódásait stb. igyekszik feltérképezni ahhoz, hogy kialakuljon a tanár és diák között a tanulási folyamathoz elengedhetetlen kommunikációs, személyes kötődés: „közös nyelv”, bizalmi kapcsolat, együttműködési lehetőség. Ennek a „tananyaga” sokféle lehet. Kísérletek sora bizonyította, hogy a tanulási folyamat sokkal hatékonyabb, ha strukturált anyagon keresztül történik, de ennek a tanulási célra létrehozott anyagnak a kiválasztása nagyon is lehet személyre szabott és esetünkben a tanártól éppen ez várható el. Fontos hangsúlyozni, hogy a strukturált anyag (a tananyag!) lehet egy játék, egy (pl. mindennapi problémáról folytatott) beszélgetés, vagy egy szituációs helyzet megjelenítése, elemzése, és még sok minden más.

A tanári munkának tehát lényeges eleme olyan helyzetek teremtése, előkészítése, amelyekben a diákok szívesen vesznek részt – egyéni vagy csoportos formában – különböző problémák megoldásában, szélesen vagy szűkebben vett tanulási tartalmak feldolgozásában. Az ilyen körülmények kínálják a pozitív visszajelzéseket – tanártól, diáktól (diáknak) egyaránt – és az ismerésektől erősített önbizalom, a közös tapasztalatokon keresztül fejlesztett önismeret jó alapja az önállóvá váló tanulásnak. Ennek az autonóm tanulásnak a kialakulását tudja a tanár tudatosan támogatni még a fejlesztő értékeléssel.

Nem egyszerű dolog pedagógusként segítőnek lenni, hiszen többféle szerepkör található. Ismeretet közvetítőként szeretnénk, hogyha a diákok megértenék a tananyagot, figyelnek a magyarázatra, aktívan részt vennének a tanórai munkában stb. Értékelőként meg szeretnénk tudni, hogy mi mindent sajátítottak el mindabból, amit közvetítettünk/tanítottunk nekik, szeretnénk, hogyha minél több tudással rendelkezzenek, ugyanakkor segítőként olyan élethelyzetekkel kell szembesülnünk, ami mellett eltöpreng az ismeret, és már csak azért küzdünk, hogy legalább bejőjön az iskolába. Hogyan is lehet ezt a sokféle elvárást, feladatot összeegyeztetni tanórán belül, főleg úgy, hogy többségünk, akik pedagógusként végeztünk igen keveset hallottunk arról, hogy a pedagógusként segítő tevékenységük a dominánsabb sok esetben és mindezt a tanórán is meg kellene valósítani. Talán mindannyian átéltek már azt a helyzetet, amikor a diák négy szemközti kapcsolatban együttműködő volt, majd amikor a tanórára került sor, a legnagyobb ellenállással találkozunk. Az egyik oldalról természetes ez a folyamat, hiszen a kortársak előtt gyakran „ciki/gáz” együttműködőnek lenni a tanárral, másrészt pedig előfordulhat, hogy mi is elfeledkezhetünk segítői mivoltunkról egy-egy tanórai helyzet során. Mire is gondolunk itt?

Például szaktanárként „kiosztjuk” a diákokat, amikor nem készül, holott tudjuk, hogy esetleg előző nap beteg édesanyját ápolta. Joggal merül fel bennünk a kérdés ilyen esetben, vajon meddig menthetjük fel a diákokat a tanulás alól ilyen és ehhez hasonló események miatt?

Az értékelés során megtörténhet, hogy mi magunk adunk olyan minősítő véleményt a diáknak, ami a pozitív énkép megerősítését egyáltalán nem segíti elő, vagy pedig a „hegyi beszédek” miatt mi magunk válunk közröhej tárgyává.

Sokszor tapasztalható, hogy pedagógusok a diákokkal való kapcsolatukat hatalmi viszonyként értelmezték, ebből nagyon sok konfliktus adódhat, mely a pedagógus-diák közötti kapcsolat elmérgesedéséhez vezethet. A „megmutatom én ki az úr a házban” viselkedés nem a partneri viszony kialakítására törekvő segítő tanár jellemzője.

A másik tipikus csapda, amibe beleeshetünk, hogy nem vesszük figyelembe a tanóra során, hogy magyarázatunk, szóhasználatunk a diákok előzetes tudásához alkalmazkodjék, így gyakran nem is tudják követni mondandónkat. Szintén érdemes átgondolni módszertani kultúránkat, a diákok aktivitására építő módszerek kiválasztása (például projektek, kooperatív technikák alkalmazása) minden bizonnyal hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanóra is, mint a segítő tevékenység egyik színtere jelenjen meg. Természetesen magának a módszernek az alkalmazása nem fog hozni sikert, ha nem vesszük figyelembe a diákok szükségleteit.

Ha azt látjuk, valamiért nem jó a diáknak a foglalkozáson, valahogy nem érezzük az összhangot vele, nem érzi jól magát az órán, akkor érdemes arra gondolnunk, valamilyen szükséglete sérül, ami miatt nehéz dolgoznia. A tanulási folyamat minden egyes gyereknél eltérő módon megy végbe. A pedagógus feladata, hogy az összhangot megteremtse tananyag és diák között. Vagyis át kell gondolnia a fennálló különbség kezelésének lehetőségét és módját, azaz az adaptív tanulás feltételeinek megteremtése igenis a tanár feladata és nem fordítva. Nem a diáknak kell alkalmazkodnia egy a tanár által elvárt tanulási mintához. Az adaptív tanulás három pszichológiai alapszükségletből indul ki. (Természetesen számos más szükséglet is létezik, de tapasztalataink szerint ezek azok, melyek alapvetően fontosak a tanórai tevékenységénél.)

Kapcsolat szükséglete

Fontos, hogy az egyén, ez esetben a diák – a számára lényeges, releváns személyektől – megértést és figyelmet kapjon. Ezen keresztül tanul meg másokban bízni. Éreznie kell, hogy kapcsolatban akarnak lenni vele. Ehhez szükséges a tanár reagáló figyelme. A kapcsolat, egy szükséglet arra, hogy a diák számára fontos személy támogatása, figyelme és kihívása meglegyen. „A gyermekek tanulásának alapfeltétele, hogy kapcsolatban álljanak tanáraikkal és társaikkal. A jó kapcsolatok nemcsak kellemesebbé teszik a munkát, hanem a tanulási eredményességet is növelik. (...) Ha ez a kapcsolat rossz, a gyerekek nehezebben aktivizálhatóak, csak kismértékben képesek az órai közreműködésre. Természetesen ennek a fordítottja is igaz: ha a gyerekek jó kapcsolatban vannak a tanáraikkal, könnyebben kaphatóak a munkára. A tanárok ilyen jellegű, gyerekeknek szóló figyelmét a fejlődépszichológia szenzitív reszponzivitásnak nevezi. Ennek elsődleges jelentése, hogy a tanár reagál a tanulók viselkedésére, így a tanulók észlelik, hogy viselkedésüket figyelik; magatartásuk következményekkel jár; a tanár olyan fontosnak tartja viselkedésüket, hogy reagál rá. A szenzitív reszponzivitás tehát egyenlő a nyitottsággal és fogékonysággal. Hozzá kell még tennünk egy eléggé specifikus jellemzőt, mégpedig azt, hogy pozitív elvárásokkal közeledjen a gyerekekhez.”²

Kompetencia szükséglete

Annak az érzése, hogy az egyén megbízik saját ismereteiben és képességeiben. Fontos, hogy az „esélyesség esélyével” kezdhesse a munkát, így lásson a feladataihoz. Sok diáknál itt vész el a motiváció, mivel hosszú időn át nem élhette meg saját kompetenciáját, nem kapott támogatást abban, hogy megélhesse azt: az ő tudása is elismerésre méltó. Mivel gyakran nem is értékes az iskolában az, amit az életben ő tud.

2 Christine Brons: Method system. In: Sallai Éva (szerk., 2002): Tanári kommunikáció fejlesztése videotréning alkalmazásával. Magyar Videotréning Egyesület Budapest.

Autonómia szükséglete

Az autonómia szükséglete az egyén törekvése az önállóságra és annak felismerésére, tudatosítására, hogy van szerepe saját fejlődésében és tanulásában. Pedagógiai szakkifejezéssel élve ez, az *aktív, önálló tanulási magatartás*. Vagyis akik megtapasztalták a felelősségvállalás szabadságát, akiknek volt módja és lehetősége, hogy maguk alakítsák ki képességeiket, azok sokkal jobban hisznek abban, hogy jövőjüket ők határozzák meg. Ennek a szükségletek a kielégítése, hogy dönthetnek tanórán is az őket érintő kérdésekben, beleszólhat tanóra vezetési eljárásokba, gyakran szenved csorbát tanórai helyzetekben. Már pedig ekkor súlyosan sérül eme pszichológiai alapszükséglet. Az alábbi ábrán (*Medveczky Katalin* munkája nyomán) konkrét módszereket, munkaformákat, technikákat ajánlunk, melyek tanórai helyzetekben is a három pszichológiai alapszükséglet kielégítését szolgálják. Néhány állítást példákkal is illusztrálunk.

2. ÁBRA: A pedagógus érzékenysége a gyerekek szükségleteinek kielégítésére

KAPCSOLAT	KOMPETENCIA	AUTONÓMIA
Pozitív reakció a diákok megnyilvánulásaira	Adjon kihívás jellegű feladatokat	A tanulás felelősségét ossza meg a diákokkal
Személyes dolgokról is beszéljessen a gyerekekkel	Aktivizáló attitűddel dolgozzon	Adjon lehetőséget saját megoldások kidolgozására
Pozitív átkeretezés	Érezzék a diákok, hogy megbízik bennük	Értékelje a szokatlan megoldásokat
Legyen elérhető a gyerekek számára	Reális elvárásokat fogalmazzon meg	A diákok ellenőrizhessék saját és társaik dolgozatait is
Kövesse és irányítsa a diákokat	Szükség esetén nyújtson segítséget	Adjon lehetőséget arra, hogy a diákok kifejthessék véleményüket
Pozitív elvárásokkal közeledjen	A diákokkal közösen alkosson szabályokat	Dolgozzon sok kérdéssel
Legyen kíváncsi a kezdeményezésekre	Használja a diákok előismereteit	Rövid utasítások után hagyja a diákokat önállóan dolgozni
Adjon pozitív visszajelzéseket munka közben	Adjon lehetőséget, hogy a diákok beleszóljanak az óraszervezésbe	Hagyja a gyerekeket intellektuálisan és érzelmileg is kibontakozni

6. Egyéni fejlődés-fejlesztés

6.1 Miért is kell az Egyéni Fejlődési Terv?

Minden bizonnyal az Egyéni Fejlődési Terv (továbbiakban EFT) készítése közben többször is felmerül a kérdés, hogy miért is kell ezt csinálnom? A segítő pedagógiának az egyik legfontosabb alapelve, hogy tudatosan segítsük a diákjainkat, ehhez pedig elengedhetetlen, hogy rólok rendszerszemléletben, szisztematikusan gondolkodjunk, és ennek megfelelően tervezzük meg a segítség folyamatát. Az EFT ebben tud segítséget nyújtani. Miért is javasoljuk ennek használatát? Azért, mert:

- nem csak egy oldalról, hanem többféle szempontból átgondoljuk a diák személyiségét, helyzetét, családi körülményeit;
- a készítés folyamatában többféle forrásból tájékozódhatunk, nem egyoldalúak az információink;
- nem ragadunk le egy-egy (gyakran problémás) területnél, hanem holisztikusan, rendszerben foglalva ismerjük meg a diákok esetleges problémáit, ezáltal is láthatóbbá válik a segítségnyújtásban lévők köre;
- arra ösztönöz, hogy ne csak a saját benyomásainkra hagyatkozzunk, hanem a kollégák, szülők és legfőképpen a diák véleményére is alapozzunk, így a diákkal kapcsolatban lévő személyek team-munkáján alapul a fejlesztés;
- a tudatos tervezéssel átláthatóbb lesz a segítség folyamata;
- a fejlesztésben egész végig a diák is szerepet kap, felelősségvállalását erősíthetjük ezzel a dokumentummal is;
- a fejlesztés, segítség folyamatát követhetjük, korrigálhatjuk a periódusonkénti újraértékeléssel;
- átlátható a fejlesztés, segítség folyamata nemcsak a pedagógusoknak, hanem szülőknek és a diákoknak;
- az apró lépések elve mellett távlati célokban is gondolkodik az EFT, a továbblépés lehetőségeit is átgondoltatja készítőivel;
- az EFT bátran módosítható, kiegészíthető, kivehetőek részletek belőle, hiszen minden esetben ennek az adott személyre (segítettre és segítőkre) kell, vonatkozzon.

6.2 Miért fejlődési terv?

Az Egyéni Fejlődési Terv készítése egy **tudatos tervezési folyamat**, ami egyrészt jelentheti azt, hogy fejlesztjük, fejlesztik a szakemberek a diákat átgondolt tervek szerint, másrészt ebben a folyamatban az egyén is érdekeltté van téve – ez a sikeres fejlesztés, segítség egyik alapelve –, hiszen nagyon sok múlik rajta. Nagyobb eséllyel várható eredményes tanulás akkor, ha a diák tudja, mi fog történni vele, mit várnak el tőle és ő mit várhat el a körülötte lévőkötől. A segítség, fejlődés értékelésének folyamatjellegű tervezése és annak a tanulókkal, szülőkkel való megosztása, átgondolása elengedhetetlen, hiszen így a diák felelősséget vállaló részese lesz saját tanulási, segítői, fejlődési, fejlesztési folyamatának. A fejlesztendő területek megfogalmazása, összefoglalása, lejegyzetelése, aláírása tudatosító hatású.

6.3 Mire kell figyelni a fejlődési terv készítése során?

A fejlődési terv készítése során vannak tipikus hibák, melyeket elkövethetünk, ezeket érdemes átgondolni egy kicsit:

- Gyakran előfordulhat, hogy nem írjuk le pontosan az állapotot, vagy olyan általános dolgokat írunk le, mint például türelmetlen (de azt nem konkretizáljuk, hogy milyen helyzetekben), szorgalmas (mely területeken?).
- Igen rossz tulajdonságunk, hogy a pozitívumok helyett rendszerint a negatívumokra figyelünk, nehezen építünk arra, ami pedig jó alapot nyújthatna az együttes munkához.
- Nem teamben készítjük el az EFT-t, hanem inkább a segítő tanár írja meg, nehezen tudunk időt szánni arra, hogy egyeztessünk a kollégákkal minden gyermeknél.
- A tervezésnél nem fogalmazzuk meg konkrétan a feladatokat, a felelősöket, határidőket – ezt nagyon egyértelműen szükséges megfogalmazni, hiszen így a visszacsatolás, a fejlődés követése is egyszerűbb lesz.
- A kompetencialistán feltárt elakadást jelző területekre nem épülnek a vállalások, a kitűzött feladatok. A kompetenciákban nem igazán gondolkodunk, hanem gyakran tüneteket akarunk gyorsan (és hatékonyan) kezelni.

7. Fejlesztő értékelés

7.1 Hogyan segítheti az értékelés a dobbantós célokat, az egyéni tanulási utakat?

Az értékelés témája ma már leginkább a tanuláshoz kötötten jelenik meg a pedagógiában. Sokan úgy vélik, hogy a tanulók, különösen a kevésbé motivált, tanulási nehézségekkel küzdő, vagy éppen szorongó diákok, az *értékelés módjához igazítják a tanulásukat*. A Dobbantó programban a pedagógus kollégák az egyéni tanulási utak támogatását és az alapvető kompetenciák fejlesztést vállalták (a modulok is e célok elérését segítik, ösztönzik), ezért fontos, hogy átgondoljuk az értékelés módját és folyamatát is.

A diákok teljesítményének folyamatos és változatos értékelése új tanulási utak kipróbálását segíti elő, s ez valódi tanulási alkalmakat teremthet a másképp, vagy lassabban haladó tanulók számára is. Az ilyen típusú értékelést a szakirodalom fejlesztő értékelésnek, vagy tanulást támogató értékelésnek nevezi. A tanulás támogatására szolgáló fejlesztő értékelés központi gondolata az egyéni fejlődés támogatásában fejezhető ki a leginkább. Vagyis elsődleges célja nem külső normáknak, követelményeknek való megfeleltetés, az azokkal való összemérés, hanem döntően az adott diák továbblépését igyekszik támogatni. Ez persze nem jelenti azt, hogy nincsenek célok, elérendő követelmények, de mint ahogy a diákok is mind-mind mások, így a fejlődésük üteme, tartalma is sajátos. Vagy épp más úton érnek el ugyanazon célhoz, mint társaik. Így, ha azt a kérdést tennénk fel, hogy miért értékelünk, akkor a fejlesztő értékelés esetén egyértelműen azt válaszolhatnánk, hogy a tanuló egyéni fejlődésének, a tanulás támogatásának érdekében.

7.2 Az értékelés folyamata

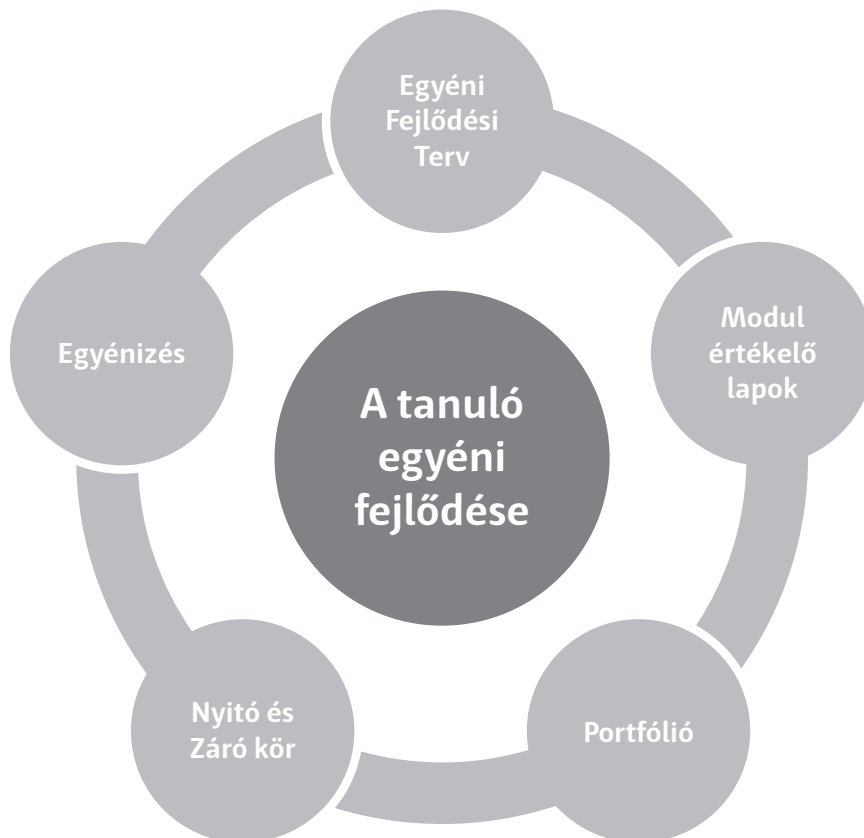
7.2.1 Elemei: EFT, modul értékelő lapok, portfólió, nyitó és záró kör, egyénizés

Egyéni Fejlődési Terv

A Dobbantó osztályokba járó tanulók esetében a személyre szabott nevelés, a rugalmasan alakítható egyéni utak érdekében egyéni fejlődési tervek készülnek. Ennek a tervnek a célja, hogy egy-egy periódusra konkrét célokat, kis fejlődési lépéseket határozzanak meg az érintettek, me-

lyet írásban is rögzítenek. A terv részeként szükséges esetben az egyéni tanulási utak kialakítására, menedzselésére *egyéni tanulási szerződések* megkötésére is sor kerülhet.

Az *Egyéni Fejlődési Tervet* a team készíti. Tagjai: az érdekelt diák és a pedagógusok (osztályfőnök/mentor stb.), valamint tagjai lehetnek a szülők/hozzátartozók, lehetőség szerint iskola-pszichológus, gyermekvédelmi felelős, szükség esetén családgondozó (SNI tanuló esetében gyógypedagógus) stb.



3. ÁBRA: A fejlesztő értékelés elemei

Az *Egyéni Fejlődési Terv* hozzáférhető a diákkal kapcsolatban lévő személyek és a szülők/gondviselő számára. *Abban segít, hogy tudatosítja a fejlesztendő kompetenciákat, a fejlődés irányát és a hozzá vezető lépéseket.* A diák folyamatosan tudja figyelni a fejlődésének mértékét. Javasolt tervet háromhavonta újraértékelni, de természetesen a diák egyéni szükségleteihez igazodva ettől rugalmasan el lehet térni.

Modulértékelő lapok

A Dobbantó program tanulásértelmezésében fontos szerepe van a tanulók kompetencia alapú fejlesztésének. Ennek értelmében az *Egyéni Fejlődési Tervben is kompetenciákhoz kötöten*

fogalmazódnak meg fejlesztési feladatok. Annak érdekében, hogy a diák és a pedagógus számára követhető legyen a diákok fejlődése, az értékelésben is döntő szerepet kapnak a kompetencia alapú fejlesztő értékelések, melyek részben kapcsolhatók az elvégzett feladatsorokhoz, modulokhoz.

Nagyon sok modul lezárásánál található a *visszacsatolást elősegítő önértékelő és társértékelő lapok*, melyek támogatják a diákat abban, hogy önmaga is értékelni tudja a saját fejlődését. Ezt az önértékelő folyamatot, az értékelések értelmezését a diákok számára érthető formában elérhető kompetencialisták segítik.

A fejlesztő értékelést, a reflexiót segítő kompetenciaelemek, szempontok a fentiekén túl megjelennek az egyes modulokban, részmodulokban, *de a pedagógus kollégák maguk is készíthetnek, ajánlhatnak diákjaiknak a kitűzött céljaik elemzésére szolgáló szempontokat.* Ebben segítséget nyújtanak a kompetenciák mentén kialakított *Tanár- és Diákkártyák* is.

Ezek a kártyák segítséget nyújtanak a pedagógusnak, hogy diákoknak a Dobbantó programban *megfogalmazott kompetenciaterületeken mutatkozó sajátosságait, azok változásait megismerni, értelmezni és nyomon követni tudja.* Mind a tanár, mind a diák kártyák kérdéseket tartalmaznak, amelyek a pedagógust a diákkal kapcsolatos megfigyelései rendezésében, értelmezésében, a *diákot pedig saját tudása, képességei, attitűdjei megismerésében, az azokról való gondolkodásban segítik.* A diák kártyák az önreflexió lehetséges eszközeiként kerülhetnek felhasználásra a portfólióban, a pedagógus kártyák pedig egyrészt a diáknak szóló visszajelzést teszik lehetővé, másrészt az egyéni fejlődési tervben a diák kompetenciáinak fejlődéséről szóló részek kitöltését segítik.

Portfólió – „Dobbantók”

A fejlesztő értékelésben fontos szerepe van a diákok számára is könnyen kezelhető, értelmezhető portfóliónak, amely *a diákok munkáiból, feljegyzéseiből, önreflexióiból és a pedagógusok reflexióiból, visszajelzéseiből áll.* Készítése során a tanuló aktív, dokumentálja saját tanulási folyamatát, megadott szempontok szerint értékeli önmaga és társai produktumait és a tanári reflexiók tükrében saját célokat fogalmaz meg.

A dokumentumok gyűjtését, értékelését a tanulókkal történő megbeszélés alapján szempontokkal kell segíteni. Ehhez nyújthat támogatást egyrészt a kompetenciarendszer részletes és egyszerű leírása, másrészt a fejlesztési célokhoz kötötten kialakított *Egyéni Fejlődési Terv.* A *diákok egyéni portfóliójában lehet a nyomon követni a fejlődést, a lefűzött „bizonyítékokkal” lehet igazolni az aktuális fejlődési lépcsőfokot, vagy a kitűzött fejlődési cél elérését.*

A „bizonyítékok” *sokféle formában jelenhetnek meg,* lehet az egy szöveg, egy kitöltött feladatlap, egy tanuló által készített ábra, táblázat, fénykép, poszter, előadás, filmfelvétel, tárgy, stb. Fontos azonban minden esetben arra is gondolni, hogy a bizonyítékok halmaza még nem tudatosan rendezett, az egyéni fejlődést bizonyító dokumentumgyűjtemény. Ahhoz, hogy a kü-

lönböző formában megjelenő produktumok ilyen dokumentumokká válhassanak, mindenképpen sort kell keríteni a hozzájuk kötődő elemző, értelmező reflexióra is. Ezért is kulcsfontosságú a tanulók *ön- és társértékelésének ösztönzése*, segítése, hogy a tanulók önmagukra vonatkoztatva is tudják, honnan, hogyan, hová jutottak el és merre haladnak.

Egy tanulási szakasz lezárása előtt (különösen értékelő portfólió esetében) ösztönözzük a diákokat munkáik rendezésére, szerkesztésére, áttekinthető formába öntésére. Ehhez szükség van a diák *Egyéni Fejlődési Tervére*. A Portfólió értékelésben részt vehet a tanuló maga, a társai, a tanár, esetleg több tanár és a szülők is. E rendezés és összegzés segítséget adhat az életpálya tervezésében is.

Nyitó és Záró kör

A diákok a Dobbantó osztályban is közösen, együtt tanulnak, annak ellenére, hogy sok esetben egyénileg vagy párban dolgoznak különböző nehézségű, eltérő típusú feladatokon. A közösség élményének megélésén túl, a napi vagy heti rendszerességgel tartott Nyitó és Záró körök *lehetőséget adnak a csoport, a társak visszajelzéseire*, és ebben a helyzetben a tanár is kérhet és kaphat visszajelzést a diákoktól.

Nagyon fontos, hogy ezekre a közös beszélgetésekre *oldott formában kerüljön sor, úgy kell kialakítani a teret, hogy mindenki szemből láthassa a másikat*. Erre a körbeülés a leginkább alkalmas, ami segíti a spontán visszajelzések, a nyílt kommunikáció gyakorlását.

Fontos a rendszeresség, mert nehéz megszokni a csoportban beszélést, különösen a vállalom magam, gondolataim és érzéseim megtanulását. A pedagógus saját mondataival, érzéseinek kimondásával nagymértékben tudja alakítani, oldani ezt a helyzetet, elősegítve a beszélgetések őszinte légkörét, építő jellegét. A kortársi támogatás, egymásra figyelés megtanulása erős közösségformáló hatású.

Fontos, hogy ne legyen tabu téma: bármi szóba kerülhet, nincs véleményezés, csak beszélgetés. *Nem a téma a lényeges (jó vagy rossz), hanem az, ahogyan erről a diák beszél: mi történt velem, mit éreztem, mi bánt, minek örülök, stb.* A Nyitó és a Záró kör alkalmával egyes szám első személyben beszél mindenki a tanár is.

Egyénizés

A Dobbantó osztályban minden diáknak van egy segítő párja, az a személy, akiben a team tagok közül a leginkább megbízik, akivel meg tudja osztani gondjait. E segítő kapcsolat formális megjelenése a heti rendben/órarendben az „egyénizés”, segítő és diákpárja heti rendszerességgel történő beszélgetése. Ez lehet a hét „rituális” lezárása, de betervezhető bármely napra, a lényeg a rendszeresség, és állandó időpont. *E beszélgetés tartalmazza a diák heti munkájának értékelését, a portfólió kialakítását, és persze bármely sikerről, nehézségről, problémáról is ekkor lehet őszintén, négy szemközt beszélgetni.*

A fejlődést igazoló dokumentumok (EFT, portfólió) értékelését a tanulókkal történő megbeszélés alapján szempontokkal ösztönzi a segítő pár. A pedagógiában alkalmazott portfólió lényegi eleme a *rendszeres visszajelzés, reflexió, önreflexió*. Az az irányított és tudatosan tervezett párbeszéd a lényeg, amelyet a pedagógus a portfólióba kerülő munkákról folytat a diákjaival, hogy világosabbá váljon saját tanulási folyamatuk. A munkák gyűjtése csak felkínálja a beszélgetés, a tanulási folyamatról való közös gondolkodás lehetőségét, de a legtöbbet a hatékony visszajelzés, a tanári reflexió segít ebben.

A tanulási folyamatról való beszélgetés nagymértékben alakítja a diák saját magáról, tanulásáról, tudásáról, további feladatairól alkotott képét. Gyakran megfeledezünk azonban e beszélgetések, a kölcsönös reflexiók, a kitűzött új célok írásos megfogalmazásáról. Pedig a *párbeszéd konklúziójának rövid összefoglalása tudatosító hatású és segíti a későbbi visszaemlékezést, értelmezést, az Egyéni Fejlődési Terv időszakos újraértékelését*.

8. A családdal való kapcsolat, kapcsolattartás

A „Dobbantóba” járó diákok a társadalom hátrányos helyzetű rétegeihez tartoznak. Jellemző lehet ezekre a családokra, hogy valamelyik tagjuk munkanélküli, vagy kevés a jövedelmük, esetleg olyan betegségben szenvednek, ami fokozottan nehezíti a munkavállalásukat. Érhette őket életük folyamán sok olyan hatás, trauma, amely egy egész életen át érezteti hatását. A szülők számára az iskola egyenlő a hatóságokkal, saját iskolával kapcsolatos emlékeik általában negatívak akár gyermekkori, akár szülőként korábban átélt tapasztalataikra gondolnak. A Dobbantóban résztvevő pedagógusnak mindezeket fokozottan szem előtt kell tartania, amikor a családdal, a szülővel foglalkozik.

Számos olyan elvárás van, amely a szülő-iskola kapcsolatot szabályozza, ezeket a következő pontokban lehet összefoglalni:

- tudatosak legyenek a kapcsolattartás formái, igyekezzenek a partnerek kölcsönösen figyelembe venni egymás időkereteit
- az iskola tartsa tiszteletben a gyerek-szülő kapcsolat családi, kulturális és személyes jellegzetességeit
- a formális kapcsolattartáson túl az alternatív lehetőségekre is teremtsenek helyet.

A Dobbantó iskolában arra törekszünk, hogy kialakítsunk a családokkal egy bizalommal teli, valódi együttműködésen alapuló kapcsolatot. Szeretnénk ennek mentén a családdal végigkísérni a diákot egy olyan úton, amely a diák életének sikerességét támogatja. Ezzel a fejezettel az a célunk, hogy a „Dobbantós” pedagógust érzékenyebbé tegyük a szülőkkel való kapcsolatra. Ehhez szeretnénk segítséget adni. Konkrétan:

- ötletek és háttérismeret a szülő elérésére, közös munkába való bevonására;
- bizalom kialakításának lépései;
- megtanítani a szülőt kompetens szülőként jelen lenni az együttműködésben. Szülői és egyéb felnőtt szerepében erősíteni.

8.1 Miért tartjuk fontosnak a szülőkkel való együttműködést?

A szülői ház az a (jó esetben) biztonságos és ismert közeg, ahol él és mindennapjait tölti a diák, ahol kötődései kialakultak, ahol értékeket közvetítettek számára. A gyerek a családi közeg szerves része, nem tekinthetjük attól különálló egységként. Éppen ezért a szülői házzal való kapcsolattartás a hatékony együttműködés egyik meghatározó eleme.

A család és iskola kapcsolattartásának természetében nagyon sokféle lehetőséggel találkozhatunk. Természetesen vannak olyan szülők, akik teljes mértékben partnerként jelennek meg, közösen hozzák meg a döntéseket a pedagógussal, a gyermekkel, értik az iskola nyelvét, természetesen számukra az iskola elvárásai, motiváltak arra, hogy ezeket teljesítsék. A hátrányos helyzetű családokban élő gyermekek szülei közül sokan kifejezetten együttműködőek, gyakran találkozunk körükben azzal, hogy kétségbeesetten várják el a pedagógusoktól a tanácsadást, a segítségnyújtást. Itt az együttműködés azonban nem minden esetben egyenrangú partnerek között van. Sok esetben látjuk azt, hogy a szülő önként alárendelt szerepbe helyezi magát, szinte mentsvárként jelenik meg szemében a pedagógus, aki segíthet neki kezelni a serdülőkorú gyermekét. Nem egyszer találkozunk azzal, hogy a kétségbeesett, elbizonytalanodott szülő számára pedagógusként támaszt kell adnunk.

Számolnunk kell azonban avval is, hogy lehetnek nehezen elérhető családok. Ez esetben is meg kell, hogy legyen a bizalmunk abban, hogy minden szülő azt teszi, amit abban a helyzetben helyesnek gondol. Először is el kell, hogy fogadjuk és meg kell, értsük a szülő ellenállását. Olyan események, történések, traumák állhatnak mögötte, amire nincs rálátásunk. De az ellenállásnak mindig oka van. Jó, ha tudatosítjuk magunkban, hogy nem nekünk szól. Mi lehet a szülők ellenállásának oka? Néhány gondolat saját szociális munkás tapasztalatomból.

- Félelem: „Megint jön valaki, aki azt mondja, hogy csapnivaló szülő vagyok!”
- Szégyen: „Ne jöjjön ide! Ne lássák, milyen szegénységben élünk!”
- Tehetetlenség: „Úgy sem tudok ezen változtatni! Nem én vagyok vele az iskolában, nem tudom ott őt felügyelni!”
- Rossz élmények: „Minek beszéljek azzal a tanárral? Úgy sem érti, miről beszélek!” „Én is utáltam az iskolát. Ott sose történik semmi jó az emberrel.”
- Betegség: „Nem érti meg, hogy nem tudok most a gyerekekre figyelni. Naponta órákat töltök a kórházban.”
- Szegénység: „Nem vagyok soha szülői értekezleten. De nem mondhatom el, hogy sosincs pénzem beutazni!”
- Csalódottság, önvédelem: „Ez is csak olyan tanácsokat osztogat, amivel nem megyek semmire! Minek menjek megbeszélésre? Hogy megint végighallgassam, milyen rossz a gyerekelem?”
- Értetlenség, ami gyakran az eltérő értékrendből adódik: „Nem értem, hogy mi a baja az én nevelési módszereimmel. Ez nálunk így szokás, így csinálta anyám, nagyanyám.”

A fenti megnyilvánulások mutatják, hogy néha nem egyszerű a helyzetet átérezni, megérteni, együtt megtalálni a közös célokat.

A családok elérésének legfőbb elemei:

- Kérjük meg, hogy legyen segítségünkre abban, hogy gyermeke sikeresen elvégezze az iskolát.
- Erősítsük szülői szerepében, értékeljük, hogy velünk gondolkodik.

- Mondjuk ki nyugodtan azokat az érzéseket, amelyeket mutat, de nem képes azt megfogalmazni.
- Kérdezzük meg a véleményét gyermeke jelenével és jövőjével kapcsolatban.
- Bátran tegyünk fel tisztázó kérdéseket, ha nem értünk valamit. Pl. „Jól értettem, hogy azt mondja...”
- Kérdezzük meg, mit vár tőlünk, hogyan tudunk leghatékonyabban segítségére lenni.
- Értsük meg és fogadjuk el, amit erről gondol! Átfogalmazással, tükrözéssel segítjük önmagá megértését és a történések tudatosabbá tételét. Megszületik az az élménye, hogy tényleg figyelünk rá! És tényleg figyelünk rá!
- Folyamatosan legyünk kapcsolatban!
- Elmondhatjuk saját véleményünket is, ha arra megérett a helyzet. De mindig kérdezzük meg, mit gondol ő erről!
- Összegezni mindig érdemes a beszélgetés végét.

8.2 Néhány alapelv a szülőkkel való kapcsolat építésében

- Az erősségek és pozitívumok visszajelzése!
- Minden esetben hallgassuk meg a szülőt!
- Fókuszáljunk gyermekével való kapcsolatára, a kapcsolat fejlődésének lehetőségeire!
- Ne feledjük: Kíváncsiak arra, milyennek látjuk őket! Ne fukarkodjunk elismerni erőfeszítéseiket!

9. Milyen segítségeket vehet igénybe az iskola, a pedagógus?

A Dobbantó program Diáktámogató csoportja összegyűjtötte és a pedagógusok rendelkezésére bocsátotta a Diáktámogató füzetek 4. keretében azoknak a szervezeteknek a listáját – elérhetőségükkel együtt –, amelyek hasznos segítséget nyújthatnak a diákokkal végzett munka során. Ebben a füzetben azok az állami, önkormányzati intézmények és civil szervezetek szerepelnek, amelyeknek célja, illetve feladata a diákok és családjuk támogatása, segítése. Javasoljuk, hogy amikor a diákok támogató rendszerének feltérképezésére kerül sor, a team tagjai vegyék figyelembe azokat a szervezeteket, amelyek segíthetik a diákot és/vagy a családját abban, hogy a felmerülő problémáira megfelelő megoldási lehetőségeket kaphasson.

Összefoglalásként tekintjük most át, hogy melyek ezek a szervezetek, intézmények, és mik a legfontosabb jellemzőik, amelyeket érdemes ismerni, használni.

9.1 Családsegítő szolgálatok, gyermekjóléti szolgálatok

A területileg illetékes családsegítő szolgálatokkal, illetve gyermekjóléti szolgálatokkal, amelyek szociális, valamint mentálhigiénés probléma, krízis esetén nyújtanak segítséget, általában minden iskolának működő kapcsolata van ezekkel az intézményekkel. Az ott dolgozó szakemberekkel való együttműködés megkönnyíti a pedagógusok munkáját, sok esetben a családtagokkal való kapcsolatfelvételben vagy rendszeres kapcsolattartásban is nagy segítséget nyújtanak. Amennyiben egy családdal már régebbi kapcsolata van a szolgálatok munkatársainak, sok olyan információval rendelkeznek, amelyeket érdemes beszerezni a diákokkal kapcsolatban, segítségükkel számos olyan magatartási probléma, tanulási nehézség okai deríthetők fel, amelyek a diákok otthoni helyzetéből adódhatnak.

Nagy segítséget jelenthet az is, hogy a családsegítő és gyermekjóléti szolgálatok munkatársai rendelkeznek információkkal különböző szociális és gyermekjóléti, pénzügyi és természetbeni ellátásokkal, szolgáltatásokkal kapcsolatban, tudják, mikor hová fordulhat a család, ha tartósan nehéz helyzetben van, vagy hirtelen krízishelyzetbe kerül.

A szolgálatok munkatársai prevenciós munkájukkal is segítségére lehetnek a pedagógusoknak, hiszen feladatuk a gyermekek, fiatalok veszélyeztetettségének megelőzése is.

9.2 Ifjúsági irodák

Az ifjúsági irodák elsősorban tájékoztatással, információnyújtással állnak a fiatalok rendelkezésére, gyakran ifjúsági programajánlatokkal keltik fel az érdeklődésüket, ugyanakkor sok fiatal nincs tisztában azzal, hogy nemcsak koncertekről, bulikról érdeklődhet náluk, hanem kereshet albérletet, diákmunkát, állást, kaphat jogi, pszichológiai tanácsokat, képzésekről, továbbképzésekről is sok hasznos dolgot megtudhat náluk.

9.3 Nevelési tanácsadó

A nevelési tanácsadók gyermekpszichológiai és pedagógiai szolgáltatást nyújtó intézmények. Akár a szülő, akár a pedagógus, akár valamely gyermekvédelmi szakember fordul tanácsért vagy segítségért hozzájuk, az ott dolgozó szakemberek rendelkezésre állnak a felmerült problémák kezelésében.

9.4 Civil szervezetek

Az alapítványok, egyesületek képezik talán a legszélesebb körét azoknak a támogató szolgáltatásoknak, amelyek segíthetik a fiatalokat az iskola befejezése után a pályaválasztásban, a számukra megfelelő képzések megtalálásában, a képzésekre való bejutásban és a bennmaradásban, de emellett családjuk számára is segítséget adhatnak szociálisan nehéz helyzetük enyhítésében, lakhatási problémák megoldásában, adósságrendezésben stb.

Egy-egy iskola környezetében jellemzően nagyon sok civil szervezet működik, akik információkkal, tanácsokkal, de néha ennél is többel várják a fiatalokat. A civil szervezetek közül sokan vallják azt, hogy a hátrányos helyzetű fiataloknak komplex segítségnyújtásra van szükségük, ezért olyan programokba igyekeznek bevonni őket, ahol valamennyi problémájukra tudnak közösen, a fiatallal együtt megoldást keresni.

Talán a legnehezebb feladat megtalálni azokat a civil szervezeteket, akik segítséget adhatnak. Ennek egyik lehetséges módja a megyei civil szolgáltató központtal (CISZOK) való kapcsolatfelvétel. A CISZOK-ok az illetékességük szerinti megyében működő szinte valamennyi civil szervezetről rendelkeznek információkkal, így segíthetnek megtalálni a megfelelő szervezeteket. Ugyanakkor a civil szervezetek gyakran maguk kezdeményezik a kapcsolatfelvételt a környékükön működő iskolákkal, és ha fogadókészséget tapasztalnak, akkor hosszú távú és jól működő kapcsolat jöhet létre közöttük a fiatalok érdekében.

9.5 Munkaügyi központ

A munkaügyi központot nemcsak akkor érdemes felkeresni, ha a fiatal az iskola befejezése után nem talál állást, hanem már a képzés idején is, hiszen a munkaügyi központok szolgáltatásai között szerepel például munka- és pályatanácsadás, bővíthet a fiatalok pályaismerete, új, ed-

dig nem ismert szakmákkal találkozhatnak, és sok új információt megtudhatnak azokról a szakmákról is, amelyekkel már korábban is találkoztak. A Foglalkoztatási Információs Tanácsadó irodák kifejezetten ezzel a céllal működnek a munkaügyi központokon belül.

9.6 Regionális képző központok

A regionális képző központok olyan szakmákban képezik a hozzájuk jelentkezőket, amelyek az adott térségben piacképesek vagy hiányszakmának minősülnek. Képzéseik között számos olyan lehetőség szerepel, amely térítésmentesen áll azok rendelkezésére, akik másképpen nem juthatnának hozzá ehhez a lehetőséghez. Emellett – a munkaügyi központokhoz hasonlóan – vállalkozással kapcsolatos tanácsokat is adnak, illetve álláskeresési ismeretekre oktatják a hozzájuk jelentkezőket.

9.7 Szociális iroda

Ez az intézmény illetékes szociális rászorultság esetén a pénzbeli és természetbeni ellátásokra való jogosultsággal és a támogatások folyósításával kapcsolatos feladatok ellátására. A szociális irodákat a települési önkormányzatok működtetik, munkájukat elsősorban a szociális törvény illetve helyi önkormányzati rendeletek alapján végzik.

9.8 Magán munkaközvetítés

Számos szervezet foglalkozik azzal, hogy állásokat kutat fel és közvetít ügyfelei számára. Közülük néhányan munkaerő kölcsönzéssel is foglalkoznak. A magán munkaközvetítők munkájával foglalkozó felmérés tapasztalatai szerint igen magas hatékonysággal dolgoznak ezek a szervezetek, amelyek egyaránt lehetnek non-profit és for-profit szervezetek, szolgáltatásaik azonban minden esetben ingyenesek, azokért a megrendelő cégek fizetnek.

9.9 Teleházak

A teleházak szolgáltatásait elsősorban ott érdemes keresni, ahol a diákok nehezen juthatnak hozzá infokommunikációs eszközökhöz. De közösségi programok megszervezéséhez szükséges helyszínt is találhatnak itt a fiatalok.

9.10. Életpálya tanácsadás (TÁMOP 2.2.2)

A nemrég indult szolgáltatás nemcsak a diákoknak, hanem a pedagógusoknak is sok segítséget adhat azzal, hogy pályorientációs ismereteket közvetít számukra. Míg a fiatalok közvetlenül saját életpályájuk kiválasztásához és az azon való elinduláshoz kapnak segítséget, addig a pedagógusok olyan képzéseken vehetnek részt, amelyeken elsajátíthatják a pályatanácsadás, pályorientáció elméleti és gyakorlati alapjait.

10. Az iskolavezető és a diáktámogatás

Az iskola vezetője irányítja az intézmény egészében folyó munkát és egy személyben felelős is azért. Ez a tevékenység nemcsak az oktató-nevelő munkához kapcsolódik, hanem gazdasági, munkáltatói feladatokat is jelent. Ezért sem egyszerű beazonosítani, hogy az intézmény pedagógiai munkájának egy részterületéhez milyen vezetői feladatok kapcsolódnak; hogy mit és hogyan tegyen a vezető annak érdekében, hogy a vizsgált szegmens jól működjön.

Az intézményvezető szakmai felkészültsége nyilván önmagában is számos ponton segíti a Diáktámogatás szemléletének, működésének kibontakozását és meghonosodását. A folyamat néhány kulcsmozzanatára kívánjuk felhívni a figyelmet, mintegy ellenőrzési lehetőséget is kínálva a vezetőnek arra, hogy e rövid szöveg átfutásával megállapítsa, hogy gondolt-e mindenre az adott vonatkozásban.

10. 1. Az iskola értékei és a diáktámogatás

Az intézmény rendelkezik olyan dokumentumokkal, amelyekben tisztázta pedagógiai alapelveit, irányt adó értékeit. Ebbe az értékrendszerbe kellene elhelyezni a diáktámogatás elvét mint értéket, s kijelölni, hogy milyen prioritást szán ennek a vezető és a tantestület. Ebben a folyamatban érdemes újra megfogalmazni, hogy:

- Mit gondolunk a diákról?
- Mit gondolunk a tanulásról?
- Mit gondol a tantestület önmagáról és az intézményről? (Mi a küldetése?)

Az előző kérdések megválaszolása után lehet meghatározni, hogy mik az iskola alapvető értékei, és ezek között hol helyezkedik el a diáktámogatás.

10. 2. A diáktámogatás hozadéka

A diáktámogatás – mint már fentebb meghatározásra került – segítő pedagógiai gondolkodás- és szemléletmód, amely a diák személyére, emberi lényére figyel. Több annál, mint az SNI-s, hátrányos helyzetű, más problémákkal küzdő tanulók segítése. Ez a gondolkodás- és szemléletmód a nevelői és oktatói-szakmai team-munka alapja. Egyfelől a személyre szabott oktató-nevelő munka kerete, másfelől az autonóm tanulás, az önálló és felelősségteljes tevékenység (életvezetés) kialakításának segítője. A diáktámogatás rendszere minden egyes diák számára hasznos lehet. A szemléletben, a hozzákapcsolódó team munkában lévő pedagógiai többlet, innovációs potenciál az egész intézmény szakmai munkájának motorjává válhat. Ennek felismerésével tudja a vezető az intézményfejlesztést a diáktámogatás gondolkodás- és szemléletmódjára alapozni, a diáktámogatást fejlesztési tényezőként kezelni.

10.3. A diáktámogatás tanulási környezete

Átfogóan érint/het/i az intézmény egészének pedagógiai munkáját. (Lásd a 6. oldalon az 1. ábrát!) A tanulást fejlődésként értelmezve olyan tanulási környezetet alakít ki minden egyes diák körül, amely teret ad a tanulás minden dimenziójának. Egyszerre van jelen a tantárgyi-diszciplináris tanulás, miként a pszichológiai-belső fejlődést segítő tanulás és a társadalmi-kulturális igényeknek megfelelő tanulás. Vagyis a hagyományos tantárgyi tudáskínálat feldolgozása mellett hangsúlyt kap a tudást elsajátító, alkalmazó emberi értelem és a tanulásban szintén nagy szerepet játszó érzelmi intelligencia fejlesztése, röviden: az egyéni adottságok fejlesztése. A társadalmi igények kielégítése, azaz a munkaerő-piaci szempontok, a gyakorlatban alkalmazható tudás kialakítás szintén fontos eleme ennek a tanulási környezetnek.

Mit tehet ennek érdekében a vezető?

Nyilván nagyon jó, ha a team ebben a felfogásban tud működni, de a hatékonysága nagymértékben függ attól, hogy az intézmény egésze mennyire azonosul ezzel a szemlélettel. Az intézményre vonatkozó menedzselést akkor tudja hatásosan végezni a vezető, ha maga is meg van győződve a szóban forgó felfogás pedagógiai, intézménystratégiai jelentőségéről. Tehát a megfelelő információk begyűjtése és elemzése elengedhetetlen.

10.4. A diáktámogatás sajátosságai a Dobbantó programban

10.4.1 Dobbantós osztály

Az egyik sajátosság, hogy egy csoportban működik a program az intézményen belül. Ez a helyzet több kérdést is felvet. Kik kerüljenek be a tantestületből a teambe? A folytatásban változjon a csapat összetétele vagy sem? (Csinálják azok, akik eddig is, hiszen ők már tapasztalatot szereztek, vagy kapjanak mások is lehetőséget, és így bővüljön a programmal közvetlen kapcsolatba kerülők köre?) Mi legyen azokkal, akikről kiderül, hogy nem tudják csinálni? (Ehhez a megközelítéshez képest tűnnek alkalmatlannak, vagy többről van szó?) A kérdések megválaszolása többféle módon történhet, és mindegyik lehet jó válasz a helyi feltételek, körülmények függvényében. A vezető azzal segíthet, ha nem csak csoportban, hanem egész intézményben gondolkodik. Ezzel ösztönözheti egyfelől a Dobbantó osztályt, a teamet arra, hogy keressék az összekötő kapcsokat az új elem (Dobbantó) és az iskolájuk sajátosságai között. Másfelől a tantestületet, az intézmény egészét is érzékenyítheti az új szemlélet, működés befogadására.

10.4.2 Coach („személyi edző”)

Új helyzet a vezető számára a „személyi edző” szolgáltatás, hiszen ezt ő nem kérte, hanem a programtól kapta. Nagy kérdés, hogy mennyire tudja kihasználni a vezető a coach kínáلتa lehetőséget a Dobbantó program működtetésében és azon túl? Meg kell említeni, hogy volt eset, hogy nem vette igénybe a vezető, és előfordult, hogy másfajta szakmai (oktatásirányítási, el-

számolási, jogi) tanácsadásra lett volna szüksége coaching helyett/mellett. Látni kell, hogy meglehetősen új lehetőség a coach jelenléte az iskolában, és mint minden új eszközzel, ezzel is meg kell tanulni bánni.

Az iskolavezető az intézmény egészét érintő feladataiban, döntései előkészítésében tudja „jól használni” a coachot, akinek a feladata a vezető személyes támogatása, de nem területe, hogy valamelyik csoport, így a team vagy a diákok munkájával kapcsolatba kerüljön, ilyen vonatkozású feladatot kapjon. Mindkét fél részéről szereptévesztés lenne, ha a diáktámogatás szakmai munkájában a coach közvetlen tevékenységet végezne, vagy vállalna.

Arról már fentebb szóltunk, hogy a vezető fontos menedzseri munkájának az eredménye, hogy az intézmény vállalt értékei között milyen helyet foglal el a diáktámogatás. Azokban a stratégiai gondolkodási, előkészítő folyamatokban, amelyek a diáktámogatás helyét, szerepét, működésének a feltételeit érintik, természetesen tud a coachra támaszkodni a vezető, és jó is, ha teszi.

10. 4.3 Mentor

A mentorok folyamatosan segítették a Dobbantó-team munkáját. A mentorok saját szakmai felkészültségükkel és a mögöttük álló szakértői csoport szellemi potenciáljával olyan külső tudást hoznak be az intézménybe, amely mind az átfogó folyamatok elemzésénél, mind a napi aktuális kérdések megoldásánál hasznosítható. Vezető azzal tudja segíteni a mentori szolgáltatásban lévő lehetőségek kiaknázását, ha ösztönzi a teamet, hogy tevékenységükre folyamatosan reflektáljanak és ebben a vezető is részt vesz. A reflexiók nyomán újabb kérdések, dilemmák merülhetnek fel, amelyek megoldása érdekében újabb tudások „hívhatók le” a mentortól. Azzal, ha a vezető biztosítja, hogy a folyamat kommunikációja az iskola egészében történjen, más kollégákat is bevon a kérdések megoldásába, az új tudások megszerzésébe. Általában is fontos a vezetőnek odafigyelnie arra, hogy a legszélesebb információáramlást biztosítsa az intézményén belül és a külső kapcsolataiban.

A megfelelő belső kommunikáció, az információáramlás biztosítása azért is meghatározó kérdés, mert az innovációk egyik buktatója, hogy a kezdeményezők magukra maradnak, a szűkebb-tágabb környezetük nem támogatja őket, aminek nagyon sokszor az egyik oka éppen a kommunikáció minőségében keresendő.

10. 4.4 Tantestület

Minden innováció nagy kérdése, hogy az adott intézmény befogadja-e az új elemet vagy kiöli magából. Ezért sok múlik a fejlesztők támogatásán, illetve a környezet (tantestület, szülők, helyi társadalom képviselői) meggyőzésén, elfogadóvá tételén. Nem szerencsés, ha a testület ellendrukker az adott kérdésben, vagy éppen féltékenység alakul ki a „kiválasztottakkal” szemben, vagy a testület egyes tagjai értetlenkednek. „Miért pont ezeket a gyerekeket támogatjuk, s miért nem a tehetségeseket?” E tekintetben is sok fölösleges feszültségnek elejét ve-

heti a nyilvánosság, a demokratikus keretek betartása, vagyis azok is beavatottnak érezhesék magukat, akik ténylegesen nem vesznek részt a programban. Tudniuk kell, hogy őrájuk is szükség van a siker eléréséhez, mert ők fontos szereplői annak a tanulási környezetnek, ahol a Dobbantós diákok élnek.

10. 4.5 Szülők

A szülőkkel (szülői pozícióban lévő személyekkel) való kapcsolat fontosságáról (szerepéről az Egyéni Fejlődési Tervben, a diáktámogatás egészében) már részletesen szóltunk. Az intézmény és a szülői ház közötti hatékony együttműködés egyik meghatározó eleme a jó (partneri) kapcsolat kialakítása, fenntartása. E feladat megoldását elsősorban a Dobbantós teamtől várhatjuk, de sokat tehet a vezető is annak érdekében, hogy a szülő jó érzéssel gondoljon az iskolára; hogy az legyen a tapasztalata, hogy ott kíváncsiak – és adnak – a véleményére; az iskola tiszteletben tartja a gyerek-szülő kapcsolat családi, kulturális és személyes jellegzetességeit.

Fontos, hogy a szülő partnerként kezelése az iskola minden megnyilvánulásában érzékelhető legyen, hogy a szülő ne a hatóságot lássa az intézményben, s ha esetleg régről vannak ilyen rossz emlékképei, akkor ezt is tudja az iskola kezelni. A partnerséghez az is hozzátartozik, hogy tudatosak a kapcsolattartás formái, amelyben a felek kölcsönösen figyelembe veszik egymás időkereteit. A vezető tudja segíteni, hogy a formális és a szülőt gyakran alárendelt helyzetbehozó (szülő értekezlet, fogadóóra, stb.) kereteken túl, az alternatív lehetőségek is (hozzátartozói csoport, egyéni beszélgetés [amikor a kistestvért is el lehet vinni], stb.) helyet kapjanak a kapcsolattartásban. Miként a Dobbantós osztályban a tanulást, úgy a szülőkkel való kapcsolatot is a személyre szabottság jellemezze.

Mellékletek, segédanyagok

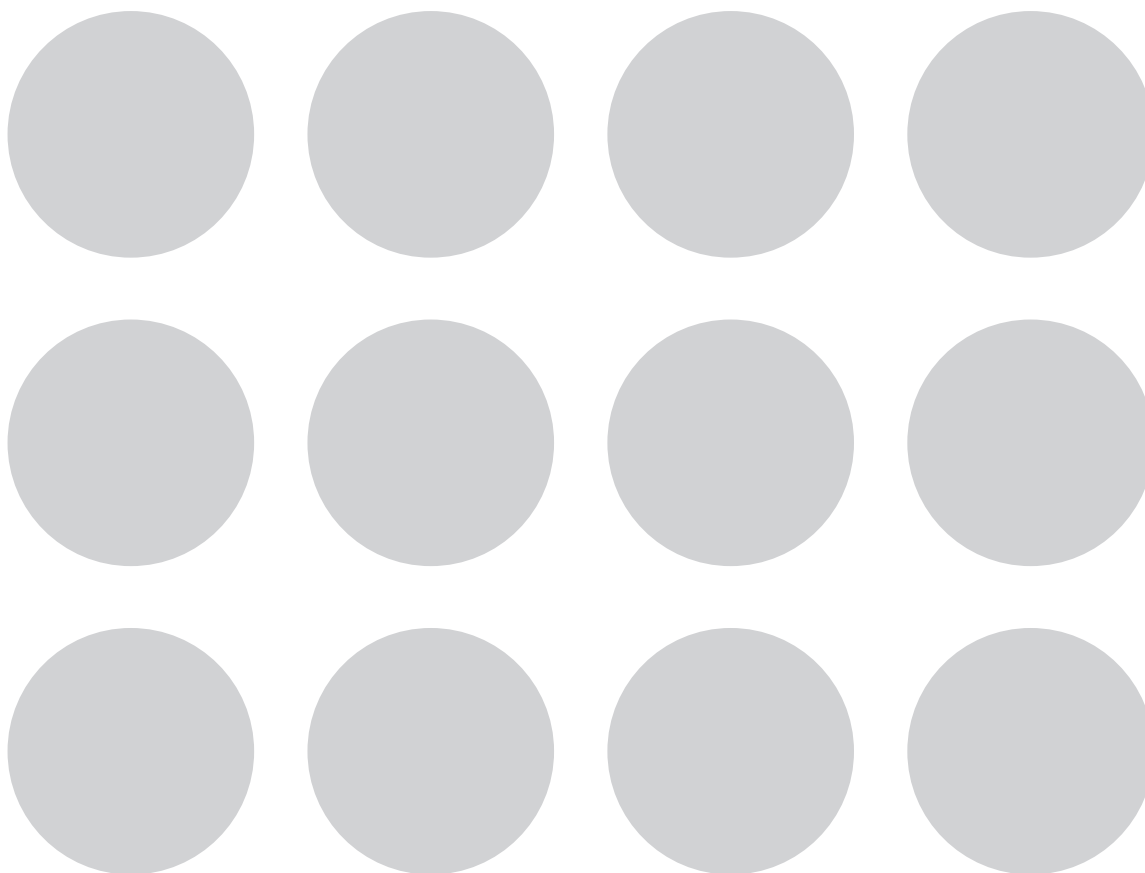


Diáktámogató füzetek 1-4.

1. Startvonalon. Segédanyag pedagógusoknak a speciális bánásmódot igénylő gyermekekkel és fiatalokkal való foglalkozáshoz, valamint a tanári team munkához
2. Elrugaszkodás. A személyközpontú diáktámogatás működtetésének keretei, elemei és rendszere
3. Szárnyalás. Játékgyűjtemény
4. Továbbrendülés. A diák- és családtámogatás intézményei



EGYÉNI FEJLESZTÉSI TERV



.....
TANÉV

.....
EGYÉNI FEJLESZTÉSI TERVE

.....
SEGÍTŐ PÁR

ISKOLA NEVE:
.....
.....

ÁLTALÁNOS INFORMÁCIÓK

Tanuló neve:

Anya születési neve:

Címe:

Foglalkozása:

Lakcím:

Telefonszáma:

Telefonszám:

E-mail címe:

E-mail cím:

Megjegyzés:

Apa neve:

Foglalkozása:

Lakcím:

Előző tanulmányok:

Milyen iskolát végzett?
Ha nem fejezte be az
adott évfolyamot,
mi volt annak az oka?

Egyéb:

Telefonszám:

E-mail cím:

Változások:

TOVÁBBI INFORMÁCIÓK

Munkatapasztalat (nyári munka, otthoni stb.)

Hobbi

Lakás jellemzői, életkörülmények (tanuló és/vagy szülő szerint)
A tanuló saját életereinek jellemzői.

Egészségi állapot, erőnlét (tanuló és/vagy szülő szerint).
SNI státusz, vagy feltételezett SNI

Tanulmányi elképzelései

Jövőbeli szakmai, munkahelyi elképzelései

ÉRTÉKELÉS 1. SZAKASZ
SZEPT.-OKT. HÓNAP TAPASZTALATAI ALAPJÁN

A megfigyelések alapján a diák viselkedéseinek leírása, összegzése, árnyalt szöveges értékelése segítő társ által.

A diák mely erősségeire lehet alapozni a fejlesztés során?

Az együttműködés mely területei voltak sikeresek/kudarcosak? Mely kompetencia területeken volt tapasztalható fejlődés/stagnálás?
(Kérjük, ehhez használja fel a mellékletet!)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Diák aláírása:

Szülő(k) aláírása:

TERVKÉSZÍTÉS 1. SZAKASZ
NOV. - DEC. - JAN. HÓNAPOKRA

Dátum:

Teamen lévők,
vagy személyes egyéni
konzultációban részt
vevők aláírása
és státuszuk:

A teamen résztvevők egyéni észrevételei a diákról.

.....

.....

.....

Milyen konkrét feladatokat terveznek erre az időszakra, az összegző értékelés alapján?
Résztvevők - diák, szülő, tanár - vállalásai, konkrétan megfogalmazott kis lépésekben, határidőkkel:

Dokumentáltan alá kell támasztani a megbeszélésen érintettek meghívását. Továbbá jegyzőkönyvvel, vagy emlékeztetővel az értékelés eredményéről szóló megbeszélés tényét, aláírásukkal a résztvevők körét!

.....

.....

.....

Aláírások:

ÉRTÉKELÉS 2. SZAKASZ
NOV. - DEC. - JAN. FELADATOK ÉRTÉKELÉSE

A megfigyelések alapján a diák viselkedéseinek leírása, összegzése, árnyalt szöveges értékelése segítő társ által.

A diák mely erősségeire lehet alapozni a fejlesztés során?

Az együttműködés mely területei voltak sikeresek/kudarcosak? Mely kompetencia területeken volt tapasztalható fejlődés/stagnálás?
(Kérjük, ehhez használja fel a mellékletet!)

Diák aláírása:

Szülő(k) aláírása:

TERVKÉSZÍTÉS 2. SZAKASZ
JAN.- FEBR.- MÁRC. HÓNAPOKRA

Dátum:

Teamen lévőök,
vagy személyes egyéni konzultációban részt vevők aláírása és státuszuk:

A teamen résztvevők egyéni észrevételei a diákról.

Milyen konkrét feladatokat terveznek erre az időszakra, az összegző értékek alapján? Résztvevők - diák, szülő, tanár - vállalásai, konkrétan megfogalmazott kis lépésekben, határidőkkel:

Dokumentáltan alá kell támasztani a megbeszélésen érintettek meghívását. Továbbá jegyzőkönyvvel, vagy emlékeztetővel az értékelés eredményéről szóló megbeszélés tényét, aláírásukkal a résztvevők körét!

Aláírások:

ÉRTÉKELÉS 3. SZAKASZ
JAN. - FEBR. - MÁRC. FELADATOK ÉRTÉKELÉSE

A megfigyelések alapján a diák viselkedéseinek leírása, összegzése, árnyalt szöveges értékelése segítő társ által.

A diák mely erősségeire lehet alapozni a fejlesztés során?

Az együttműködés mely területei voltak sikeresek/kudarcosak? Mely kompetencia területeken volt tapasztalható fejlődés/stagnálás?
(Kérjük, ehhez használja fel a mellékletet!)

Diák aláírása:

Szülő(k) aláírása:

TERVKÉSZÍTÉS 3. SZAKASZ
MÁRC. - ÁPR. - MÁJ. HÓNAPOKRA

Dátum:

Teamen lévők,
vagy személyes egyéni
konzultációban részt
vevők aláírása
és státuszuk:

A teamen résztvevők egyéni észrevételei a diákról.

Milyen konkrét feladatokat terveznek erre az időszakra, az összegző értékelés alapján?
Résztvevők - diák, szülő, tanár - vállalásai, konkrétan megfogalmazott kis lépésekben, határidőkkel:

Dokumentáltan alá kell támasztani a megbeszélésen érintettek meghívását. Továbbá jegyzőkönyvvel, vagy emlékeztetővel az értékelés eredményéről szóló megbeszélés tényét, aláírásukkal a résztvevők körét!

Aláírások:

Kötelező mellékletek

Segédlet a diák értékelésének, fejlesztési irányainak kijelöléséhez, meghatározásához. Kérjük, válassza ki azokat a kompetenciákat, amelyek a diák fejlődése szempontjából relevánsak, és töltsse ki a választott rubrikákat az észrevételeivel! A választott kompetencia/ák alakulását legalább egy szakaszon keresztül kövesse, és értékelje megjegyzéseivel! Természetesen a tanév folyamán újabb kompetenciák nyomon követése is fontossá válhat, ez esetben kérjük, hogy bővítse ezekkel a feljegyzéseit! (Lehetséges, hogy a rubrikák mérete nem elegendő az észrevételei kifejtéséhez, kérjük, hogy ez ne akadályozza a részletes kifejtésben!)

A KOMMUNIKÁCIÓS KOMPETENCIÁK JELLEMZŐI, VÁLTOZÁS

	1. SZAKASZ	2. SZAKASZ	3. SZAKASZ
1. A kommunikáció, mint társadalmi érintkezési forma			
2. Beszédkészség, szóbeli szövegek megértése, értelmezése és alkotása			
3. Olvasás, írott szöveg megértése			
4. Írás, szövegalkotás			
5. Vizuális, képi kommunikáció			
6. Elektronikus média útján történő kommunikáció			
7. Művészeti tevékenységekben megnyilvánuló kommunikáció			
8. A kommunikáció értékelése			

B TANULÁSI KOMPETENCIÁK JELLEMZŐI, VÁLTOZÁS

	1. SZAKASZ	2. SZAKASZ	3. SZAKASZ
1. Önmagáról, mint tanulóról alkotott elképzelések			
2. A tanulásról alkotott elképzelések			
3. A tanulási folyamat tervezése és szervezése			
4. Tanulási források keresése			
5. Tanulási források feldolgozása			
6. Tanulási források felhasználása			
7. Tanulási módszerek ismerete, alkalmazása, értékelése			
8. A tanulási folyamat értékelése			

C SZOCIÁLIS KOMPETENCIÁK JELLEMZŐI, VÁLTOZÁS

1. SZAKASZ

2. SZAKASZ

3. SZAKASZ

1. Pozitív énkép kialakítása és fenntartása

2. Másokkal történő pozitív és eredményes interakció

3. Az egész életen át tartó fejlődés és változás

D ÉLETPÁLYA-ÉPÍTÉSSEL ÉS MUNKAVÁLLALÓI LÉTTTEL KAPCSOLATOS KOMPETENCIÁK JELLEMZŐI, VÁLTOZÁS

3. SZAKASZ

2. SZAKASZ

1. SZAKASZ

1. A munkalehetőség keresésével, megtartásával és megteremtésével kapcsolatos kompetenciák
2. Az életpálya fejlődését támogató döntéshozatal
3. A magánélet és a munka közötti egyensúly fenntartása
4. A magánéletben és a munka világában betöltött szerepek változó jellegének megértése
5. Saját életpálya-építési folyamatok megértése, változtatások kezdeményezése

E A MUNKAVÉGZÉSHEZ KAPCSOLÓDÓ KOMPETENCIÁK JELLEMZŐI, VÁLTOZÁS

1. SZAKASZ	2. SZAKASZ	3. SZAKASZ
1. Az egész életen át tartó tanulás fontossága		
2. Az életpályával és a munkavállalással, az adott munka végzésével kapcsolatos információk feltérképezése és hatékony alkalmazása		
3. A munka, a társadalom és a gazdaság kapcsolatának megértése		

KÖTELEZŐ MELLÉKLET, MELY DOKUMENTÁLJA A VÁLLALÁSOK KAPCSÁN TETT INTÉZKEDÉSEKET, FEJLESZTÉSEKET.

Hónap	Amennyiben egyéni foglalkozás volt a tanulóval, annak óraszámja	Tevékenység részletezése: Mi volt a foglalkozás (egyéni-csoportos), családlátogatás, szülőkonzultáció stb. célja? Alkalmazott pedagógiai módszerek.
Szeptember		
Október		
November		
December		
Január		
Február		
Március		
Április		
Május		
Június		

Tanulói szerződéses rendszer

A személyközpontú diáktámogatás működtetése több elem rendszerszerű, vagyis egymásra épülő alkalmazásával valósítható meg: a csoport/osztály/iskola szabályai, a szerződéses rendszer, a segítő párrendszer, az egyéni fejlődési terv és a személyközpontú tanítás-tanulás folyamat biztosítja a teljes körű támogatást.

A szerződéses rendszer

Az egyénre figyelés fontos kerete a szerződéses rendszer. A Dobbantó minden diákjával szerződést köt éves munkájára és a kölcsönös elvárásokra vonatkozóan. A szerződéseknek két formája van: *az alapszerződés és az eseti szerződés*. Ezeket a szerződéseket a diák a Dobbantóval köti, konkrét tartalmát segítő-tanárával közösen alakítja ki és fogalmazza meg.

Az **alapszerződés** megkötésére a Dobbantós év elején (harmadik-negyedik hét) kerül sor. E szerződés rögzíti az alapelvárásokat (pl. milyen választott modulokat tanul, milyen nyelvet tanul, milyen szabadidős tevékenységekben vesz részt, milyen felelősségeket, feladatokat vállal a csoportban – pl. ő öntözi a virágokat, gondozza a faliújságot, kiüríti minden nap a kukákat, stb. – szerencsés, ha mindenkinek van egy olyan feladata, amit a közösség érdekében végez, ki a segítője stb.). Módosítására természetesen a diák vagy segítője kérésére lehetőség van.

Eseti szerződés kötésére bármikor sor kerülhet az év során. Az eseti szerződés lehet tanulmányi (pl. valamilyen konkrét feladat határidőre való elvégzése), vagy szabályszegés miatti szerződés, esetleg a diák által kezdeményezett életmód-szerződés. Ezen túl tartalma lehet bármi más, a diák vagy segítője által javasolt megállapodás, amelyről úgy gondolják, hogy fontos azt szerződésben rögzíteni. Bármely szerződéskötés esetén kölcsönös megállapodás születik diák és segítője közt, vagyis elvárások fogalmazódnak meg, melyeket írásban rögzítenek, határidővel látnak el, mely belátható, rövid, max. egy hét és mindkét fél aláírja. A szerződés teljesítésekor az ügy lezárul. Szerződésszegés esetén még további két szerződés kötésére kerülhet sor az adott ügyben, de mint az a szabályokból látható, egy ügyben három szerződésszegés után a diák további sorsáról team döntés születik, mely a Dobbantóból való kizárást is jelentheti. A tapasztalatok ilyen eset nem fordul elő, mert a diákok számára ez a szerződés fontos, s az abban foglaltakat, mivel azok kialakításának részesei, nagyon komolyan veszik. A szerződés biztosítja az elvárások egyértelműségét, s hogy egymástól különálló ügyek nem keverednek (pl. nem keverednek tanulmányi és viselkedési problémák, mivel ezekről külön szerződések kötnek).

Az eseti szerződés tehát egy a diák által be nem tartott feladata, vállalása, szabály kapcsán készülő „együttműködési megállapodás”. Fontos, hogy nagyon konkrét feladathoz kötődjön és rövid határidejű legyen. Pl.: ha elkezdett hiányozni, kössünk szerződést a következő hétre, vagy

néhány napra, hogy nem hiányzik. Nagyon konkrétan írjuk, le milyen feladatai vannak ezzel kapcsolatban. Jelöljük ki a napot, amikor értékeljük a heti vállalását. A szerződés része kell legyen az is, ha a közös megállapodást módosítani szeretné menetközben a diák, hogyan tegye azt. Hogy ezt ne önkényesen tegye, ahhoz konkrét megoldási módokat kell felkínálnunk.

A szerződéses rendszer célja és tartalma tehát:

- támasz az egyéni problémákban és munkában;
- segíti a folyamatos egyéni pármunkát, esetkezelést;
- nyílt, közösen kialakított és egyénre szabott elvárások (senkivel szemben nem fogalmazódnak meg számára teljesíthetetlen elvárások, ill. azok nem teljesítése esetén a következmények a diák és a segítő [s így a team] számára is egyaránt előre tudhatók);
- folyamatos önkontroll tanulmányi munkában és viselkedési módokban egyaránt.

Alkalmazható jogszabályok a diáktámogatásban

A fogalomtár megalkotásához felhasznált jogi dokumentumok:

11/1994. (vi. 8.) MKM rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről
26/1997. (ix. 3.) NM rendelet az iskola-egészségügyi ellátásról
15/1998. (iv. 30.) NM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről
a Magyar Köztársaság Polgári Törvénykönyvéről szóló 1959. évi IV. törvény
1978. évi iv. törvény a Büntető Törvénykönyvről
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról
1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról
2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról
2006. évi CXXXIII. törvény a büntető ügyekben alkalmazható közvetítői tevékenységről
2010. évi LXXXVI. törvény a közbiztonság javítása érdekében szükséges egyes törvénymódosításokról

Átmeneti nevelésbe vétel • 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 77-79. §

Családbafogadás • 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 70-71. §

Diákönkormányzat • Közoktatási törvény, 63. és 64. §

Elzárás • 2010. évi LXXXVI. törvény a közbiztonság javítása érdekében szükséges egyes törvénymódosításokról 1. §

Esetmegbeszélés • 15/1998. (iv. 30.) NM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről 15. §

Fegyelmi büntetés • Közoktatási törvény, 76. § 1-6. bekezdés

Fegyelmi eljárás • Közoktatási törvény, 76. § 7-11. bekezdés

Fejlesztő felkészítés • Közoktatási törvény, 35. § (2)

Felügyelet a nevelési-oktatási intézményekben • Közoktatási törvény, 121. § 11. bekezdés

Fiatal felnőtt • 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 5. § c. bekezdés

Fiatalkorú • 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 5. § b. bekezdés

Gyámhatóság • 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 5. § k. bekezdés

Gyermek • a Magyar Köztársaság Polgári Törvénykönyvéről szóló 1959. évi IV. törvény 12. §.

Gyermek- és ifjúságvédelmi felelős • 11/1994. (vi. 8.) MKM rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről 6. §

Gyermek hozzátartozói • 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 5. § d. bekezdés

Gyermek közeli hozzátartozói • 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 5. § e. bekezdés

Gyermekek átmeneti gondozása • 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 45. §

Gyermekek átmeneti otthona • 1997. évi xxxi. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 50. §

Gyermekek kötelességei • 1997. évi xxxi. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 10. §

Gyermekek napközbeni ellátása • 1997. évi xxxi. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 41. §

Gyermekek jogok • 1997. évi xxxi. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 5. § h. bekezdés, 6-8. §

Gyermekek jogi képviselő • 1997. évi xxxi. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 11/a., 11/b. bekezdés

Gyermekek jótételező szolgálata • 1997. évi xxxi. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 39. §

Gyermekek jótételező szolgáltatás • 1997. évi xxxi. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 39. §

Gyermekek otthona • 1997. évi xxxi. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 57-59. §

Gyermekek tartásdíj megelőlegezése • 1997. évi xxxi. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 22-24. §

Gyermekek védelmi gondoskodás • 1997. évi xxxi. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 5. § m. bekezdés

Gyermekek védelmi igazgatási bírság • 1997. évi xxxi. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 100/A, 100/B. §

Gyermekek védelmi jelzőrendszer • 1997. évi xxxi. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 17. §

Gyermekek védelmi szakellátások • 1997. évi xxxi. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 52. §

Gyógynevelési tanácsadás, korai fejlesztés és gondozás • Köznevelési törvény, 35. § (1)

Gyógynevelés • Köznevelési törvény, 35. § (8)

Halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló • Köznevelési törvény, 121. § 14. bekezdés

Hátrányos helyzetű gyermek, tanuló • Köznevelési törvény, 121. § 14. bekezdés

Hátrányos megkülönböztetés • 2003. évi cxxv. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról 8. §

Házirend • Köznevelési törvény, 40. § 8., 9., 10. bekezdés

Helyettes szülő • 1997. évi xxxi. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 49. §

Ideiglenes hatályú elhelyezés • 1997. évi xxxi. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 72-76. §

Integrációs felkészítés • Köznevelési törvény, 121. § 16. bekezdés

Iskolaorvos • 26/1997. (IX. 3.) NM rendelet az iskola-egészségügyi ellátásról

Iskolaszék • Köznevelési törvény, 60. és 61. §

Kiegészítő gyermekvédelmi támogatás • 1997. évi xxxi. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 20/B §

Konduktív pedagógiai szakszolgálat • Köznevelési törvény, 35. § (7)

Közvetítői eljárás • 2006. évi cxxiii. törvény a büntető ügyekben alkalmazható közvetítői tevékenységről

Logopédiai szolgáltatás • Köznevelési törvény, 35. § (5) (6)

Nevelési tanácsadás • Köznevelési törvény, 35. § (4)

Nevelő és oktató munkához kapcsolódó, nem köznevelési tevékenység • Köznevelési törvény, 121. § 25. bekezdés

Nevelőszülők • 1997. évi xxxi. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 54-56. §

Otthont nyújtó ellátás • 1997. évi xxxi. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 53. §

Otthonteremtési támogatás • 1997. évi xxxi. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 25. §

Pártfogó felügyelet • 1978. évi iv. törvény a Büntető Törvénykönyvről 82. §

Pedagógiai szakszolgálatok • Köznevelési törvény, 34. §

Pedagógiai-szakmai szolgáltatás • Köznevelési törvény, 36. §

Pedagógusok jogai • Köznevelési törvény, 19. § 1., 5. bekezdés

Pedagógusok kötelességei • Köznevelési törvény, 19. § 2., 3., 4., 6., 7., 8. bekezdés

Rendkívüli gyermekvédelmi támogatás • 1997. évi xxxi. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 21. §

Rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény • 1997. évi xxxi. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 19., 20/A §

Rendszeres jövedelem • 1997. évi xxxi. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 5. § z. bekezdés

Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló • Köznevelési törvény, 121.§ 29. bekezdés

Sajátos nevelési igényű neveléshez és oktatáshoz szükséges feltételek • Köznevelési törvény, 121.§ 28. bekezdés

Szabadidő-szervező • 11/1994. (vi. 8.) MKM rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről 6/B. §

Szakrendszerű oktatás • Köznevelési törvény, 121.§ 32. bekezdés

Személyazonosító adat • 1997. évi xxxi. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 5. § t.

Személyes gondoskodást nyújtó ellátások • 1997. évi xxxi. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 29. §

Szülői jogok • Köznevelési törvény, 13. és 14. § 1. bekezdés; • 1997. évi xxxi. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 12., 13. §

Szülői kötelezettségek • Köznevelési törvény, 14. § 2. bekezdés

Tájékoztatási kötelezettség • 1997. évi xxxi. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 33. §

Tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs tevékenység vagy az országos szakértői és rehabilitációs tevékenység • Köznevelési törvény, 35. § (3)

Tanulmányi követelmények nem teljesítése: • Köznevelési törvény, 121.§ 41. bekezdés

Tanulói jogok • Köznevelési törvény, 10. és 11. §

Tanulói kötelezettségek • Köznevelési törvény, 12. §

Tartós betegség • 1997. évi xxxi. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 5. § p. bekezdés

Tartós nevelésbe vétel • 1997. évi xxxi. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 80-81. §

Természetbeni ellátás • 1997. évi xxxi. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 5. § j. bekezdés

Titoktartási kötelezettség • Köznevelési törvény, 2. számú melléklet

Továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás • Köznevelési törvény, 35. § (9)

Utógondozói ellátás • 1997. évi xxxi. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 53/A. §

Védelembe vétel • 1997. évi xxxi. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 68-69. §

Veszélyeztetettség • 1997. évi xxxi. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 5. § n. bekezdés

A személyközpontú felvételi rendszer



Szakirodalmi ajánló a diáktámogatásról

Együtt a gyermekvédelemben c. folyóirat számai

Könyvek, tanulmányok

- ASZMANN ANNA (SZERK. 2000): *Egészségvédelem az oktatásban*. Tájékoztató az oktatási-nevelési intézmények vezetői és pedagógusai számára. Anonymus, Budapest.
- BANG, R. (1983): *A segítő kapcsolat*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- BANG, R. (1983): *Célzott beszélgetés*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- B. KÁDÁR J. (1997): *Oldás és kötés: a korai serdülőkor folyamatai és helyszínei*. In: Bernáth L., Solymosi K. (szerk.). Fejlődéslélektani olvasókönyv. Tertia Kiadó, Budapest, 87-108.
- BÁCSKAI JÚLIA (1993): „Énképző”: az önismeret pszichológiája. *Tankönyv – középiskolás fokon*. Magazin Kiadó, Budapest.
- BAGDY E. (2004): *A felnőtt lét küszöbén*. In: Bagdy E. (2004). *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 70-75.
- BAGDY EMŐKE-TELKES JÓZSEF (1988): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- BARABÁS A. TÜNDE (2004): *Börtön helyett egyezség?* KJK Kerszöv, Budapest.
- BARCY MAGDOLNA – SZAMOS ERZSÉBET (2002): „*Mediare necesse est*”. *A mediáció technikai és társadalmi alkalmazása*. Animula, Budapest.
- BENEDEK LÁSZLÓ (1992): *Játék és pszichoterápia*. Magyar Pszichiátriai Társaság, Budapest.
- BERNE, E.: *Emberi játszmák*, Gondolat Kiadó, Budapest, 1984.
- BESNYŐ M., FARKAS M. (2007): *ADHD – Hyperkinetikus figyelemzavar*. In: Vikár A., Vikár Gy., Székács E. (szerk.) *Dinamikus gyermekpszichiátria*. Medicina, Budapest, 247-277.
- BUDA B. (1999): *Viselkedészavar, konfliktus, problémamegoldás az iskolában*. In: Fehér I. (szerk.) *Pedagógia és pszichológia*. Comenius, Pécs, 173-183.
- BUDA BÉLA (2002): *A mentálhigiéné szemléleti és gyakorlati kérdései*. Animula, Budapest.
- BUDA BÉLA (2003): *Az iskola nevelés – a lélek védelmében*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- BUDAI ISTVÁN (SZERK., 1996): *Szociális munka az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- COMER, R. J. (2000): *A lélek betegségei*. Osiris Kiadó, Budapest, 19. fejezet.
- CROPLEY, A.J. (1983): *Tanítás sablonok nélkül*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- CZIKE BERNADETT (2006): *A pedagógusszerep változása*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- CSÁNYI Y. (1991): *Integráció*. Új Pedagógiai Szemle, 12, 38-47.
- CSÁNYI Y. (2000): *A speciális nevelési szükségletű gyermekek*. In: Illyés S. (szerk.) *Gyógypedagógiai alapismeretek*. BGGYTF, Budapest, 377-408.
- CSÁNYI Y. (2007): *Helyi adatgyűjtés a sajátos nevelési igényű gyermekek körében egy OECD-projekt keretében*. Új Pedagógiai Szemle, 7, 56-67.
- DE BONO, E. (1995): *Tanítsd gondolkodni a gyereked!* Park Kiadó, Budapest.
- DEMETROVICS ZS., URBÁN R., KÖKÖNYEI GY. (SZERK.) (2007): *Iskolai egészségpszichológia*. L'Harmattan, Budapest.
- ERIKSON, E. H. (2002): *Identitás vs. szerepzavar*. In: Erikson, E. H. (2002): *Gyermekkor és társadalom*. Osiris Kiadó, Budapest, 257-259.

- FELLEGINÉ TAKÁCS M. (2004): *Problémás tanulók, okok és megoldási javaslatok*. In: N. Kollár K., Szabó É. (szerk.) *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest, 472-495.
- FEUER M., POPPER P. (SZERK., 1992): *Gyerekek, szülők, pszichológusok*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- FONYÓ I. – PAJOR G. (1998): *Fejezetek a konzultáció pszichológiájából*. Bárczy Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- GEREVICH JÓZSEF (1997): *Iskolai mentálhigiéné*. Animula, Budapest.
- GOLEMAN, D.(1997): *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó, Budapest.
- GORDON, T. (1989): *T. E. T. A tanári hatékonyság fejlesztése*. Gondolat, Budapest.
- GYARMATHY É. (1998): *A tanulási zavarok szindróma a szakirodalomban*. Új Pedagógiai Szemle, 10, 59-68.
- GYARMATHY É. (2007): *Diszlexia. A specifikus tanítási zavar*. Lélekben Otthon Kiadó, Budapest
- GYÖRGY J. (1978): *A „nehezen nevelhető” gyermek*. Medicina, Budapest
- GYÖRIK EDIT (1996): *A drogprobléma megközelítése és kezelése a Tanodában*. Soros Alapítvány Módszertani Füzetek.
- GYÖRIK EDIT- KÁDÁR ERIKA-KOVÁCS ANDRÁS (2008): *”Hulott körték paradicsoma” - Komplex Ifjúságsegítő Modell BTA* {<http://www.youthopportunity.eu/kim/index.htm>}
- HEGEDŰS JUDIT: *A problémafa módszere a gyermekvédelmi munkában*. Együtt a gyermekvédelemben, 2009. 9. sz. 10-11. o.
- HEGEDŰS JUDIT: *Hogyan készítsünk egyéni fejlődési tervet?* (Társ szerzők: Bartha Éva – Győrik Edit) Együtt a gyermekvédelemben, 2010. 4. sz. 4-5. o.
- HEGEDŰS JUDIT: *Hogyan támogassam a segítséget kérőt?* Együtt a gyermekvédelemben, 2010. 1. sz. 6-7. o.
- HEGEDŰS JUDIT: *Pedagógiai dokumentumok az óvodai, iskolai gyermekvédelmi munkában*. Együtt a gyermekvédelemben, 2009. 7. sz. 4-6. p.
- HEGEDŰS JUDIT: *Segítők segítése. Gyermekvédelem az iskolában*. In: Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Az iskolák belső világa*. Hefop pályázat, 2006. http://nti.btk.pte.hu/dogitamas/BHF_FILES/pdf/84Nadasi/pdf/Az%20iskol%e1k%20bels%5f%20vil%e1ga.pdf
- HEGYESI GÁBOR, TALYIGÁS KATALIN (SZERK., 1994): *A szociális munka elmélete és gyakorlata I.* kötet. Semmelweis.
- HERCZOG MÁRIA (SZERK., 2003): *Megbékélés és jóvátétel*. Család, Gyermek, Ifjúság Könyvek, Budapest.
- HERMAN, J. (1992/2003): *Trauma és gyógyulás. Az erőszak hatása a családon belüli bántalmazástól a politikai terrorig*. Háttér kiadó, Kávé Kiadó, NANE Egyesület, Budapest, 5. fejezet
- HOLT, J. (1991): *Iskolai kudarcok*. Gondolat, Budapest
- HORVÁTH-SZABÓ K. (2004): *Az iskolai konfliktusokról*. In: Mészáros A. (szerk.) *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 261-283.
- JÁMOBORI SZ. (2003): *Serdülők jövő-orientációját befolyásoló szülői nevelési stílusok vizsgálata*. Serdülő- és gyermekpszichoterápia, III/3., 221-231.
- JÁRÓ KATALIN (SZERK., 1999): *Játszmák nélkül. Tranzakcióanalízis a gyakorlatban*. Helikon Kiadó, Budapest.
- JÁRÓ KATALIN (SZERK., 2005): *Sors mint döntés: az érzelmek felfedezése és felszabadítása. 1. köt.* Helikon, Budapest.
- KAPOSI LÁSZLÓ (1984): *Játékkönyv. Játékok a közösségformálás szolgálatában. I-II.* Gödöllői Művelődési Központ, Gödöllő.
- KÉZDI B. (SZERK., 1998): *Iskolai mentálhigiéné*. Pro Pannónia Kiadói Alapítvány
- KISS ISTVÁN, BALOGH LÁSZLÓ: *Kellemes problémák*. In: N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk., 2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest, 496-538. o.
- KLEIN SÁNDOR (2007): *Gyerekközpontú iskola - Edge 2000 Kiadó, Budapest.*
- KÓSÁNÉ ORMAI V. (1989): *Beilleszkedési nehézségek és az iskola*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- KOZMA JUDIT (SZERK., 2002): *Kézikönyv szociális munkásoknak*. Szociális Szakmai Szövetség, Budapest.

- KÖKÖNYEI GY., VÁRNAI D. (2007): *A kapcsolati traumák – elhanyagolás és bántalmazás – hatása az agyi, a biológiai és a lelki fejlődésre*. In: Személyiséglélektantól az egészségpszichológiáig. Tanulmányok Kulcsár Zsuzsanna tiszteletére. Trefort Kiadó, Budapest, 224-269.
- KULCSÁR É. (2004): *A serdülőkori fejlődés pszichológiai jellemzői*. ELTE PPK Tanárképzési és –továbbképzési Központ, Budapest (Iskolapszichológia Füzetek 29.)
- KULCSÁR ZS. (2005): *Bevezető. Társas tényezők szerepe a traumafeldolgozásban*. In: Kulcsár Zs. (szerk.): Teher alatt... Trefort Kiadó, Budapest, 9-35.
- LAKATOS K., GERVAI J. (2003): *A korai kötődés neurobiológiai háttere*. In: Pléh Cs., Kovács Gy., Gulyás B. (szerk.) Kognitív idegtudomány. Osiris Könyvkiadó, Budapest, 326-343.
- LÁSZLÓ ZS. (2005): *Hiperaktív gyerekek az osztályban*. In: Ligeti Csákné, Medgyes Sándorné és Szontagh P. (szerk.) Pedagógiai kaleidoszkóp. Budapesti Pedagógusok Szakmai Szervezete, Budapest, 64-67.
- LÉNÁRD SÁNDOR, RAPOS NÓRA (2009): *Fejlesztő értékelés*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- LIGETI GYÖRGY (2003): *Gyűjtés : Iskola, demokrácia, civilizáció*. Új Mandátum, Budapest.
- MAKAI ÉVA (2000): *Szétszakadt és meg nem font hálók. Iskolai gyermekvédelem a '90-es években*. OKKER, Budapest.
- MAYER JÓZSEF (2005): *A második esély iskolái*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- MAYER JÓZSEF (2006): *Az első, a második és az nedik iskolai esély. Hátrányos helyzetű tanulók iskolai kudarcai és a kompenzáció lehetőségei*.
{<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=20061231MayerElso>}
- MÁRKUS A., TOMASOVSZKI L., BARCZI J. (2000): *Diszkalkulia (dyscalculia – DC) és a figyelemzavar-hiperaktivitás szindróma (Attention Deficit with Hyperactivity – ADHD)*. Magyar Pszichológiai Szemle, LV, 4, 567-582.
- Mentálhigiénés programok az iskolában*. Nemzeti Egészségvédelmi Intézet, Budapest. 2000.
- METCALF, L. (2008): *Megoldásközpontú tanítás. Hogyan javítsunk a diákok magatartásán, jegyein, a szülői támogatáson és a tanári kar morálján* Alexandra, Budapest.
- MÉREI FERENC (2002): *Önismereti érzékenység serdülőkorban*. In: Kaposi László (szerk.): Játékkönyv. Marczibányi téri Művelődési Központ, Budapest.
- MÉSZÁROS ZOLTÁN: *Szakértői szemmel a prevencióról*. Esély, 2005. 6. sz. 64 – 82. o.
- MURÁNYI-KOVÁCS ENDRÉNÉ, KABAINÉ HUSZKA A. (1998): *A gyermekkori és a serdülőkori személyiségzavarok pszichológiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 74-109.
- N. KOLLÁR KATALIN – MARTONNÉ TAMÁS MÁRTA – PORKOLÁBNÉ BALOGH KATALIN – GYENEI MELINDA (1999): *Iskolás gyerekek terhelési szintje, pszichoszomatikus egészségi állapota és társas kapcsolatai*. Pszichológia és nevelés. Pszichológiai Szemle, Könyvtár, 3. Akadémiai Könyvkiadó, Budapest.
- NAHALKA ISTVÁN (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- NÁDASI MÁRIA (2006): *Agresszió az iskolában*. In: Golnhofer Erzsébet (szerk.): Az iskolák belső világa. Hefop pályázat. [HTTP://nti.btk.pte.hu/dogitamas/BHF_FILES/pdf/84Nadasi/pdf/Az%20iskol%e1k%20bels%20vil%e1ga.pdf](http://nti.btk.pte.hu/dogitamas/BHF_FILES/pdf/84Nadasi/pdf/Az%20iskol%e1k%20bels%20vil%e1ga.pdf)
- OLÁH A. (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Trefort Kiadó, Bp., 52-59., 74-85.
- ÖRKÉNY Á. (2007): *Traumaélmények gyermek- és serdülőkorban: lehetséges-e pozitív kimenetel? Reziliencia és poszttraumás növekedés*. In: Személyiséglélektantól az egészségpszichológiáig. Tanulmányok Kulcsár Zsuzsanna tiszteletére. Trefort Kiadó, Budapest, 270-291.
- PÉLEY B. (2002): *Rítus és történet*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- PILLING J. (SZERK., 1999): *A haldoklás és a gyász pszichológiája*. Semmelweis Orvostudományi Egyetem, Budapest.
- RANSCHBURG J. (1977): *A válás és a gyermek*. In: F. Várkonyi Zs. (szerk.) Baj van a gyerekemmel. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 157-176.
- RANSCHBURG J. (1998): *Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- REINHARDT M., KÖKÖNYEI GY. (2009): *Tanulási problémák magatartási zavarokkal küzdő gyermekeknél*. Kézirat. ELTE PPK Személyiség- és Egészségpszichológiai Tanszék, Budapest.
- RÉVÉSZ GY. (2004): *Szülői bánásmód – gyermekbántalmazás*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- RITTER A. (2002): *A serdülők és az internet*. Serdülő- és gyermekpszichoterápia, II./1, 44-49.
- ROGERS, C. (2003): *Valakivé válni*. A személyiség születése. Edge 2000 Kiadó, Budapest.
- ROGERS, C., FREIBERG, H. J. (2007): *A tanulás szabadsága*. EDGE 2000 Kiadó, Budapest.
- RÓZSA S. (2001): *Gyermek és serdülőkori depresszió*. In: Szádóczky E. és Rihmer Z. (szerk.) *Hangulatzavarok*. Medicina, Budapest.
- SIMÓ J. (2007): *A pervazív fejlődési zavarok – az autizmus spektrum*. In: Vikár A., Vikár Gy., Székács E. (szerk.) *Dinamikus gyermekpszichiátria*. Medicina, Budapest, 194-246.
- SÖRÖS ERZSÉBET (SZERK., 2006): *Változatok az alternatív gyermekellátásra*. Nap Klub Alapítvány Kiadása a HEFOP 2.2..1. pályázati támogatásával, Budapest.
- STRASSER, F. – RANDOLPH, P. (2005): *Mediáció – a konfliktusmegoldás lélektani aspektusa*. Nyitott Könyvműhely Kiadó, Budapest.
- SZEKSZÁRDI JÚLIA (2002): *Konfliktusok pedagógiája*. Pannon Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- SZÖNYI MAGDA (2008): *Relaxációs és imaginatív terápia*. In.: Szőnyi G.- Füredi J. (szerk.) *A pszichoterápia tankönyve*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest.
- URBÁN R., BUDA B., HEVESI K., KÖKÖNYEI GY., NAGY H., RIGÓ A., V. KOMLÓSI A., VÁRNAI D. (2007): *Mentális egészségfejlesztési stratégia – pozitív egészségfejlesztés és primer prevenció*. Országos Egészségfejlesztési Intézet, Budapest
- URBÁN R., VARGA J. (2003): *A negatív érzelmek, az önbizalom, az énhatékonyság és a dohányzás serdülőkorban*. *Addiktológia*, 2(3-4), 346-369.
- V. BINET Á. (1997): *A személyiség fejlődése a kisiskoláskortól a serdülésig*. In: Bernáth L., Solymosi K. (szerk.) *Fejlesztéslélektani olvasókönyv*. Tertia Kiadó, Budapest, 75-86.
- VAJDA ZS. (2004): *A társas kapcsolatok és viselkedés fejlődése kisiskoláskortól serdülőkorig*. In: Mészáros A. (szerk.) *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 145-161.
- VÁRNAI D., FLIEGAUF G. (2005): *Az iskolai bántalmazás és összefüggései*. *Fejlesztő Pedagógia*, 5-6, 73-79.
- VIKÁR ANDRÁS (2008): *Pszichodráma*, in.: Szőnyi G.- Füredi J. (szerk.): *A pszichoterápia tankönyve*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest.
- VIKÁR GY. (1993): *Gyászreakciók gyermekkorban*. In: Gerő Zs. (szerk.) *A gyermekpszichoterápia elmélete és gyakorlata II. A fejlődés viszontagságai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 129-149.
- VIKÁR GY. (1999): *Az ifjúkor válságai*. Animula, Budapest.
- ZSIDI Z. (1999): *Hagyjuk sorsára? Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest*.

Tárgymutató

Alkalmazható jogszabályok	42
Autonómia	18
Családsegítő	3, 31
Diáktámogatás rendszere	7
Dobbantó	2, 3, 4, 15, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 36, 37
EFT	3, 10, 21, 22, 24, 27, 40
Egyénizés	27
Esetmegbeszélés	42
Fejlesztő értékelés	3, 23, 49
Integrációs felkészítés	43
Kompetencia	18
Mentor	3, 37
Nevelési tanácsadás	44
Pár-rendszer	9
Pártfogó	44
Pedagógiai szakszolgálat	44
Portfólió	26
Sajátos nevelési igény	44
Szabadidő	44
Személyes gondoskodás	44
Szerződéses rendszer	6
Szülő	8
Tantestület	3, 38
Tanulási képesség	45
Team	8, 9
Veszélyeztetettség	45

