

**Albert Sándor**

**ELVÁRÁSOK ÉS KIHÍVÁSOK  
a közoktatásban**

**Albert Sándor**

**ELVÁRÁSOK ÉS KIHÍVÁSOK  
a közoktatásban**

Komárom, 2017

*„Amikor a változás szelei fújnak,  
a kétkedők falakat húznak fel,  
az optimisták pedig vitorlákat“  
(ismeretlen szerző)*

## TARTALOMJEGYZÉK

---

<b>BEVEZETÉS</b>	7
<b>ELŐSZÓ</b>	9
<b>1. A 21. SZÁZAD KIHÍVÁSAI</b>	15
<b>2. MUNKAALAPÚ VAGY TUDÁSALAPÚ TÁRSADALOM?</b>	19
2.1 Hasznos tudás	21
<b>3. FELMÉRÉSEK ÉS TANULSÁGOK</b>	23
3.1 Hazai (országos) felmérések	24
3.2 Nemzetközi felmérések	25
3.3 A felmérések tanulságai	28
<b>4. AZ ÉRTŐ OLVASÁS ÉS A TANANYAG ELSAJÁTÍTÁSA</b>	31
4.1 Az értő olvasás	31
4.2 A tananyag elsajátítása	33
<b>5. AZ INTEGRÁCIÓ</b>	37
5.1 Az integráció	37
5.2 A differenciálás	42
5.3 Az asszimiláció	43
5.4 A szegregáció	43
<b>6. HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK ÉS HÁTRÁNYKOMPENZÁLÁS</b>	45
6.1 Hátrányos helyzetű tanulók	45
6.2 Hátránykompenzálás	47
<b>7. A PEDAGÓGUSKÉPZÉS KIHÍVÁSAI</b>	51
<b>8. TANULMÁNYOK ÉS JÓ GYAKORLATOK</b>	55
<b>8.1 Tanulmányok</b>	55
8.1.1 Mít, miért és hogyan? (Bartha Jánosné és Szalay Mária – Református Pedagógiai Intézet, Debrecen)	56
8.1.2 A romák integrálásáról – erőszakmentes megközelítésben (Lukovics Éva – Felnőttképző Intézet, Komárom)	79
8.1.3 Mielőtt az integrációról beszélünk (Lánczos Andrea – Felnőttképző Intézet, Komárom)	91

8.1.4 Oktatási módszerek a hátrányos helyzetű roma tanulók körében (Borbás Veronika – Gencs Kinga)	98
<b>8.2 Jó gyakorlatok</b>	102
8.2.1 Cigány gyerekek az oktatásban (Ruszó Mária – Óvoda, Rimaszécs)	102
8.2.2 Az élet iskolája (Papp Andrea – Alapiskola, Szepsi)	106
8.2.3 Fabatkázva tanulni öröm (Gyurán Ágnes és Sebők Csilla - Alapiskola, Bátka)	112
8.2.4 Kedvesház pedagógia (Pierchala Mária, Székely Zsuzsa, Vavrek Hubay Gabriella - Kazinczy Ferenc Alapiskola, Tornalja)	116
8.2.5 Pedagógiai asszisztens az iskolában (Alsótagozatos pedagógusok – Alapiskola és Óvoda, Almágy)	123
8.2.6 A hátrányos helyzetű tanulók oktatása (Hack László – Dobó István Alapiskola, Nagyszelmenc)	126
8.2.7 Szociálisan hátrányos helyzetű tanulók oktatása (Bozó Roland - II. Koháry István Alapiskola, Fülek)	131
8.2.8 Egy kisiskola életéből (Korda Edit – Alapiskola, Deresk)	135
<b>ZÁRSZÓ HELYETT</b>	141
<b>IRODALOMJEGYZÉK</b>	143

## BEVEZETÉS

---

Az informatikai forradalom (4. ipari forradalom) időszakát éljük. A fejlett világ tudásalapú társadalmat épít, ezért óriási mértékben megnőtt az oktatás piaci értéke, hiszen a tudásnak döntő hatása van a gazdaságra, a társadalmi élet egészére. Gondoljunk csak az okostelefonok elterjedésére, az önvezérelt autók és drónok fejlesztésére, vagy a robotok térnyerésére úgy a gyártásban, mint a raktározásban ill. szolgáltatásokban.

A közbeszédben új fogalmak honosulnak meg. A „Z” generáció tagjait pl. **digitális bennszülötteknek** is nevezik. Ezek azok a fiatalok, akik már pici koruktól elektronikus kütyükkel játszottak. Beleszülettek a digitális világba és abszolút természetességgel kezelik az elektronikai készülékeket. Aztán vagyunk mi, a digitális bevándorlók, akik tanulással szereztük meg azokat az ismereteket és készségeket, amibe a digitális bennszülöttek beleszülettek. És az iskolában mi tanítjuk pl. az informatikát azoknak, akik már ebben a korban nőttek fel. Tanítani akarunk, miközben ők inkább a segítségünket várják (az önálló ismeretszerzésben)!

Annak idején ezt Karinthy Frigyes úgy fogalmazta meg, hogy *„Nem értünk rá tanulni, mert folyton tanítottak”*.

Az iskola, mint tudásátadó intézmény mára túlhaladottá vált. A ma emberének a túléléshez **nem sok tudásra**, hanem **hasznos tudásra van szüksége**.

A könyv **első részében** kísérletet teszünk néhány alapfogalom tisztázására, pl. arra, hogy mit értünk munkaalapú és mit tudásalapú társadalom alatt, és mit értünk hasznos tudás alatt.

Elemezzük a hazai és nemzetközi felméréseket és az eredményekből levonjuk a tanulságokat. Foglalkozunk az integrációval, a hátrányos helyzetű tanulókkal, a hátránykompenzációval és a pedagógusképzés kihívásaival.

A **második részben** találja meg az olvasó a modellértékű, ún. jó gyakorlatokat bemutató írásokat.

Reményeink szerint a könyvet szívesen lapozzák majd a gyakorló pedagógusok és a pedagógusjelöltek egyaránt.

*Nem elég túlélni,  
gyarapodni kell!*

## ELŐSZÓ

---

2013 decemberében a szlovák parlament által elfogadott törvénymódosítás (245/2008 T.t.) meghatározta az iskolák osztályainak minimális létszámát (is) és ezzel halálra ítélte a kis létszámú iskolákat. A törvény 2016-os módosítása ugyan törölte az alapiskolák alsó tagozataira vonatkozó minimális létszámokat, de a felső tagozatra és a középiskolákra vonatkozó minimális létszámok nem változtak, és az alsó tagozatos kis létszámú iskolák finanszírozása sincs elfogadható módon rendezve.

A szlovákiai magyar alap- és középiskolák többsége nagyon kis létszámmal működik, ezért közülük nagyon sokat a bezárás veszélye fenyegeti. A törvény ugyan lehetővé teszi a kis létszámú iskolák fennmaradását is, de ez a fenntartó számára pluszköltséggel jár.

A kis létszámú iskolák sorsa tehát az önkormányzatok anyagi helyzetétől, esetleg külhoni támogatásoktól (is) függ.

Az iskolák bezárásával, ill. mindenáron való megtartásával kapcsolatban az anyagiakon kívül további kérdések is felmerülnek: Az első kérdés érzelmi töltetű: mi lesz a községgel iskola nélkül? A másik kérdés pedig az, hogy szakmai szempontból mennyire helyénvaló a nagyon alacsony létszámmal (pl. 5-10 gyerekkel) működő iskolák mindenáron való fenntartása?

A továbbképzések során (2005 – 2017 között) nagyon sok pedagógus elvégezte saját intézményének önértékelését. A SWOT-analízisekből mazsolázva állítottuk össze az alábbiakban közzétett kis és nagy létszámú iskolák **erősségeit** és **gyengeségeit**. A listák az önértékelést végző pedagógusok, szülők és diákok szubjektív nézeteit tartalmazzák, de az iskolahálózatunk újragondolásához megfelelő kiindulási alapot biztosítanak.

## KIS LÉTSZÁMÚ ISKOLÁK

### Erősségek

- Családias légkör
- Egyszerűbb fegyelmezés
- Nincs utaztatás
- Lehetőség egyéni bánásmódra
- Kevesebb konfliktusforrás
- A gyerekek többszöri szóbeli megnyilvánulása
- Gyors információáramlás
- Könnyebben diagnosztizálhatók a tehetségek, de a tanulási és viselkedési zavarok is.

### Gyengeségek

- Kevésbé színes pedagógiai program
- Több tantárgyat nem szakosok tanítanak
- Több évfolyam egy osztályban (megoszlik a pedagógusok figyelme)
- Állandó harc a fennmaradásért (a diákokért)
- Állandó félelem, bizonytalanság (az iskola bezárása miatt)
- Működtetésük gazdaságtalan (költséges)
- Általában hiányos felszereltség (tornaterem, laboratóriumok stb. hiánya)

## NAGY LÉTSZÁMÚ ISKOLÁK

(évfolyamonként két vagy több párhuzamos osztállyal működő iskolák)

### Erősségek

- A pedagógiai programok színes kínálata
- Lehetőség a szakosodásra:
  - Társadalomtudományok
  - Természettudományok
  - Képzőművészet
  - Nyelvek
  - Stb.
- Jobb eredmények a nemzetközi és az országos felmérésekben (az előzőekből adódóan)
- A tanulók erősebb belső motivációval rendelkeznek (olyan tantárgyakat tanulnak, amelyeket ők maguk választottak)
- A pedagógiai programok színes kínálata
- Lehetőség a szakosodásra:
  - Társadalomtudományok
  - Természettudományok
  - Képzőművészet
  - Nyelvek
  - Stb.
- Jobb eredmények a nemzetközi és az országos felmérésekben (az előzőekből adódóan)
- A tanulók erősebb belső motivációval rendelkeznek (olyan tantárgyakat tanulnak, amelyeket ők maguk választottak)
- A továbbtanulás függvényében választják meg tantárgyaik egy részét
- Az oktatás hatékonyságának növelése (minden tantárgyat szakos tanít)
- Nő a biztonságérzet (nem kell félni az iskolabezárástól)
- Jobb felszereltség (tornaterem, laboratóriumok, szaktantermek, számítógépes termek stb.)
- A szakkörök színesebb kínálata
- Nagyobb lehetőségek a tehetség gondozásra
- Gazdaságos működtetés

### Gyengeségek

- Utaztatás
- Nehézkes információáramlás
- Nehezebb a fegyelmezetlen tanulók kezelése
- Több a konfliktusforrás
- Kisebbségi lehetőség az egyéni bánásmódra
- Kevesebb lehetőség a tanulók szóbeli megnyilvánulására
- Nagyobb anonimitás (a pedagógus nem ismer minden gyereket)

A felsorolt erősségeket és gyengeségeket figyelembe véve arra a következtetésre jutottunk, hogy a **kis létszámú iskolákban a családias légkör dominál, a pedagógus jobban ismeri a diákot és nincs utaztatás.**

**A nagy létszámú iskolákban viszont színesebb a pedagógiai programok kínálata, erősebb a tanulók belső motiváltsága, jobb az iskolák felszereltsége és általában az oktatás hatékonysága is** (lásd a hazai és nemzetközi felmérések eredményeit).

Szakmai szempontból ezért úgy gondoljuk, hogy **a felső tagozaton a párhuzamos osztályokkal rendelkező, nagyobb létszámú iskolák** (kistérségi iskolák vagy iskolaközpontok) **létrehozása felé kellene elmozdulnunk.**

Több szakember vélekedik úgy, hogy a felvidéki magyar alapiskolák jelenlegi hálózata hosszútávon gazdaságilag fenntarthatatlan és a hatékonyságukkal sincs minden rendben (lásd a Tesztelés 5, Tesztelés 9, a PISA felmérések, de akár az érettségi vizsgák egyre gyengébb eredményeit).

Természetesen tudatában vagyunk annak, hogy a költséghatékonyság nem lehet egyetlen mércéje a kis létszámú iskolák működésének, a minisztérium és a fenntartó többnyire mégis ebből a szempontból ítéli meg fennmaradásukat.

Úgy gondoljuk, és a felvidéki magyarság érdekei is azt kívánják meg, hogy **alsó tagozat ún. alapellátásként minden településen működjön.** Ez a szakasz a legkevésbé költséges, ezért bozontos anyagi áldozatok árán kisebb létszám esetén is fenntartható.

A **felső tagozat** ennél jóval nagyobb anyagi ráfordítást igényel (szakos tanítók, laboratóriumok stb.), és nem kell feltétlenül alapszolgáltatásként kezelni.

**Az alapiskolák felső tagozataival kapcsolatban ezért már felmerülhet a kistérségi, vagy körzeti iskolák kérdése is.**

Ez a fajta elmozdulás valószínűleg gazdaságosabbá tenné az iskolák működtetését és szakmai szempontból is előnyösebb, hatékonyabb lehetne.

A hálózat átszervezése természetesen pénzbe kerül, de a hátralévő 2 – 3 évben még európai uniós források is rendelkezésre állnak.

Természetesen tudatosítani kell, hogy **az iskolák esetleges összevonása**, kistérségi iskolák kialakítása **érdekeket sért** (pl. 2-3 igazgató helyett csak egyre lesz szükség) és a tantestületekben **fokozódik a bizonytalanság** (milyen új tárgyakat kell felvennem, esetleg milyen tárgyakat kell átadnom más kollégáknak), ezért nagy körültekintéssel kell eljárni.

Hangsúlyozni szeretnénk azt is, hogy **az összevonás csak az érintett felek közös akaratából, ill. beleegyezésével valósítható meg.**

A kellőképpen nem előkészített összevonási kísérletek eleve kudarcra vannak ítélve és tiltakozások hullámát válthatják ki. Ez viszont inkább árt, mint használnál az ügynek, mert csak elmérgesíti az iskolák közötti kapcsolatot, a község és az iskola kapcsolatát, de megterheli a pedagógusok közötti kapcsolatrendszer is. Gondoljunk csak a 2017-es gútai eseményekre és arra, amit a zaboraljai kisiskolákkal kapcsolatban Vrabec Mária (2015) a következőképpen fogalmazott meg: *„a döntés a központi iskoláról csak a kényszer terhe alatt fog megszületni. Vagy úgy sem. Akkor pedig az egymás után elvérző iskolákból egy faluval továbbállnak az igazán eltökélt és elkötelezett szülők gyerekei”.*

*„Ezt a régióban mindenki tudja, de kimondva - kimondatlanul mindenki arra rendelkezett be, hogy amíg lehet, kihúzza valahogy”.*

A kilencvenes évek elején a változás szele megérintette a felvidéki magyar pedagógus társadalmat is. Lelkesen üdvözöltük a változásokban rejlő lehetőséget. Megalakult a Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége (SZMPSZ) és a Katedra Társaság. Országos rendezvényeket és nyári egyetemeket szerveztünk. A kétnaposra tervezett Katedra Napokon éjfélélig tartó vitákban fejtettük ki nézeteinket az iskolai önkormányzatiságról, iskolahálózatunk hatékonyabbá tételéről, iskolaközpontok létrehozásáról, újszerű oktatási módszerek és formák bevezetéséről, egy magyar kar, majd később a magyar egyetem létrehozásáról.

Nyári egyetemeket még ma is szervezünk. Az SZMPSZ rosnói konferenciájára és a Katedra Napokra még ma is eljárnak a pedagógusok, de a lelkesedésnek (egy-két embertől eltekintve) már nyoma sincs. Elfásultunk, kiégtünk, szemünkben hiányzik az éltető tűz. Vajon mi történt velünk és mi történik a felvidéki magyar társadalommal? Néhányan talán még a változásokat is igénylik, de úgy, hogy közben semmi se változzon! Pedig érzékeljük, tudjuk, hogy az oktatásügy jelenlegi helyzete hosszú távon nem tartható fenn.

Azt vallo, amit nagyjaink oly sokszor megfogalmaztak és leírtak, hogy *„a kisebbség esélye a minőség”.* A jó színvonalú és a jó minőségű iskola.

**Hosszú távon a jelenlegi helyzet konzerválása nem megoldás. Nekünk gyarapodnunk kell, ha túl akarjuk élni a 21. századot.** Ezért nem csak *iskolákra*, hanem *olyan iskolákra* van szükségünk, ahová a szülők szívesen íratják be gyerekeiket, és ahová a gyerekek is szeretnek járni.

Szemléletváltásra van tehát szükség, mert hiába ábrándozunk arról, hogy a status quo fenntartható, hogy a kormány pozitív diszkriminációt alkalmazva megoldja a kis létszámú iskoláink finanszírozási problémáit, vagy teret biztosít a magyar történelem oktatására. Szerintem egyiket sem fogja megoldani (hiába szeretném én is). A minimális létszámok eltörlésével csak a labdát dobták át az önkormányzatok térfelére. Kezeljék ők a problémát, legyenek ők a rosszak, a hazaárulók, akik bezárják saját iskoláikat.

A megoldást nekünk kell kiizzadni és az elmozdulást is nekünk magunknak kell kezdeményezni. Reagálni kell pl. arra, hogy iskoláskorú gyerekeink csaknem egynegyedet nem magyar tanítási nyelvű iskolába íratják be a szülők. Az okok ismertek: vegyes házasság, a jobb érvényesülés reménye stb., de egyre gyakrabban fogalmazzák meg a szülők azt is, hogy azért választottuk a helyi szlovák iskolát, mert az jobb. Érdemes lenne megvizsgálni, hogy vajon mi áll ennek az állításnak a hátterében? Miért gondolják a szülők, hogy a szlovák iskola jobb? Miben más, miben jobb, mivel ad többet, mint a magyar iskola? És természetesen reagálni kell rá.

A tavasz folyamán nyilvánosságra hozott Oktatás és Nevelés Fejlesztésének Nemzeti Programja optimizmussal tölt el. A Tanuló Szlovákia névre hallgató tervezet a 21. század iskolájának szellemében fogalmazódott meg. A reform sikerre vitele viszont nagyon sok pénzt igényel és ami ennél is fontosabb, a pedagógustársadalom szemléletváltására épül. Az oktatás helyett a tanulás és a tananyag helyett a személyiségfejlesztés áll a középpontban és ennek megfelelően megváltozik a tanár szerepe is.

Pedagógusaink számára talán ez jelenti majd a legnagyobb kihívást, de egyben a lehetőséget is iskoláink színvonalának és minőségének javítására.

*„Öröm és élmény nélkül  
nincs hatékony tanulás,  
ezért a tantárgyakat nem átvenni kell,  
hanem megmerítkezni benne.“  
(Vekerdi Tamás)*

## **1. A 21. SZÁZAD KIHÍVÁSAI**

---

A 21. század a digitalizáció és robotizáció korszaka lesz, amely megváltoztatja az életmódunkat. Az okostelefonok után jönnek az önvezérelt okosautók. A robottechnológia és az internet forradalmasítja a közlekedést, a gyártást, a raktározást és áruszállítást stb.

A Tesla vezére olyan autógyárat épít, ahol az autókat robotok fogják gyártani, emberi beavatkozás nélkül. Az Adidas sportszergyártó cég szintén teljesen automatizált gyárban gondolkodik. Megjelentek az első repülő autók, a drónok háztól-házig szállítják a csomagokat stb., stb.

Egy teljesen új világ küszöbén állunk. Ha nem akarunk a vesztesei lenni, akkor az oktatásügynek mindenképpen reagálnia kell ezekre a kihívásokra és a jövő generációját fel kell készíteni a várható következményekre.

Szlovákia oktatásügye nagyon sok sebből vérzik és szomorúsággal tölt el bennünket az is, hogy az OECD felmérések tanulsága szerint Szlovákia tanulói a világ legkevésbé boldog tanulói közé tartoznak<sup>1</sup>.

Ezt igazolják a hazai felmérések is. Az Oktatásügyi Minisztérium Információs és Prognosztikai Intézetének felmérései alapján (Kolesár – Herich, 2010) a tanulók kb. 50%-a nem szeret iskolába járni.

A negatív hozzáállás az iskoláskor előrehaladtával erősödik és a középiskolákban a legrosszabb a helyzet (az egyházi és magániskolákban általában pozitívabbak a visszajelzések).

---

<sup>1</sup> Učiace sa Slovensko



Iskoláinkban jelenleg a tanár tudásközvetítő szerepe dominál. A tanár az ismeretek szinte egyedüli forrása és a tanítási óra főszereplője. Ő értékeli a megszerzett tudás mennyiségét és minőségét is.

A **tanulók** közben arra panaszkodnak, hogy

- a tantárgyak tartalma túlméretezett (sok a tananyag),
- nagyon sok haszontalan dolgot kell megtanulniuk (bemagolniuk),
- gyakran a tanítási órák passzív elszennvedői (hiányoznak a tevékenységi formák),
- a tanítási órákon többnyire előadásokat hallgatnak és a tananyagot otthon kell megtanulniuk, tehát szabadidejük nagy részét is tanulással (memorizálással) töltik,
- nehezen viselik el egyes pedagógusok direktív megnyilvánulásait,
- nagyon kevés sikerélményben van részük, ezért az iskola csak kötelező teher számukra.

A **pedagógusok** az iskolaigazgatók direktív vezetési stílusára, a vezetők és a pedagógusok közötti feszültségre panaszkodnak. Hiányolják a pozitív légkört, az egymás közötti kommunikáció minőségét és a szakmai együttműködést. Ezek a hiányosságok és az ebből fakadó kellemetlen érzések negatívan befolyásolják a pedagógusok teljesítményét és motivációját.

**Hogyan lehet ilyen iskolában boldognak lenni?** – kérdezné Vekerdi Tamás. Csak érdekességként említjük meg, hogy az Amerikai Egyesült Államok Függetlenségi Nyilatkozata már 1776-ban megfogalmazta az emberek jogát a boldogságra törekvéshez. A közelmúltban pedig Indiában és Dubajban Boldogságügyi Minisztériumot hoztak létre.

Ez a jog tanulóinknak és pedagógusainknak is kijár! Ezért meg kell teremteni a lehetőséget és feltételeket arra, hogy a 21. század iskolája Szlovákiában is az öröm és boldogság forrása legyen!

**Hogyan tovább?**

Mindenekelőtt **újra kell értelmezni a tanítás/tanulás folyamatát.**

Az újraértelmezésre többek között azért van szükség, mert

a/ rendkívüli mértékben felértékelődött a tudás szerepe, ezért (is) komoly figyelmet kell szentelni **a tanulás tanításának**. A hatékony tanulás elsajátítása az egész életen át tartó tanulás egyik kulcskérdése,

b/ a digitális technika robbanásszerű fejlődésének következtében óriási mértékben megnőtt az információ mennyisége, ezért a diákoknak el kell sajátítani **a hozzáférhető információk kezelését, ellenőrzését és hasznosítását**. Újfajta készségeket és képességeket igényel a digitális eszközök /számítógép, mobiltelefon, tévé, videó, DVD-lejátszó stb./ kezelése is,

c/ egyre nagyobb teret nyer az **e-learning**, amelyet a tanulók szabad döntése jellemez (a tanuló maga dönti el, hogy mikor, mit és mennyi időt szán az internet segítségével begyűjtött információk beszerzésére és feldolgozására).

A hazai gyakorlatból figyelembe kell venni azt is, hogy

- megnőtt a tanulási és beilleszkedési problémákkal küzdő gyerekek száma és egyre gyakoribb az erőszak és agresszió az iskolában,
- a különböző családi háttérrel rendelkező gyerekek teljesítményei között óriási különbségek vannak,
- a tanulók többsége alulmotivált és megnőtt a rossz osztályzatok és bukások száma,
- meg kell küzdeni az esélyegyenlőtlenséggel,
- felelősödött az integráció és az inklúzió igénye,
- új típusú és a 21. század kihívásaira felkészült pedagógusokra van szükség,
- a hagyományos oktatási módszereket és formákat újszerűekre kell cserélni,
- a szülőt partnerként kell kezelni,
- stb.

**Szemléletváltásra van tehát szükség.**

A tanítás helyett a tanulásra, a tananyag helyett a gyerek személyiségfejlesztésére kell összpontosítani.

**A 21. század iskolájában a tanuláson van a hangsúly.** A tanítási óra főszereplője a diák, aki egyéni program alapján, saját tempója és saját tevékenysége által szerzi meg az ismereteket. Az elért eredményekért is a diák saját maga felel. A tanár a diák önálló tanulásának megszervezésében segít, abban, hogy mit kell megtanulnia és hol találja meg a szükséges információkat. Motiválja őket és segít a felmerülő problémák leküzdésében.

Az iskola legyen befogadó és gyermekbarát, a szülőkkel együttműködő partner. Működtessen hátránycsökkentő (hátránykompenzáló) programokat és individuális fejlesztéssel foglalkozzon.

Abból induljunk ki, hogy **minden gyerek tehetséges valamiben és azt fejlesszük!**

A tudás átadása helyett a készségfejlesztésre kell nagyobb hangsúlyt fektetni. Figyelembe kell venni azt is, hogy a diák nagyon sokféle módon juthat hozzá az információkhoz. Az iskola, ill. a pedagógus már nem az egyetlen és nem feltétlenül a legfőbb információforrás, ezért az iskolában a hangsúlyt az információk kezelésére kell helyezni.

*„Arra kell megtanítani diákjainkat, hogy a bármikor és bárhol hozzáférhető információkat hogyan ellenőrizzék, hogyan dolgozzák fel, hogyan hasznosítsák...”.  
„A digitális forradalom vívmányait nem feltétlenül kell a szükséges rossz jelzővel illetni, hanem tetszik vagy sem, be kell vinni az oktatási folyamatba. Nem a diákok szórakoztatására, hanem a célból, hogy a diákokat bevonjuk a tanulási folyamatba olyan eszközök igénybe vételével, amelyek a legközelebb állnak a mindennapjainkhoz.”<sup>2</sup>*

<sup>2</sup> <https://barankovics.hu/cikk/mit-jelent-az-oktatás-a-21-században>

*„Egy ország versenyképessége nem az üzemekben vagy a kutatólaboratóriumokban dől el, hanem a tantermekben.”  
(Lee Iacocca)*

## 2. MUNKAALAPÚ VAGY TUDÁSALAPÚ TÁRSADALOM?

---

Néhány kelet – európai ország még ma is a munkaalapú társadalomra esküszik, míg a fejlett világ a tudásalapú társadalom mellett teszi le a voksát.

**A munkaalapú társadalommal** kapcsolatban többféle definíció létezik. A fogalom meghatározásánál abból lehetne/kellene kiindulni, hogy minden emberi közösség alapja a közösen (közös elképzelések mentén) végzett **munka**. A technológia fejlődése révén természetesen a munka jellege változik/változott, de mégiscsak az a jellemző, hogy a termelés zömét **alacsony hozzáadott értékű tevékenységek** (rendszerint kétkezi munka) adják. Ehhez viszont kevés magasan képzett, önálló munkavégzésre képes emberre van szükség.

Leegyszerűsítve a problémát ez úgy néz ki, hogy a diák pl. a szakiskolában elsajátítja egy-egy szakma elméleti ismereteit és az üzemgyakorlat során (pl. duális képzés formájában) megszerzi a szakma gyakorlásához szükséges készségeket és jártasságokat. A cél tehát a munkavégzéshez szükséges tudás megszerzése, mert az iskolát elhagyva ezzel keresheti meg kenyerét. Az iskola „*kétkezi munkásokat*” nevel a nagyvállalatok (multik) részére.

A munkaalapú társadalom tehát „*befejezett*” tudásban gondolkodik.

Statisztikák egész sora bizonyítja, hogy az emberek aktív életük során többször kényszerülnek nemcsak munkahelyet, hanem szakmát is váltani. Ez viszont nagyon sok ember számára a jövőben gondot jelenthet, mert nincsenek birtokában azoknak a természettudományi, matematikai, informatikai stb. alapoknak, amelyekre egy más, igényesebb szaktudás ráépíthető. Ezért is állítja több szakember, hogy ez a fajta képzés **zsákutcát jelent** a fiatalok számára és **a munkaalapú társadalom a kukába való** <sup>3</sup>.

<sup>3</sup> <http://mandiner.hu> (2015.1.7.)

A **tudásalapú társadalomban** a hagyományos termelési tényezők mellett (tőke, munkaerő) egyre inkább a tudás kerül előtérbe és válik döntő termelési tényezővé<sup>4</sup>. Egy-egy termékben igen **nagy a tudástartalom aránya, tehát a hozzáadott érték**. Ehhez viszont jól képzett, kreatív emberekre van szükség. **A tudásalapú társadalomban a tudás nem cél, hanem eszköz a társadalom életében való részvételhez.**

A tudásalapú társadalomban törvényszerűen **felértékelődik az oktatás és kutatás szerepe**, hiszen a tanulás a gazdasági fejlődés és a versenyképesség növelésének alapfeltétele.

Az oktatási intézmények tevékenységével kapcsolatban viszont felmerül a kérdés, hogy milyen tudást közvetítsen az iskola a folyamatos változások korában. Az iskolában megszerzett ismeretek csak akkor lesznek versenyképesek, csak akkor tudnak alkalmazkodni a gazdasági-társadalmi elvárásokhoz, ha az ún. kulcskompetenciák fejlesztésével párosulnak.

**Kulcskompetenciák** alatt értjük azokat az ismereteket, készségeket és attitűdöket, amelyek megkönnyítik a társadalomban való érvényesülést és a szakmák többségében alkalmazhatóak. Ilyenek pl. az idegennyelvtudás, informatikai ismeretek, kommunikációs készségek, rugalmasság, kreativitás, célirányultság, problémamegoldó képesség, alkalmazkodó képesség, a másággal elfogadása, interperszonális és önszabályozó készségek stb.

A tudásalapú társadalomban megjelenik egy új fogalom is: **a tudás piac**. A tudás piacon való érvényesülést pedig az határozza meg, hogy ki milyen tudásnak van birtokában.

<sup>4</sup> <http://ofi.hu/tudastan/tudas-alapu-tarsadalmak>

## 2.1 Hasznos tudás

Baráth Tibor<sup>5</sup> szerint a hasznos, vagy „**hasznosítható tudás** az egyén oldaláról két szóval leírható: **boldogulás és boldogság**.

*A társadalmilag értékes, hasznos tudás azoknak az ismereteknek, készségeknek és képességeknek a folyamatosan változó rendszere, amelyek lehetővé teszik az egyén számára a társadalomban való eligazodást, a boldogulást, s ami lehetővé teszi az egyén számára, hogy képes legyen érzelmi oldalról is megélni az életet. Tehát **ráció és kogníció, valamint érzelem és szocializáció, az egymással bántni tudás és együttműködés képessége**”.*

Ismeretek nélkül természetesen nem lehet képességeket fejleszteni, a problémát viszont az ismeretek gyors változása és óriási méretű növekedése jelenti, ezért ügyelni kell az arányokra, arra hogy maradjon idő a képességek fejlesztésére is.

*„Nem a hagyományos kultúra maga és nem ennek a közvetítése okozza az iskola problémáit, hanem az a mód, ahogyan ma működik, ahogyan az oktatás feldarabolja, diszciplínákra bontja az amúgy is holisztikus, egységes emberi tudást. S ami a legfőbb baj, hogy olyan lényegtelen elemekre helyezi a hangsúlyt, amelyeket könnyű visszakérdezni a diáktól, úgy hogy megtiltjuk nekik a kooperációt” – véli Fischer György<sup>6</sup>.*

Tudatosítani kell azt is, hogy a hagyományos iskolában megszerzett és az iskolai tartalomhoz kötött tudás csak ismerős (iskolai) környezetben hasznosítható, ezért a tanulók úgy érzik, hogy az iskolában tanultaknak kevés hasznát veszik a mindennapok feladatainak megoldásában. Ezt igazolják a nemzetközi (pl. PISA) felmérések eredményei, de az egyetemekről és különböző vállalatoktól kapott visszajelzések is.

A korszerű iskolának nemcsak az a feladata, hogy a tantervekbe foglalt kész ismereteket adja át a tanulóknak. A tananyag közvetítése és memorizáltatása mellett személyiségfejlesztéssel is foglalkoznia kellene. Az iskolák tevékenységének középpontjában a gondolkodás fejlesztése, gondolkodási stratégiák kialakítása, az elméleti tudás gyakorlatba való beágyazása kell legyen. Olyan

<sup>5</sup> Baráth: Releváns tudás a 21. században. [www.epa.oszk.hu](http://www.epa.oszk.hu)

<sup>6</sup> ugyanott

**kompetenciák** elsajátítására kell törekednie, amelyeket a tanuló az iskola elhagyása után csak sokkal körülményesebben tud megszerezni. Ilyenek pl. az állampolgári ismeretek, kommunikációs készségek, idegen nyelvtudás, egészségkultúra, informatikai ismeretek és informatikai kultúra (együtt élni és együtt fejlődni az informatikával), másokkal való együttműködés, kritikus látásmód, kreativitás, csapatmunka, empátia, a másság elfogadása, rugalmasság, a tudás önálló megszerzése, divergens gondolkodás, problémák elemzése és kezelése stb.

Természetesen meg kell barátkoznunk azzal is, hogy a tudás átadására, különböző készségek és képességek fejlesztésére, az iskolán kívül is van lehetőség. **Az iskola csak egy hely a sok közül!** Különb. az iskola nem is képes arra, hogy az alkalmazható tudás egészét közvetítse a tanulóknak. Az iskola elveszítette kizárólagosságát. Szűkül tehát az iskola által közvetített tudás köre. A pedagógusok idegenkedve követik a külső beavatkozást és sokakban félelmet kelt ez a szokatlan változás.

Ha viszont elfogadjuk, hogy a hasznos tudás közvetítése nem csak az iskola feladata, akkor a különböző partnerekkel együttműködve az iskola képes alkalmazkodni a társadalmi elvárásokhoz és sikeres lesz.

A jövőben az iskolának abban lesz meghatározó szerepe, hogy az emberek az információs és kommunikációs technikát milyen szinten és mire fogják használni...

Ha az oktatás képes lesz áttörést hozni abban, hogy nemcsak tudást, hanem kultúrát közvetít, személyiséget formál és visszatál eredeti szocializációs funkciójához, akkor az emberek széles köre értelmesebben, hatékonyabban fog élni azokkal a lehetőségekkel, amelyeket az információs társadalom nyújt<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Pataki, M.: Releváns tudás a 21. században. www.epa.oszk.hu

*Nem az a lényeg, hogy sokat tudj,  
az a lényeg, hogy hasznos információkkal rendelkezz.*

### 3. FELMÉRÉSEK ÉS TANULSÁGOK

---

A felméréseknek, tesztléseknek vannak hívei és ellenzői. Némelyik országban (pl. Kanadában) a diák mindennapi életéhez hozzátartoznak az írásbeli felmérések, másutt (pl. Finnországban) az alsó tagozaton még osztályozás sincs. Az említett két ország mégis sikeresen szerepel a PISA felmérésekben.

A porosz iskola szereti a fegyelmet, a szigorú és szívesen alkalmazza a diákok számonkérését (írásbeli vagy szóbeli feleltetését). Sajnos a feleltetést gyakran fegyelmező eszközként is alkalmazza. „*Bezúgatja*” a fegyelmezetlenül viselkedő diákot, szekundával jutalmazza azokat, akik nem készítik el a házi feladatukat stb.

Szlovákiában, az iskolai felmérőket leszámítva, két országos tesztlésben érdekeltek a tanulók. Az ötödikesek és a kilencedikesek (Tesztlés 5 és Tesztlés 9) eredményei alapján néhány kerületben még rangsorolják is az iskolákat. A kérdés persze az, hogy összehasonlíthatóak-e a Duna utcai, dunaszerdahelyi vagy komáromi elit iskolák tanulóinak eredményei pl. a gömöri iskolák többségének eredményeivel, ahová 80-90%-ban szociálisan hátrányos helyzetű (többnyire roma) gyerekek járnak?

Véleményem szerint ezeknek az felméréseknek elsősorban a hozzáadott értéket kellene mérniük. Azt, hogy az elmúlt időszakban mennyit fejlődtek saját magukhoz képest. Ebből viszont az is következik, hogy differenciáltan kellene mérni. Differenciálni ugyanis nemcsak az oktatás folyamatában kell, hanem az eredményeket is differenciáltan kell kezelni.

Az országos (hazai) tudásszint-felméréseket a Hitelesített Mérések Nemzeti Intézete (NÚCEM) végzi, mégpedig az alapiskolák ötödik (Tesztlés 5) és kilencedik (Tesztlés 9) évfolyamaiban. Tesztléskor írásos (papíralapú), vagy elektronikus formát választhatnak a tanulók. Az említett intézet hatáskörébe

tartozik továbbá az írásbeli érettségi vizsgák megszervezése és értékelése, valamint a nemzetközi felmérések hazai megszervezése is. Az ötödikes tanulók tesztelésére első ízben 2014-ben került sor. Az alapiskolák végzőseinek tanulmányi eredményeit 2003 és 2007 között a MONITOR 9-el, 2009-től pedig a Tesztelés 9 névre keresztelt felmérőkkel tesztelik.

### 3.1 Hazai (országos) felmérések

Az alapiskolák tanulóinak tesztelése (Tesztelés 5 és Tesztelés 9) a 2016-17-es tanévben két tantárgyra, a matematikára és az anyanyelvre fókuszált.

A 2016-os felmérések tanulóink egyre romló eredményeiről tanúskodnak. **Magyar nyelv és irodalomból** ötödikes tanulóink országos átlageredménye 55,5%, miközben az egyes megyékben és járásokban elért eredmények között komoly eltérések tapasztalhatók. Nagyszombat megyében 66,7%-ot, míg Besztercebánya megyében csak 39,9%-ot értek el a tanulók. A legjobb eredmények a Dunaszerdahelyi járásban születtek.

**Matematikából** a szlovák iskolák tanulóinak átlagos eredménye 63,2%, míg a magyar iskolák tanulóit csak 48,8%-ot értek el. Ez a 14,4%-os különbség bizony szignifikáns különbség a szlovák iskolák tanulóinak javára.

A tesztek eredményeinek elemzéséből az is kiderül, hogy **a nagyobb létszámú városi iskolák tanulói jobban, a magyar iskolák esetében pedig sokkal jobban teljesítenek, mint a kisebb létszámú vidéki iskolák tanulói.** A szociálisan hátrányos családból származó gyerekek matematikából 39,6%-al, míg magyar nyelv és irodalomból 27,7%-al teljesítettek gyengébben, mint a rendezett családi háttérrel rendelkező tanulók. Ezek is szignifikáns különbségek, ezért sokkal komolyabban kellene foglalkozni a felzárkóztatással!

Hasonló következtetéseket lehet levonni a kilencedikes tanulók 2016-os eredményeiből is. A nagyobb létszámú városi iskolák ebben az esetben is jobban teljesítettek, és sokkal jobban teljesítettek a rendezett családi háttérrel rendelkező tanulók is a szociálisan hátrányos családokból érkező tanulókkal szemben.

**Matematikából** a szlovák alapiskolák tanulóit 7,8%-al jobb átlagos eredményt értek el a magyar iskolák kilencedikeseinél.

#### *Megjegyzés:*

**Középiskoláink tanulói** sem remekeltek a 2017-es esztendőben. A központilag szervezett írásbeli érettségi vizsgákon az előző évi eredményekhez képest gyengébben szerepeltek matematikából és szlovák nyelv és irodalomból. Magyar nyelv és irodalomból viszont javítottak.

**Matematikából** 45,9%-os átlagteljesítményt értek el, ami a 2016-os átlaghoz képest 8,4%-al rosszabb. A gimnazisták átlageredménye 51,1%, a szakközépiskolák tanulói viszont 33,4%-al nagyon gyengén teljesítettek.

**Szlovák nyelv és irodalomból** a magyar diákok átlageredménye 43,8%. A gimnazisták ebben az esetben is jobban teljesítettek (54%). A szakközépiskolák diákjainak átlageredménye nagyon gyengének (37,5%) mondható. Némi optimizmusra ad okot, hogy diákjaink magyar nyelv és irodalomból 2,1%-al jobb eredményt értek el 2016-hoz képest. A gimnazisták 71,9%-ra, a szakközépiskolák diákjai 48,6%-ra írták meg a tesztet.

### 3.2 Nemzetközi felmérések

A nemzetközi felmérések közül Szlovákia a PISA (Programme for International Student Assessment) és a TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) felmérésekben vesz részt.

#### **A PISA felmérések**

A PISA kompetenciákat mér. Azt, hogy a tanulók képesek-e, ill. milyen mértékben képesek hasznosítani a tanulás folyamán megszerzett ismereteket. A PISA tehát készségeket mér, mégpedig három területen: az értő olvasás, a matematika és a természettudományok területén.

A PISA felmérések 2000-től hároméves ciklusokban ismétlődnek és a 15 éves alapiskolai, ill. középiskolai tanulók vesznek részt benne. Szlovákia 2003-ban kapcsolódott be a felmérésekbe. 2015-ben első ízben volt lehetőség elektronikus úton, tehát számítástechnikai eszközök segítségével bekapcsolódni a felmérésbe. 2015-ben 72 ország 540 000 tanulója vett részt a felmérésben. Szlovákiából 292 iskola 6 350 diákja adott számot a felkészültségéről.

Az eredmények elgondolkodtatóak. Szlovákia tanulói ugyanis 2009-től fokozatosan romló eredményeket produkálnak és egyre jobban leszakadunk az OECD országok átlagától.

A matematikai készségek szintjének 2015-ös felmérésében a szlovákiai tanulók 15 ponttal az OECD országok átlaga alatt teljesítettek, 6 ponttal gyengébben, mint 2012-ben. A tanulók 27,7%-a került a veszélyeztetett (rizikósnak minősített) tanulók csoportjába. Ez az arány 4,3%-al rosszabb az OECD átlagnál. Szomorú tényként kell megjegyezni, hogy a négy- és nyolcosztályos gimnáziumok tanulóinak a 3%-a is a veszélyeztetettek csoportjában kötött ki.

A **természettudományi készségek** vizsgálata terén tanulóink 32 ponttal maradtak le az OECD országok eredményeinek átlaga alatt és mindössze három országot sikerült megelőznünk (Chile, Törökország és Mexikó).

A tanulók 30,7%-a, tehát csaknem egyharmada a rizikósnak minősített csoportban kötött ki. Ezzel szemben az első két kategóriába a szlovákiai tanulóknak mindössze 3,6%-a került be. Az elsőbe mindössze 0,3%. Elgondolkodtató az is, hogy a 2012-es eredményekhez képest a nyolcosztályos gimnáziumok tanulóinál tapasztalhatóbb a legnagyobb visszaesés.

Szlovákia tanulói a leggyengébb eredményeket 2015-ben is az **értő olvasás** területén érték el. Az OECD országok átlagához képest 40 ponttal teljesítettek gyengébben és csak Törökországot és Mexikót sikerült megelőznünk. A tanulók 32,1%-a a rizikós csoportban kötött ki és komoly visszaesés tapasztalható a 2012-es eredményekhez képest is.

#### **Megjegyzés:**

2015-ben 26 magyar iskola 398 tanulója is részt vett a PISA felmérésben. Morvai Tünde, a Magyar Tudományos Akadémia Társadalomtudományi Kutatóközpontjának munkatársa a Bél Mátyás Intézet és a Hans Siedel Stiftung pozsonyi konferenciáján arról számolt be, hogy összehasonlító elemzéseik alapján a magyar diákok rosszabbul teljesítettek mint a szlovák társaik. A rosszabb eredményeket két okra vezeti vissza. „Az egyik ok, hogy a szociálisan hátrányos helyzetűek rosszabbul teljesítenek. Itt nem feltétlenül kell roma tanulókra gondolni, egyes régiókban a magyar lakosság szocioökonómiai státusa is alacsonyabb a szlovákiai átlagnál. A másik szempont pedig, hogy a nagyobb létszámú iskolák tanulói jobban teljesítenek, ilyenekről pedig magyar viszonylatban nem nagyon lehet beszélni, ezek 400-as létszámmal kezdődnek. Emellett

*a pedagógusképzés színvonalának a javítása is fontos, mivel egy korábbi, a pedagógushallgatók között végzett felmérés azt mutatja, hogy nincsenek felkészítve arra, hogy hátrányos helyzetű diákokat osztálytermi körülmények között kezelni tudjanak. Erre pedig a pedagógusképzésnek reagálni kell.”<sup>8</sup>*

#### **PISA – pénzügyi ismeretek tesztelése**

A 2015-ös PISA felmérés keretén belül önkéntes alapon tesztelték a 15 éves tanulók pénzügyi ismereteit is. Ebben a felmérésbe 10 OECD ország és 5 ún. partner állam közel 53 000 diákja kapcsolódott be.

Szlovákia második alkalommal vett részt az önkéntes felmérésen, tanulóink viszont várakozáson alul teljesítettek és csak Chilét sikerült megelőzni. A 2012-es eredményekhez képest 25 ponttal teljesítettek gyengébben és a diákok több mint egyharmada (34,7%-a) a veszélyeztetettek csoportjában végzett. Ez 12,4%-al magasabb mint az OECD országokban.

A fiatalok alapfogalmakkal sincsenek tisztában. Hiányoznak a pénzügyi ismereteik, a pénzügyi tudatosság, a pénzügyi kultúra. A diákok egyharmada tehát nem képes az alapvető összefüggésekben megérteni és a gyakorlatban megoldani a pénzügyi kérdéseket és problémákat.<sup>9</sup>

*„Gondot okoz nekik például a kamatláb megértése a hitelfelvétel során, vagy akár már az is, hogy felmérjék, az üzletben hirdetett árleszállítás számukra mennyire előnyös” – írja Galádová, a NÚCEM munkatársa.*

A legmagasabb szintet csak a diákok 6,3%-a érte el. Ez az arány 5,5%-al alacsonyabb, mint az OECD átlag.

#### **A TIMSS felmérések**

A **TIMSS** elsősorban azt méri, hogy a tanulók milyen mértékben sajátították el a tantervekben előírt tananyagot. A felmérésre négyévenként kerül sor az alapiskolák negyedik vagy nyolcadik évfolyamában. A vizsgálat a matematikában és a természettudományokban megszerzett ismereteket vizsgálja (1995-től). A vizsgálat célja a **trendek**, az egymást követő felmérések (1995, 1999, 2003, 2007, 2011 és 2015) során nyújtott teljesítmények elemzése is.

<sup>8</sup> Lajos P. János: Új Szó. Közélet, 2017. március 7.

<sup>9</sup> www.bumm.sk. 2017. május 24.

2015-ben Szlovákiában 198 alapiskola 5 773 negyedikes tanulója kapcsolódott be a felmérésbe. A szlovákiai diákok matematikából 30 ponttal, a természettudományok területén pedig 7 ponttal az OECD országok átlaga alatt teljesítettek. 2011-hez képest 9 pontot rontottak matematikából és 11 pontot természettudományokból. A természettudományok esetében a 2007-es eredményekhez képest is rontottak a szlovákiai diákok.<sup>10</sup>

### 3.3 A felmérések tanulságai

**A hazai (országos) felmérések eredményeit** elemezve (Tesztelés 5 és Tesztelés 9) elmondható, hogy

- a) A szociálisan hátrányos környezetből érkező gyerekek úgy a szlovák, mint a magyar iskolákban szignifikánsan gyengébb eredményeket érnek el matematikából és anyanyelvből, mint a rendezett családi környezettel bíró tanulók.
- b) A nagyobb létszámú városi iskolák tanulói úgy a szlovák, mint a magyar iskolákban jobb eredményeket érnek el matematikából és anyanyelvből, mint a kis létszámú vidéki iskolák tanulói.
- c) Matematikából a magyar alapiskolák tanulói úgy az ötödik, mint a kilencedik évfolyamban gyengébb teszteredményeket produkáltak, mint a szlovák iskolák hasonló korosztályú tanulói.

**A nemzetközi felmérések (PISA és TIMSS) tanulságai:**

- a) A PISA eredmények is rámutattak arra, a hazai felmérésekből már ismert tényre, hogy Szlovákiában a gyerekek tanulmányi eredményei és a családi háttér között nagyon szoros összefüggés van. Az értelmiségi és a rendezett családi háttérrel rendelkező tanulók sokkal jobban teljesítettek, mint a szociálisan hátrányos családokból érkező tanulók. És ez a különbség a tanulási idő alatt folyamatosan nő. Az olló egyre tágabbra nyílik! Ez viszont már az iskola felelőssége!
- b) A szlovákiai tanulók teljesítményei matematikából, természettudományból, de a pénzügyi ismeretek területén is, felmérésről-felmérésre romlanak és minden esetben jóval az OECD országok átlaga alatt találhatók. A tanulók egyharmada mindhárom területen a veszélyeztetett, tehát a leggyengébb

eredményeket felmutató két kategóriában végzett. A legjobb eredményeket elérő tanulók százalékaránya viszont folyamatosan csökken!

- c) Mindhárom kategóriában komoly teljesítményromlás tapasztalható a gimnáziumok, elsősorban a nyolcéves gimnáziumok tanulónak esetében is. Ez a tény viszont elgondolkodtató és megkérdőjelezheti az említett intézmények „elit” státuszát.
- d) A szlovákiai tanulók egyharmadának gondot okoz az elolvasott szöveg megértése. A szövegértés hiánya viszont lehetetlenné teszi a hatékony tanulást. Ezen a területen komoly visszaesés tapasztalható az elmúlt évekhez képest is!
- e) A TIMSS felmérésbe bekapcsolódott alapiskolák negyedikes tanulóinak eredményei matematikából és természettudományi ismeretekből is folyamatosan csökkenő tendenciát mutatnak és rendszeresen az OECD országok átlaga alatt találhatók.

#### **Megjegyzés:**

A Hitelesített Mérések Nemzeti Intézete (NÚCEM) szerint a szlovákiai diákok eredményeinek romlása mögött az áll, hogy egyre nagyobb a „*kockázatos csoportba*” tartozó, tehát a legrosszabb eredményeket elérő tanulók aránya.

A visszaesést bizonyítja az a tény is, hogy százalékarányban csökkent a legmagasabb szintet, tehát a legjobb eredményt elérő tanulók száma.

Legyen a magyarázat bármilyen is, az elért eredmények semmi jóval nem kecsegtetnek. Az elkeseredésnek, sem a belenyugvásnak viszont nincs helye. Keresnünk kell és minél előbb meg kell találnunk a felzárkóztatást és a tehetséggondozást segítő megoldásokat. És nem azért, hogy megelőzzük a szlovák iskolák tanulóit, hanem a magyar iskolák túlélése és gyarapodása érdekében!

<sup>10</sup> www.bumm.sk. 2016. november 30.

*„...ne csupán információk áradatát zúdítsuk a fiatalokra, hiszen a mai világ információval bőven ellát mindenkit, ámde szükségünk van a gondolkodás képességére és kritikai érzékre, hogy meg tudjuk különböztetni az igazat, a tévest, a biztost, a bizonytalant, a lényegest és a lényegtelenet.“  
(Erdő Péter bíborosprímás)*

## 4. AZ ÉRTŐ OLVASÁS ÉS A TANANYAG ELSAJÁTÍTÁSA

---

### 4.1 Az értő olvasás

Úgy tartják, hogy az értő olvasás az maga a tanulás. Az értő olvasás elsajátítása megkönnyíti a különböző tantárgyak tananyagainak elsajátítását, hivatalos iratok, újságcikkek, írott szövegek értelmezését, tehát a társadalomban való eligazodást.

Nagyon sok kísérlet igazolja, hogy a tanulók egy része azért nem tudja megoldani a példát matematikából, fizikából stb., mert nem érti meg magát a feladatot. Tehát nem elsősorban a matematikával, fizikával stb. van problémája, hanem gyenge a szövegértésük. Ezt igazolják vissza tanulóink PISA eredményei is.

Gósy (2005) szerint *„az olvasás a leírtak által vezetett gondolkodás, az olvasási készség pedig az írott szöveg megértésének képessége. Az olvasás tehát egyfajta dekódolási mechanizmus, a leírt szavak transzformációja beszélt (kiejtett) szavakká, miközben megtörténik a tartalom felismerése”.*

Adamikné (2006) az olvasásnak négy szintjét különbözteti meg:

- a) **A szó szerinti olvasás:** ekkor történik a szövegben explicit módon meglévő információknak a keresése. Ezen a szinten tisztázzuk a szavak és mondatok jelentését, rákérdezzük a szereplőkre, a cselekmény színhelyére, idejére stb. Elkezdjük elemezni a szöveget, és feltérképezünk olyan dolgokat, mint a szöveg fő gondolata, részletei, ok-okozati viszonyai, a szövegszerkezet időrendi, logikai felépítése.
- b) **Az értelmező olvasás:** ekkor nem az explicit, hanem az implicit, szövegből kikövetkeztethető tartalmak feltárása történik. Ezen a szinten a lé-



nyeg mindig valamilyen hiány felfedezése és pótlása: olyan gondolatok, vélemények felfedezése, olyan ok-okozati viszonyok kiderítése, amelyek nincsenek szó szerint megfogalmazva a szövegben. Továbbá az írói szándék felfejtése, névmások, határozószók jelöltjének kiderítése, hiányzó szavak kikövetkeztetése, költői nyelv értelmezése.

c) **A kritikai olvasás:** ez esetben a szövegből kiolvasható és kikövetkeztethető tartalmakat összevetjük a valósággal és véleményt alkotunk róla. Itt a szövegnek a szó szerinti és értelmező olvasására is szükség van már. Értékeljük az olvasott szöveget, megállapítjuk a tartalom korrektségét, hitelességét. A kritikai olvasás szintjén történik az érvek megértése, esetleges hibás érvek észrevétele, megtévesztő tartalom kiszűrése.

d) **Az alkotó olvasás:** ezen a szinten kapja a legnagyobb hangsúlyt a fantázia és a kreativitás, ugyanis ezen a szinten történik a szöveg továbbgondolása, kiegészítése.

#### **Megjegyzés:**

Szlovákiában a gyerekek már az alapiskola első osztályában, ill. annak első félévében megtanulnak olvasni (sokkal gyorsabban, mint az országok többségében), de többnyire csak az első szintig jutnak el. A további szintekkel már komoly problémák vannak. Az iskolák többsége nem tud továbblépni, pedig az olvasás és szövegértés tanításának nagyon sok módszere és technikája ismert (lásd: jó gyakorlatok).

A probléma talán abban van, hogy nagyon rövid idő alatt letudjuk az olvasás tanítását és rohanunk tovább, hogy át tudjuk venni a tantervekben előírt mérhetetlen mennyiségű tananyagot.

## **4.2 A tananyag elsajátítása**

Egy-egy tantárgy tananyagát a tanterv határozza meg.

A tananyag elsajátításának több szintje lehetséges. B. S. Bloom (1956) pl. hat szintet különböztet meg:

- a) Ismeretek (tudás) megjegyzése
- b) Megértés (felfogás)
- c) Alkalmazás (applikáció)
- d) Elemzés (analízis)
- e) Összefoglalás (szintézis)
- f) Értékelő bírálat

B. Niemerko (1979) a Bloom által kidolgozott szinteket úgy módosította, hogy az analízis, szintézis és értékelő bírálat szintjeit egy közös fogalomba sűrítette és ezt a magasabbrendű műveletek szintjének nevezte el. Niemerko tehát a tananyag elsajátításának négy szintjét különbözteti meg, miközben az első három szint megegyezik a Bloom-féle osztályozással:

#### **a) Ismeretek (tudás) megjegyzése**

Ezen a szinten a tanulótól elvárható a szakkifejezések, tények, fogalmak, összefüggések, törvények, elméletek, szabályok emlékezetből történő felidézése és reprodukálása.

#### **b) Megértés szintje**

A tanuló megérti a szóban, képi vagy szimbolikus formában eléje tárt közlemény tartalmát. Képes az egyik nyelvről a másikra fordítani, saját szavaival elmagyarázni egy adott tartalmat, törvényt, a mennyiségek lényegét képletekkel kifejezni stb.

#### **c) Alkalmazási szint (az ismeretek alkalmazása tipikus helyzetekben)**

A tanuló képes az információkat (ismereteket) az adott minta szerint alkalmazni (applikálni), hasonló feladatokat old meg, mint amelyeket korábban a pedagógus oldott meg az iskolában, vagy amelyeknek a megoldása megtalálható a tankönyvben stb.

#### **d) Magasabbrendű műveletek (az ismeretek alkalmazása ún. problémahelyzetekben)**

A tanuló képes megfogalmazni a problémát, el tudja végezni a számára ismeretlen jelenségek elemzését és összefoglalását (analízis és szintézis),

képes megfogalmazni a tevékenységhez szükséges eljárást, értékelni bizonyos kritériumok szerint, képes a problémafelvető feladatok megoldására stb.

A **hagyományos iskola** figyelmének középpontjában az ismeretek halmozása, megértése és tipikus helyzetekben (iskolai körülmények között) való alkalmazása áll.

A hagyományos iskola tehát az ismeretek elsajátításának első három szintjére összpontosít és ezzel **elsősorban a tanulók emlékezetét fejleszti**.

Ezeknek a szinteknek az elérésére az évszázadok óta ismert és alkalmazott, ún. **hagyományos oktatási módszerek** (is) alkalmasak:

- a) a **közlés – befogadás módszere** és annak különböző formái mint pl. a magyarázat (előadás), szemléltetés (demonstráció) és megfigyelés, a könyv használatának módszere stb.
- b) a **reproduktív módszer** (egy adott tevékenység reprodukálása és megismétlése a pedagógustól, tankönyvből esetleg más forrásból származó minta szerint) – feladatok megoldása írásban, grafikusán (rajz) vagy pszichomotorikus formában (műszerek és gépek kezelése, gyakorlati munka stb.).

A hagyományos oktatás során a pedagógus „kész” ismereteket ad át a tanulóknak. A tankönyvekben megfogalmazott tananyagot adja elő, magyarázza el, bizonyítja a tételek helyességét stb.

A tanítási óra nagy részében **a pedagógus az aktív szereplő**. A **diák** gyakorlatilag **passzivitásra van ítélve**. A diák „tevékenysége” az előadásra és a magyarázatra való odafigyelésből, esetleg jegyzetelésből áll. Az ilyen jellegű tanítási óra viszont nem teszi lehetővé a diák önálló tevékenységét, az önállóság, a kreativitás, kritikus gondolkodás stb. fejlesztését. Az önálló tevékenységet otthoni tevékenységgel, ún. házi feladatok kijelölésével igyekeznek pótolni. A házi feladatok hatékonysága viszont megkérdőjelezhető. A tapasztalat ugyanis azt mutatja, hogy a házi feladatokat nagyon kevesen, csak a legszorgalmasabb és legjobb tanulók oldják meg, míg a diákok többsége egyszerűen lemásolja.

A tananyag elsajátítására, tehát a tanulásra tulajdonképpen a tanítási órák után, otthoni környezetben kerül sor. A hagyományos iskola diákja a szabadidejének nagy részét is tanulással és a házi feladatok elkészítésével kénytelen

tölteni, ha sikeres akar lenni. A tananyag számonkérésekor viszont csak az a diák számíthat jó érdemjegyre, aki szorgalmas, jó emlékezőtehetséggel bír és képes a memorizált tananyagot reprodukálni (lehetőleg azokkal a szavakkal és kifejezésekkel, amelyeket a tanári előadás közben hallott).

A **21. század iskolája viszont nem az ismeretek halmozásáról, hanem a személyiségfejlesztésről**, tehát a diákok önállóságának, aktivitásának, kreativitásának, kritikai gondolkodásának, problémamegoldó képességeinek stb. fejlesztéséről szól.

Ezek a képességek és készségek jelentik a tananyag negyedik szintű elsajátítását és teszik lehetővé a magasabbrendű műveletek elvégzését.

A hagyományos oktatási módszerek nem alkalmasak ennek a szintnek az elérésére. Olyan módszerek és formák alkalmazására van tehát szükség iskoláink gyakorlatában, amelyek a tanuló önálló tevékenységére épülnek. Példaként említhetjük a problémamegoldó oktatás különböző formáit, a projekt-módszert, az értelmi tevékenység szakaszos formálását (Galperin-féle módszer), a kooperatív tanulást, a didaktikai játékok különböző formáit (szerepjátékok, esettanulmányok, brainstorming stb.) stb.

#### **Megjegyzés:**

A nemzetközi PISA tesztek feladatainak megoldása többségében a negyedik szint elsajátítását igényli. Az eredmények javulása tehát nem várható el mindaddig, amíg iskoláinkban nem válik napi gyakorlattá az említett újszerű oktatási módszerek és formák alkalmazása.

*„A másság megértése,  
a gyengébbek segítése azért fontos,  
mert megelőzhetjük az előítéletek kialakulását“  
(Maria Montessori)*

## 5. AZ INTEGRÁCIÓ

---

### 5.1 Az integráció

Iskolai környezetben az integráció azt jelenti, hogy a sajátos nevelési igényű és a hátrányos, ill. halmozottan hátrányos családokból érkező gyerekeket, akiknek fejlettségük nem megfelelő és ezért hátrányban vannak az iskolai tanulás során, egy osztályban (egy csoportban) oktatjuk, neveljük. Ez a tanulók (a befogadók és befogadottak) kölcsönös alkalmazkodását jelenti és a tanulók szociális helyzetéből és fejlettségéből eredő hátrányok ellensúlyozására szolgál.

Az **integrálás alacsonyabb fokán** az iskolában (osztályban) ugyan jelen vannak a sajátos nevelési igényű és hátrányos családokból érkező gyerekek, de nem szentelnek nekik különösebb figyelmet és sem a beilleszkedést, sem a tanulásukat nem segítik adekvát módon. Lényegileg nem változtatnak sem a tananyagon sem az oktatás módszerein és formáin. Ebben az esetben ún. **fogadó iskoláról** (osztályról) beszélünk.

Az **integrálás magasabb fokán** az iskolában, ill. az osztályban jelen lévő sajátos nevelési igényű és hátrányos helyzetű családokból érkező gyerekek együtt vesznek részt a foglalkozásokon, együtt tanulnak a befogadó iskola tanulóival, mégpedig egyéni differenciálás alkalmazásával. Ez azt jelenti, hogy a tananyagot és az oktatás módszereit és formáit a tanulók egyéni adottságaihoz igazítják. Ebben az esetben ún. **befogadó (inkluzív) iskoláról** beszélünk.

Tudatosítanunk kell viszont azt is, hogy a magasabb fokú integrálás, tehát az inkluzív oktatás egyrészt sok pénzbe kerül, hiszen a felzárkóztatás többnyire egyéni vagy kiscsoportos formában történik, másrészt csak akkor lehet sikeres, ha a pedagógusok elfogadják és tolerálják a másságot és hajlandóak többletmunkát vállalni.

Az inkluzív oktatás megvalósításához szükség van a fenntartó támogatására (elsősorban a feltételek biztosítása miatt) és a befogadó intézmény tanulóinak és a tanulók szüleinek a pozitív hozzáállására is.

A gyógypedagógusok és pedagógiai asszisztensek alkalmazása nagymértékben segítheti a befogadott tanulók felzárkóztatását – persze ez is pénzbe kerül.

**Pedagógiai szempontból az integráció azt jelenti, hogy az iskola (osztály) valamennyi tanulója kirekesztés nélkül, egymással együttműködve, saját kulturális értékeihez alkalmazkodva, egyéni adottságainak megfelelő fejlesztésben részesül.**

Szakemberek véleménye szerint a magasabb fokú integráció csak akkor hatékony, ha a „befogadott” gyerekek aránya nem halad meg egy bizonyos mértéket (egyes szakemberek max. 15%-ról beszélnek).

Ha a befogadott gyerekek száma meghaladja a befogadó gyerekek számát, akkor ún. **akkomodációról** beszélünk. Ebben az esetben a befogadók kénytelenek alkalmazkodni a befogadottakhoz, és ez bizony hátrányosan érintheti a befogadó közeget.

A felvidéki magyar iskolák szempontjából elsősorban a szociálisan hátrányos és halmozottan hátrányos családokból származó, többségükben roma gyerekek integrációját kell megoldani. Az említett csoportokból érkező gyerekek aránya iskoláinkban országos szinten már ma is meghaladja a 30%-ot és számarányuk folyamatosan nő.

A magyar iskolák gyerekeinek egyharmadát viszont nem lehet figyelmen kívül hagyni és csak arra várni, hogy minél korábban hagyják el intézményeinket. Ha ugyanis ezekről a gyerekekről „*lemondunk*”, akkor pedagógusaink egyharmada is az utcára kerül. És ha ezek a gyerekek funkcionális analfabétaként kerülnek ki iskoláinkból, akkor is a környezetünkben fognak élni, mégpedig szociális segélyen, tehát az általunk befizetett adókból. Ezt sem akarhatjuk, ezért ezeknek a gyerekeknek az integrációját meg kell oldanunk!

A nemzetközi PISA felmérések, de a hazai felmérések (Tesztelés 5, Tesztelés 9) eredményei is arról tanúskodnak, hogy folyamatosan nő az ún. **kockázatos csoportba** tartozó gyerekek száma.

A 2016/17-es felmérési eredmények alapján a tanulók több mint egyharmada került ebbe a csoportba. A Hitelesített Mérések Nemzeti Intézete (NÚCEM) szerint is ez az eredménytelenség elsősorban a szociálisan hátrányos családokból származó tanulók számlájára írható.

A gyenge tanulmányi eredményeken kívül a fogadó iskolákban megnőtt a hiányzói órák száma, nőtt az agresszivitás és sok tanuló viselkedési zavarokkal küzd. Ezek olyan oktatási, nevelési és szocializációs problémák, amelyekre pedagógusaink nincsenek felkészítve.

A magyar szülők közül néhányan, az említett problémára hivatkozva, a helyi szlovák iskolába viszik gyermekeiket, mások pedig vállalva az utaztatást, a szomszédos község iskoláját választják. Ezzel próbálják megóvni gyermeküket az esetleges zaklatásoktól és a kevésbé motiváló környezettől.

A községek egy része egyházi vagy magániskolát nyit, ahonnan kizárják a roma gyerekeket. Mások az alapiskola felső tagozatán matematikai, idegen nyelvi stb. osztályokat nyitnak, ahová az említett gyerekeknek esélyük sincs bejutni. A gond az, hogy ezek a megoldások „szegregáció” gyanúsak<sup>11</sup>, jogilag nehezen védhetőek és a problémát nem oldják meg, csak áthárítják az állami iskolákra.

A roma gyerekekkel kapcsolatban vannak fenntartásaink, előítéleteink, viszont sok kis létszámú iskolát éppen ezek a gyerekek mentenek meg a bezárástól. Persze az is igaz, hogy a roma tanulók számának növekedése iskoláinkban komoly pedagógiai-didaktikai problémákat vet fel, amit pedagógusaink nem tudnak kezelni, hiszen erre őket senki sem készítette fel. Vannak viszont jó gyakorlatok, amelyeket érdemes megszívlelni.

Vekerdi (2013) szerint „*a hátrányos helyzetű családból érkező gyereknél elsősorban azt kell pótolni, amiben hátránya van: érzelmi biztonságban, szabad játékban, mesében*”.

---

<sup>11</sup> Az Amnesty International után az Európa Tanács is felszólította Szlovákiát, hogy jobban kell igyekeznie a romák hátrányos megkülönböztetésének megszüntetésében. A szervezet szerint a legrosszabb a helyzet az oktatásban. Az unió azt kifogásolja, hogy a roma telepeken lakó gyerekek legtöbbször speciális iskolákba kerülnek, habár nincs semmilyen szellemi fogyatéku. Ezekből az iskolákból már nem vezet út középiskolába, ami súlyos diszkriminációnak számít (Új Szó, 2015. június 6.).

Strédl (2013) is azt írja, hogy „*a szociálisan hátrányos helyzetű, alacsony ingerfelvételt biztosító környezetben nevelt gyermekek beiskolázásánál az esélyegyenlőség gyakran csak két éves halasztással (az óvodai halasztás után a nulladik évfolyamban folytatódó fejlesztéssel) biztosítható*”.

Kövérová S. (1993) kutatásaiból azt a következtetést vonta le, hogy a roma gyermekek nyolcéves korukban lesznek iskolaérettek, ezért fontos a nulladik, vagyis a felzárkóztató évfolyam fejlesztési lehetőségeit kihasználni.

A roma gyermek számára a beiskolázás fokozott terhet jelent az elvárásokban viselkedésben, nyelvben, szokásokban stb.. Az iskolában olyan környezettel találkozik, amelyhez eddig nem volt szokva, nem sajátította el szokásait, szabályait, vagy nem ismerte kommunikációs sajátosságait. A gyermekek teljesítményére legnagyobb hatással a szociokulturális háttér van. Ez azt jelenti, hogy két tanuló, különböző szociokulturális háttérrel azonos iskolában különböző képességeket, készségeket sajátít el. Az iskola nem képes az iskolába lépéskor meglévő különbségeket kiegyenlíteni, és a teljesítménybeli különbségek megmaradnak a 15. életévük betöltése után is. De mindenképpen az említett különbségek csökkentésére kell törekednünk. Jó gyakorlatként a finn és a lengyel példát említhetnénk.

A hátrányos helyzetű tanulókról való gondoskodás feltételezi a tanulási folyamat individualizációját, az egyéni terv kidolgozását, a differenciálás alkalmazását. Az egyéni különbségek figyelembevétele és kompenzálása akkor valósítható meg, ha az egyéni tanulási folyamat nem az emlékezeti tudásra épít, hanem a kulcskompetenciákra.

Portík (2003) szerint a hátrányos helyzetű tanulók oktatásához, neveléséhez egyénre szabott pedagógiai módszerekre, az átlagosnál magasabb szintű pedagógiai, pszichológiai kultúrára van szükség. A pedagógusoknak nemcsak a tantárgyi ismeretek átadása, a tanulók felzárkóztatása a feladatuk, hiszen a komoly szociokulturális hátránnyal iskolába kerülő gyermekeket segíteni kell mindazoknak az ismereteknek, tudásnak az elsajátításában, amelynek megszerzésére a családi körülményeik miatt egyáltalán nincs, vagy csak korlátozottan van lehetőségük. A hátrányos helyzetű, nehéz körülmények között élő gyermekek hatékony oktatásához, neveléséhez jól felkészült, az átlagosnál több szociológiai, pszichológiai ismerettel, empátiás képességgel rendelkező pedagógusra van szükség. Az iskola ilyen esetben kérvényezheti

az iskolaotthonos modellt<sup>12</sup>, továbbá igényelheti a pedagógiai asszisztens részvételét.

A romaprobléma megoldása bonyolult társadalmi feladat, érzékeny megközelítést, nagyon-nagyon sok időt és türelmet igényel. Mi sem vállalkozhatunk még csak javaslatok megfogalmazására sem, de a megoldások keresésekor azért érdemes odafigyelni, a téma jó ismerőjének, a kanadai D. Sandersnak<sup>13</sup> szavaira: „*alapvető tévedés azt hinni, hogy a romák idővel átlagos városlakóvá válnak. Eredetileg vándorló életmódot folytattak és az ebben rejlő kultúrát hozták magukkal. Ezt a kultúrát a sajátunkéval egyenrangú kultúraként kell kezelnünk*”. Nem szabad, és nem is lehet a romákat saját képünkre formálni, asszimilálni, mert ez katasztrófához vezet – állítja Sanders.

Tudatosítani kellene, hogy a kívülről jövő bármilyen megoldást büntetésként élik meg. **A megoldás tehát belülről, a roma közegekből kell, hogy jöjjön.** Ebben sokat segíthetnek a roma önkormányzatok.

Mi azzal segíthetünk, hogy a roma gyerekeket műveltséghez juttatjuk, a felnőtteket pedig munkához segítjük.

Társadalmi szinten viszont figyelembe kell venni a másságot és meg kell találni a módot arra, hogy a saját kultúrájukkal összhangban éljenek, de ne kirekesztettségben és mélyszegénységben, a társadalom perifériáján.

---

<sup>12</sup> Az ŠPÚ – Állami Pedagógiai Intézetben kell kérvényezni az iskolaotthonos modell kialakítását.

<sup>13</sup> Mihočková, E.: Indiánske omyly. Magazin Plus 7 dní, č. 7/2013

## 5.2 A differenciálás

A hatékony integráció egyik alapfeltétele, hogy az iskola (osztály) valamennyi tanulója egyéni adottságainak megfelelő fejlődésben részesüljön.

Tekintettel arra, hogy minden gyerek más, másfajta adottságokkal rendelkezik, másfajta igényei és elvárásai vannak, ezért minden gyerekhez másképpen kell viszonyulni. A **differenciálás**, a differenciált oktatás kérdése tehát megkerülhetetlen úgy a felzárkóztatás, mint a tehetséggondozás folyamatában.

A differenciálás alapvető célja az eredményes tanulás biztosítása valamennyi tanuló számára az egyéni sajátosságok figyelembevételével.

A szakemberek egybehangzó véleménye szerint differenciálni sokféleképpen lehet, de sohasem szabad a gyerekek szerint differenciálni. Sohasem szabad a gyerekek bőrszíne, neme, tehetsége stb. szerint differenciálni.

A tananyagot és a tanítás/tanulás módszereit differenciáljuk. Ebből viszont az is következik, hogy az országosan kiadott egységes tankönyvek használata problematikussá válik. Külföldön pl. bevált szokás, hogy egy-egy osztályban, egy-egy tantárgyban többféle tankönyvet használnak és az sem szokatlan, hogy egyáltalán nem használnak tankönyveket.

A tananyag differenciálásának egyik lehetséges változata a tanulók gondolkodási szintjeit figyelembe vevő differenciálás. Ennek alapját a Bloom-féle, esetleg a Niemerko-féle taxonómiák egyes szintjei jelentik<sup>14</sup>. A tananyagot differenciálhatjuk a terjedelmük és a megjelenítésük (egyszerűsített forma, tudományosabb forma, ...) szerint is, de akár a pedagógus által nyújtott segítség mértéke, esetleg a tanulókra fordított idő szerint stb.

A differenciálás alapvető feltétele, hogy megismerjük a tanulók gondolkodási szintjeit és tanulási stílusait. Csak ezek ismeretében tudjuk kidolgozni számukra a legmegfelelőbb tananyagtartalmat és biztosítani a legmegfelelőbb tevékenységeket.

---

<sup>14</sup> A Bloom-féle taxonómia hat szintet (a tudás, megértés, alkalmazás, elemzés, szintézis és értékelés), míg a Niemerko-féle taxonómia négy szintet (a tudás, megértés, alkalmazás, magasabb rendű műveletek)különböztet meg.

A differenciálás folyamán a tanulók önálló tevékenységére (esetleg csoportosan végzett munkájára) fókuszálunk. **Nem tananyagot közvetítünk, hanem a tanulók egyéni** (vagy csoportos) **ismeretszerzését segítjük.**

Mihály Ildikó<sup>15</sup> szerint a differenciálás, tehát „*a tanítás individualizálása elsősorban a tanulási sebesség, a tanulási tartalmak, módszerek és célok, valamint az értékelés különbözőségeiben mutatkozik meg. De nem hagyhatjuk figyelmen kívül a differenciálást elősegítő többi tényezőt sem. Ide tartozik az előzetesen megszerzett tudás mennyisége és minősége, az elsajátított tanulási stílusok és stratégiák, valamint az eredményre törekvő motiváció adott szintje.*”

Nagyon fontos megjegyzés: **az egyes tanulók** (tanulócsoporthoz) **által elért eredményeket is differenciáltan kezeljük!**

## 5.3 Az asszimiláció

Az asszimiláció beolvadást, valamihez való hozzáidomulást jelent. Etnikai szempontból az a jelenség, amikor egy etnikum (népcsoport, nemzet, nemzetiség vagy annak tagjai) nem képes saját értékeinek megtartására és a többségi, esetleg más etnikum részévé válik (feladja kulturális identitását).

Mi, felvidéki magyarok a leghatározottabban elutasítjuk nemzetrészünk asszimilációját, ezért azt sem várhatjuk el pl. a roma közösségtől, hogy olvadjanak be, vagy vegyék át a mi kultúránkat.

## 5.4 A szegregáció

Szegregált intézményeknek nevezzük azokat az iskolákat, amelyek nem fogadják be vagy az iskolán belül megkülönböztetik (pl. külön osztályba sorolják) a sajátos nevelési igényű, ill. szociálisan hátrányos családokból érkező (többnyire roma) gyerekeket, tehát nem segítik a tanulók szociális helyzetéből és fejlettségéből eredő hátrányok kiegyenlítését.

A szegregációt nagymértékben segíti a közoktatási törvény által biztosított szabad iskolaválasztás. Nagyon sok példa van ugyanis arra, hogy a szülő egyházi

---

<sup>15</sup> www.ofi.hu/tudastar/mihaly-ildiko.2016.08.12.

vagy magániskolába esetleg a szomszéd község állami iskolájába írta be gyerekeit, mert nem tudja elfogadni azt a tényt, hogy a helyi magyar iskolában több gyerek szociálisan hátrányos családból származik (sok a roma gyerek).

A nyolcéves gimnáziumokat elit iskolaként kezeli a közvélemény (habár a PISA felmérések nem erről tanúskodnak), ezért ezekbe az intézményekbe a roma gyerekek többségének esélye sincs bejutni, csakúgy mint a felső tagozatokon kialakított matematikai, természettudományi stb. osztályokba.

Tulajdonképpen ez is szegregációra utal, arról nem is szólva, hogy a roma-telepeken külön iskolákat létesítenek, esetleg speciális iskolákba kényszerítik a többnyire mélyszegénységben élő családok gyerekeinek jelentős részét. Ez viszont számukra zsákutcát jelent, csakúgy, mint a szakmunkásképzők tanulóinak többsége számára.

A tapasztalat azt mutatja, hogy a többségtől való elkülönítés nem segíti, hanem éppen ellenkezőleg csökkenti a hátrányok leküzdésének hatékonyságát. Ezért (is) az említett intézményeket fel kell számolni! Az Európai Unió kötelezettségességét eljárás is indított Szlovákiával szemben ez ügyben.

Szlovákia romaügyekért felelős kormánybiztosa is nehezményezi, hogy gyakran olyan gyerekek is speciális iskolába kerülnek, akiket integrálni lehetne. Ez azért is gond, mert a speciális iskolák jelentős része nem készíti fel a gyerekeket a társadalmi reintegrációra, ezért a speciális iskolákat számukra zsákutcának tartja.

#### **Megjegyzés:**

Ha a településen több alapiskola működik, ajánlatos a hátrányos helyzetű családokból érkező gyerekeket egyenletesen elosztani közöttük. Ez nagy mértékben segítené az integrációt. Sajnos sok esetben a szülők, de az iskola (a pedagógusok) is keresik és gyakran meg is találják az elkülönítés lehetőségeit.

„Még a jó döntés is rossz döntés,  
ha túl későn hozzák meg.  
(Lee Iacocca)

## 6. HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK ÉS HÁTRÁNYKOMPENZÁLÁS

---

### 6.1 Hátrányos helyzetű tanulók

A Pedagógiai Lexikon (1997) szerint hátrányos helyzetben olyan anyagi és kulturális életkörülményeket értünk, „amelyek a tanulók egy részénél az átlagnál gyengébb iskolai teljesítményt vagy a tanulással kapcsolatos motiváció hiányát eredményezhetik. Többnyire a családoknak a társadalom többségéhez képest szűkösebb anyagi életkörülményeit, gyengébb kulturális ellátottságát, a szülőknek az átlagnál alacsonyabb szintű iskolázottságát jelöli. A társadalmi újratermelődésnek folyamatában az ilyen típusú szociális hátrányokkal induló gyerekeknek az átlagnál kisebb esélyük van arra, hogy a szüleiknél magasabb társadalmi pozícióba kerüljenek. Számos kutatás bizonyítja, hogy a tanulók társadalmi származása és iskolai teljesítménye között szoros kapcsolat van. Az iskolai teljesítmény szempontjából meghatározó készségek és képességek kifejlesztésére a hátrányos családi környezet nem ad lehetőséget, az ebből származó kezdeti iskolai kudarcok következtében az érintett tanulók elfordulnak az iskola által közvetített értékektől”<sup>16</sup>.

A hátrányos helyzetű gyermek a társainál gyengébben van felkészülve arra, hogy meg tudjon felelni az iskolában a korcsoportjával szemben támasztott követelményeknek, mivel a gyermek adottságai, személyisége, nevelhetősége negatív irányban jelentős eltérést mutat a vele egy korcsoportban lévő többi gyerek adottságaitól, személyiségétől, nevelhetőségétől.

Ugyanakkor nemcsak a gyermek családja, nem csupán a gyermek, hanem maga az iskola is lehet hátrányos helyzetű, mert gazdaságilag hátrányos településen

---

<sup>16</sup> Báthory – Falus, 1997

működik, és az ott élő családok többsége is hátrányos helyzetű, és amelybe nagyobb arányban hátrányos helyzetű családok gyerekei járnak<sup>17</sup>.

A pedagógusok a következőkben látják a roma és a nem roma gyerekek közötti különbségeket (Lisko Ilona 2000-ben végzett kutatásaiból)<sup>18</sup>:

- Nyelvi hátrányokkal érkeznek az iskolába, ami nem idegennyelvűséget, hanem hiányos magyar szókinccset jelent.
- A családok és a gyerekek körülményeit egyaránt hiányos tárgyi kultúra jellemzi, hiányoznak a tanulás otthoni és iskolai (tankönyvek, taneszközök) feltételei.
- A szegénységgel és a rossz lakáskörülményekkel függ össze, hogy a családok egy része nem megfelelő higiénés körülmények között él, ennek a következményei (gondozatlanság, fertőzések, betegség stb.) az iskolás gyerekeknél is jelentkeznek.
- Az átlagosnál alacsonyabb szintű a tanulási motiváltságuk, mert sem a szülők elvárásai, sem a várható mobilitási perspektívák nem motiválják őket eléggé a tanulásra.
- Az átlagosnál nehezebben valósítható meg az iskola és a szülők együttműködése, a szülők nem tartanak rendszeres kapcsolatot a pedagógusokkal, és konfliktushelyzet esetén a pedagógusokkal szemben, a gyerekeik mellé állnak.
- A tanulók az átlagosnál nehezebben alkalmazkodnak az iskolai szabályokhoz és viselkedési formákhoz. Ennek oka elsősorban a szülők eltérő nevelési elvei.
- A kamaszodó gyerekeket az átlagosnál gyakrabban jellemzi védekező, agresszív magatartás.
- Az átlagosnál hamarabb tekintik felnőttnek a családban a gyerekeket, a szülők elvárják a nagyobb gyerekektől a segítséget a családi munkákban és családfenntartásban.
- A korábbi felnőtté válás része a viszonylag korai szexuális érettség.

### **Megjegyzés:**

A felmérések azt is kimutatták, hogy az iskola nemcsak hogy újratermeli, de fel is erősíti a társadalmi rétegek közötti különbségeket. Tehát az iskolának is megvan a maga felelőssége!

<sup>17</sup> Illyés, 2000

<sup>18</sup> Rajnai, J. 2012: Lehet másképp?! – avagy pedagógiai alternatívák a hátrányos helyzetű roma fiatalok nevelésében. Új pedagógiai szemle, 62. évf. 11-12. szám

## **6.2 Hátránykompenzálás**

A PISA eredmények is rámutattak arra, a hazai felmérésekből (Tesztelés 5, Tesztelés 9) már jól ismert tényre, hogy a tanulók szociális összetétele jelentős mértékben befolyásolja az iskolák közötti eredménykülönbségeket, mégpedig nagyobb mértékben, mint bárhol másutt.

Iskolarendszerünk túl egyenlőtlen és szegregált (ezt a tényt az Európai Unió is több alkalommal felrótta Szlovákiának). Ennek tudható be, hogy a felmérések során akár 50-60%-os különbségek is kimutathatóak az intézmények eredményei között.

A különbségek egy-egy adott iskolán belül a diákok között is kirívóak. Az értelmiségi és a rendezett családi háttérrel rendelkező tanulók sokkal jobban teljesítenek, mint a szociálisan hátrányos (többnyire roma) családokból érkező gyerekek. És ez a különbség a tanulási idő alatt folyamatosan nő. Az olló egyre tábbra nyílik.

Az otthonról hozott különbséget az iskola nem képes kompenzálni!

A Hitelesített Mérések Nemzeti Intézete (NÚCEM) szerint is a szlovákiai tanulók eredményeinek romlása mögött az áll, hogy egyre nagyobb a „*kockázatos csoportba*” tartozó, tehát a legrosszabb eredményeket elérő tanulók aránya.

A **megoldást** elsősorban a hátrányos helyzetű családokból érkező gyerekek **integrálásában** és a **hatékonyabb hátránykompenzációban** kell keresni. Ebben az értelemben alakították át az oktatási rendszereket pl. Finnországban, Lengyelországban, Észtországban, Kanada egyes tartományaiban stb. és ma ezek az országok, a PISA felmérések eredményességi listáján előkelő helyezéseket érnek el.

**Lengyelországban** 1999-ben indult el az oktatási reform. Az alapiskolát nyolcra kilenc évre hosszabbították meg. Az alsó tagozatot hatosztályos alapiskolává, a felső tagozatot hároméves ún. gimnáziummá alakították át, új tartalommal és új küldetéssel. A hatosztályos alapiskola első három évfolyamában a készségfejlesztésre (olvasás, írás, számolás) összpontosítanak. A tananyag nincs tantárgyakra bontva. A gyerekekkel az osztálytanító foglalkozik integrált tantárgyi keretek között. A tanulók értékelése szöveges formában történik, tehát nincsenek osztályzatok és buktatás sincs.



A tantárgyakra bontott oktatás és a tanulók osztályzatokkal való értékelése csak az alapiskola második hároméves szakaszában jelenik meg. A hatéves alapiskola befejezése végén egy általános (országos) készségfelmérésre kerül sor. A szövegértési, szövegalkotási és matematikai kompetenciákat mérik. Ez a felmérés a tanulók számára csak információul szolgál, viszont az iskolák (és a pedagógusok) számára következményekkel jár, hiszen az iskolaszintű eredmények összehasonlíthatóak és az iskolában folyó munka színvonaláról tanúskodnak.

A reform során a központi tantervek helyett ún. **központi törzsanyagot** fogalmaztak meg. Ez az a tananyag, amit **minden tanulónak** el kell sajátítani az alapiskola végéig (erre épül az országos teszt). Ebben a törzsanyagban a lexikális tudás helyett a kompetenciák fejlesztésére, tehát az írás, olvasás és számolási képességekre és készségekre helyezik a hangsúlyt. A pedagógusok ehhez igazodva dolgozzák ki a tanulókra lobontott fejlesztési terveket.

A pedagógusok nagyobb szabadságot kaptak, de az oktatás színvonaláért is ők felelnek!

A mérésekből az is kiderült, hogy a reform eredményeként elsősorban az eddig rosszul teljesítő tanulók eredményei lettek jobbak, tehát csökkent a tanulók teljesítményei közötti különbség.

Ez az egyik magyarázata a lengyelországi diákok látványosan javuló PISA eredményeinek. A másik talán az, hogy a biflázás helyett a kompetenciák fejlesztésére összpontosítanak.

Hasonló tapasztalatok szűrhetőek le a **finnországi** oktatási reform kapcsán is. A finn iskolarendszer kulcseleme a **kilencéves komprehenzív alapiskola**, amely különböző szociális háttérrel rendelkező, különböző etnikumú, eltérő képességekkel és eltérő motivációkkal bíró tanulókat csoportosít egy-egy osztályban.

A sajátos nevelési igényű diákokat gyógypedagógusok segítik. A komprehenzív iskola befogadó iskola és abból a comeniusi alapelvből indul ki, hogy minden tanuló képes tanulni, ha megkapja a lehetőséget és a megfelelő támogatást. Ebből következik a differenciálás, és az alternatív oktatási módszerek alkalmazása. Az osztálytanítók munkáját gyakran asszisztensek is segítik.

A kilencéves komprehenzív alapiskola **két részre osztható** (habár egy egységként kezelik): **hatéves alpfokú** és **hároméves alsó középfokú képzésre**.

A **hatéves alpfokú iskolákban** (1.-6. évfolyam) általában 300-nál kevesebb diák tanul és alacsonyak az osztálylétszámok is (15-30 diák).

Ebben a szakaszban nincs osztályzatokkal való értékelés. Nincs tehát félelem és szorongás. A diákok a tanulásra, az alkotásra, kíváncsiságuk kielégítésére összpontosítanak különböző feladatok, problémák, projektek megoldása közben. Az alpfokú iskola a készségfejlesztésre összpontosít, arra, hogy a tanulók megszerezzék az alapvető olvasási, írási és matematikai készségeket, amelyek megalapozzák a későbbi sikeres tanulást.

A komprehenzív alapiskolában a diákok egyéni tantervek alapján tanulnak, de jellegzetessége az együtt tanulás.

Az egyéni tanterveket a tanár, szülő és a diák közösen állítják össze és a tanulást a tanár segíti!

A komprehenzív alapiskola fontos eleme a **speciális oktatás** (a sajátos nevelési igényű diákok rendszeres segítése). Ennek kétféle formája van. Az egyik megoldás, hogy a diák a hagyományos osztályba jár és kiscsoportos formában részesül részidős speciális képzésben (ezt a képzést gyógypedagógus végzi). A másik megoldás pedig az, hogy a tanulók speciális osztályban vagy csoportban (de saját iskolájukban) részesülnek állandó speciális oktatásban.

*„A pedagógusnak új művészetet kell megtanulnia,  
azt, hogy a gyermek segítőtársa és vezetője legyen,  
és elvezesse őt azokhoz az eszközökhöz, amelyekre  
akkori fejlődése fokán szükség van.“  
(Maria Montessori)*

## 7. A PEDAGÓGUSKÉPZÉS KIHÍVÁSAI

---

A 21. század iskolája merőben új elvárásokat fogalmaz meg a pedagógusképzéssel kapcsolatban. **A jövő iskolája a tananyag helyett a tanulóra, és a tanítás helyett a tanulásra összpontosít.** Ennek a filozófiának az értelmében teljes mértékben megváltozik a **tanári szerep**. A pedagógus a tananyag közvetítése helyett a diák önálló tanulásának szervezőjévé és segítőjévé válik. Mivel minden gyerek egy külön egyéniség, mindegyikhez másképpen kell viszonyulni, ezért a pedagógus feladata lesz a tanulás individualizációja is. A szülőkkel együttműködve ki kell dolgoznia a tanulók egyéni haladási terveit. El kell sajátítania és alkalmaznia kell az oktatás új szervezési formáit: a tananyag modulokba foglalását, a blokkosítást és a tanév szemeszterekre bontását. El kell sajátítania az újszerű oktatási módszereket és formákat: a problémamegoldó oktatást, a projekt módszert, a csoportos oktatást, az egyéni konzultációk módszerét, a team-oktatást stb. Számolnia kell a virtuális (on-line) oktatás térnyerésével és a napi gyakorlatba való bevezetésével stb.

Ma a tanító- és tanárképző karok nem készítik fel a pedagógusokat ezekre a szerepekre.

### **Jól felkészült és elhivatott pedagógusok nélkül viszont nincs jó iskola.**

A pedagógusképző intézmények tehát komoly kihívás előtt állnak. Az átalakulás komoly szemléletváltást igényel, ezért valószínűleg hosszadalmas és fájdalmas folyamatnak néznek elébe a tanító- és tanárképző karok vezetői és oktatói, de nincs más választásuk. Korszerű oktatási rendszer és hatékony iskolák nélkül esélyünk sincs a sikeres országokhoz való felzárkózásra.

Nem tisztünk szakmai tanácsokat adni a pedagógusképzés átalakításával kapcsolatban, de a közoktatásban szerzett tapasztalataink alapján javasoljuk a következő lépések mielőbbi bevezetését:

**a) Ki kell dolgozni egy olyan felvételi kritériumrendszert (szűrőt), amelyen keresztül csak a tanári hivatás iránt komolyan érdeklődő és elhivatott diákok jutnak át.**

A felsőoktatási intézmények alulfinanszírozottsága közismert. A pénzforrás meghatározó részét az államtól kapott fejpénz (normatíva) jelenti. Minél több diák, annál több pénz. Ezt a gondolkodásmódot követve a tanító- és tanárképző karok tulajdonképpen minden érdeklődőt felvesznek.

Szlovákiában évente kb. 6 000 - 8 000 diák kezdi el tanulmányait a tanító- és tanárképző karokon. A hasonló lélekszámú Finnországban ennek egyharmada-egynegyede, kb. 2 000 hallgató.

A túlméretezett létszámnak az egyetemek képtelenek jó minőségű és gazdaságos oktatást biztosítani. Arról nem is szólva, hogy a felvett hallgatók egy részének semmi affinitása nincs a tanári pálya iránt és nem rendelkezik olyan kompetenciákkal sem, amelyekre a tanárképzés során építeni lehetne.

Ennek aztán egyenes következménye, hogy az egyetem elvégzése után sok a pályaelhagyó (néhány kimutatások szerint a végzősök 70%-a), tehát a pedagógusképzésbe fektetett erőforrások nagy része nem a közoktatásban hasznosul.

**b) El kell érni, hogy a tanító- és tanárképző karok oktatói óvodai, ill. alap- vagy középiskolai gyakorlattal is rendelkezzenek.**

Az egyetemek oktatói számára feltétlenül szükséges lenne a közoktatásban szerzett tapasztalat, mert hogyan tudja felkészíteni a hallgatót az óvodai, alap- vagy középiskolai tevékenységre, ha azt sohasem gyakorolta? Tribus (1994), vezetéselméleti szakember is úgy fogalmaz, hogy „*Nem irányíthatja azt amire nem ért. Nem értheti azt, amit sohasem csinált.*”

A legegyszerűbb megoldás talán az lehetne, ha a közoktatási gyakorlattal nem rendelkező oktatók heti egy-két tanítási órát vállalnának, pl. az egyetem gyakorló iskoláiban.

**c) A jelenleginél sokkal nagyobb hangsúlyt kell fektetni az újszerű oktatási módszerekre és formákra. El kell érni azt is, hogy a pedagógus-hallgatók ne csak elméleti szinten ismerjék meg ezeket a módszereket és formákat, hanem a gyakorlatban alkalmazni is tudják.**

A hagyományos iskola figyelmének középpontjában az ismeretek halmozása áll és ez elsősorban a tanulók emlékezetét fejleszti. Ezt a célt hagyományos (közlés – befogadás és reprodukció) módszerekkel is el lehet érni.

A 21. század iskolájának középpontjában viszont nem az ismeretek halmozása, hanem a tanulók személyiségfejlesztése áll, tehát az önállóság, aktivitás, kreativitás, kritikai gondolkodás, problémamegoldó képesség stb. fejlesztése. A hagyományos oktatási módszerek és formák erre nem alkalmasak. Olyan módszerek és formák alkalmazására van szükség, amelyek a tanulók önálló tevékenységére fókuszálnak. Ilyen módszerek közé tartoznak a problémamegoldó módszerek, projekt módszer, az értelmi tevékenység szakaszos formálása (Galperin-féle módszer), kooperatív oktatás, didaktikai játékok stb.

**d) A tanító és tanárképző karok hallgatóit fel kell készíteni a szocializációs problémák, viselkedési zavarok, és agresszivitás kezelésére, valamint a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatására.**

A hátrányos helyzetű családokból érkező tanulók hatékony integrációját, a tanítási/tanulási folyamat individualizációját csak jól felkészült, az átlagosnál több pszichológiai és szociológiai ismeretekkel, empátiás képességekkel és a differenciálás különböző formáit ismerő és alkalmazni tudó pedagógusokra van szükség.

Fel kell őket készíteni arra is, hogy alapiskoláink tanulóinak jelenleg több, mint egyharmada hátrányos helyzetű családokból származó, többnyire roma gyerekek. Ezek a gyerekek nehezen alkalmazkodnak az iskolai szabályokhoz és viselkedési formákhoz, nagyon alacsony a tanulás iránti motiváltságuk. Többségük nem megfelelő higiénés körülmények között él és hiányos a szókincsük. Gyakran viselkedési zavarokkal küzdenek és nem ritkán agresszíven reagálnak.

**e) Meg kell erősíteni és hatékonyabbá kell tenni a tanító- és tanárképző karok hallgatóinak pedagógiai gyakorlatát.**

Ki kell dolgozni a pedagógiai gyakorlatok hatékonyabb rendszerét. Ennek talán legegyszerűbb módja, ha a magyarországi tanítóképző főiskolákról beszerezzük a pedagógiai gyakorlatok kézikönyvét (minden tanítóképző főiskola rendelkezik saját maga által összeállított kézikönyvvel) és azt saját elképzeléseink szerint alakítjuk, módosítjuk.

A pedagógiai gyakorlatok egy része megvalósítható „házon belül” is, szemináriumokon és kiscsoportos foglalkozások keretében, ahol a hallgatók társaik segítségével gyakorolhatják az alapvető pedagógiai készségeket. A gyakorló iskolákban folyó pedagógiai gyakorlatok megszervezésével akár egykori alap- vagy középiskolai vezetőt (volt igazgatót, igazgató helyettest) is meg lehet bízni, aki tökéletesen ismeri a közoktatási intézmények működését, esetleg jelenlegi vezetőit és pedagógusait is.

A gyakorló iskolák oktatóival rendszeresen kommunikálni kell. Tisztázni kell az elvárásokat és fel kell őket készíteni az elvárások teljesítésére. És nem utolsó sorban meg kell őket fizetni.

A pedagógiai gyakorlatok finanszírozására a minisztérium jelenleg is biztosít egy szűkös keretet, amelyet viszont más forrásokból (pl. magyarországi támogatásokból) ki lehet egészíteni.

A felvázolt elképzelések összhangban vannak az Oktatás és Nevelés Fejlesztésének Nemzeti Programjával és megvalósításukhoz csak akarat és jószándék kell!

Úgy gondoljuk, ezek a lépések is hozzájárulhatnak a felvidéki magyar pedagógusképzés minőségének javításához.

## 8. TANULMÁNYOK ÉS JÓ GYAKORLATOK

---

A **tanulmányok** az elmélet és gyakorlat összefüggéseit járják körbe.

A **jó gyakorlat** alatt olyan innovatív folyamatot vagy módszert értünk, amelyet az iskolai gyakorlatban már kipróbáltak, ill. több éve sikeresen alkalmaznak, és amelyek más iskolákban is adaptálhatók.

A tanulmányok és a jó gyakorlatok bemutatásának elsődleges célja a megszerzett tapasztalatok közreadása és terjesztése.

A közreadott tanulmányok szerzői olyan elméleti és gyakorlati szakemberek, akik elsősorban a pedagógusok továbbképzésében jeleskednek.

A jó gyakorlatokról iskolaigazgatók, gyakorló pedagógusok és pedagógiai asszisztensek számolnak be.

## 8.1 Tanulmányok

Ebben a tanulmányban a Református Pedagógiai Intézet két munkatársa az értő olvasás tanításával foglalkozik.

*Az olvasás olyan piknik, ahová a szerző hozza a szavakat, és az olvasó a jelentést.  
/Paul Ricoeur/*

### 8.1.1 Mit, miért és hogyan?

*A különböző szövegtípusok megértésének tanítása aktív, interaktív és reflektív tanulási technikákkal (Bartha Jánosné és Szalay Mária – Református Pedagógiai Intézet, Debrecen)*

Az elmúlt század megalkotta, és a tömegek számára is elérhetővé tette azokat az eszközöket, amelyek által mára már exponenciális gyorsulással bombáznak bennünket a külső világ ingerei. Az iskolába érkező gyermek fogékony a külvilágból jövő ingerek befogadására, de gyakran nem tudja értelmezni, feldolgozni az így szerzett ismereteket. Még nem képes eldönteni, mi fontos és mi nem, tudatosan nem szelektál. Mivel meggátolhatatlanul túl sok inger éri, gondolkodási készségeiben zavar támadhat, és megakadhat a tanulásban. Most az nem kérdés, hogy ez az óriási információáradat jó-e vagy sem. Annál fontosabb, hogy ezt a rendezetlen „tudáshalmazt” valamilyen módon rendezni, szelektálni kell. Az iskolának és nekünk, pedagógusoknak tudomásul kell vennünk, a hagyományos oktatás hatékonysága látványosan csökkent. A tényanyag hihetetlen gyorsasággal elavul, így a tanítás-tanulás folyamatában az elsajátítás módszertana válik fontossá. Amikor a gyerekek egyre gyakrabban az iskolán kívül szerzik meg a szükséges információkat, a tanár feladata már nem lehet egyszerű ismeretátadás, az ismeretfeldolgozást kell megtanítani.

Az információszerzés elsődleges eszköze az olvasás. Az olvasási képesség kialakítása az alsó tagozat alapvető feladata. Itt dől el, hogy a gyerek olvasóvá válik-e vagy sem. Olvasó pedig csak akkor lesz, ha ez mindennapi tevékenységévé válik. Olvasni pedig akkor fog, ha megérti, amit olvas, de ahhoz föl kell kelteni az érdeklődését, hogy akarja is megérteni az olvasottakat. A megértés viszont nem a szöveg, a tartalom visszamondását, reprodukálását jelenti. „Nem elég a nyomtatott szó elolvasása és felidézése. Ahhoz, hogy az olvasás a szövegvizsgálaton túlmutató haszonnal járjon, az olvasónak az értelmezés érdekében kell olvasnia. Azért kell olvasnia, hogy képes legyen másként gondolkodni, másképp

*tudni és másképp cselekedni, mint az olvasás megkezdése előtt. Ez az olvasótól megköveteli, hogy a tanulási folyamatban aktív résztvevő legyen. Össze kell kapcsolnia az általa olvasottakat korábban megszerzett tudásával és képességeivel. Az olvasónak saját gondolatai és cselekvései függvényében kell gondolkodnia a szerző üzenetéről. Tanárként ezért elsődleges feladatunk segíteni a diákot abban, hogy kialakítsa a képességet a figyelmes, gondolkodó és reflektív olvasóvá válásra.(...) Meg kell tanítanunk, hogyan lépjen tovább a naiv felidézéstől a szöveg összetett megfontolása irányába.” (James Voss).*

Az olvasó, a szöveg igazi befogadása közben, - előzetes ismeretei alapján - folyamatosan hipotéziseket fogalmaz meg, jóslásokba bocsátkozik arra vonatkozóan, mi történik majd a következőkben. Előzetes feltételezéseit az olvasás során ellenőrzi, folyamatosan előre - hátra mozog a szövegben. Elképzelései az újabb és újabb információk értelmezése közben módosulnak. Mindez azt is jelenti, hogy az olvasás eredménye a másképp tudás, másképp gondolkodás, másképp cselekvés, azaz folyamatosan módosuló, változó egyéni sémák létrejötte. Ebből a szemszögből beszélhetünk hasznosítható ismeretekről, és a felhasználhatóság hatékonyságáról.

A jó olvasó számára az ismeretek megszerzése, megértése a gyakorlati alkalmazásban nyer végső értelmet. A diákok ennek a tudásnak a birtokában, az iskolapadból kikerülve, életszerű, komplex problémákon is át tudják rágni magukat, használni tudják megszerzett tudásukat. A hatékony olvasás nemcsak aktív, hanem sokoldalúan interaktív és reflektív folyamat. A jó olvasó teljes személyiségével, kognitív és affektív tartalmaival, tudatosan vesz részt saját megértési folyamataiban, személyes kontextusába vonja, reflektálja az olvasottakat.

A fentiekből azt állapíthatjuk meg, hogy „...a tanulásnak tehát következménnyel kell járnia a tanulóra nézve. A következmény az, ha valamit megtanulva a tanuló a világot kissé másként látja majd, valamiképpen megváltozik a viselkedése vagy a hozzáállása. Ha a végbement tanulás pusztán azt eredményezi, hogy később kérdésekre válaszolva fel tudja idézni egy olyanfajta értékelési szituációban, amely csupán másolja az eredeti problémát és annak összefüggéseit, akkor a tanultak csupán felszínes tanulást jelentenek.” Bowring-Carr, Christopher és John West-Burnham (1997).

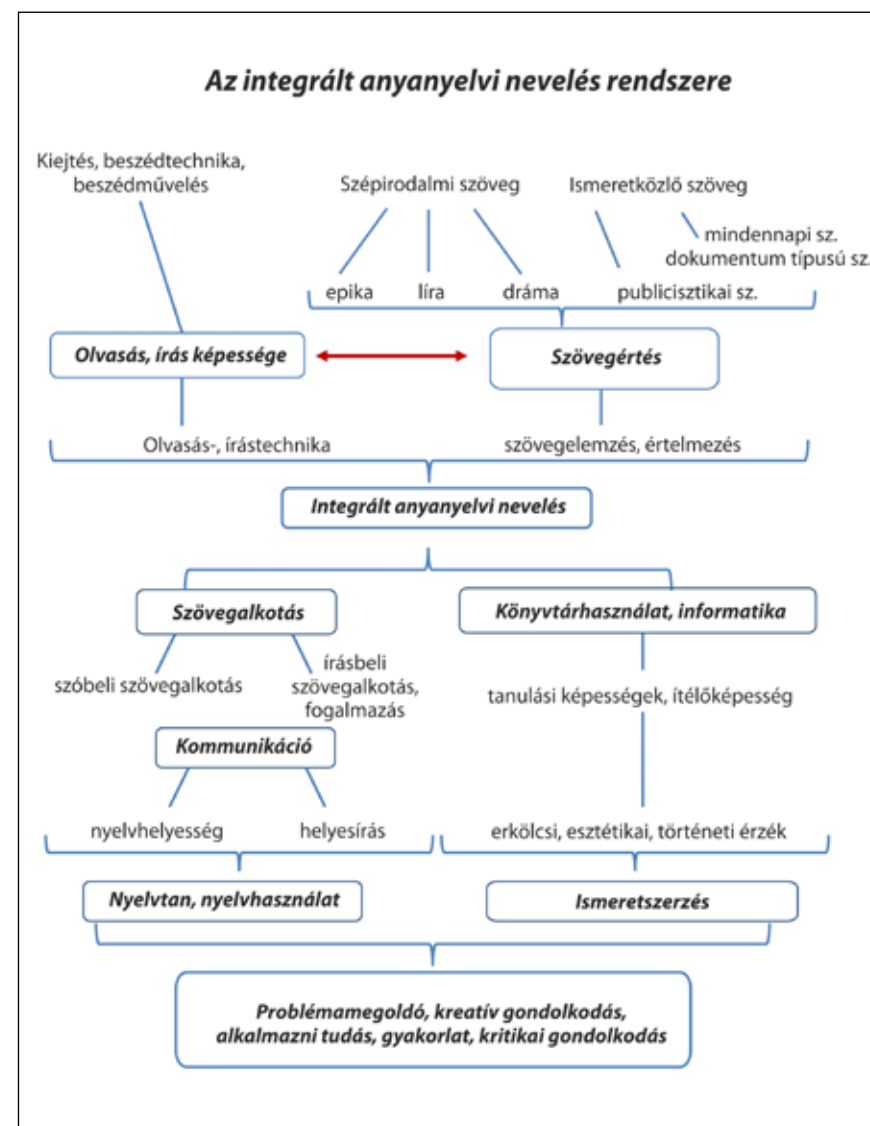
A virtuális világ előretörése, a technika szédítően gyors fejlődése ellenére, az olvasás az emberi tanulás, a tudásszerzés máig leghatékonyabb formája. A releváns tudás pedig csökkenti a bizonytalanságot, segíti a világban való

elgazodást, megalapozza döntéseinket. Valamennyien tapasztaljuk, hogy sok tanuló írásos forrást olvas ugyan, de az olvasottakat nem minden esetben alakítja át új tudássá, értelmezéssé vagy cselekvéssé. Ha a megértést pusztán felidézésként értelmezzük, akkor a szöveg információit felmondó diákról elmondhatjuk, hogy megértette azt. Ha azonban a megértés fogalmát úgy értelmezzük, hogy az olvasó a szövegtartalmat beépítette-e saját, a témáról megszerzett tudásalapjába, feldolgozta-e a szöveg ellentmondásait, a szöveg feltételezéseit, információanyagát és gondolatait saját életére is képes alkalmazni, akkor a pusztán felidézés nem azonos a megértéssel. Nem elég az elolvasott szöveg felidézése, az olvasónak az értelmezés érdekében kell olvasnia. Ez megköveteli, hogy a szöveg befogadója aktív résztvevő legyen, érezzen felelősséget saját megértési folyamatáért. Kapcsolja össze az általa olvasottakat korábban megszerzett tudásával. Az olvasónak saját gondolatai és cselekvései függvényében kell gondolkodnia a szövegről.

A leglényegesebb konklúzió mégis az, hogy: „A tanulás, a tudás és a megértés között egyáltalán nem lineáris az összefüggés. Nem sorba rakott és nem is egymás tetejére tornyosuló apró ténydarabkákból állnak. A tudás földje, legyen az matematika, angol, történelem, természettudomány, zene vagy akármi más, egy terület, és ennek ismerete nem pusztán a területen levő összes tárgyak ismeretét jelenti, hanem annak tudását, hogy ezeket a tárgyakat hogyan lehet egymással kapcsolatba hozni, összehasonlítani és összeilleszteni. Nem mindegy, (...) hogy el tudom-e sorolni a város összes utcájának a nevét, vagy pedig bármelyik helyről bármely kívánt útvonalon képes vagyok-e eljutni bármely másik helyre.” (Holt John: Iskolai kudarcok, Gondolat Kiadó, Budapest, 1991, 122. o.)

A szövegértés *tanulása* születésünktől életünk végéig tart. Az iskola feladata az adott életkori szakaszokban a szövegértés *tanítása*. Mivel diákok a különböző kommunikációs csatornákon folyamatosan új és új szövegtípusokkal találkoznak, a pedagógusok feladata a szövegek dekódolásának megtanítása.

Holt John gondolatai is megerősítik azt a tényt, hogy szövegértés fejlesztése ösztantárgyi feladat. A szövegértelmezést azonban minden tantárgy saját, belső struktúrája határozza meg. A különböző típusú és tartalmú szövegek megértése csak a megfelelő algoritmussal működik hatékonyan. Ha csak a magyar nyelv és irodalom műveltségterületet tekintjük, akkor az olvasás tanítása és az írott szöveg megértése az anyanyelvi nevelés fejlesztési feladatainak egyetlen részterülete, de közben az integrált anyanyelvi rendszer egészét mozgósítanunk kell.



Az anyanyelvi nevelés rendszerében minden részterület szervesen kapcsolódik és erősíti a többi elemet. A kimenet pedig a problémamegoldó, kreatív gondolkodás fejlesztése, az alkalmazni tudás, gyakorlat, kritikai gondolkodás megszületése.

A közoktatásban olyan tanítási stratégiákra van szükség, amely kellően motiválja az ifúságot a használható tudás megszerzésére. Megmutatja a helyes tanulási utakat, s elegendő tanulási technikával vérteti fel őket, hogy bármikor felhasználhassák az így szerzett tudást, s életük bármely szakaszában képesek legyenek alkalmazni azokat. Tudjuk, hogy a kisdíák legfontosabb megismerő tevékenysége a közvetlen tapasztalás. Amit a gyermek maga fejt meg, a következtetéseit maga fogalmazza meg, az a tudás válik a sajátjává.

Óriási segítséget nyújt a virtuális tudáshordozók alkalmazása, de nem helyettesítheti a cselekvésen alapuló tapasztalást, mely az érzékszervek együttesét vonja be a szöveggel való bánti tudásba. Éppen ezért fontos, hogy minden gyereket a saját képességeinek legmagasabb fokára juttassunk, s mindenki a saját útját járja be. A tanuláshoz következménnyel kell járnia, változást kell eredményeznie a tanuló személyiségében. Nem elég az ismeretek megtanulása, felidézése, alkalmazható tudásra van szükség. Éppen ezért nem az a legfontosabb, hogy mit tanítunk, hanem az, hogyan tanítjuk meg a gyereket, a szöveg megértési eljárások segítségével tanulni. A ma iskolájának elsődleges feladata a kreatív tanítás. Kreatívan tanítani pedig csakis kreatív pedagógusok képesek.

Az oktatás akkor lesz a legsikeresebb, ha a tanulási folyamat átlátható. Ha a tanuló a tanítás tartalmát és a folyamatát is megérti, maga is egy életre tanuló emberré válik. Képes lesz befogadni, és gyakorlati tudássá alakítani az új információkat.

**Az általunk alkalmazott tanulási stratégia** bármely iskolatípusban, bármely korcsoportban, bármely tantárgyban használható eljárások együttese. Minden elemében benne rejlik az egyéni adottságokhoz kötött közvetett és közvetlen fejlesztés lehetősége, a konstruktív pedagógia alapelve, a taxonomikus gondolkodás, a sémaelméletet, és *elsősorban az újszerű szöveg megközelítés*.

Az ismeretterjesztő szövegek feldolgozásával az önálló tanulás képességét fejlesztjük. A szépirodalmi szövegek befogadó központú feldolgozása pedig elsősorban az élményszerzés lehetőségét nyújtja, az érzelmi intelligencia mozgósítását célozza meg. Az együttműködésen alapuló feldolgozás pedig nélkülözhetetlen eleme a szocializációs folyamatoknak.

Rendkívül fontos, hogy a különböző technikákhoz egyértelmű utasításokat kapjanak a tanulók. Az utasítások tudatos megfogalmazásához pedig Bloom taxonómiájának alkalmazása elengedhetetlenül szükséges:

#### **Alapműveletek:**

- **Ismeret:** képes tényeket, fogalmakat, módszereket, szabályokat felismerni vagy felidézni
- **Megértés:** megérti, amit közöltek vele, fel tudja használni a közlés tartalmát, anélkül hogy másfajta tartalommal hozná kapcsolatba.
- **Alkalmazás (ismeret):** képes az elméleti ismereteket, szabályokat, elveket, módszereket konkrét és sajátos esetekben használni.

#### **Magasabb szintű műveletek:**

- **Elemzés (analízis):** képes az adott tartalmat összetevő elemekre, részekre bontani.
- **Egybefoglalás (szintézis):** amikor képes az elemekkel, részekkel dolgozni és összerakni ezeket egy egészé, képes egy új modellt vagy struktúrát létrehozni.
- **Értékelés:** képes mennyiségi és minőségi ítéleteket alkotni arról, hogy az anyagok és a módszerek mennyiben tesznek eleget a kritériumoknak – kritikai gondolkodás.

A gondolkodás szintjeinek ismerete segít a jó kérdések, utasítások megfogalmazásában. Egy tanulóközösség gondolkodási szintjét ugyanis a tanár kérdéseinek, utasításainak minősége határozza meg.

Az órák felépítésében meghatározó elem a háromfázisú gondolkodás elméleti keretének alkalmazása, az RJR (Ráhangolódás – Jelentéstulajdonítás – Reflektálás) modell. Segítségével a tanításról való gondolkodásmódunk is átalakul.

#### **R: A felidézés (vagy ráhangolódás) fázisa**

A tanulók először aktívan felidéznek a témáról való tudásukat. Ez arra ösztönzi őket, hogy vizsgálat alá vegyék mindazt, amit tudnak, és gondolkodni kezdenek arról a témáról, amelyet hamarosan részleteiben is megismernek. Ennek a lépésnek kiemelt jelentősége van, hiszen minden maradandó tudást a már meglévő és megértett ismeretek kontextusába ágyazzuk be. A kontextus nélkül bemutatott információ illetve azon információ, amelyet a tanuló nem tud összekapcsolni saját tudásával, hamarosan feledésbe merül.

#### **J: A jelentés megteremtése (vagy jelentéstulajdonítás) fázisa**

A tanuló ebben a fázisban ismerkedik meg az új információkkal és gondolatokkal. A *jelentés megteremtése* fázis legfontosabb célja, hogy fenntartsa a

felidézési fázis alatt kialakult figyelmet. További cél, hogy segítse a tanulókat a bennük lezajló megértési folyamat nyomon követésében. Azok, akik hatékonyan tanulnak és hatékonyan olvasnak, folyamatosan figyelemmel kísérik azt, mi játszódik bennük akkor, amikor új információval találkoznak. Így célirányosan kapcsolják össze az újat a már ismerttel. Hidat építenek a már meglevő és az új ismeretek között, lehetővé teszik az új befogadását.

### **R: A reflektálás fázisa**

A tanulók a *reflektálás fázisa* során szilárdítják meg az újonnan tanult ismereteket, és aktívan alakítják gondolkodásuk elméleti keretét, hogy befogadják az új gondolatokat. Ebben a fázisban sajátítják el „*igazán*” a tudást. Maradandó ismeretekre tesznek szert.

A reflektálás fázisának egyik célja, hogy a tanulók saját nyelvükön fogalmazzák meg azokat az új gondolatokat és információkat, amelyekkel találkoztak. Erre azért van szükség, hogy létrejöhessenek az új gondolati sémák. A maradandó tudás megszerzése és az elmélyült megértés személyes dolog. A tanuló arra emlékszik leginkább, amit saját kontextusába helyezve értett meg, a saját szavaival megfogalmazott. A megértés akkor válik maradandóvá, amikor az információt jelentéssel teli, kontextuális keretbe ágyazzuk. (Pearson – Fielding, 1991.)

E fázis további célja, hogy folyamatos gondolatcserét generáljon a tanulók között. Nemcsak kifejezőképességük fejlődik, de mások gondolati rendszerével is megismerkednek. A reflektálás fázisának vitái során a tanulók egy sor különböző gondolkodásmóddal, az új információ integrációjának sokszínűségével is találkoznak, így rugalmasabb gondolkodásmód alakulhat ki. Ezt a későbbiekben hasznosabban és célirányosabban tudják alkalmazni.

A következőkben két konkrét tanórán keresztül mutatjuk be, milyen utakat járnak be gyerekeink az ismeretszerzés során.

### **1. Ismeretterjesztő szövegfeldolgozás**

A téma: **A mesterséges intelligencia** című ismeretterjesztő szöveg feldolgozása. Az óra felépítése az RJR – modell alapján

#### **I. Ráhangelődés** – csoportmunka /előkészítő feladatok/

1. ötletbörze: **intelligencia**
2. fürt-ábra: **fejlődés**

3. ötsoros: **ősember**

4. szélsziporka: **szerkezet**

5. haiku: **élet**

6. gyémánt: **ember**

7. tréning gyakorlatok

8. fent-lent: **eszköz**

Ell. A szövivők beszámolója /összefüggések keresése/

### **II. Jelentésteremtés** – csoportmunka /2 x 4 csoport/

a) A szövegek kiosztása

1. bekezdés: 1. és 5. csoport

2. bekezdés: 2. és 6. csoport

3. bekezdés: 3. és 7. csoport

4. bekezdés: 4. és 8. csoport

b) A szöveghez kapcsolódó feladatok megoldása

Ell. A szövivők beszámolója az elvégzett feladatokról

A táblakép kialakítása / PPT/

### **III. Reflektálás:** Igaz - Hamis állításokkal

Értékelés

A feldolgozott szöveg:

### **MESTERSÉGES INTELLIGENCIA**

A számolást segítő eszközök története egyidős az emberiség történetével. Az ősember az ujjait használta a számoláshoz. Később köveket, fonalakat használtak. Az eredményt barlangok falára, csontba vagy falapokba vésték. Az első eszköz, amin adatot tudtak tárolni a kipu volt. Ez a kecsua indiánok nyelvén csomót jelent. Nevét onnan kapta, hogy felfüggesztett kötelekre csomókat kötöttek. Ezek különböző helyzete jelölte a mennyiségeket.

A legősibb számolóeszköz az abakusz volt. Ez már egyszerűbb műveletvégzést, összeadást és kivonást is lehetővé tett. Sínekbe helyezett apró kövekből vagy golyókból állt. Ősi formája valószínűleg 6000 éve jelent meg. Hasonló eszközt használnak még ma is a japánok szorobán néven.



Az idők folyamán szellemesebbnél szellemesebb szerkezeteket állítottak elő a számoláshoz. Az első igazi számológépekre az 1600-as évekig kellett várni. Ezekkel az eszközökkel tízszer, százszor gyorsabban lehetett elvégezni az alpműveleteket, mint a korábbi abakuszos módszerrel. A mai modern zsebszámológépek már annyit tudnak, mint az 1970-es évek számítógépei.

A számítógépek a világ legokosabb gépei. Életünk szinte minden pillanatában kapcsolatba kerülünk velük. Számítógépek irányítják a városi forgalmat, telefonközpontokat, atomerőműveket, a repülőgépek robotpilótáját. Az újságaink, könyveink is a segítségükkel készülnek. Eleinte még több tonnát nyomtak. Ma már egyes hordozható készülékek a tenyereden is elférnek.

A csoportok feladatlapjai:

### 1. és 5. csoport

#### 1. Olvassátok el az első bekezdést!

A számolást segítő eszközök története egyidős az emberiség történetével. Az ősember az ujjait használta a számoláshoz. Később köveket, fonalakat használtak. Az eredményt barlangok falára, csontba vagy falapokba vésték. Az első eszköz, amin adatot tudtak tárolni a kipu volt. Ez a kecsua indiánok nyelvén csomót jelent. Nevét onnan kapta, hogy felfüggesztett kötelekre csomókat kötöttek. Ezek különböző helyzete jelölte a mennyiségeket.

#### 2. Egészítsétek ki a mondatokat!

A számolást segítő eszközök története \_\_\_\_\_ az emberiség történetével. Az ősember az \_\_\_\_\_ használta a számoláshoz. Később \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ használtak. Az eredményt \_\_\_\_\_ falára, \_\_\_\_\_ vagy falapokba vésték.

#### 3. Fejezzétek be a mondatokat!

A kipu szó jelentése: \_\_\_\_\_. Ez egy olyan eszköz volt, amin \_\_\_\_\_. A mennyiségeket \_\_\_\_\_.

#### 4. Válasszátok ki a képek közül a szövegben említett eszközt!

#### 5. Készüljétek föl a szöveg bemutatására!

Pf: Készítsetek illusztrációt a szöveghez!

### 2. és 6. csoport

#### 1. Olvassátok el a második bekezdést!

A legősibb számolóeszköz az abakusz volt. Ez már egyszerűbb műveletvégzést, összeadást és kivonást is lehetővé tett. Sínekbe helyezett apró kövekből vagy golyókból állt. Ősi formája valószínűleg 6000 éve jelent meg. Hasonló eszközt használnak még ma is a japánok szorobán néven.

#### 2. Húzzátok alá a helyes állításokat!

A legősibb számolóeszköz az abakusz volt, őse valószínűleg már 4000 éve megjelent.

A legősibb számolóeszköz az abakusz volt, őse valószínűleg már 6000 éve megjelent.

A legősibb számolóeszköz a kipu volt, őse valószínűleg már 6000 éve megjelent.

A legfiatalabb számolóeszköz az abakusz volt, őse valószínűleg már 6000 éve megjelent.

.....  
Már összetett műveletvégzést, összeadást és kivonást is lehetővé tett.

Már egyszerűbb területvégzést, összeadást és kivonást is lehetővé tett.

Már egyszerűbb műveletvégzést, összeadást és kivonást is lehetővé tett.

Már egyszerűbb műveletvégzést, osztást és kivonást is lehetővé tett.

Sínekbe helyezett apró kövekből és golyókból állt.

Sínekbe helyezett apró kövekből vagy golyókból állt.

Cérnára helyezett apró kövekből vagy golyókból állt.

Sínekbe süllyesztett apró kövekből vagy golyókból állt.  
.....

Hasonló eszközt használnak még ma is a kínaiak szorobán néven.

Hasonló eszközt használnak még ma is a japánok boroszan néven.

Hasonló evőeszközt használnak még ma is a japánok szorobán néven.

Hasonló eszközt használnak még ma is a japánok szorobán néven.

#### 3. Válasszátok ki a képek közül a szövegben említett eszközt!

#### 4. Készüljétek föl a szöveg bemutatására!

Pf: Készítsetek illusztrációt a szöveghez!

### 3. és 7. csoport

#### 1. Olvassátok el a harmadik bekezdést!

Az idők folyamán szellemesebbnél szellemesebb szerkezeteket állítottak elő a számoláshoz. Az első igazi számológépekre az 1600-as évekig kellett várni. Ezekkel az eszközökkel tízszer, százszor gyorsabban lehetett elvégezni az alpműveleteket, mint a korábbi abakuszos módszerrel. A mai modern zsebszámológépek már annyit tudnak, mint az 1970-es évek számítógépei.

#### 2. Húzd alá a mondatba került hibás adatokat! Fölé írással javítsd!

Az évezredek folyamán szellemesebbnél szellemesebb szerkezeteket állítottak elő a számoláshoz. Az első igazi számológépekre az 1800-as évekig kellett várni. Ezekkel az eszközökkel ötször, hatszor gyorsabban lehetett elvégezni az alpműveleteket, mint a későbbi abakuszos módszerrel. A mai modern zsebszámológépek már annyit tudnak, mint az 1990-es évek számítógépei.

#### 3. Válasszátok ki a képek közül a szövegben említett eszközt!

#### 4. Készüljetez föl a szöveg bemutatására!

Pf: Készítsetek illusztrációt a szöveghez!

### 4. és 8. csoport

#### 1. Olvassátok el a 4. bekezdést!

A számítógépek a világ legokosabb gépei. Életünk szinte minden pillanatában kapcsolatba kerülünk velük. Számítógépek irányítják a városi forgalmat, telefonközpontokat, atomerőműveket, a repülőgépek robotpilótáját. Az újságaink, könyveink is a segítségükkel készülnek. Eleinte még több tonnát nyomtak. Ma már egyes hordozható készülékek a tenyereden is elférnek.

#### 2. Keretezzétek be a mondatokba illő szavakat!

A világ *legügyesebb*, *legokosabb*, legbutább gépei a számítógépek. Kapcsolatba kerülünk velük életünk szinte minden *pillanatában*, *évében*, *napjában*. Számítógépek, számológépek, számolóeszközök irányítják a városi forgalmat, telefonközpontokat, atomerőműveket, a repülőgépek robotpilótáját. Az újságaink, könyveink is a *közreműködésükkel*, *együttműködésükkel*, *segítségükkel* készülnek. Eleinte még több kilót, tonnát, dekát nyom-

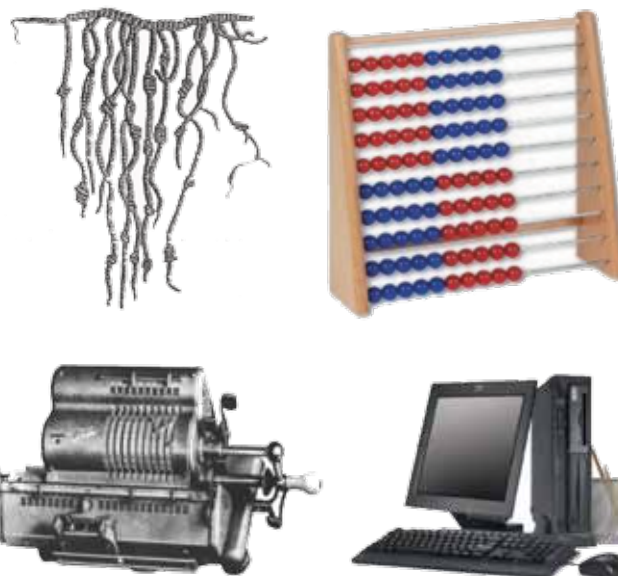
tak. Ma már egyes hordozható készülékek a *padodon*, *könyveden*, *tenyereden* is elférnek.

#### 3. Válasszátok ki a képek közül a szövegben említett eszközt!

#### 4. Készüljetez föl a szöveg bemutatására!

Pf: Készítsetek illusztrációt a szöveghez!

Mindegyik csoport megkapja a 3. feladat megoldásához szükséges képsort.



A reflektálás szakaszában megoldandó igaz – hamis állítások:

1. A számolás története egyidős az emberiség történetével. (I)
2. Az ősember először kavicsokat használt a számoláshoz. (H)
3. Az első eszközt, amin adatokat tudtak tárolni a falap volt. (H)
4. A legősibb számolóeszköz az abakusz volt. (I)
5. Ősi formája valószínűleg 3000 éve jelent meg. (H)
6. Hasonló eszközt használnak még ma is a japánok szorobán néven. (I)
7. Az első igazi számológépekre az 1600-as évekig kellett várni. (I)
8. Ezekkel már ezerszer gyorsabban lehetett elvégezni az alpműveleteket. (H)
9. A mai számológépek már annyit tudnak, mint az 1870-es évek számítógépei. (H)

10. A számítógépek a világ legokosabb gépei. (I)
11. Életünk szinte minden pillanatában kapcsolatba kerülünk velük. (I)
12. Eleinte még több kilót nyomtak. (H)
13. Ma már egyes hordozható készülékek a tenyereden is elférnek. (I)
- 13 + 1. Ma az iskola egy kiváló osztály mutatkozott be a vendégeinknek. (I)

Az irodalmi szövegek feldolgozásának más a funkciója. Az irodalmi élmény szerzése, érzelmi azonosulás, az olvasás megszerettetése a cél. Fejlessze a gyerek jellemét, tudjon és akarjon azonosulni a főhőssel, alakuljon ki a világ szebbé, jobbá tételének igénye.

### 1. Irodalmi szövegfeldolgozás (kétszer 45 perc)

A téma: **Kányádi Sándor: Farkasúzó furulya** irodalmi szöveg feldolgozása.

Az óra felépítése az RJR – modell alapján

#### I. Ráhangolódás:

Önálló feladat – kétperces folyamatos írás a feldolgozandó szöveg kulcsszavainak felhasználásával

*juhász – furulyászó – farkasok – Szent Mihály napja – pásztorbot - ajándék*

Az előzetes feltételezések meghallgatása az óra témájával kapcsolatban.

#### II. Jelentésteremtés:

- a.) bemutató olvasás
- b.) szövegfeldolgozás kooperatív csoportmunkában, az irodalmi körök feladataival (feladatlapok)
  1. csoport – **Ellenőrök:** a szövegmegértés ellenőrzésére alkalmasak feladatokkal
  2. csoport – **Időutazók:** az idősíkon keresztül követik a történetet
  3. csoport – **Helyszínelők:** a szöveg helyszíneit figyelik, azok változását, jellemzőit
  4. csoport – **Jegyzők:** követi az események sorrendjét
  5. csoport – **Nyelvészek:** figyelik a szöveg stílusát, ismeretlen szavak jelentését magyarázzák, gyakorolják a MÉK használatát
  6. csoport – **Nyomozók:** követi a szereplők útját, a jellemváltozásokat
  7. csoport – **Színészek:** figyelik a szereplők kommunikációját, jelenetté formálnak egy párbeszédet, szituációt, eseményt, (tetszés szerint választják ki)
  8. csoport – **Rendezők:** érzelmi, esztétikai, erkölcsi oldalról közelítik meg a történetet, megtervezik a helyszínt, díszletet

#### III. Reflektálás:

- a.) A csoportok munkájának ellenőrzése frontálisan ppt segítségével  
(*szóvivők beszámolója, a csoporttagok kiegészítése*)
- b.)
  - 1.3. csoport: Kerettörténet írása
  - 2.4. csoport: Történetterkép írása
  - 5.7. csoport: Karakterterkép készítése
  - 6.8. csoport: Történetpiramis készítése

**Ellenőrzés:** Az írnokok felolvassák az elkészített munkákat

**Értékelés:** ön és társértékelés – céltáblával

A feldolgozott szöveg:

### KÁNYÁDI SÁNDOR: FARKASÚZÓ FURULYA

Élt a mi falunkban annak idején, amikor még én is sánctmarton játszó voltam, élt egy öreg juhászbojtár. Vagyis pakulár, ahogyan románból származó szóval mifelénk mondják a bojtárnak. Talált is rá a szó, mert maga is román ember volt. Valahonnan a hegyeken túlról jött még gyerekkorában, és úgy megszerette a mi falunkat, hogy hozzánk honosodott. Talán tőle származik az a helybéli mondás is, hogy aki egyszer megmossa a lábát a Nagypatakban, az többet nem megy el abból a faluból, s ha el is menne, holtáig visszakiváncozik.

Hát ő sem ment el, legfőnnebb csak a szomszéd határig, ahová elszegődött egy-egy nyárra fejő pakulárnak. A teleket még az elején szülőfalujában töltötte, de lassacskán egy kis házat szolgált össze magának, s végképp megtelepült. Pedig nem vitte valami sokra, örök életében megmaradt pakulárnak. Nem emlékszem, hogy valaha is számadóbojtár vagy az ugyancsak használatos román szóval: major lett volna. De neve mégis fönmaradt. Azt a helyet, ahol megtelepedett, ma is Duka dombjának nevezik a falumbeliek.

Az én időmben már nem Duka dombján, hanem a szomszédunkban lakott Duka bá', és igen jó barátságban mindannyiunkkal. Nyaranként sajtot, ordát hozott. A szokásos kenyér- vagy puliszkaliszt mellé még körtével, szilvával is megraktuk az átalvetőjét.

– Na, majd a télen furulyázok érte – mondta mosolyogva.

– Inkább vegyen föl pakulárnak – ajánlkoztam, mert a juhászságnál szebbet el sem tudtam képzelni akkoriban.

– Majd jövőre, ha még nősz egy kicsit – mondta, s azzal kiballagott a kert vége felé.

Így ment ez nyárról nyárra. Telenként aztán be-beült hozzánk, s végig-furulyázgatta a hosszú estéket. Beszélni magyarul is beszélt az öreg, de furulyázni csak románul tudott. És olyan csodálatosan, hogy el lehetett hinni: attól még a farkasok is megszelídülnek.

– Meg azok – mondta az öreg Duka. – Ne tudjak felállni erről a székről, ha nem így volt. Egyszer, még fiatalember koromban, amikor még hazajárogattam, jövök visszafelé át a nagy erdőn, hasig érő hóban. S hát egyszer csak elémbe ül az úton három farkas. Megfordulok, s hát a hátam mögött is kettő. Semmi egyéb nálam, csak ez a bot – mutatott a sarokba támasztott cifra botjára –, de a bot is, amint látjátok, inkább csak pálca, ünnepre való, hogy legyen valami a kézben, ha már juhász az ember. Még egy fa sem volt a közelben, ahová hirtelen fölhághattam volna. Na, Duka, gondoltam, eljött neked az utolsó Szent Mihály-napja. (Akkor szokott lejárni a juhászok szolgálata.) Néztem, mitévő lehetnék. Akkor eszembe jutott a furulyám. Itt lapult a bundám belső zsebében. Leszúrtam a botot magam elé a hóba. A farkasok közelebb léptek egyet, s megint leültek. Annyira lehettek, mint most ide az ablak. Elővettem a furulyámat. Azóta is mindig megreszket a kezem, amikor kézbe veszem. És elkezdtem fújni. Ezt fújtam, a verse talán így volna magyarul:

*Édesanyám sírján nőtt egy szilvafa,  
abból való ez a füstös furulya.  
Könnyeim füstjétől barnult meg a fája,  
mért is kerültem én korán árvaságra.*

Fújtam, mintha ott sem volnának a farkasok. Pedig ott voltak, csak éppen egy kicsit hátrébb húzódtak. Aztán azt fújtam:

*Eljött immár Szent Mihály,  
mehetsz, szegény pakulár,  
le is út,  
fel is út,  
ki nyitja be a kaput?  
Majd benyitja,  
aki nyitja.*

*Nincsen azon vasas zár,  
aki fényes kulcsra jár,  
fából a kilincse,  
madzag a húzója.*

Nem tudom, meddig fújhattam egymás után mindent, ami csak eszembe jutott. De amikor abbahagytam, csak a botom volt előttem a hóban, s mögöttem is csak a farkasok nyoma, ott, ahol kiülték a havat.

Majdnem minden télen elmondta ezt a történetet szóról szóra ugyanúgy, csak a farkasok gyarapodtak télről télre. Hol elöl, hol hátul ültek egyre többen, s a hó nőtt akkorára, hogy ha meg nem lett volna fagyva, ki sem látszik belőle az ember. De elhittük télről télre újra. Miért ne hit-tük volna? Hiszen a furulyája valóban az édesanyja sírján nőtt szilvafából való volt.

Egyszer aztán az egyik télen engem vettek körül a farkasok, nagy-nagy betegség formájában. Mindenki lábujjhegyen járt körülöttem, s én úgy hánykolódtam az ágy forró havában, mintha farkasok marcangoltak volna.

Odaült Duka bá' az ágyam szélére. Simogatta a homlokomat, s biztatott, hogy a tavaszon most már bizonyosan felvesz pakulárnak maga mellé, csak vegyem be szépen az orvosságot. A farkasokat majd ő elűzi a furulyájával. El is űzte. Hajnalig ült az ágyam szélén, és fújta a furulyáját. Amikor a láz alábbhagyott, láttam, amint keze fejével megtörli két öreg szemét. Elaludtam, megnyugodva, még álmomban is sokáig hal-lottam a furulyaszót.

Reggelre kutya bajom sem volt.

De a rá következő télen már én ültem az öreg Duka ágya szélén.

– Eljött az utolsó Szent Mihály-napja, Sándor. A farkasok már nem tángítanak. Érzik, hogy erőtlen vagyok a furulyálásra. Neked adom a furulyámat. – Azzal kivette a párnája alól, s a kezembe adta.

Eleredt a könnyem.

– Ne sírj. Ott van a sarokban a cifra botom, azt is neked adom. Ne sírj, na. Bot is kell a furulya mellé. Mert ne felejtse el: az ember ott kezdődik, és ott a pakulár, ha jól fogja a botot, és szépen furulyál. Nagy juhász

lesz belőled, meglátod. Nagyot nőj! – mondta még, s azzal csendesen fal felé fordult.

Édesapám kézen fogott, én a másik kezemmel magamhoz szorítottam a botot s a furulyát, és kiléptünk szótlanul a szikrázó hóvilágba.

### Csoportfeladatok:

#### Helyszínelők:

##### 1. Hol játszódik a történet? Keretezzétek be a felsoroltakból!

Romániában, egy románok lakta hegyi településen.

Magyarországon, egy magyarlakta hegyi faluban.

Erdélyben, egy hegyek között meghúzódo magyar faluban.

Magyarországon, egy románok lakta hegyi falucskában.

##### 2. Mi igazolja a település elhelyezkedését? Fogalmazzátok meg!

##### 3. Számozással állítsátok időrendbe az elbeszélés részleteit! Jelöljétek csillaggal azokat a kiemeléseket, amelyekben Duka bá' elbeszéléséből ismerjük meg a helyszíneket.

\_\_\_\_ „De a rá következő télen már én ültem az öreg Duka ágya szélén.”

\_\_\_\_ „Pedig ott voltak, csak éppen egy kicsit hátrébb húzódtak.”

\_\_\_\_ „Valahonnan a hegyeken túlról jött még gyerekember korában.”

\_\_\_\_ „jövök visszafelé átal a nagy erdőn, hasig érő hóban”

\_\_\_\_ „Hajnalig ült az ágyam szélén, és fújta a furulyáját.”

\_\_\_\_ „Az én időmben már nem Duka dombján, hanem a szomszédunkban lakott Duka bá'.”

\_\_\_\_ „Telenként aztán be-beült hozzánk, s végigfurulyázgatta a hosszú estét.”

\_\_\_\_ „Még egy fa sem volt a közelben, ahová hirtelen fölghághattam volna.”

##### 4. Mi volt az oka, hogy Duka nem kíváncsított el a faluból? Írásban fejtsétek ki!

#### Időutazók:

##### 1. Mikor játszódik a regényrészlet? Írjátok a vonalra! \_\_\_\_\_

##### 2. A következő időre utaló kifejezések a történetből valók. Számozással tegyétek sorrendbe, előfordulásuk szerint!

\_\_\_\_ „Reggelre kutya bajom sem volt.”

\_\_\_\_ „Nyaranként sajtot, ordát hozott.”

\_\_\_\_ „annak idején, amikor még én is sáncturton játszó voltam”

\_\_\_\_ „De a rá következő télen már én ültem az öreg Duka ágya szélén.”

\_\_\_\_ „Az én időmben már nem Duka dombján, hanem a szomszédunkban lakott”

\_\_\_\_ „Hajnalig ült az ágyam szélén, és fújta a furulyáját.”

\_\_\_\_ „végigfurulyázgatta a hosszú estét”

\_\_\_\_ „S hát egyszer csak elémbe ül az úton három farkas.”

\_\_\_\_ „De amikor abba hagytam, csak a botom volt előttem a hóban”

##### 3. Szerintetek miért Szent-Mihály napját említi Duka bá' élete két kritikus pillanatában? Írjátok le!

„Na, Duka, gondoltam, eljött neked az utolsó Szent Mihály-napja.”

„Eljött az utolsó Szent Mihály-napja, Sándor.”

Pf.: 3. Tervezzetek diakockákat az elbeszéléshez! Érzékeltessétek az idő múlását!

#### Nyomozók:

##### 1. Kik a regényrészlet szereplői? Írjátok a vonalra! \_\_\_\_\_

##### 2. Milyennek ismertétek meg a szereplőket? Kössétek a nevüket a hozzájuk illő kifejezésekhez!

	barátságos	
	túl fiatal	
	elégedett a sorsával	
<b>Daku bá'</b>	jólelkű	<b>Sándor</b>
	csodálatosan furulyál	
	öreg	
	nagy mesélő	
	csodálja a juhász mesterséget	

##### 3. Ki mondta, ki tette? Írjátok a mondatok elé a megfelelő szereplők nevét!

\_\_\_\_ „úgy megszerette a mi falunkat, hogy hozzánk honosodott.”

\_\_\_\_ „– Na, majd a télen furulyázok érte.”

- \_\_\_\_\_ „– Inkább vegyen föl pakulárnak!”  
 \_\_\_\_\_ „ajánlkoztam”  
 \_\_\_\_\_ „– Azóta is mindig megreszket a kezem, amikor kézbe veszem.”  
 \_\_\_\_\_ „– De amikor abbahagytam, csak a botom volt előttem a hóban”  
 \_\_\_\_\_ „Simogatta a homlokomat, s biztatott”  
 \_\_\_\_\_ „ Eleredt a könnyem.”  
 \_\_\_\_\_ „kézen fogott”

**4. Magyarázzátok meg, mi a különbség a fejő pakulár és a számadóbojtár között! Írjátok le!** (Használjátok a Magyar Értelmező Kéziszótárt! Keressétek a – bojtár, - fejő, - pakulár – számadó szavakat!)

#### Jegyzők:

##### 1. Számozással állítsátok helyes sorrendbe az elbeszélés eseményeit!

- \_\_\_\_\_ Az egyik télen a betegágyamnál fújta, hogy elkergesse a betegség farkasát.  
 \_\_\_\_\_ Élt a mi falunkban, egy román juhászbojtár Duka bá’.  
 \_\_\_\_\_ Én is szívesen elszegődtem volna pakulárnak.  
 \_\_\_\_\_ A következő télen már az öreget szólította a halál farkasa.  
 \_\_\_\_\_ Duka a hosszú téli estétet nálunk furulyázta végig.  
 \_\_\_\_\_ Nyaranta elszegődött fejő pakulárnak.  
 \_\_\_\_\_ Sokszor elmesélte, hogyan mentette meg a furulyaszó a farkasoktól.  
 \_\_\_\_\_ Búcsúzóul nekem adta a farkasúzó furulyáját.  
 \_\_\_\_\_ Ordáért, sajtért cserébe kenyér- vagy puliszkalisztet, gyümölcsöt kapott tőlünk.

##### 2. Készüljétek a sorrendbe állított mondatok felolvasására!

##### 3. Szerintetek megfogadja-e Sándor az öreg pakulár tanácsát?

##### 4. Készítsetek illusztrációt az elbeszéléshez!

#### Ellenőrök:

##### 1. Döntsétek el az állításokról, hogy igazak-e vagy hamisak! Jelöljétek I vagy H betűvel! Főléírással javítsátok a hibákat!

- \_\_\_\_\_ Duka bá’, a román juhászbojtár, idős korában érkezett a faluba.  
 \_\_\_\_\_ Nyaranta pakulárnak állt, az onnan hozott sajtért, ordáért cserébe liszt és gyümölcs került az általtvetőjébe.

- \_\_\_\_\_ Évről évre megígérte Andrásnak, hogy felveszi pakulárnak, ha a fiú nő még egy kicsit.  
 \_\_\_\_\_ Telenként végigfurulyázgatta Sándoréknál a hosszú estétet.  
 \_\_\_\_\_ Beszélni románul is beszélt az öreg, de furulyázni csak magyarul tudott.  
 \_\_\_\_\_ Majdnem minden télen elmesélte, hogyan mentette meg a furulyaszó a medvéktől.  
 \_\_\_\_\_ Az egyik télen Sándort vették körül a farkasok, nagy-nagy betegség formájában.  
 \_\_\_\_\_ Duka bá’ hajnalig fújta a furulyáját a fiú ágya szélén ülve, s csak akkor nyugodott meg, amikor a láz alábbhagyott.  
 \_\_\_\_\_ A következő nyáron az öreg végleg elbúcsúzott Sándortól, s neki adta a furulyáját.  
 \_\_\_\_\_ Sándor sírva szorította magához a becses ajándékot.

##### 2. Fejezzétek be a megkezdett mondatokat! Használjátok az elbeszélés kifejezéseit!

- A román Duka bá’ nem menne el a magyar faluból, ha \_\_\_\_\_.  
 Nyáron a szomszéd családdal segítették egymást, mivel \_\_\_\_\_.  
 Telenként aztán be-beült Sándorékhoz, s \_\_\_\_\_.  
 Olyancsodálatosan furulyázott, hogy \_\_\_\_\_.  
 Nemcsak az igazi farkasokat tudta elűzni vele, hanem \_\_\_\_\_.  
 Végül a saját farkasát nem tudta elűzni, mert \_\_\_\_\_.  
 Pf.: 3. Rajzoljátok le az elbeszélés egyik „farkasúzó” jelenetét!

#### Nyelvszerek:

##### 1. Hogyan olvastátok az elbeszélésben a következő kifejezések aláhúzott részeit? Keressétek meg! Írjátok le!

- amikor még én is árokparton játszó voltam \_\_\_\_\_  
 úgy megszerette a mi falunkat, hogy itt telepedett le \_\_\_\_\_  
 ahol munkát vállalt egy-egy nyárra \_\_\_\_\_  
 lassacskán megkeresett egy kis házra valót magának \_\_\_\_\_  
 egy fa sem volt a közelben, ahová hirtelen fölmászhattam volna. \_\_\_\_\_  
 Itt rejtőzött a bundám belső zsebében. \_\_\_\_\_  
 kimentünk némán a szikrázó hóvilágba. \_\_\_\_\_

##### 2. Írjátok le saját szavaitokkal az író következő gondolatait!

- „Beszélni magyarul is beszélt az öreg, de furulyázni csak románul tudott.”
- \_\_\_\_\_

„De elhittük télről téle újra. Miért ne hittük volna? Hiszen a furulyája valóban az édesanyja sírján nőtt szilvafából való volt.”

„úgy hánykolódtam az ágy forró havában, mintha farkasok marcangoltak volna.”

### **3. Mit jelent számotokra a következő gondolat? Fogalmazzatok meg néhány mondatban!**

„Kányádi Sándor is olyan mesélő, mint az a mesemondó, aki nem hajlandó láncokban mesélni a Mesék meséjében. Annak, aki nem méltó a mesére, amitől egyszerre jobbá-szebbé változna a világ s az emberek, annak néma marad. Aki viszont méltó rá, annak Kányádi írásai kivirágoznak.” (Forrás: Helikon)

#### **Színészek:**

##### **1. Számozással állítsátok időrendi sorrendbe a szereplők mondatait! Húzzátok alá, amelyben nem Duka beszélt!**

- \_\_\_ „– Ne tudjak felállni erről a székről, ha nem így volt.”
- \_\_\_ „– Eljött az utolsó Szent Mihály-napja, Sándor.”
- \_\_\_ „– Majd jövőre, ha még nősz egy kicsit”
- \_\_\_ „– A farkasok közelebb léptek egyet, s megint leültek.”
- \_\_\_ „– Inkább vegyen föl pakulárnak”
- \_\_\_ „– A farkasok már nem tágítanak.”
- \_\_\_ „– Meg azok”
- \_\_\_ „– Na, majd a télen furulyázok érte”

##### **2. Alkossatok párbeszédet az elbeszélés kiemelt részletéhez!**

„Az én időmben már nem Duka dombján, hanem a szomszédunkban lakott Duka bá, és igen jó barátságban mindannyiunkkal. Nyaranként sajtot, ordát hozott. A szokásos kenyér- vagy puliszkaliszt mellé még körtével, szilvával is megraktuk az átalvetőjét.”

##### **3. Játsszátok el az általatok írt jelenetet! Osszátok ki a szerepeket! Tervezzétek meg a szereplők mozdulatait, gesztusait!**

##### **4. Rajzoljátok meg a jelenet helyszínét(csak vázlatosan)!**

#### **Idézetkeresők:**

##### **1. Válaszoljatok a kérdésekre! Válaszotokat bizonyítsátok a szöveg részleteivel!**

- a) Miért kapta az elbeszélés ezt a címet?  
a saját válaszotok: \_\_\_\_\_  
bizonyíték a szövegből: \_\_\_\_\_
- b) Miért szeretett Duka ebben a faluban lakni?  
válasz: \_\_\_\_\_  
bizonyítékok: \_\_\_\_\_
- c) Miért hitték el a szomszédok Duka meséjét?  
válasz: \_\_\_\_\_  
bizonyítékok: \_\_\_\_\_
- d) Miért Sándornak adta Duka a furulyáját és a botját  
válasz: \_\_\_\_\_  
bizonyítékok: \_\_\_\_\_

##### **2. Válasszátok ki a számotokra legjobban tetsző részletet! Készüljetek a felolvasására!**

A bemutatott órák feladattípusai csak igen kis szegmensét szemléltetik annak a rendkívül sokszínű feladatsornak, amit nap, mint nap végeznek a tanulók.

A tanórák legtöbbször kooperatív csoportmunkában dolgoznak. Ez a munkaforma nemcsak az együttműködési készségüket fejleszti, hanem értékes tudást is szereznek egymástól.

„Amit a gyerek ma a többiekkel együtt tud megcsinálni, arra holnap már egyedül is képes lesz.”

(Vigotszkij)

„Szeretek másokkal dolgozni, segítenek megérteni azt, amin gondolkodom.”

(Egy kooperáló gyerek)

A fenti két tanítási óra csak rövid szemléltetése a Református Pedagógiai Intézet által akkreditált, **A tanári szemléletmód és gyakorlat megújítása** című 60 órás programunknak. A tréning a hagyományos tanári gondolkodás és gyakorlat átalakítására, módosítására törekszik. Ezért az aktív, interaktív és reflektív tanulás módszereit, eljárásait, technikáit követve és felhasználva a kritikai gondolkodás tartalmát, fejlesztésének lehetőségeit mutatja meg.

Szaktudományos hátterével, pedagógiai törekvéseivel, módszer - és eljárás-készletével olyan elméleti és gyakorlati tudást mozgósít, amely a kritikai gondolkodás fejlesztését, az interaktív és reflektív tanulást, tanulássegítést helyezi középpontba. A tréning résztvevői megtapasztalják a saját élményen alapuló tanulási folyamatot. A tanulói szerep átélése, a metakogníció folyamatos gyakorlása alatt, belelátanak az itt szereplő technikák eredményes alkalmazásába, gyakorlati hasznosságába.

#### **Felhasznált irodalom:**

- Bárdossy – Dudás – Pethőné-Priskinné: A kritikai gondolkodás fejlesztése Pécsi Tudományegyetem 2002
- Bárdossy Ildikó - Dudás Margit-Pethőné Nagy Csilla - Priskinné Rizner Erika: Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában IV. PTE BTK Tanárképző Intézet, Pécs 2003
- Dr. Spencer Kagan: Kooperatív tanulás Önkonet Kft; Budapest, 2001
- Robert Fischer: Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni, Műszaki Könyvkiadó, 1999. Robert Fischer: Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni? Műszaki Kiadó, Budapest, 1999.
- Robert Fischer: Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni játékokkal Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2000
- Robert Fischer: Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni történetekkel Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2000
- Robert Fischer: Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni erkölcsről és erényekről Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2003
- Cs. Czachesz Erzsébet: Az olvasásmegértés tanítása, Iskolakultúra, 1999
- Cs. Czachesz Erzsébet: Olvasás és pedagógia, Mozaik Kiadó, 1998
- Temple, Charles – Steele, Jeannie – Meredith, Kurtis: Hogyan neveljünk gondolkodó olvasókat, A kritikai gondolkodás fejlesztése olvasással és írással projekt, VIII. tankönyv, 1988, kézirat.)

*A napokban olvastam, hogy egy pozsonyi taxisofőr megverte utasát. A történet azzal kezdődött, hogy az utas rákérdezett az autóra ragasztott hirdetésre, amely egy szélsőséges pártot reklámozott.*

*Állítólag még szóváltásra sem került sor, viszont a taxi elhagyása után a sofőr megtámadta és csúnyán megverte a gyanútlan utast.*

*„Miért vagyunk képtelenek elfogadni, hogy valaki esetleg másképp látja a világot?” – teszi fel a kérdést a történet írója (N. Závadská), majd Voltaire-t idézi: „Mélyen nem értek önnel egyet, de mindent megteszek azért, hogy szabadon hirdethesse saját nézetét.” Erre mondjuk azt, hogy tolerancia.*

*„Senki sem születik úgy, hogy egy másik embert bűnszíne, származása vagy vallása miatt utál, az embereknek tanulniuk kell a gyűlöletet, de ha gyűlölni meg tudnak tanulni, akkor szeretni is meg lehet tanítani őket. Mert a szeretet természetesebben fakad az emberi szívből az ellentéténél.” (N. Mandela)*

*Erről szól Lukovics Éva és Lánosz Andrea írása.*

*„Az embereket nem a dolgok zavarják,  
hanem a róluk alkotott nézeteik.“  
(Epiktétusz)*

#### **8.1.2 A romák integrálásáról – erőszakmentes megközelítésben (Lukovics Éva – Felnőttképző Intézet, Komárom)**

Még mielőtt elmélyednénk a témában, szeretném kiemelni, hogy az itt felmerülő kérdések és lehetséges megoldások nemcsak a roma kisebbség elfogadását és megértését érintik, hanem általában azt a képességünket, hogyan tudjuk elfogadni a „*máságot*“. Kétségkívül társadalmilag is, és talán az egyén szintjén is ezek közül a kérdések közül az ún. romaprobléma jelenti a legnagyobb kihívást.

Emlékeim szerint 20-30 évvel ezelőtt osztályonként mindössze pár roma gyerek volt egy-egy iskolában. Természetesen akkor is voltak olyan iskolák és intézmények, amelyekbe csak roma gyerekek jártak. Ma azonban nagyszámúval több van mindkettőből. Vannak olyan iskolák, ahol az iskola fennmaradása, s ebből kifolyólag a tanárok munkahelye múlik azon, hogy a roma szülő oda íratja-e be a gyermekét vagy sem. Ezzel talán még égetőbbé



vált a „romakérdés“ megoldása, mint korábban. Létkérdéssé vált, hogy tudunk-e hozzájuk kapcsolódni - felnőttekhez, szülőkhöz, gyerekekhez egyaránt. Megtaláljuk-e azt a módot, amellyel **képesek vagyunk határokat szabni, kiállni a saját szükségleteinkért, ugyanakkor az ő szükségleteiket, fejlődésüket is figyelembe vesszük, elfogadjuk őket?!**

Képzéseink során gyakran merül fel a „*Hogyan lehet másképp/megfelelő kapcsolatot kialakítani a roma gyerekekkel/szülőkkel?*“ kérdés. Van, aki szerint velük nem lehet, mind egyforma. Aztán van, aki azt mondja, hogy néhányukkal, aki öhozzá „kedves“, vagy „normálisan“ viselkedik, ő is „normálisan“ tud viselkedni, és vannak olyanok, akik évek óta örömmel dolgoznak a roma gyerekekkel, nem tagadva a kihívásokat és az azzal járó időnkénti tehetetlenségüket sem. Jónéhányan közülük akár húszfős, csak roma gyerekek által látogatott osztályokban tanítanak. Nekik az erőszakmentes kommunikáció filozófiája egy plusz rálátást is ad, de alapvetően mindegyikükben van egy közös, **erőszakmentes vonás: hogy szeretik a roma gyerekeket (is) és kíváncsiak a világukra, a roma kultúrára.** Többen közülük elsajátították a cigány nyelvet is. Ezeket az embereket/tanárokat a romák/cigányok beengedik a világukba. Elismerik őket, hallgatnak rájuk.

### ...a törés

Már e cikken gondolkodtam, amikor egy délután négyéves kislánnyal a játszótérre mentünk, és ő ott hamarosan egy valamivel idősebb roma kislánnyal kezdett játszani. Bár nem először játszott más nemzetiségű gyerekekkel, most mégis alaposabban kezdtem figyelni őket. A lányom nem tudta, hogy a másik kislány roma nemzetiségű. Nem tudott róla semmit, és feltehetően a másik lány sem tudatosította, hogy mi „mások“ vagyunk. Játsoztak. Egyik sem ítélkezett a másik felett. Több mint fél órán át játszottak önfeledten. Azon gondolkodtam, hol történik a „törés“ – a másság elítélése?

Talán 3. osztályosok lehettünk, amikor csatlakoztak hozzánk a környező iskolákból érkező gyerekek, köztük néhány roma tanuló is. Némelyikükkel barátkoztam is hasonlóan válogatva, ahogy a „*fehérbőrű*“ társaim között is volt, akivel barátkoztam, volt, akivel nem. A bőrszín másságának észlelésén kívül csak az számított, hogy gyerekek, mint mi. Aztán valakitől hallottam, talán osztálytársaimtól vagy valamelyik felnőttől, hogy ők romák. Majd hallottam olyat, hogy rendetlenek, lopnak-csalnak-hazudnak, tehát rosszabbak, mint mi, és attól kezdve vigyáztam, pontosabban félttem! Félttem akkor is, amikor nem

kellett. Mert a cigányság egyenlő lett bennem azzal, hogy valami rossz. Nyelvi hasonlatainkkal még jobban megerősítjük ezt a nézetet: „*cigánymunka*“, „*az olyan cigányos*“, „*úgy élnek, mint a romák/cigányok*“ stb., azaz kicsit sarkítva, „ami a romákkal/cigányokkal kapcsolatos, az csak rossz lehet“.

Kerültem olyan helyzetbe is, amikor roma gyerekek megütöttek valakit közülünk útban hazafelé. Emlékszem, hogy ez az eset sokkal mélyebb nyomot hagyott bennem, mint az, amikor fehér gyerekek verekedtek össze. Pedig ez utóbbiból jóval több alkalom volt, mint az előbbiből – az csak egyszer fordult elő. Bennem mégis az maradt meg erőteljesebben. Megerősítette a gondolatot: tényleg rosszak.

Később azonban, hál' Istennek, egyre több kellemes tapasztalatot is szereztem. Volt cigány nemzetiségű tanárom, diákom, munkatársam és vannak cigány nemzetiségű barátaim is, akikkel nagyon kellemes, egymást támogató helyzeteket élek/jéltem meg, és ezek is segítettek korábbi berögződésemet oldani.

„**Hol történik hát a törés?**“. Azt gondolom, ott, amikor gyerekként azt halljuk, hogy „*ez jó*“, „*ez rossz*“, „*te ilyen vagy*“, „*olyan vagy*“ ( bármivel és bárkivel, nem csak a romákkal kapcsolatban ) majd e szerint kezdünk el élni, **ahelyett, hogy egy sokkal tisztább, mindenkit támogató gondolkodást és kifejezőmódot tanulnánk meg és kezdenénk el használni. Felelősséget vállalnánk érzéseinkért, vállalnánk sebezhetőségünket, amellyel azt mondjuk el, hogy „itt és most így érzem magam, és erre lenne szükségem“ - általánosítások és címkézések nélkül.**

Elmondani azt, hogy te milyen vagy, látszólag sokkal könnyebb, mint azt megfogalmazni, hogy én hogy vagyok és mit szeretnék. Erre viszont drágán ráfizetünk, mert folyamatosan FÉLÜNK a MEGÍTÉLÉSTŐL! És ahol félelem van, ott harc van és versengés! Minden szinten – az otthonokban, az intézményekben, az utcán, a munkahelyeken és még sorolhatnám. **Ha viszont vállaljuk a felbukkanó érzéseinket és sebezhetőségünket (így érzem magam és erre lenne szükségem), egy idő után ugyanezt kezdjük el látni a másikban (talán így érzi magát és erre lenne szüksége). Így már nem kell félnünk a megbélyegzéstől, mert kiszálltunk ebből a „rémálomból“. Ez az erőszakmentes gondolkodásmód hihetetlenül felszabadító!**

**A külső szabadság és biztonság egyéni belső ÉRZELMI szabadsággal kezdődik, melynek alapfeltétele, hogy megtanulunk kilépni az ÍTÉL-**

**KEZŐ GONDOLKODÁSMÓDBÓL.** Ha úgy tetszik, ez az **ÉRZELMI FELNÖTTÉ VÁLÁS** alapfeltétele, vagy a sokat emlegetett **ÉRZELMI INTELLIGENCIA egyik mutatója**, mely azt feltételezi, hogy belső stabilitásunk nem függ mások reakciójától.

**...hogyan segíthet az erőszakmentes kommunikáció (EMK) filozófiája a roma kérdésben (is)?**

Az EMK alapgondolata, hogy minden embernek itt a Földön - tekintet nélkül nemre, korra, bőrszínre - **EGYFORMA SZÜKSÉGLETEI vannak, amelyeket azonban különböző megoldásokkal igyekeznek kielégíteni.**

Alapvető szükségletünk pl. az élelem biztosítása. Ezt a szükségletünket kielégíthetjük pl. úgy, hogy dolgozunk és ezért pénzt kapunk, az élelmet megvesszük vagy megtermesztjük magunknak, esetleg kérünk vagy kapunk valakitől. Azonban adott esetben, ha nem tudunk figyelni az „élelem“ szükségletünk mellett arra a szükségletünkre is, hogy egyben „*hozzá is járuljunk mások életéhez*“, akkor akár úgy is kielégíthetjük ezt a szükségletünket, hogy ellopjuk az élelmet. Ha megfigyeljük, akkor a konfliktusunk nem abból származik, hogy szükségünk van-e ÉLELEMRE, hanem abból, hogy azt milyen módon biztosítjuk magunknak?!

Ha így nézünk az emberre, legyen az bárki, nem kell hogy roma/cigány legyen, akkor **az ITT és MOST-ban vagy olyat tesz, amivel hozzájárul az életünkhöz** (pl. megfizeti az ételt, vagy kér) – ezért hálásak vagyunk, **vagy nem járul hozzá az életünkhöz** (pl. elviszi a tudtom nélkül, nem szól, nem kérdez), ezért dühösek és elkeseredettek leszünk.

**Mit tehetünk, amikor olyat tesz a másik, amivel nem járul hozzá az életünkhöz?** Miután szükségleteink azonosak, csak a stratégiáink különböznek, **két dolgot tehetünk erőszakmentesen: az egyik, hogy elmondjuk, mi hogy érezzük magunkat és mit szeretnénk, majd konkrét kérést fogalmazunk meg a másik fél felé, vagy/és megnézzük, hogy neki milyen érzése lehet, és milyen szükségletét igyekszik kielégíteni, akár számunkra nem elfogadható módon. Ezt nevezzük erőszakmentesen empátiának, megértésnek.**

Félreértés ne essék! **A megértés nem azt jelenti, hogy egyetértünk a cselekedettel, és nem jelent felmentést sem a következmények alól, csak esélyt arra, hogy közelebb kerüljünk egymáshoz!** Ezzel pedig esélyt adhatunk

egy felelősségteljesebb kommunikációra és a megoldási lehetőségek bővítésére. Visszatérek a bevezető szituációra. Ha a lányok a játszótéren összevesztek volna - mondjuk egy lapáton - és épp a másik kislány rángatta volna ki a játékot a lányom kezéből, akkor függetlenül attól, hogy kinek mi a nemzeti hovatartozása vagy bőrszíne, ítélkezés helyett („*Biztos azért csinálja, mert roma! Nem tanulta meg, hogy kell viselkedni!*“, „*Ezek mind veszélyesek! Gyere menjünk innen!*“) - igyekeztem volna segíteni nekik abban, hogy el tudják mondani az igényüket verekedés vagy veszekedés nélkül, például így: „*Szeretnék egy kicsit a lapáttal játszani (szükséglet), szívesen odaadod nekem?*“ (kérés), vagy „*Mindjárt odaadom a lapátomat, ezt még befejezem*“ (empátia). Tettem volna ezt azzal a céllal, hogy ezt vagy ehhez hasonló megoldási lehetőséget tanuljanak meg egy ilyen helyzet kezelésére. **Meggyőződésem szerint így sokkal nyitottabbak lesznek a világra és a világ is sokkal békésebb lesz a számukra. Megtanulhatják, hogy mindig van megoldás és hogy kérhetnek segítséget, támogatást és ők is nyújthatnak segítséget és támogatást, ha ezt szeretnék. Van választásuk!**

Ez nem jelenti azt, hogy minden pillanatot tökéletesen ítéletmentesen tudok kezelni. Tudom és vállalom, hogy ez egy életem át tartó folyamat, de szeretném, ha a lehető legtöbb alkalommal – és nem csak a romákkal kapcsolatban – eszembe jutna, hogyha bármi történik, azt az ITT és MOST-ban oldjuk a másik emberrel, függetlenül attól, hogy milyen a bőrszíne, milyen nyelven beszél, honnan jött. **Tehát konfliktushelyzetben ahelyett, hogy azt mondanánk el, hogy „ő milyen“ és azon gondolkodnánk, hogy „hogyan kell őt megbüntetni, hogy tanuljon belőle“, azt mondjuk el, hogy „mi történt“, ami nem tetszett (megfigyelés), ettől hogy érezzük magunkat (érzés) és mit szeretnénk (szükséglet), esetleg milyen más megoldást javasolnánk arra, hogy mindketten jól érezzük magunkat (kérés). (Az EMK 4 lépése: megfigyelés, érzés, szükséglet,érés)**

Természetesen életveszélyes helyzetben nem biztos, hogy ezt a folyamatot fogjuk választani – bár több élő példa is van arra, amikor ez a reakció mentett életet is! – így akár ebben is, de minden más helyzetben, az EMK alkalmazása hatalmas segítség egymás megértéséhez és a közelebbkerüléshez!

Személy szerint nagyon sokat köszönhetek az EMK nyújtotta látásmódnak. Amikor így tudok nézni történésekre, akkor sokkal békésebb és stabilabb vagyok és ebből az állapotból kiindulva sokkal inkább tudok olyan megoldásokat találni, amelyek nemcsak az én érdekemet, hanem minden érintett fél érdekét szolgálják.

Ez persze nem azt jelenti, hogy mindenki a barátunk lesz, vagy hogy „*azt tehet velünk a másik, amit akar*“, mert „*szegény, értsük őt meg*“. Nem! **Azért az értékrendből nem engedünk, hogy MINDKETTŐNK szükségleteinek figyelembevétele fontos számunkra.** Amennyiben ezt a másik nem szeretné támogatni, úgy sajnos nem fogunk tudni együttműködni. Ahogy Marshall Rosenberg mondja: „*Az EMK egy nagyszerű lehetőség arra, hogy egymáshoz közelebb kerüljünk, vagy szeretettel eltávolodjunk!*“ (tehát akkor sem haraggal, vagy harccal...)

Mondhatjuk, hogy „*attól sokkal nagyobb problémák vannak a roma kérdésben, mint a játszóterei veszekedés!*“ Igen, egyetértek. Viszont azt is gondolom, hogy sok minden a „*játszóterén*“ kezdődik. **Az, hogy felnőtként hogyan reagálunk helyzetekre, nagyban függ attól, hogy milyen látásmódot kaptunk-hallottunk-fogadtunk be gyerekként, illetve attól, hogy sikerül-e felnőtként továbblépnünk, fejlődünk, ha látásmódunk nem támogatja a MINDENKI JÓLÉTÉT!**

**...az integrálszemlélet, avagy az érett felnőtté válás folyamata**

Ahogy sok mindenben, a roma kérdésben is, társadalmi és egyéni szinten is az integrálszemlélet megértése és alkalmazása hozhat valódi változást. Ken Wilber, amerikai filozófus így ír erről: „*...a csecsemő tudata szinte teljesen önmagával van még elfoglalva (egocentrikus – „én“ a fontos). De ahogy a kisgyermek elkezd megtanulni kultúrája normáit és szabályait, lassan belenő az etnocentrikus szakaszba („mi“ a fontos). A szemlélet itt a gyermek adott csoportja, törzse, klánja vagy nemzete köré összpontosul és így hajlamos arra, hogy kizárja azokat, akik nem ehhez a csoporthoz tartoznak*“.

Itt megállnék egy pillanatra, mert meggyőződésem, hogy **jelenleg a társadalom legnagyobb része a tudat fejlődésének szempontjából felnőtként is még ebben a „gyermeki“ szakaszban van – védjük a sajátunkat, megkérdőjelezzük a másikat, és nagyon nehezen fogadjuk el a „másságot**“. Talán nem véletlenül van ennyi „*másképp*“ működő, gondolkodó ember. Mondhatjuk, hogy „*ez már kaotikus, ami jelenleg zajlik!*“ Egyetértek, ugyanakkor lehet, hogy **ez egy nagyszerű lehetőség arra, hogy továbblépjünk a következő szintre, mert az jelent majd valódi FELNŐTTÉ válást!**

„*Az erkölcsi fejlődés következő nagy szakaszában a világcetrikus szinten az egyén identitása tovább távolul, s érdeklődést, törődést mutat minden ember iránt*

*fajtatól, bőrszintől, nemtől, vallástól függetlenül. Tehát az erkölcsi fejlődés az „én“-től a „mi“-n át, a „mindannyiunkig“ halad, ami jó példa a tudat egymás után, hullámokban kibontakozó szakaszaira.*“ (Wilber, Integrál szemlélet, 2007).

**Az erőszakmentes kommunikáció filozófiája ezt a „világcetrikus“ szakaszba lépést támogatja.**

**...kulcsfontosságú kérdések és megoldási lehetőségeik**

Mindezeket egybevetve meggyőződésem, hogy az egyik legégetőbb probléma a „roma“ témában (is) az ítélező gondolkodásmódunk, amellyel sok esetben egy kalap alá vesszük őket. Legtöbbször esélyt sem adunk arra, hogy lehetnek mások - lehet bennük szeretet, kötődés, esetleg kaphatunk tőlük (is).

**Ha megbélyegzésre használjuk azt a szót, hogy „roma/cigány“, már ártottunk magunknak és a helyzetnek, mert automatikusan félelemből fogunk reagálni. Védekezni vagy támadni fogunk esetleg akkor is, amikor az nem indokolt. Így nem együttérzést és együttműködésre való hajlandóságot váltunk ki a másiktól, hanem ellenállást -védekezést vagy támadást - és máris hadban állunk, ami újabb félelmet gerjeszt!**

Ha viszont **a roma/cigány szó mint etnikumot, kultúrát megnevező szó él bennünk**, akkor az előttünk álló embert annak látjuk, aki: EGY EMBER, akinek más a bőrszíne, mint a miénk és egy másik etnikumhoz tartozik. **Előfordulhat, hogy ezzel az emberrel kapcsolatban olyan helyzetbe kerülünk, amelyben megijedünk vagy félünk, de ezek az érzelmek az ember cselekedetének szólnak és nem a hovatartozásának.** Ugyanez a helyzet ugyanis előfordulhat velünk a „*közülünk valókkal*“ kapcsolatban is (és legyünk őszinték, jócskán elő is fordul). Ha ítélezéssel reagálunk, csak ellenállásba fogunk ütközni! **Azonban, ha az EMBERREL (érzésekkel és szükségletekkel) kapcsolódunk itt és most, akkor egy olyan helyzet lesz belőle, amelyben esélyt adhatunk a közeledésre, függetlenül attól, hogy ki a szereplője a történetnek.**

Ezzel a „*más*“ – erőszakmentes - hozzáállással esélyt adunk arra is, hogy lehetnek helyzetek, amikor hálások leszünk ugyanezen etnikum képviselőinek, ahogy hálások vagyunk bárkinek, aki hozzájárul az életünkhöz.

Ezért különösen fontos, hogy először mi, tanárok/felnőttek tanuljunk meg „erőszakmentesen“ létezni – gondolkodni, kifejezni magunkat, majd tanítsuk meg ezt a folyamatot a gyerekeknek.

Fontos kiemelnünk, hogy az EMK nem egy 4 lépéses technika. Nem a 4 lépés betartásától leszünk erőszakmentesek, bár kétségkívül a 4 lépés ezt a folyamatot nagyban támogatja. Ám miután sok esetben csak a JELEN-létünkkel, csenddel vagy csak testbeszéddel fejezzük ki a másik ember iránti erőszakmentes viszonyulásunkat, ez sokkal inkább egyfajta gondolkodásmód és hozzáállás lesz. Ennek az erőszakmentes hozzáállásnak a beépítése gondolkodásmódunkba és az aszerinti cselekvés csak állhatatos belső munkával, gyakorlással érhető el. **Viszont az eredménye egy semmihez sem hasonlítható, végtelenül felszabadító élmény, nyitottság a világra, belső erő, amely megtart minket legtisztább emberi mivoltunkban a legnagyobb kihívások közepette is. Ha valamit érdemes tanulnunk ma, akkor azt gondolom, ez mindenképp az!**

A másik sarkalatos pont, amely **akadályozza a empátiánkat, hogy többségünk nem tud a romákról/cigányokról és a kultúrájukról szinte semmit**, ugyanakkor elvárjuk, hogy ők tanulják és ismerjék a miénket. Mindeközben nem igazán szorgalmazzuk azt sem, hogy ők saját magukról, az őseikről, kultúrájukról tanuljanak. Kicsit sarkítva azt is mondhatjuk, hogy ezzel fokozatosan elveszjük tőlük az indentitásukat is. Ezért létfontosságúnak tartom ebben a témában szorgalmazni, hogy a pedagógiai egyetemek, főiskolák programjainak legyen része a roma/cigány kultúra oktatása, ahogy szorgalmazni kellene azt is, hogy az alap- és középiskolák diákjainak is legyen lehetőségük találkozni ezzel a kultúrával (pl. cigány-napok keretében).

Az egyik képzésünkön egy fiatal roma nemzetiségű tanítónő fordult hozzánk segítségért. Szívesen kidolgozna és tartana képzést pedagógusoknak a roma gyerekek integrálása témában. Elmondása szerint egész életében megélte a kirekesztés nyílt vagy burkolt formáit származása miatt, még úgy is, hogy jeles tanuló volt. Hiszi, hogy miután ismeri a romák jelenlegi kultúráját és gondolkodásmódját, segíteni tudna mindkét oldalnak a másik megértésében és elfogadásában. Szívvel remélem, hogy sikerül neki a közeljövőben létrehozni ezt a programot!

A következő, romakérdést is érintő és ma már nyíltan taglalt hatalmas **probléma, hogy iskolarendszerünk elsősorban teljesítmény- és nem gye-**

**reorientált.** Ha ebbe a „*versenyistálló-rendszerbe*“ még bele akarunk erőltetni egy olyan – ha lehet így nevezni – szabad szellemű etnikumot, amelynek alapvetően, gyökereiből adódóan teljesen más a felfogása az életről, illetve amióta megjelent, nagyrészt a periférián volt kezelve, így generációkon keresztül kódolódott beléje az is, hogy „*kevesebb*“, akkor ne csodálkozzunk, ha ez az igyekezetünk elsősorban ellenállást fog kiváltani. Hiányzik az elismerés – mindenekelőtt emberi mivoltunkban. Ezért ezt a „*beteg*“ rendszert csak egészséges, EGÉSZ emberek, tanárok tudják „*gyógyítani*“, sokszor egy személyben, egy adott osztállyal, egy-egy gyerekkel.

Ezért, amikor a romák/cigányok integrálásáról beszélnek, van bennem egy nagy adag aggodalom, mert tisztánlátásra és egyértelműségre lenne szükségem, vajon mit is értünk az integráció szó alatt? Szeretnénk valóban megismerni egy más kultúrát és gondolkodást és **teret biztosítani képviselőinek a fejlődésre a saját tempójukban, miközben mi is értékeljük, hogy gazdagodunk a másság által (akár csak úgy, hogy lassítunk, mert nekik a következő lépés megtétele azt igényli...)**, vagy sokkal inkább „*mézes-madzaggal*“ (ingyenes juttatásokkal, támogatásokkal) szeretnénk rájuk kényszeríteni a mi gondolkodásunkat, hogy nekünk egyszerűbb legyen?! Majd ezután még fel is háborodunk, hogy ők ezt nem értékelik, tönkreteszik!

Az integráció zászlaja alatt olyan körülményeket teremtettünk nekik, amelyeknek előnyeit többségében jogosan használják, ugyanakkor miután érzik, hogy ez egy manipuláció, önértéküket védve ellenállnak, függetlenül attól, hogy büntetünk, vagy mézesmadzagot húzunk el előttük. Úgy tűnik, ezek a módszerek már csak ideig-óráig működnek. Lehetséges, hogy van egy harmadik megoldás? (a válasza még visszatérünk!)

Ha feltesszük azt a kérdést: mit szeretnénk, milyen indítékok vezessék a másikat (jelen esetben a romákat) kérésünk teljesítéséhez, rájövünk, hogy azt szeretnénk, ha a másik meggyőződésből tenné azt és nem a büntetés elkerülése vagy jutalom megszerzése végett. (...szeretném hangsúlyozni, hogy ez sem csak a romákat érintő kérdés!)

**„Hitem szerint mindenkinek érdeke, hogy az emberek ne azért változzanak, hogy így elkerüljék a büntetést, hanem azért, mert látják, hogy a változás a hasznukra válik.“ (M. Rosenberg)**

A fejlődést megállítani nem lehet. Ők is és mi is fejlődünk, mindenki a saját tempójában és azon a területen, ahol fejlődnie kell. **Nekünk az ún. romakérdés nem lehet csak gond, hanem ugyanúgy tanulásnak, fejlődésnek kell lennie, mint ahogy azt gondoljuk, hogy nekik tanulniuk és fejlődniük kell!** Talán el kellene fogadnunk azt is, hogy ez egy hosszú folyamat MINDANNYIUNKNAK. Így lehet, hogy kevesebb lenne bennünk a feszültség és nagyobb a nyitottság. Nem akarnánk őket mindenáron és minél gyorsabban megváltoztatni.

Eszembe jut a képzésünkről egy másik tanító néni, aki egy csak cigány gyerekek által látogatott iskolában tanít alsó tagozaton. Neki (is) sikerült az adott keretek között megoldania, hogy **annyit adjon át a gyerekeknek és olyan tempóban, ahogy arra ők nyitottak.** Pontosan nem tudom a szavait idézni, de a lényege ez volt: miért erőltessünk egy olyan gyereket a tanterv szerinti tanulásra, aki már harmadszor járja az első osztályt és azt mondja, hogy *„Tanító néni, én imádok fát vágni! Én ezt szeretném csinálni, ha nagy leszek, akkor is!”* ...mert fog kelleni olyan is, aki fát vág! Ha azt örömmel és szívesen teszi, akkor abban segítsük! Tanulja meg a favágás fortélyait, és lehet, hogy egyszer majd kíváncsi lesz másra is!

Nem tudhatjuk, mi lett volna, ha pár száz évvel ezelőtt hagyjuk őket a saját életüket élni – vándorolni, zenészkedni, kézműveskedni. Ma már vajmi keveset segíthet ezen elmélkedni, mert valószínű, hogy többségük már ezt az életmódot sem szeretné, és ugyanúgy keresi önmagát a világában, mint ahogy mi is bizonytalanok vagyunk azzal kapcsolatban, hogy hogyan közelítsünk feléjük!

### ...EMK a gyakorlatban

Amikor először fogtam kezembe Marshall Rosenberg *A szavak ablakok vagy falak* című könyvét az erőszakmentes kommunikációról, mélyen megérintett Marshall Rosenberg egyik konkrét története. Hadd idézzem most a könyvből ezt a részletet, mely bár amerikai-palesztin konfliktusról szól, tanulságos lehet bármely nemzetek vagy nemzetiségek közötti, jelen esetben a romákkal kapcsolatos konfliktusaink oldásában is. **Meggyőződésem, hogy a megoldások egyike lehet a jövőben, ha egyre többen tanulunk meg így, erőszakmentesen kapcsolódni másokkal:**

„Betlehemben, a deheishai menekülttábor egyik mecsetében bemutattam az EMK-t az ott lévő, mintegy 170 muzulmán palesztin férfinak. Abban az időben az amerikaiak nem számítottak arrafelé népszerűnek... Beszédem közben egyszer csak észrevettem, hogy egyre erősebb, ideges suttogás hallatszik a közönség soraiból. „Azt suttogják, hogy te amerikai vagy!” figyelmeztetett a tolmácsom. Az egyik férfi egyszer csak fölpattant. Elém állt és teljes erőből az arcomba üvöltötte: „Gyilkos!” Azonnal tucatnyi hang csatlakozott a kórushoz: „Gyilkos! Bérgyilkos” Gyermeigyilkos! Gyilkos!”

Szerencsére képes voltam figyelmemet a palesztin férfi érzéseire és szükségleteire összpontosítani. Útban a menekülttábor felé több üres gázlövédékhüvelyt láttam a földön. Mindegyiken tisztán látszott a „Made in USA” fölirat. Tudtam, hogy a menekültek nagyon haragsznak az amerikaiakra, amiért könnygázzal és más fegyverekkel látják el Izraelt.

Azt az embert szólítottam meg, aki gyilkosnak nevezett:

1. Dühös vagy, mert azt szeretnéd, hogy a kormányom másra használja a pénzét s nem Izraelnek eladott fegyverek gyártására? (Nem tudtam, vajon helyes-e a sejtésem, de a legfontosabb hogy őszintén igyekezzek kapcsolódni a beszélgetőpartner érzéseire és szükségleteihez.)
2. Persze, hogy dühös vagyok! Azt hiszed, szükségünk van a könnygázotokra? Szennyvízcsatornára van szükségünk, nem könnygázra! Házakra! A saját országunkra!
3. Tehát mérges vagy és annak örülnél, ha az életkörülményeitek javításában és a politikai függetlenségetek megteremtésében kapnátok támogatást?
4. El tudod te egyáltalán képzelni, hogy hogyan élek itt már 27 éve a családommal, a gyerekeimmel? Van valami halvány fogalmad arról, hogy min mentünk és min megyünk itt keresztül?
5. Azt hallom ki a szavaidból, hogy nagyon el vagy keseredve és kíváncsi vagy, tudom-e vagy tudja-e bárki is, milyen lehet ilyen körülmények között élni.
6. Tudni akarod!? Mondd csak, vannak gyerekeid? Iskolába járnak? Vannak játszótereik? Az én fiam beteg! A szennyvízben játszik! (...)
7. Azt hallom ki a szavaidból, hogy nagyon fájdalmas neked itt fölnevelned a gyerekedet, s hogy azt szeretnéd, ha tudnám, hogy

neked is fontos az, ami minden szülőnek, tehát hogy a gyereke jó oktatásban részesüljön, hogy egészséges környezetben játszasson és nőhessen fel.

8. Így igaz! Ezek alapvető emberi jogok! Vagy nem így mondják Amerikában? Miért nem jöttök többen megnézni, hogy miféle emberi jogokat hoztok ide?!
9. Tehát azt szeretnéd, ha sokkal több amerikai tudná, hogy milyen iszonyú szenvedések közepette éltek itt és szembesülnének a politikai akcióink következményeivel?

Párbeszédünk folytatódott. Még 20 percen át beszélt a fájdalomról, miközben folyamatosan figyeltem a mondatai mögött meghúzódó érzéseire és igényeire. Nem jeleztem, hogy egytértek vele, vagy hogy más lenne a véleményem. Nem támadásként, hanem egy olyan embertársamtól érkező ajándékként fogadtam be a szavait, aki hajlandó megosztani velem a gondolatait és a mély sebeit jelző fájdalmát.

Amint megérezte a férfi, hogy megértem őt, képes lett arra, hogy meghallgasson, s elmondhassam a táborba jövetelem célját. Egy órával később ugyanaz a férfi, aki gyilkosnak nevezett, meghívott otthonába egy Ramadan ünnepi vacsorára.“

(Marshall Rosenberg: A szavak ablakok vagy falak, 1999)

Ahogy ebből a párbeszédéből is kiderül, ha őszintén kíváncsiak vagyunk és merünk nyitni a másik felé, meg tudjuk hallani a saját és a másik sebezhetőségét, akkor abból **egy korábban elképzelhetetlen, valódi kapcsolódás és együttműködés tud születni.**

A korábban felmerült kérdésre, nevezetesen „**Lehetséges, hogy van egy harmadik megoldás?– a válaszom: hitem szerint igen! Hiszek abban, hogy a valódi empátiára épülő kapcsolódások, kicsiben – játszótéren, osztályban, üzletben... - és nagyban – hivatalokban, politikai szinten – tudnak valódi változást hozni! Igen, ez egyénekenkénti komoly belső munkát jelent. Ha mély, társadalmi szintű változást szeretnénk elérni, akkor ezt a szakaszt nem fogjuk tudni elkerülni.**

Vannak köztünk olyanok, akik ezzel az empátiás képességgel megáldva születtek és természetesen tudják működtetni ezt a folyamatot. De többségünk

– köztük, saját bevallása szerint Marshall Rosenberg is – sok-sok gyakorlással jut el oda, hogy ezzel a jelenléttel bírjon kapcsolódni másokhoz. **Ez viszont azt jelenti, hogy tanulható és tanítható képességről van szó. Így hát zárszóként csak azt kívánom, hogy minél többen tanuljuk és tanítsuk ezt a folyamatot, hogy a jelenleginél sokkal békésebb, elfogadóbb, biztonságosabb világot és jövőt teremtsünk mindannyiunk számára!**

### 8.1.3 Mielőtt az integrációról beszélünk (Lánczos Andrea – Felnőttképző Intézet, Komárom)

Első ránézésre úgy tűnhet, hogy picit megbolygatom az integráció kérdésének létjogosultságát, megpíszkálom az eddig elfoglalt, méltó helyét a témát illetően, holott emberként, szakmai - gyógypedagógiai- szemmel és az erőszakmentes kommunikációt oktató lektorként egyaránt egytértek az integráció elveivel. Azonban fontosnak tartom, hogy több szempontból, mélyebben, ez esetben az erőszakmentes kommunikáción keresztül is górcső alá vegyük a roma gyerekek iskolai integrációjának kérdéskörét.

#### *Kérdőíves felmérés egy tanítóképző főiskolán*

Szabó Ildikó és Horváth Ágnes „*Tanítóképző főiskolások elképzelései a kisebbségekkel létesíthető kapcsolatokról*” című tanulmányukban 500 tanítóképző hallgatóval végzett kérdőíves felmérés - számomra elgondolkodtató- eredményeit teszik közzé, melynek kérdései állampolgári ismereteikre, értékeikre és magatartási eszményeikre vonatkoztak. A válaszadókkal kapcsolatban kiemelendő, hogy a vizsgálatot követően pár év múlva nagy eséllyel valamilyen óvodapedagógusként vagy tanítóként találkoztak a többségi társadalom gyermekei mellett a különböző kisebbségi csoportokhoz tartozó gyerekekkel is, így szinte biztos, hogy legtöbbjüknek élesben kellett reagálniuk értékrendjüknek megfelelően a többség és a kisebbség együttélésének óvodai és iskolai problémáira.

*„A főiskolások körében végzett vizsgálatunknak a különböző kisebbségek közelségét-távolságát vizsgáló részéből mindenekelett az derült ki, hogy egy olyan társadalomban, amelyben a többség súlyos előítéletekkel viseltetik egy kisebbséggel – a cigánysággal – szemben, még az olyan, az átlagnál képzetesebb és leendő hivatásuknál fogva a társadalmi kérdések iránt nyitottabb fiatalok sem jelentenek kivételt, mint amilyenek a leendő pedagóg-*

**gusok.** *Paradox módon a cigányok iránti elzárkózásuk még a felnőttekénél is erősebb, miközben más kisebbségek irányában éppen ellenkezőleg, sokkal nyitottabbak, mint a náluk idősebbek. A leendő pedagógusok cigányokkal kapcsolatos, nagyfokú elzárkózása megkülönböztetett figyelmet érdemel.*” (Ambrus Péter, 2001, Romák és oktatás, Iskolakultúra, Pécs)

Az oktatáspolitikai kisebbségekkel kapcsolatos kérdései között kiemelt helyet kap a romák iskolai integrációja (egyre inkább az óvodai is), inkluzív nevelése, oktatása. Konferenciák, pályázatok, az Európai Unió által támogatott programok között már évek óta egyre nagyobb teret és támogatást kapnak azok, amelyek arra hivatottak, hogy minél hatékonyabban segítsék, felzárkóztassák a többségi társadalom értékrendje mentén a roma kisebbséget. A gyakorlat azonban egyelőre sajnos azt mutatja, **a megvalósítás, az eredményesség több ponton, sok sebből vérzik.**

Aggodalommal tölt el, amikor arra gondolok, hogy amíg a társadalomban, az emberek gondolkodásában, a mindennapokban is jelen van ember és ember között az előítélet, a hierarchikus viszonyulásból, hatalmi pozícióból meghozott döntések lehetősége, a kisebbségek integrációja könnyen az asszimilációt eredményezheti. Talán éppen erről tanúskodik a téma kapcsán **a felzárkóztatásukról, a többségi értékrend, kultúra, nyelv elsajátíttatását célzó igyekezetünk.**

**Talán nem is tudatosítjuk...**

A legjobb szándékú, nyitott szívű pedagógusok, a szívvel-lélekkel segítő, jobb lehetőségeikért harcba szálló politikusok, szociológusok, nyelvészek, pszichológusok valamennyien azért küzdenek, hogy **az általunk megfelelőnek gondolt feltételeket biztosítsuk számukra.**

Ezen a ponton akarva-akaratlanul eszembe jutnak egy fiatal pedagógus mélyen elgondolkodtató szavai. **Cigányként és pedagógusként** - kicsi korától a saját bőrén is - **a mai napig tapasztalja a legjobb akarat, megnyilvánulás ellenére a zsigeri szinten, már régen észrevétlenül meghúzódo el nem fogadást, az előítéletet, akár a lenézést, a másikat megváltoztatni akarást.** Aprósággnak tűnő pillanatnyi reakcióink ezek a kicsik/nagyok viselkedésére, melyeket a mi kultúránk, szocializációnk alapján a gyermekekkel kapcsolatos elvárásaink táplálnak.

Szíve szerint elmondaná az arra nyitott pedagógusoknak, az oktatáspolitikában dolgozóknak - keresi is ennek lehetőségeit, fórumát-, hogy **a roma gyermekek esetében legtöbbször nem ugyanarról a töről fakad, nem az általunk, magunkból is jól ismert lelki történések köré fonódik a viselkedésük.** A legtöbb esetben „*tolmácsra*” (nem nyelvi értelemben) lenne szükségünk, hogy valódi megértéssel, őszinte nyitott kíváncsisággal tudjunk jelen lenni számukra, amikor segítségünket kérik.

Véleményem szerint minden eddig kipróbált mód és módszer a legtöbb esetben hosszú távon zsákutcának fog bizonyulni, hiszen **a nem kért, vagy nem ebben a formában kért segítség elvét követik. Amit kínálunk, azt nem érzik a sajátjuknak, ami predesztinálja a „megsegített” fél tehetetlenségét, így a passzivitását, akár az ellenállását is.** Akarva-akaratlanul átvesszük a felelősséget olyan kérdésekben is, amelyek **egyoldalú oldásához nincsen jogunk.**

Sajnos ki kell mondanunk, hogy még saját társas kapcsolatainkban – a kisebbségi kérdésektől és problémáktól függetlenül – sincs megfelelő kultúrája a kommunikációs, konfliktuskezelő mechanizmusainkban annak, hogy megjelenhessen **a kölcsönös tisztelet, egyenlő esélyek, a „win-win”- elv,** ebből fakadóan pedig esély sincs arra, **hogy mindkét fél „felnőtt” módon vállalhasson felelősséget az őt érintő kérdésekben.** Megoldási stratégiánkban a helyzet magaslátára akarunk kerülni, a gyeplőt kézben tartani, hiszen érzelmi és fizikai biztonságunkat a tanult mintáink alapján valamennyien csak így látjuk garantálnak. Ezzel a bennünket működtető tudatalatti programmal azt a lélektani képletet fogjuk a végtelenségig konzerválni, melyben **jelen van mindkét oldalon a félelem, ebből fakadóan a hatalmi harc** - évezredek háborúinak, konfliktusainak mozgatórugója -, és ezt egyelőre sem egyéni szinten, az egymás mellett élő csoportok esetében pedig végképp a mai napig nem kezeljük, de még csak nem is tudatosítjuk.

**Valóban csak a pedagógusokon múlik?**

A fent említett tanulmányhoz visszatérve, **ha pusztán az oktatás színterén keressük a megoldásokat, igen nagy elvárással vagyunk akár pedagóguspalántáinkkal, akár pedagógusainkkal szemben.**

*“Társadalmi szerepüknel fogva a szülők után és mellett elsősorban ők szolgálnak magatartási és gondolkozási mintául tanítványaiknak, és mindenekelőtt rajtuk*

műlik, hogy cigány tanítványaik személyükben milyenek ismerik meg a többségi társadalmat: irányukban nyitottnak-e vagy elzárkózónak, barátságosnak-e vagy barátságatalannak, olyannak-e, amelyik segítségükre van a társadalom különböző csoportjait elválasztó falak lebontásában, vagy pedig, éppen ellenkezőleg, olyanak, amelyik le akarja őket bontani. Adataink azt mutatják, hogy a kisebbségek iránti nyitottság elválaszthatatlan a társadalmi világtól sajátosságaitól, a gondolkodás nyitottságától, illetve zártságától. Azoknak a képzési programoknak, amelyek a leendő pedagógusok kisebbségekkel kapcsolatos ismereteit és attitűdjeit kívánják befolyásolni, figyelembe kell venniük mindazokat a világtételeket, gondolkodási stílusokat és értékrendeket, amelyek jellemzik őket.” - írja Szabó Ildikó és Horváth Ágnes (Ambrus Péter, 2001, Romák és oktatás, Iskolakultúra, Pécs).

Leegyszerűsítve tehát azt várjuk, hogy a társadalomban uralkodó gondolkodási minták ellenére, pusztán saját elhatározásból kezdjenek el másképp gondolkodni a roma gyerekeket nevelő-oktató pedagógusok. *Az ezt támogató, változást ígérő programok, reformok megalkotói, oktatói sem biztos, hogy tisztában vannak azzal, hogy önismereti munka nélkül kizárólag „hogyan kellene” elméletek fognak születni.*

Gyakorlati szintű változáshoz azonban nagyon kevés szakirodalom nyújt hatékony segítséget. **Amíg nem szólal meg a legtisztább, szívünk legmélyéből fakadó lelkiismeretünk, erre épülve nem vállaljuk fel egyéni és kollektív felelősségünket emberségünk kérdései, reakcióink, viselkedésünk során hozott döntéseink kapcsán,** feltételezem, hogy csak egy bennünket látszólag nem érintő témaként fogjuk olvasni, akár hallgatni is a különböző módszereket, elveket taglaló szakembereket.

### A felzárkóztatás velejárói

Ha jól belegondolunk, még a roma gyermek oktatásának lehetőségeit alaposan vizsgáló szakemberek többsége is azt keresi, ki a „hibás” az állandóan felmerülő problémák mögött. A pedagógusok a családokban, a szülők hozzáállásában, a nyitottság, a kommunikáció hiányában látják a gondot - „Hiszen még a szülői értekezletre sem járnak, örülhetünk, hogy iskolába elküldik a gyereket... náluk aztán nincs napirend, akkor jönnek iskolába, amikor akarnak... azért verekszik a gyerek, mert biztos, hogy otthon is ezt látja... az együttműködést meg felejtjük el!” - mondják. A gyermekek alulteljesítését is a rossz szociális háttérrel, a nyelvi készség elmaradásával, az otthoni mintával, más értékrenddel, ebből fakadóan esetleg a tanuláshoz fűződő motiváltság hiányával hozzuk összefüggésbe.

A megoldáskeresés, a segítségnyújtásunk során szeretnénk megérteni az okozati összefüggéseket. **A tanulási nehézségek mögött meghúzódó akadályok között a roma gyermekek nyelvi készségének szintje komoly, meghatározó kérdés.** Réger Zita szerint - túl az anyanyelven való tanulás kérdésén- még az otthon is magyarul beszélő családok esetében is komoly elmaradást mutat a szókinccsük, „szűkös a fogalmi készletük, nem értik a tankönyvek nyelvét, a kérdéseket, a feladatokat, a tanár beszédét” (Réger Zita, 1987, Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány. Utak a nyelvhez, Akadémiai Kiadó, Budapest). Ez nagymértékben csökkenti az iskolai esélyeiket, növeli a tanulásban akadályozottságukat, meghatározza IQ tesztjeik eredményét - ami sajnos nagyon sok félresiklást okozott már eddig is az iskoláztatásuk, iskolai besorolásuk során. Mi okozza tehát a legnagyobb gondot ezen a téren? „*Ami a cigány gyermekek nyelvi művelődéséből hiányzik: írás-olvasásra szocializálás az iskoláskor előtt.*” - írja Réger Zita. Megemlíti, hogy a roma családoknál otthon igen ritkán fordul elő könyv, de még gyermekkönyv is. Nem igazán látják a szüleiket olvasni, így mesét sem olvasnak gyermekeiknek. A praktikus, a mindennapok teendőiben való jártasság a mai napig nagyobb figyelmet kap ezekben a családokban.

Az iskolai teljesítmény megsegítésében helye van a gyógypedagógus, az asszisztensek, a pszichológus, a logopédus munkájának. Mindez **a felzárkóztatás, a mért, diagnosztizált különbségek kiküszöbölésében elengedhetetlenek tűnhet.**

Ebből az elgondolásból valóban helye van, sőt hatékonyak bizonyult az a nyugati gyakorlat, amely **a roma kisgyermekek már óvodáskorban megkezdett integrációját** teszi kötelezővé.

### Amíg bárkit is okolunk...

Emellett, ha nem kezdjük el „meghallani, megérteni cselekedeteink, reakcióink mögött saját félelmeinket, aggodalmainkat, szorongásainkat, elhisszük, és elfogadjuk, hogy társadalmi szinten is elegendő megtalálni a bűnbakot, majd „megjavítani a meghibásodott alkatrészt”, **továbbra is csak arról fogunk beszélni, kinek mivé, milyenné kellene változnia.** Amíg gondolkodásunkban a „normákhoz”, a „szabványhoz” mérten, az átlaghoz, a többséghez képest eltérő nem sokszínűségként, sokféle megoldási módként, kreativitásként fogjuk észlelni, **addig megnyilvánulásainkban jelen lesznek a „nem megfelelő, nem alkalmas, nem helyes, elítélendő, hátrányos, kisebbségi, elfogad-**



hatatlan, változtatást, megsegítést, felzárkóztatást igénylő” szavaink, értékeiteink.

Az erőszakmentesség elvén és gyakorlatán...

Amit azonban előbb vagy utóbb elkerülhetetlennek tartok, az a híd, amit két oldalról, közösen lehetne/kellene elkezdenünk építeni. A híd tartóoszlopaiként a nyílt, folyamatos kommunikáció szükséges, azon belül pedig elengedhetetlen, hogy megjelenjen az egymás meghallgatásának a képessége is. A társadalmi szintű változásokat érintő kérdésekben természetesen elsősorban a felnőttek közti párbeszédre gondolok. Azonban az apró pici pillanatok, a mindenkori megoldási stratégiák a felnőtt-gyermek, akár gyermek-gyermek közti kapcsolatokban is ugyanezt az elvet kell, hogy kövessék.

Ehhez mindeneelőtt mindkét félnek tisztáznia szükséges magában, hajlandó-e tiszta szívvel a kapcsolatot, a hidat építeni, vagy továbbra is csak a saját igazukat, a sérelmeiket hangoztatva hibáztatni, meggyőzni akarják-e egymást. Feltétele ennek a saját sebezhetőséggel, vagyis a félelmekkel, fájdalommal, aggodalmakkal való szembenézés, azok kimondása. Ha sikerül megfogalmazni, ki mitől tart, közelebb kerülünk ahhoz is, ami mindkét fél számára a támogató megoldást jelenthetné.

Az eddig leírt folyamat maga a **mediálás** az erőszakmentes kommunikáció (EMK) 4 lépéses eszközével, melynek **alapvető célja a kapcsolat, a bizalom helyreállítása, újraépítése**. Ezek nélkül az alapok nélkül nincs esélyünk a kölcsönös tisztelet, az egyenrangúság, a partneri kapcsolat megteremtésére.

Ahogy már említettem, **fontos momentuma az EMK-ös mediálásnak a másik „meghallása”**, mely mindkét fél objektív, kritika, hibáztatás nélküli megfigyelésének (az EMK négy lépéses módszeréből az 1.), a történetekkel, megélésekkel kapcsolatos érzéseinek (2.), majd az érzései mögött meghúzódó szükségleteinek (3.) szó szerinti visszamondását, megismétlését jelenti. A folyamat keretek között tartását, tisztaságát természetesen a **mediátor** biztosítja. A módszer hatékonyságát az emberi mivoltunk, a szükségleteink feltárása, ezáltal **magunk és mások cselekedeteinek megértése** adja. Teret kap a kérés (4.), a közös, kreatív, konstruktív megoldáskeresés. **Így a konfliktus nehézkes tisztázása, az ok-okozati összefüggések, a hibakeresés okafogyottá válik, megszületnek a kapcsolatot támogató, mindenki szükségleteit figyelembe vevő „harmadik megoldások”**. Fontos hozadéka ennek a folyamatnak az

az élmény, amikor tudatosítjuk, hogy **saját szükségleteinkről már nem csak az elavult, „fuss vagy üss”, „uralkodj vagy szolgálj” stratégiáival gondoskodhatunk, hanem létezik számtalan emberibb, érzelmileg fejlettebb mód, melyben már senki szükségletei nem sérülnek.**

*„Az EMK segít közel kerülni önmagunkhoz és a másik emberhez, miközben mindkettőnkben kibontakozik saját, természetes együttérzésünk. Támogat kifejezőmódunk és a mások felé irányuló figyelmünk átformálásában...”* (Marshall B. Rosenberg, PhD., 2001, A szavak ablakok vagy falak, Agykontroll Kft., Budapest)

**Ha van eszközünk, minden pillanatban van választásunk is**

Az erőszakmentes kommunikáció akár az iskolákban, akár a társadalom valamennyi színterén, ahol két fél/csoport között építő jellegű megoldáskeresésre van szükség, bizonyítottan jól működő alternatíva. Egyszerűségét és taníthatóságát mi sem bizonyítja jobban, hogy gyakorlata már egészen kicsi korban elsajátítható. **Az EMK egyik legfőbb küldetésének a kortársmediátor-képzést tartja, hogy a gyerekek már 7-8 évesen is tudjanak egymás közt, egy magasabb érzelmi szinten is konfliktust oldani.** Modelljét Marshall B. Rosenberg **PhD.** klinikai szakpszichológus, Carl Rogers tanítványa, nemzetközileg elismert békeközvetítő az 1960-as években fejlesztette ki, hogy segítse az embereket abban, hogy nagyobb együttérzéssel és világosabban (kevesebb félreértéssel) tudjanak egymással kommunikálni. Világszerte, több mint 65 országban oktatják. A módszer sokoldalúságát tükrözi, hogy családi, iskolai, munkahelyi vagy akár politikai konfliktusok kezelésére, egyéni, párkapcsolati problémák megoldására, illetve szociális intézményekben, börtönökben egyaránt használják.

**Zárszó helyett**

Ha nyíltan, őszintén, mindenki szükségleteit szem előtt tartva, a kölcsönös szabadság és választás mentén tudunk kommunikálni egymással, hogy **mindkét fél felelősségteljes döntését követően** születhessen meg bármilyen, de fontos, hogy **mindenkit támogató megoldás** - akár a roma kisebbség többségi társadalom értékrendjéhez való felzárkóztatása-, azt gondolom, hogy számukra is sokkal fontosabbá válhat, **hogy aktívan részt vállaljanak benne, ami nagymértékben növelné a folyamatok hatékonyságát is.**

„Van egy rét túl a jón és a rosszon - Ott találkozom veled”- írja Rumi, egy szufi költő.

*A következőkben két doktorandusz hallgató elképzeléseit, javaslatait olvashatjuk a hátrányos helyzetű tanulók élményszerű oktatásáról.*

#### 8.1.4 Oktatási módszerek a hátrányos helyzetű és a roma tanulók körében (Borbás Veronika – Gencs Kinga)

A társadalmi problémák kezelésében nagy szerepe van az oktatási intézményeknek, hiszen az itt dolgozó tanárok, pedagógiai szakalkalmazottak és technikai munkatársak sokat tehetnek és tesznek is azért, hogy ne alakuljanak ki társadalmi feszültségek a roma és nem roma gyermekek közt, ugyanakkor a családi háttérnek is nagy szerepe van a gyerekek problémákhoz való viszonyulásában. A hátrányos helyzetű tanulók mögött azonban nem áll az iskolai oktatás kiegészítését és kompenzálását anyagilag biztosítani képes család, éppen ezért boldogulásuk esélyeit sokkal inkább befolyásolja, hogy mi történik velük az oktatási rendszerben, szemben egy átlagos középosztálybeli családban felnőtt tanuló esélyeivel.

Az **iskolai teljesítményt** a szakemberek **négy komponens alapján vizsgálják**: elsőként a **biológiai** és **pszichés** tényezőket veszik figyelembe, másodikként a **pedagógus személyét** és **beállítódását**, harmadikként a **pedagógiai tényezőket**, negyedikként pedig a **társadalmi tényezőket**. Az általunk vizsgált szempont a pedagógiai tényezők közé tartozik, konkrétan az elmélet és a gyakorlat összefonódása. Összevetettük néhány pedagógiai pszichológiával foglalkozó professzor kutatási eredményét a romák oktatásával kapcsolatban, ami a biológia tantárgy tanítása kapcsán esetünkben is bebizonyosodott:

- *Bindorffer Györgyi* (2012) mutatott rá arra, hogy **a roma gyerekeknek nagyon nagy a mozgásteret**, az iskola szabályzó közege frusztrációt vált ki, ami esetünkben magyarázatot ad arra, miért hatékonyabb a természetben történő tanulás.
- *Kállai Ernő és Kovács László* (2009) a rokonság, a nagycsalád és a tágabb **környezet szocializációban betöltött szerepére** hívja fel a figyelmet. A roma gyerek problémái kezelésében családjában egy teljes közösségre számíthat, viszont ha az iskolában egy gyerek eltér a közösség normáitól, kirekesztetté válik. A tanulmányi kirándulások, erdei iskolák nemcsak a tanulás szempontjából jelentősek, hanem segítenek összekovácsolni

a tanulókat. A természet teljesen más környezetet teremt, a különböző didaktikai játékokkal pedig bevonjuk azokat a tanulókat is a tanulás folyamatába, akik az iskolapadban passzívnak bizonyulnak, így a kommunikáció nemcsak a tanár-diák viszonyában fejlődik, hanem a tanulók közt is.

- *Forray R. Katalin és Hegedűs T. András* (1991) arra a következtetésre jutott, hogy a **roma tanulók életéből kimarad a dackorszak**, mivel az anyák gyermekeik igényeit (evés, alvás, játék) szinte azonnal kielégítik, csak nagyon nehezen vagy egyáltalán nem alakul ki ezeknél a gyerekeknél a frusztrációtűrés. Ezt a jelenséget a pedagógiai pszichológiában az iskola-érettséggel hozzák összefüggésbe, vagyis a felzárkóztatás céljából is figyelembe kell venni, mely módszerek bizonyulnak hatékonyabbnak. Gyakorlati módszerek alkalmazása során ezek a gyerekek sokkal nagyobb aktivitást mutatnak, bátrabban szólnak hozzá a tananyaghoz, mindamelllett előszeretettel osztják meg a tananyaghoz kapcsolódó tapasztalataikat, észrevételeiket.
- *Hanák Zsuzsa* (2009, 2012) szerint a **roma tanulók életében minimális szerepet kap a serdülőkor**. A korai házasságkötések is bizonyítják, hogy nagyon gyorsan felnőttként kezelik őket a családban, amit az iskolai gyerekszereppel nem tudnak összeegyeztetni. Ez nemcsak viselkedési problémákat szül, hanem maga az iskolalátogatás is feleslegessé, egyfajta kötelezettséggé válik számukra, semmilyen érdeklődést nem mutatnak a tananyag iránt. A pedagógusnak elsődleges célja, hogy motivációt ébresszen a gyerekekben, ám ehhez a hagyományos oktatás általában kevésnek bizonyul.

Elmondhatjuk tehát, hogy pedagógiai és pszichológiai szempontból is szükséges lenne az elmélet és gyakorlat összekapcsolásának megerősítése, a tanulói aktivitás fokának emelése, valamint a roma tanulók speciális igényeinek figyelembe vétele. Jelen helyzetben hiány mutatkozik a tanuló-tanuló és a tanuló-tanár kommunikációjában egyaránt, jelentéktelennek látszanak a családon és iskolán kívüli roma interakciók. Sokszor a hátrányos helyzetű tanulók lemaradása abból adódik, hogy a gyermek számára nincs biztosítva az ingergazdag környezet. Ha a fejlődés ingerszegény környezetben történik, az a megfelelő tudás hiányát okozza, kihatással van a képességek alakulására, azok alacsonyabb fejlettségi szintjét eredményezi. Amennyiben a verbális és gondolkodási képességek alacsonyabb szintűek, az tanulási sikertelenséghez vezet, a tanuló demotiválttá válik a tanulást illetően. Romlik a társadalmi beilleszkedés, a későbbiekben pedig kihatással lehet egy munka-

hely megszerzésének és megtartásának képességére. A pedagógusnak meg kell előzni a képességihiányok kialakulását, az iskolalátogatást a gyermekek számára érdekessé, a tanulás folyamatát élményközpontúvá tenni.

Korunk pedagógusai nap mint nap azon fáradoznak, hogyan tudnák megkönnyíteni a hátrányos helyzetű gyerekek számára a tanulást. A tapasztalatok azt mutatják, hogy az ilyen gyerekek esetében a gyakorlati és a szemléltető módszerek bizonyulnak a leghatékonyabbnak. Ezen módszerek hatékonysága, illetve összehasonlítása elsősorban a természettudományi tantárgyak oktatása kapcsán figyelhető meg. A biológiának több olyan témaköre is van, amely a társadalmi és szociális kompetencia elmélyítését szolgálja. Ezek kapcsán igyekszünk megismerni a közösségi beilleszkedés feltételeit és a harmonikus életvitelt az egyre sokszínűbb társadalomban. A tanulóknak el kell sajátítaniuk az emberi társadalommal, kultúrával, megkülönböztetés-mentességgel kapcsolatos biológiai-pszichológiai lényeket, fontos, hogy megértsék az eltérő nézőpontokat és leküzdjék előítéleteiket.

A biológia oktatása számos lehetőséget rejt magában a hátrányos helyzetű tanulók élményszerű oktatására, hiszen odakinn a tananyag szinte a lábunk előtt hever – a herbáriumkészítés, növény- és állatvilág megfigyelése lehetőséget ad a jellemző jegyek vizsgálatára, az állatok etetése során megfigyelhetjük azok viselkedésformáit, a természeti jelenségek kapcsán vizsgálhatjuk az ökológiai kölcsönhatásokat, egy-egy tanulmányi kirándulás alkalmával lehetőség nyílik terrárium, tropikárium, állatkert látogatására vagy akár csak a közeli erdő bebarangolására – és ez csak néhány példa a sok közül, amivel a tanulás folyamatát színesebbé, élvezetesebbé és élménygazdagabbá tehetjük. A különböző kísérletek alkalmazása különösen közkedveltnek bizonyulnak a gyerekek körében, csakúgy, mint a tanulmányi séták és kirándulások. Az ilyen és ehhez hasonló programok magukban rejtik az önálló élmény- és ismeretszerzés lehetőségét. Egy-egy kísérlet elvégzése során a gyerekek megtanulják megkülönböztetni a fontos és kevésbé fontos dolgokat, kialakul a megfigyelőképességük és elemzőképességük. A terepgyakorlatok, erdei iskolák és a környezeti témájú nyári táborok segítenek abban, hogy ne csupán a tananyag elsajátításán legyen a hangsúly, hanem a tanulók érzelmeire is hassunk.

A tanulmányi kirándulások, séták alkalmával kínálkozó beszélgetések lehetőséget kínálnak az iskolában folyó szakmai elfogadására, amire viszont a hagyományos tanórák kerete nem biztosít kellő lehetőséget. Ezért is tartjuk

fontosnak olyan oktatási módszerek alkalmazását, amelyek több lehetőséget kínálnak a kommunikációra és az együttműködésre, egyúttal segíthetik a romák társadalmi integrációját. A korlátozott nyelvi kóddal rendelkező gyerekek sokkal nehezebb a tanár mondanivalóját követni, ha az kidolgozott nyelvi kóddal közvetíti a tananyagot, ezért is előnyös, ha szemléltetjük is az elhangzottakat.

A biológiaórák alkalmával lehetőségünk van növényhatározásokat, rovarfelismerési gyakorlatokat végezni, de ugyanígy a boncolásokkal, kísérletekkel és nyomok vizsgálatával is színesebb és szemléletesebbé tehetjük az órákat. A tananyag hatékony feldolgozása és sikeres elsajátítása érdekében elengedhetetlen a tanulók folyamatos manuális és szellemi munkáltatása. A hátrányos helyzetű tanulók esetében különösen fontos, hogy a tanár aktivitásán és a tanuló passzivitásán, valamint a tanári tekintélyen alapuló hagyományos módszereket más alternatívák váltsák fel.

A hátrányos helyzetű gyerekekkel való foglalkozás egyik módja, ha sokkal több időt töltünk velük a tanítási órán kívül. A pedagógusok nagy része azonban túlterhelt, nincs nagyon lehetőség a tanítási órák utáni programokra, pedig sok a csonka vagy szétesett családban élő gyerek, akinek nem könnyű a beilleszkedés egy-egy osztályközösségbe. Esetükben sokat jelentene, ha társaival és a tanárral is lehetősége lenne kötetlenebb formában beszélgetni, például egy túra alkalmával. Másrészt a gyerekek hozzáállása is változást igényelne e téren. Sokszor az iskola vonzó programokat kínál ugyan, amelyek iránt a tanulók először érdeklődést is mutatnak, de ha már arról van szó, hogy a programok a tanítási órán kívül valósulnának meg, kudarcba fullad a kezdeményezés.

A pedagógus kreativitása elengedhetetlen ahhoz, hogy óráról órára megtudja magának nyerni a sajátos nevelési igényű tanulókat. A megfelelő feltételek megteremtése önmagában csak az első lépés, az igazán fontos az, hogy a pedagógus éljen a felzárkóztatás, az esélyegyenlőség biztosításának lehetőségével.

## 8.2 Jó gyakorlatok

*A jó gyakorlatok közös jellemzője, hogy olyan óvoda, ill. olyan iskolák pedagógusai számolnak be gyakorlati tapasztalataikról és újszerű pedagógiai programjaikról, amelyekben nagyon nagy a hátrányos és halmozottan hátrányos családokból érkező gyerekek aránya.*

*“Egyikünk cigány, másikunk pedig nem.  
Egy hazában, egy reménnyel, de külön, mint két világ.  
Nem ismerjük egymást.  
Tudjuk, a legfontosabb az iskola. Minden ott dől el.  
Ha segít ez a lökés egész életre szól.  
A kudarc szintúgy.”  
(Csillei Béla)*

### 8.2.1 Cigány gyerekek az oktatásban (Ruszó Mária – Óvoda, Rimaszécs)

Cigány óvónőként sokat jelent ez a téma számomra. Célom és misszióm az, hogy munkám által hozzájáruljak a roma gyermekek fejlesztéséhez és a későbbiekben a továbbtanulási esélyeik növelésében. Úgy vélem, hogy az alapokat az óvodai oktatás adja meg, így nekünk óvónőknek teljes mértékben helyt kell állnunk és azt a célt követnünk, hogy származástól függetlenül hozzájáruljunk ahhoz, hogy a gyermekek elsajátítsák az alapokat és megszeressék a tanulást.

Mikor roma gyerekekkel kezdünk el foglalkozni oktatóként, bizony sokunk számára nagy kihívást jelent. Pedig csupán annyi kell, hogy egy kicsit megnyissuk a lelkünket és ténylegesen kíváncsiak legyünk a gyerekekre. Ha megtörténne, azonnal eltűnnének a félelmeink, hisz több száz éve itt élnek, ezáltal összekapcsol minket egy láthatatlan kapocs, amely nem más, mint a magyar kultúra. Ahhoz, hogy teljes mértékben el tudjuk fogadni, meg tudjuk érteni, fejleszteni tudjuk a gyermekeket, ismernünk kell a történelmüket, hagyományaikat.

Én, mint cigány származású óvónő, tény, hogy sokkal könnyebben érek el eredményt a cigány gyerekekkel. Most sokakban felvetődik az a válasz, hogy biztos azért, mert én is cigány vagyok. Erre az én feleletem az, miként lehetséges, hogy a magyar származású gyerekekkel is ugyanolyan megértéssel együtt tudok dolgozni, mint a cigány gyerekekkel? Akkor ez hogyan is mű-

ködik? Számomra a válasz egyszerű. Elsősorban a szeretet vezényel, másodjára ismerem a cigány és a magyar kultúrát, amely megkönnyíti a munkámat.

Sok kollégám nem tudja elfogadni, megérteni a cigány gyerekek döntéseit, viselkedéseit bizonyos szituációkban, s ezáltal a tanárok hiába szeretnének, képtelenek együttműködni a gyerekekkel. De ha igazán meg akarnák ismerni a cigányok kultúráját, választ kapnának rengeteg olyan kérdésre amire eddig választ nem kaptak. Ezúton kérek minden kollégát, hogy munkájuk sikeressége érdekében, ne féljenek az ismeretlentől, akarják felfedezni a cigány gyerekek kis világát, továbbá nagyon szeressék őket, mert ha ezek a gyerekek megérik az igazi, tiszta szeretetet, képesek lesznek velük olyan iskolai sikereket elérni, amelyekre közösen büszkék leszünk.

Az iskola az a hely, amely kiindulási pontot jelent a jövő útja felé. Minden ott dől el, sikeresek vagy kudarcba fulladnak. „*A roma gyerek nagyobb eséllyel indulhat az oktatási intézményekben, ha megismerik egyéniségét, kultúráját, ha a teljesítmények mellett elismerik kulturális másságát, megértik ennek a másság megismerésének a fontosságát.*“ (Dr. Balázs, Dr. Nagy, 2000, 39.o.) De csak akkor válhat ez valóra, ha az oktató mindezt elfogadja, segíti, ösztönzi a roma gyerekeket, s ezáltal jelentősen csökkenthetőek az iskolai sikertelenségek. Az egyik szempont, hogy sikeressé váljanak a cigány gyerekek az oktatásban. Másik aspektus maga az iskolai környezet, és ennek hatása a gyerekekre. Mennyire ideálisabb egy olyan közegben játszani, tanulni, ahol megértést és igazi barátságokra lelhetünk. Nem csak egy jó oktatóra van szükségünk, hanem barátokra, akik segítenek a nehezebb napokban.

Hisz ki ne szeretne olyan intézménybe járni, ahol nem baj, ha “más” vagy? Véleményem szerint nem mindegy, hova születik az ember. Hisz vannak olyan országok, ahol rengeteg nemzet együtt él és elfogadják egymás kultúráját, ez sajnos még nálunk nem igazán ért révbé. Azok a roma gyerekek, akik ki szeretnének törni és bizonyítani szeretnének maguknak és a világnak, azoknak hosszú, rögzös akadályokba kell ütközniük képzettségük megszerzése érdekében. „*A történelmi, környezeti tényezők hatásai sajátos szubkultúrát hoztak létre, mely jelenleg is működik, hat rájuk. Így az iskola, mint idegen környezet, a sikertelenség forrása lehet, ha nem segítünk.*“ (Dr. Balázs, Dr. Nagy, Andor, 2000, 39.o.) Kövérová (2003) volt az első között, aki összehasonlító kutatást készített a többségi és a roma tanulók között, felhívta a figyelmet arra, hogy az értékelésnél is fokozottan oda kéne figyelni a roma tanulók teljesítményére, mivel ők ahhoz, hogy sikeresek legyenek, gyakran másfél –

kétszer több energiát fektetnek a tanulásba, mint a többségi tanulók. Vagyis, nem beszélhetünk esélyegyenlőségről, csupán a szociális háttér különbsége miatt.

Miért is nehéz beilleszkedniük az iskolába a cigány gyerekeknek? „*A hátrányok fokozója lehet a patriarchális családi modell, a túl fiatal szülők aránya körükben, a terhesség alatti anomáliák. Ezek mind meghatározhatják a cigány tanulók képességeit, iskolai életútjukat.*“ (Dr. Balázs, Dr. Nagy, Andor, 2000, 39.o.) A cigányok mai napig is egy összetartó közösségnek számít. Ha jó kedvük van, együtt örülnek, mindenki ismeri egymást, és ha valahol baj van, rögtön segítenek egymásnak. Senki nem szeret egyedül lenni, mindenki fél a magánytól. A cigányok is így vannak ezzel, épp ezért arra törekednek, hogy mihamarabb családot alapítsanak. Szerintem, nincs is ebben semmi kifogásolni való, csak ki kellene tolni a családalapítás idejét legalább addig, amíg be nem fejezik a középiskolai tanulmányaikat, amelynek sikeres elvégzése biztosítaná számukra a megélhetést.

Miért nem sikerült? Bennem van a hiba? Mit tehetek, ha kudarcot vallottam? Hogyan legyen önbizalmam, ha kudarc ér? Hogyan fogadtassam el magam az emberekkel, ha csak a rosszat látják bennem? Millió kérdést lehetne feltenni a kudarcból kifolyólag megélt negatív élményekből, amelyek aztán rendkívül nagy hatással bírnak életünkre.

A kudarc legfőbb oka a cél nélküli sodródás. A problémák, vagy pedig próbatételek előbb - utóbb eljönnek mindnyájunk életében, de tudnunk kell kezelni, továbblépni és újabb célokat kitűzni. Nekünk, felnőtteknek kell rámutatnunk arra, hogy a dolgok nem történnek hiába és az esetleges kudarcokból is sokat lehet tanulni, építkezni. Véleményem szerint a cigány gyerekek több kudarcban részesülnek, mint a nem roma származású társaik, ezért fontos, hogy már óvodáskorban próbálnunk kell őket rávezetni arra, hogy ha nem sikerül felépíteni a várat, vagy ha nem tudja kirakni a puzzle-t, nem jól rajzolta meg a virágot, nem jól festette ki a napocsát és még sorolhatnám, minden rendben, csupán csak újra kell próbálni és ha nem is elsőre, se másodszorra, de harmadszorra biztosan sikerülni fog. Ezekben a tevékenységekben sokat segítenek egymásnak a gyerekek, hiszen itt mindenki szívesen segít a másiknak, és még nem alakult ki bennük a versengési vágy. (Boreczky, Szabó, 2001)

Amikor kudarc éri ezeket a cigány gyerekeket, nélkülözhetetlen, hogy egy olyan pedagógus álljon a hátuk mögött, aki ilyen szituációkban, biztassa, mo-

tiválja, megértse, de legfőképp talpra állítsa őket, ösztönözve arra, hogy semmi sincs veszve. „*A cigány gyerekek iskolai sikertelenségét egyrészt az etnikai és szociális hátrányokra, másrészt az oktatási intézményrendszer nem megfelelő működésére vezetik vissza. A családi helyzet kapcsán a szocializációt, a kulturális különbségeket, a nyelvi különbségeket és a hátrányos szociális helyzetet, az iskola vonatkozásában pedig a cigány gyerekek másságára történő reakciókat szokták kutatni.* (Boreczky, Szabó, 2001, 66.o.)

Az óvodáztatást nagyon fontosnak tartom. Tapasztalataim azt mutatják, hogy három év óvoda, ha a hátrányokat nem is szünteti meg, de stabil alapot hoz létre, amelyre a tanító építkézhet. Ez a helyzet az érintett cigány gyermekeknek és családoknak is jó, ennek ellenére az óvodáztatás nem általános a cigány családok körében. Ebben bizonyára szerepet játszik, hogy Szlovákiában az óvodáztatás nem kötelező. Ez a megengedő szabályozás is közrejátszik abban, hogy évről-évre cigány és nem cigány gyerekek ezrei indulnak úgy iskolába, hogy előzőleg még nem voltak „*intézményesítve*”, nem kevés fejtörés okozva a tanítóknak, és még több fejcsóválást, kudarcélményt a gyerekeknek. A roma, vagy cigány nemzetiség múltja, jelene és jövője egyértelműen együttélési alkalmazkodási képességeik és törekvéseik függvénye. A cigányság márkánsan különbözik minden más nemzetiségtől, életmódja, attitűdjei, szocializációja egyedi vonásokat tartalmaz.

Az oktatás a társadalmi felemelkedés eszköze, ezért kiemelt fontosságú ügyként kell kezelni. Pedagógusként évről-évre, folyamatában látom a helyzet változását, gyakorta saját bőrömmön tapasztalom a roma gyerekek iskolai helyzetét.

Írásomat befejezésképpen egy Arany János idézettel szeretném befejezni: „*Legnagyobb cél pedig, itt, e földi létben, ember lenni mindég, minden körülményben.*“

#### **Felhasznált irodalom:**

BORECKZY, Á.- SZABÓ, I.- AMBRUS, P.- HEGEDŰS, T. A.- FORRAY, R. K.- TÓTH, J. 2001. Romák és oktatás. Pécs: Molnár Nyomda és Kiadó KFT. 175 o. ISBN 963-0085-17-8

DR. BALÁZS, S. - DR.NAGY, A. 2000. A romapedagógia elméleti és gyakorlati alapjai. Budapest: Okker Kiadó. 199 o. ISBN 963 9228 31 1

*„Többet akarok, mint csupán tartozni valahová, részese akarok lenni. Nem csupán törődni valakivel, valóban segíteni akarok. Nem csupán hinni akarok, de gyakorlatba ültetni hitemet. Nem csupán rendes akarok lenni, hanem jó. Többet fogok tenni, mint csupán megbocsátani, felejtetni fogok. Nem csupán álmodozni, cselekedni fogok. Nem csupán tanítani, ösztönözni fogok. Nem csupán tanulni, gyarapodni akarok. Nem csupán adni, de szolgálni fogok!”*

( W.A. Ward)

## 8.2.2 Az élet iskolája (Papp Andrea – Alapiskola, Szepsi)

2015 nyara és szeptembere volt az az időszak, amely szembesített egy olyan helyzettel, ami már évek óta manifesztálódott intézményünkben.

S így történt meg az, hogy az iskolánk kettészakadt, s lett egy úgynevezett „cigány” iskola, és egy egyházi intézmény.

A rendszerváltás utáni megoldatlan helyzet, ami mindig az iskolában csapódik le elsőként, ott állt velünk szemben szeptember 4-én.

Sokkoló volt ...

Tudtuk mi vár ránk, s mégis ...

Nem volt teljesen új a feladat, mert addig is tanítottunk „cigány” gyermekeket, de tudtuk azt, hogy az „új” iskolához „utat” kell építeni, más koncepciót kell kidolgozni, s elsődleges cél a nevelés kell, hogy legyen. Új „időszámítás” kezdődött.

Iskolánk mai állapota szerint 480 tanulóból több mint a 90%-a hátrányos helyzetű, és több mint az 50%-a szegregált romatelepi.

Pedagógusként, intézményvezetőként pontosan tudom, hogy a szubkultúra, a társadalmi rang (műveltség) mennyire determinálja azt, hogy kik vagyunk és kivé válhatunk.

Ezeknek a gyermekeknek a szociális háttere, környezete nem csak az élet-színvonalukat, de a tudásszintjüket, viselkedési normáikat is meghatározza.

A romatelepen élőknek alapvető biológiai szükségleteik nincsenek kielégítve. Nézzünk néhányat: elborzasztó lakáskörülmények, életterük korlátozott (tér-

beli és funkcionális zsúfoltság), az életminőségük abszolút deficités, a tisztálkodás korlátozott, hisz még a vízhez való hozzáférésük is akadályozott. Tehát kognitív, szociális és egészségügyi hátrányok is sújtják az itt élőket. És ami mindezt befolyásolja, és egyben meghatározza a magas munkanélküliség, zárt közösségi lét, a kommunikáció mássága, stb.

Ezért az iskolába beíratott gyermekek többsége úgy lép be a kapun szeptemberben, hogy nem kapott óvodai oktatást, sőt a felmérések szerint, ami rendszerint megtörténik iskolakezdekéskor, a gyerekek többsége 2-3 évesek életkori sajátosságaival rendelkeznek.

Már az első találkozáskor megmutatkoznak a kommunikációs, nyelvi korlátok. Nagy többségük természetesen roma anyanyelvű. Az iskola tanítási nyelvét nem érti, vagy csak alig. Ezek a gyerekek bilingvális (kétnyelvű) vagy háromnyelvű közegben élnek, és pontosan tudjuk, hogyha az optimális nyelvi fejlődést más nyelvi hatás éri, ahol a gyerek csak sejti, hogy mi történik, illetve nem érti, ez bizony a személyiségfejlődésére komoly kihatással van. A mi esetünkben nem érti a magyar beszédet, nem beszélve az adott nyelv sokszínűségéről.

S mivel a fent említettek hiányát valamilyen módon ki kellett egyenlíteni, ezért a környezetet és az étkeztetést kellett elsőként megoldani iskolánkban.

Tíz alsó tagozatos tanterem rendbehozatala, berendezése várt megvalósításra. Így kerültek az osztálytermekbe a gyermekek életkorának megfelelő színes bútorok, korai fejlesztés segítő segédeszközök, fejlesztőjátékok, Montessori-eszközök, relax zsákok és oktató szőnyegek, manipulációs kockák, szinte mindaz, ami segíti az értelmi, érzelmi, motorikus készségek fejlesztését.

A másik feladat: égető szükség volt arra, hogy megoldjuk az étkeztetést (éhes gyermeket nem lehet tanítani). Mivel híján voltunk az iskolai étteremnek, ezért kézen fekvő volt a „száraz” csomagok rendelése, kiosztása. Igen ám, de azt vettük észre, hogy a gyerekek nem fogyasztják el ..., nem merték megenni..., mert haza kellett vinniük a családtagok számára. A tavalyi év folyamán megnyílt iskolai étkezdénk. Tanulóink nagy része először étkezett evőeszközökkel, és fogyasztott életkorának megfelelő egészséges meleg ételt.

A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának alapja a korai diagnosztika, idejében való felismerés, és az ezt követő különböző modellek segítségével történő más, egyéni bánásmód.

A készségfejlesztéshez meg kell határozni az optimális szintet, a fejlesztés módját, módszereit, hogy amiben a diákok többet tudnak mutatni, annak a megfelelő fejlesztésére kerüljön sor. Így jött létre a technikai szaktanterem, és a zenei oldal fejlesztése is, hangszerek vásárlása, ami nagy örömet szerzett tanulóinknak. Óriási közkedveltségnek örvend iskolánk gyakorlókonyhája.



Az eltérő családi szociális háttér és a gyakorlatban felhasználható ismeretek átadása volt a cél, amit figyelembe véve vezettünk be a felső tagozaton iskolai oktatási programunk keretein belül új tantárgyunkat a házasságra és családi életre való nevelést. A roma családokban más az értékrend, más szokások uralkodnak, pl. a korai családalapítás... Mindez kihat a gyerekek személyiségfejlődésére, és ez sok esetben nem jár egy úton a tanulás, a kiemelkedés akarásával.

A nyitott iskolai nemzeti projekt keretein belül próbáljuk megoldani a gyerekek felkészülését a következő tanítási napra. A szülők lehetőséget kaptak, hogy belátogassanak a tanítási órákra megtekinthetik hol tart gyermekük például az olvasásban, részt vehetnek különböző foglalkozásokon, szívesen várjuk őket a tanulók, a pedagógusok által megvalósított eseményekre. A szakköri tevékenységek pedig nem csak fejlesztő jellegűek, hanem az is fontos, hogy a

gyermek hasznosan töltse a tanítás utáni idejét, megfelelő óvó környezetben legyen, ne pedig céltalanul csellengjen a városban vagy a telepen.

Intézményünkben minden feltétel adott ahhoz, hogy a tehetséget azonosítsuk, az edukációjukat biztosítsuk, és így „integráló” tehetséggondozást is végezzünk (komplex fejlesztés).

2015 szeptemberében két kimagasló értelmi képességek birtokában lévő kislány (értelmiségi családokból való gyermekek) szülei kérésére kerültek intézményünkbe. A tehetséges tanulók másságukkal ugyanolyan sajátos odafigyelést igényelnek, mint azok a társaik, akik tanulásban akadályozottak, így aztán ma már azt is elmondhatjuk, hogy tehetséggondozással is foglalkozunk, sőt az egyik kislány országos elismerésben is részesült sokszínű tehetségének köszönhetően. (III. Felvidéki Tehetségnap). Ma már 13 tanuló oktatását bízták ránk, akik szintén értelmiségi család gyermekei. Mennyire új volt ez a gyermekeknek..., de a tanév végén már együtt táncoltak roma származású társaikkal az iskolai ünnepségen. Így tanulnak együtt a magyar, a szlovák, a cigány anyukák gyermekei, „Mert a család értéket ad, a tanár kapukat nyit, a társak, mint katalizátorok hatnak” (Mönks és Ypenberg).

Kis lépésekben haladunk, nem szem elől tévesztve az eszközöket és a tanév végi célokat. De hogy jólétet hozzunk létre intézményünkben, ahol tanuló, pedagógus, sőt minden dolgozó jól érzi magát, elengedhetetlen volt a szülőkkel való együttműködés, ami elejét veheti a napjainkban sajnálatos módon megszorított iskolai botrányoknak. Csíkszentmihályi Mihály (2010) szerint szükséges ráirányítani az emberek figyelmét arra, hogy mit is jelent embernek lenni, és a jövőt egy „új társadalmi szerződés” elveinek kidolgozása által látja pozitívnak, ahol az üzlet - etika - lojalitás áll a középpontban, valamint fontosnak tartja az öröm hatalmát, annak tudatos megélését minden pillanatban.

Az értelmiségi hagyományokkal nem rendelkező, aluliskolázott szülők nagy részére nem jellemző a tudás, a tanulás értéként történő megjelenése. A tanulási, beilleszkedési nehézségek hátterében leggyakrabban pszichés zavarok állnak, amit a rendezetlen, zaklatott családi háttér okoz.

Nagyon fontos a szülőkkel való kapcsolattartás, a folyamatos jelzések adása, ha disszonáns viselkedést vélünk felfedezni a gyermeknél, ha nem járhatja iskolába, mulaszt a tanórákról..., stb.

Az első időszakban nagyon nehezen ment a kommunikáció szülő és pedagógus között. Egyik sem értette a másikat és nem csak azért, mert ugyanazt a nyelvet beszélve mindenki mást olvasott ki a másik mondanivalójából, hanem mert más értékrendek szerint igazgatjuk az életünket. S megértve a szülők szempontjait ráhangolódva a motivációjára és tompítva azt, fontossági sorrendjére, igyekeztünk mi is megértetni vele a tanulás elengedhetetlenségét, és hogy ne az ellenséget, hanem a segítőt lássa bennünk.

A sokszor hiábavalónak látszó párbeszédnek köszönhetően sikerült egy nagyon fontos hidat kiépíteni a családok felé, szülők felé, hogy egy olyan kapcsolat jöjjön létre, amelyben kialakuljon a szülők tanulást támogató magatartása, és minél szélesebb körbe tudjuk bevonni az érintetteket az iskola programjába.

Ennek köszönhetjük azt, hogy „óriási” eredményeket értünk el a tanítás, nevelés terén. Míg nem voltunk szegregált iskola, addig 10 év alatt 7 roma származású tanuló végezte el a kötelező iskolalátogatást, és szerezte meg az alapfokú végzettséget. Lemorzsolódtak, és nem éltek a törvény adta jogukkal, lehetőséggel.

A tavalyi évben azonban 10 tanuló kérvényezte a továbbtanulást a IX. évfolyamban, holott már teljesítették a 10 éves iskolai kötelezettséget. 17 tanulóból 15 folytatja tanulmányait a szakközépiskolában, 6 diák érettségiző szakot választott.

Továbbá csökkent az igazolatlan órák száma a szociális pedagógus ráhatásával. Ha kell kézen fogva hozzuk be az iskolába a szülőt és gyermekét, hogy tudomására hozzuk mi a kötelessége.

Csökkentek a nevelési célzatú intézkedések és ez nem csak a kamerarendszernek köszönhető, hanem az asszisztensek hatékony közreműködésének is. Nagy probléma volt az iskola vezetőségének és a tantestületnek is, hogy a hiába való „harc” ne vezessen lelki-fizikai „kiégéshez”, és a gyerekeknél is meglegyen a napi örömforrás, sikerélmény. Ennek érdekében szinte havi rendszerességgel tervezzük és valósítjuk meg iskolai projektjeinket.

A mi meglepetésünkre is nagy sikere volt, és most már hagyománnyá lett a „Roma Nap”, ahol a vakaró sütéstől kezdve a seprűfonásig zajlanak az események a gyermekek és a szülők (nem beszélve a tanárok) legnagyobb megelégedésére.

Továbbá hagyománnyá lett a Föld Napja kapcsán megrendezendő egész hetes környezetvédelmi program, valamint az egészségvédelmi projekt, szintén egy hetes időtartamban, amelyben egy „Tej nap” is helyet kap, és az iskola minden osztálya rész vesz benne.

Bevallásuk szerint nagyon szeretnek ide járni, mert:

- partnerként kezeljük őket,
- nincs megkülönböztetés sem kulturális, sem szociális alapon,
- együtt dolgoznak velünk: udvarrendezés, kertépítés...
- a gyakorlókonyha is bőven ki van használva: sütés, főzés,
- élvezik a barkácsolást a fiúk a technikai szaktanteremben.

Szóval van lehetőségük az önmegvalósításra, a „lélek mosolyára”.

Hogy mindez létre jöjjön, iskolánk pedagógusai számtalan képzésen vettek, vesznek részt, ami segíti munkájukat a gyermekekkel pro és kontra.

Részt vettünk kontinuális képzésen a pszichológiai központ tanácsadója révén, Újházi Emőke a feszültségoldásról tartott előadást, nem csak szóban, hanem egy-két fortélyt is bemutatott. Strausz Dalma, a speciális pedagógiai intézet dolgozója, kollégánk, több életszerű helyzetet megidézve tanította, hogy miként valósítsuk meg lépésről lépésre az iskolai integrációt.

Az eperjesi módszertani központ is egy újszerű oktatási technikát prezentált a hátrányos helyzetű gyerekek esetében. Folyamatosan kerülnek megrendezésre motivációs és prevenciós programjaink. Rendszeres látogatói lettünk a Kassai Nemzeti Színház előadásainak, részt veszünk a kassai botanikus kert rendezvényein. Öröm volt számunkra mikor a roma származású szülők elfogadták meghívásunkat és együtt szórakozhattunk: gyermekek, szüleik és mi a pedagógusok.

Tudjuk azt, hogy az egyetemek az úgynevezett normál gyermekek oktatására képeznek pedagógust, ezért nem vagyunk kellőképpen felvértezve a más kultúrkörnyezetből jött gyerekek oktatására, nevelésére.

Ezért is volt fontos egy inkluzív csapat kialakítása, az iskolai költségvetésből alkalmazni kellett asszisztenseket, szociális pedagógust, logopédust. S mindezt a megfelelő oktatásért, a szülőkkel való zavartalan kommunikációért kellett megtenni.



Terveink a jövőre nézve:

- tovább erősíteni az együttműködést a szülőkkel,
- minél több szülőt bevinni az oktatási órákra,
- folyamatosan olyan foglalkozásokat megvalósítani, amiknek a szülő is aktív résztvevője.

Egy ilyen típusú, összetételű intézményben dolgozni nagy kihívás, nagy próbatétel minden nap. De! Nem csak adunk, kapunk is. Sokszor adódnak felüdítő helyzetek, mosolyt fakasztó félreértések (egy nyelvet beszélünk, vagy mégsem?!)

Ezeknek a gyerekeknek a nagy többsége csak tőlünk kap odafigyelést, megértő szeretetet, dicséretet, elismerő szavakat. Lesik, sóvárogják azt. Tőlünk megkapják mindazt, ami leginkább szolgálja lelki fejlődésüket: odafigyelést, szerető biztonságot.

### 8.2.3 Fabatkázva tanulni öröm (Gyurán Ágnes és Sebők Csilla - Alapiskola, Bátka)

A Bátkai Alapiskolában 2006 óta tudatosan alkalmazzuk a minőségirányítást. A múltban kitűzött céljaink beteljesedésével 2015 tavaszán sem maradhatunk tétlenek, hisz egy intézmény esetében a megállás egyenlő a visszaeséssel. Szükségesnek tartottuk felmérni a pillanatnyi helyzetünket, hogy világos célokat tűzhessünk ki magunk elé. Olyan célokra volt szükség, amelyek tel-



jesítése valóban segít a mindennapokban és az eredmény mindenki számára értéket jelent. Tehát önértékelést tartottunk valamennyi dolgozó bevonásával, amely két fontos, megoldásra váró feladatra hívta fel a figyelmünket. Az egyik feladat a hátrányos helyzetű, ingerszegény környezetből érkező, főleg ötödikes tanulók magaviseleti gondjainak megoldása. Ezek a 14 különböző községből származó, a szülők látószögéből kieső tanulók az iskola tanulóinak egyharmadát képezték. A másik feladathoz pedig segítségként egy információt kaptunk. Megtudtuk, hogy a tantestületünk tagjai szívesen dolgoznak kész programokkal, hajlandóak azokat magas szinten kivitelezni, viszont a programok kitalálása és elkészítése nem az erősségük.

Tehát adva volt az összetett feladat. A haladás szempontjából egy létező, jól működő programot kellett találnunk, ami a tanulók magaviseleti gondjainak megoldásával foglalkozik.

Hosszas keresés után végül Győrben találtunk meg az iskolánk önértékelésének eredményeit figyelembe vevő programot, amelynek alapját az Amerikából származó Pressley Ridge program képezte. Először hárman látogattunk el a Kossuth Lajos Általános Iskolába, hogy meggyőződjünk az elért sikerekről, lássuk az eredményeket és halljuk a vele dolgozó pedagógusok véleményét. Majd elgondolkodtunk a program bevezetési lehetőségén és egy stratégiai tervet állítottunk össze (P).

1. táblázat: Pressley Ridge program bevezetésének lépései a Bátkai Alapiskolában

Pressley Ridge program bevezetésének lépései – előzetes terv				
Alapiskola, Bátka				
Képzés, bemutató, tréning	Tervezett időpont	Az alkalom hossza	Megvalósítók	Megjegyzés
Az iskola meglátogatása, tájékoztató Előzetes tervezés	2015. október 5.	1 nap	Iskola vezetői, Pressley Ridge munkatársai	
Rövid tájékoztató a tantestület számára	2015. október 7.	1 óra	Iskolaigazgató	
Az iskola meglátogatása	2015. november 16.	1 nap	Pressley Ridge munkatársai	További tájékoztató és tájékoztató
Hosszabb bemutató a tantestület számára	2015. április	2-3 óra	Pressley Ridge munkatársai	A program és a bevezetés lépéseinek bemutatása
Előkészítő/rávezető képzés (Élmény-pedagógia)	2015. tavasz	2 nap	Pressley Ridge - 2 tréner	A tavaszi szakmai napokon nyitott modul/sáv

1. táblázat folytatása: Pressley Ridge program bevezetésének lépései a Bátikai Alapiskolában

Pressley Ridge program bevezetésének lépései – előzetes terv Alapiskola, Bátka				
Képzés, bemutató, tréning	Tervezett időpont	Az alkalom hossza	Megvalósítók	Megjegyzés
A győri Kossuth Lajos Általános Iskola meglátogatása	2015. május 9. (esetleg április 25.)	1 nap	Az iskolai vezetősége	Részletek, kérdések megválaszolása
Alapozó képzés – a Reeducáció alapjai és a Magatartás-módosító pontrendszer	2015. július 4 – 8.	5 nap (2+3)	Pressley Ridge 2-3 tréner	Nyári továbbképzés
Saját rendszer kidolgozása	2015. július 11-15.	5+2 nap	Pressley Ridge munkatársai, iskola vezetősége, tantesztület, iskolai munkát segítő minden alkalmazott	Az iskola munkatársai számára 5 nap, a Pressley Ridge munkatársai számára 2 nap (amikor megnézzük az iskolára szabott modellt)

Ahhoz, hogy az iskolánkon be tudjuk vezetni a fent említett módszert még tennünk kellett néhány lépést: abszolválnunk kellett egy élménypedagógiával foglalkozó képzést, mert a pedagógusok szemléletváltására, hozzáállásuk megváltozására volt szükség. Majd az alapozó képzés következett (a Reeducáció alapja) és végül a Magatartásmódosító pontrendszer megismerése. Ezt követően egy munkacsoportot alakítottunk ki azon tanítókból, akik az adott tanévben érintettek voltak a program bevezetésében és működtetésében. A munkacsoport feladata volt az alapprogram és az elsajátított ismeretek alapján a Bátikai Alapiskolára formálni a programot, amely végül a „*Fabatkázva tanulni öröm*” elnevezést kapta. A 2016/2017-es tanév második felében tudtuk bevezetni próbajelleggel iskolánk 4 osztályában: az alsó tagozaton a negyedik évfolyamban, a felső tagozaton pedig az ötödik évfolyamban, ami összesen 118 tanulót érintett. A program alkalmazásának próbáját (D) követően a tanév végén ismét közösen értékeltük a programot (C) és a 2017/2018-as tanévben a javított, módosított rendszert (A) vezettük be a programot használni kívánó osztályokban. A fejlesztést a PDCA ciklust követve végeztük el a Bátikai Alapiskolán.

2. táblázat: A Pressley Ridge program bevezetésének stratégiai terve a Bátikai Alapiskolában

Tevékenység	Tervezett időpont	Az alkalom hossza	Megvalósulás	Megjegyzés
A Pressley Ridge program alkalmazása a Bátikai Alapiskolában	2017.2.1.	2016/2017-es tanév 2. fele	4. évfolyamban 5. évfolyamban	18 tanuló 100 tanuló
A program megismertetése a szülőkkel	2017.2.2.	1 óra	Szülői értekezleten	Iskolaigazgató
A program megismertetése a tanulókkal	2017.2.3.	1 óra	Osztályfőnöki órán	Osztályfőnök
Szupervíziók	1. ütem: hetente 2. ütem: 3 hetente	1 nap	Pressley Ridge munkatársai	Probléma-megoldás
Munkaértekezletek a pedagógusok és a dolgozók részére	havonta	2 óra	Az alapiskola dolgozói	Megbeszélés, értékelés, módosítás
A program sikerességének kiértékelése	2017.június	3 óra	Az alapiskola dolgozói és a segítők	Önértékelés
A Pressley Ridge program alkalmazása a Bátikai Alapiskolán	2017.9.4.	2017/2018-as tanév	Lehetőség a 3. évfolyamban 4. évfolyamban 5. évfolyamban 6. évfolyamban	20 tanuló 19 tanuló 81 tanuló 100 tanuló
A program megismertetése a szülőkkel	2017.9.4.	1 óra	Szülői értekezleten	Iskolaigazgató
A program megismertetése a tanulókkal	2017.9.3.	1 óra	Osztályfőnöki órán	Osztályfőnök
Munkaértekezletek a pedagógusok és a dolgozók részére	havonta	2 óra	Az alapiskola dolgozói	Megbeszélés, értékelés, módosítás
A program sikerességének kiértékelése	2018.június	3 óra	Az alapiskola dolgozói és a segítők	Önértékelés

A Bátikai Alapiskola tanulást ösztönző, a tanulók egyéni fejlődését segítő magatartásjavító programjának az alapja, hogy a tanulók a pedagógus segítségével felismerjék saját, javításra szoruló cselekedetüket. Ha a tanuló tudja, hol csinál hibát, ki is tudja azt javítani. A javítás rögzítésére szolgál

a tanuló egyéni célja, amelynek teljesítését a pedagógusok figyelik és jutalomponttal értékelik. Nálunk a jutalom alapegysége, iskolánk valutája a fabatka. Az egyéni cél a tanuló padjára van ragasztva, hogy arról a tanuló el ne feledkezzen. Ugyanez vonatkozik az osztályközösségre is. Tehát, az osztálynak is van csoportcélja, amelynek teljesítése esetén a közösség minden tagja fabatkát kap. Az összegyűjtött fabatkákat a tanuló egyéni folyószámláján rögzítjük, amelyet (az adó levonása, valamint a kamat hozzáírása után) az iskolai boltban, a Fabatkázóban vásárolhat le. A bónusztáblázat lehetővé teszi a tanulók számára további fabatkák beszerzését, illetve a következménytáblázat pedig figyelmezteti őket arra, hogy ha valaki vét az iskolai rendtartás ellen következményekkel, azaz fabatkalevonással kell számolnia.

A program azon túl, hogy az életből indul ki élményszerű módon az életre nevel. **Célja, hogy a tanulónak az iskolában a pozitív megerősítésen keresztül sikerélménye legyen, a kitűzött céljait elérje és ezáltal tervezhető legyen a továbbtanulása, kialakuljon a jövőképe.**

#### Felhasznált irodalom:

1. [http://hvg.hu/itthon/20150416\\_Nahat\\_egy\\_iskola\\_ahol\\_jo\\_lenni](http://hvg.hu/itthon/20150416_Nahat_egy_iskola_ahol_jo_lenni)
2. <http://www.pressleyridge.org/>

#### 8.2.4 Kedvesház-pedagógia (Pierzchala Mária, Székely Zsuzsa, Vavrek Hubay Gabriella - Kazinczy Ferenc Alapiskola, Tornalja)

Napjainkban gyakorta előfordul, hogy az alapiskolákban sok a hátrányos helyzetű tanuló. Sajnos a pedagógusok munkáját nehezíti az is, hogy ezen tanulók nagy többsége nehezen kezelhető, nemcsak tanulási, hanem viselkedési zavarokkal is küszködik.

A Kazinczy Ferenc Alapiskola vezetősége és tanárai folyamatosan próbálják a hátrányos helyzetű tanulókat felzárkóztatni. Erről tanúskodik, hogy a tanárok számos képzésen részt vesznek, jó néhány projektbe bekapcsolódnak, hogy módszereik minél szélesebb körűek, minél hatékonyabbak legyenek.

A Kazinczy Ferenc Alapiskola tanárai a 2016/2017-es tanévben bekapcsolódtak a Ternipe szervezet által felkínált Erasmus+ projektbe, amely közvetetten a hátrányos helyzetű gyerekekkel történő foglalkozást célozza meg. A projekt elsődleges célja egy esélyteremtési partnerhálózat kiépítése a projekt célországaiiban, amely a hátrányos helyzetű gyerekek oktatásának javítására keres megoldásokat. A projekt a magyarországi EPSZTI – Evangélikus Pedagógiai Intézet vezetésével zajlik, három célországban: Magyarország, Szlovákia és Románia.

A projekt keretében mindhárom országból 25 pedagógus vett részt egy 90 órás tanfolyamon, amely során elsajátították a **Kedvesház-pedagógia** alapjait, maguktól a pedagógiai program megalkotóitól, Lázár Pétertől és Bordács Margittól. A Kazinczy Ferenc Alapiskola húsz tanára vett részt a képzéseken.

A 90 órás tanfolyamot három egység alkotja:

1. A „más“-ság megismerése, roma kultúra
2. Közösségépítés és együtt tanulás
3. Hídépítés intézmény és család között

Az első egység során a tanárok megismerkedtek a Kedvesház-pedagógia szabályrendszerével, gyakorlati hasznával a közösségépítésben és az együtt-tanulásban. Elsajátították az egyéni- és kulturális értékek és különbségek feltárását célzó megismerési módszereket. A tanárok megismerték továbbá a család felé küldött pozitív üzenetek hatásait, az élményszerző tanulás hatásait, a „*taníthatósági pillanat*“-okat előidéző technikákat. A képzés fontos része volt a roma kultúrába történő bepillantás.

A képzés második része során a pedagógusok megismerték az együttműködés közösségépítő hatását, az „*együtt tanuló csoportok*“ létrehozásának és működtetésének technikáit, az együtt tanulás alapelveit, a közösségépítés és együtt tanulás stratégiáját. A képzés fontos része volt a tanulási típusok és stílusok gyakorlati hasznának megtapasztalása, valamint a megváltozott pedagógus-szerepekbe történő bepillantás.



*Bizalomháló*



*Együtt-tanuló csoportok*

A résztvevők minden módszer gyakorlati alkalmazására is útmutatást kaptak. Így a képzésről hazatérve el tudták kezdeni a tanult módszerek alkalmazását.

Ahhoz, hogy a tanulási eredmények javuljanak, és a magaviseleti problémák megoldódjanak, a pedagógusnak meg kell ismernie azt a szociokulturális háttérrel és eltérő egyéni sajátosságokat, amelyek a tanítványait jellemzik. Ezért nagyon fontos szerepe van a tanulók megismerésének. A megismerés szakaszában olyan módszereket és technikákat kell alkalmazni, amelyek konkrét helyzetképet adnak a gyerek szociális háttéréől és aktuális értékrendjéről. További pozitívumai közé tartozik a közösségformálás, a másság elfogadása, az etnikai hovatartozás tolerálása és az önismeret. A Kedvesház-pedagógia módszereinek alkalmazása élményközpontúvá és eredményesebbé teszi a tanulási folyamatot. A Kedvesház-pedagógiának egyik fontos alapelve, hogy először a pedagógusnak kell megtanulnia a gyereket. Gyakorlati tapasztalataink azt mutatják, hogy a módszerek bevezetése akkor a legeredményesebb, ha az alapiskola alsó tagozatának 1. osztályában, illetve a felső tagozat 5. osztályában kerül bevezetésre. Ezekben az évfolyamokban kell meg-alapoznunk az egymást tisztelő, elfogadó, együttműködő osztályközösséget. Ehhez nyújtanak segítséget a következő módszerek.

1. A megismerés szakaszában alkalmazott játékok és módszerek:

- Egy mozdulat – egy név
- Névjegykártya készítés
- Találd ki, ki vagyok
- Nevemben a jellemem
- Az én nevem, az én kezem

2. Egy osztályközösség formálásához nemcsak a másik, hanem önmagunk megismerése és elfogadása is fontos. Ehhez az énerősítő gyakorlatok nyújtanak segítséget:

- Az én családom
- Álomrajzom
- Az én kavicsom
- Az én ingecském

A képzés harmadik szintjét a szülőkkal való együttműködő partnerkapcsolat kiépítését szolgáló módszerek és technikák elsajátítása alkotta, valamint a „hídepítő családi nap” saját élményű átélése, illetve a kooperatív technikák megismertetése a családi napok tervezéséhez és lebonyolításához.





*Az én ingecském*

3. A közösségépítő gyakorlatok csoportmunkát igényelnek. Minden osztályban vannak olyan gyerekek, akik zárkóztak, visszahúzódóak, nehezen oldódnak fel a csoportos munka során. A képességépítő gyakorlatokkal olyan



*Toronyépítés egymásra utalva*

feladathelyzetet teremtünk, mely elősegíti, hogy a különböző képességű és „más”-ságú gyerekek együttműködők, kommunikatívak és elfogadók legyenek egymással. A feladatok összeállításánál ügyelni kell arra is, hogy a kérdések ne legyenek sértőek, ne hozzanak senkit kellemetlen helyzetbe. Ilyenek pl.:

- Találj valakit, aki...
- Hasonlóságok, különbözőségek
- Toronyépítés egymásra utalva
- Néma puzzle

A közösségépítés keretét a Kedvesház-pedagógiában a KETHANO-csoport és a beszélgetőkör alkotják.



*Szabályrendszer másként*

A KETHANO cigányul azt jelenti KÖZÖS, vagyis az együtt meghozott szabályok közös betartására vonatkozik, melyben a tanár szervezői és irányító szerepet tölt be. Ezek a szabályok vonatkoznak a viselkedésre, az osztályban folyó munkára, a közösségi életre, a jogokra és kötelességekre. Fontos, hogy a szabályokkal sokat foglalkozunk, és folyamatosan elmélyítsük a gyerekekben. A szabályokat lépésenként hozzuk meg, az osztályban jól látható helyre függesszük ki, hogy a gyermekekben elmélyüljön, leülepedjen és egymást is figyelmeztessék azok betartására.



*Kethano-csoport szabályai*

A beszélgetőkör alkalmazása az óra végén, az utolsó percekben történik. Lényege a tanítási óra és önmagunk értékelése.

A Kedvesház pedagógiában megismert módszereket nemcsak a tanulók önismeretére és egymás elfogadására lehet alkalmazni, hanem beépíthetőek a tanulás folyamatába.

Ahhoz, hogy a fentebb leírt módszerek hatékonyak legyenek, a legfontosabb a hídépítés a család és az iskola között. Ennek érdekében családi napokat szervezünk az iskolában, ahol közösen játszunk és énekelünk. Az összejöveteleken a szülő pozitív visszajelzést kap az iskolában folyó munkáról, valamint a családi nap programjában a tanárok partnerként dolgoznak együtt a szülőkkel. Ezáltal közelebb kerülnek egymáshoz, a gyakorlatok során egyenrangú, egymásra utalt partnerekké válnak, miáltal partnerségi viszony alakul ki a gyermekek oktatását és nevelését illetően is.

A tanárok számára segítséget és megerősítést jelent a rendszeres mentorálás, amelyet a két tanfolyamvezető végez. A mentorálások során a tanárok pozitív visszajelzést kapnak, a gyermekek közelebb kerülnek a roma kultúrához.



*Családi nap - közös feladat*

A módszer, a feladatok és alkalmazásuk részletes leírása megtalálható a Bordács Margit – Lázár Péter szerzőpáros Kedveskönyv című könyvében (Gyerekekért SOS '90 Alapítvány, Budapest, 2013. ISBN 963 086 908 9).

### **8.2.5 Pedagógiai asszisztens a iskolában (Alsótagozatos pedagógusok – Alapiskola és Óvoda, Almágy)**

Tapasztalataink alapján (22-25 év) elmondhatjuk, a legtöbb esetben az iskolai lemaradás legfőbb oka az ingerszegény családi környezet, az otthoni törődés, számonkérés hiánya, motivátlanság s ezek által a folyamatos kudarcélmény.

Egy osztály akkor sikeres igazán, mint közösség, ha minden tagja veszi az akadályokat, és az életkorának megfelelő tananyagot elsajátítja. Viszont nagy létszámú osztályközösségben mindig akadnak olyan tanulók, akik „nem bírják az iramot” a fentebb említett okok miatt, illetve a velük szemben támasztott nagy követelmények miatt lemaradnak társaiktól. Ezek a tanulók sok esetben olyan szociális háttérrel rendelkeznek, ahol a család nem partner abban, hogy a gyerek hiányosságait pótolja, otthon gyakoroljon.

Pedagógiai asszisztens kollégánk „megmentette” ezeknek a tanulóknak a helyzetét az alsó tagozatos évfolyamokban, mivel, ahogy már említettük, egy nagyobb létszámú alsó tagozatos osztályban a lemaradt tanulókkal a pedagógus időhiány miatt egyre kevesebbet tud foglalkozni.

Az asszisztens kollégánk évfolyamonként, kis létszámú tanulócsoportokban dolgozva, a pedagógus által irányítva és felderítve a lemaradás és a tanulási nehézségek okát, látványos sikereket ért el.

A tanulók egyéni szükségleteihez igazodva az olvasás- és matematikaórákon nyújtott óriási segítséget osztályainkban.



Az I. évfolyamban különösen nagy segítséget jelentett az asszisztens közvetlen pedagógiai munkája. Az osztály összetétele nagyon különböző volt. A tanulók fele jó képességekkel rendelkezett, míg a másik fele gyenge, illetve nagyon gyenge teljesítményt tudott csak nyújtani. Ez a képességbeli különbség megnehezítette a pedagógus munkáját. Azokkal a tanulókkal, akik nem tudták követni társaik munkatempóját, az osztályközösségből kiragadván egy másik tanteremben 3-4 fős csoportban foglalkozott asszisztensünk. Segített a feladatok megoldásában, hangosan olvastatott, verset tanított, ellenőrizte a leckét, korrepetálta a rászorulókat. Ezáltal az osztályban oktató pedagógusoknak sokkal több idejük maradt a gyorsabb munkatempóban dolgozó tanulókkal való foglalkozásra.

Munkája nagyban hozzájárult az osztály előmenetelének javulásához. Azon tanulóknál, akiknek az otthoni gyakorlás hiánya miatt nagy volt a lemaradásuk,

sikerült felzárkózniuk. Munkájának látható eredménye volt. Elsajátították az ábécé betűit és lényegesen javult az összeolvasási képességük is.

Az alsó tagozaton kulcsfontosságú tényező az olvasás, illetve az értő olvasás. Az iskolai év elején a II. évfolyamban az érintett tanulók (20 fős osztályból 4 tanuló) csak betűzve, elvétve szótagolva voltak képesek olvasni a már jól olvasó osztálytársaikkal szemben. Különböző gyakorlatokkal, személyre szabott feladatokkal a lemaradt tanulók olvasási képessége az iskolai év végére hatalmasat javult. Nemcsak a speciális, fejlesztő gyakorlatok végrehajtása volt a cél, hanem az aktuális tananyag elsajátítása is, ami sikerült. Kisebbségi léptékkkel, sokkal több gyakorlással az iskolai év végére olvasásuk megfelelt a 2. osztályban elvárhatónak. Megtanulták az ábécét, a hangok felosztását. Felismerték a kijelentő és kérdő mondatokat, mondatokat alkottak.

A III. évfolyamban az olvasás óráról hat tanulóval (20 fő az osztály teljes létszáma) foglalkozott asszisztensünk heti két-három alkalommal. Ezek a tanulók az osztályban nem tudták követni a szöveget, mert társaik már sokkal folyékonyabban olvastak. De annak köszönhetően, hogy személyre szabott feladatokat kaptak és kisebb létszámokban dolgoztak, többet tudtak az adott órán gyakorolni, olvasni. Egy tanuló közülük év végére szinte már folyékonyan olvasott, négyen már tudták követni társaikat, csupán egy tanuló nem sikerült felzárkózni évfolyamtársaikhoz.

A matematika órákon öt gyerekkel foglalkozott egy másik osztályban heti két - három alkalommal. Ők a saját ütemükben tudtak számolni és csupán képességeikhez mért feladatokkal foglalkoztak. Így nemcsak „leülték“ a negyvenöt perces órát passzívan, hanem aktívan számoltak. Nem sajátították el az évfolyamban előírt teljes tananyagot. Míg osztálytársaik a 10 000-es számkörben már tudnak írásban összeadni, kivonni, megtanulták a szorzótáblát, addig ők csak a 100-as számkörben mozognak. A szorzótáblából csak a 2-es, 5-ös, 10-es többszöröseit ismerik. Mivel szöveget nem tudnak értelmezni, így szöveges feladatok megoldására nem képesek.

A sikerélmény nemcsak minket, osztályfőnököket töltött el örömmel. Visszatért a gyerekek önbizalma, sokkal aktívabbakká váltak, bátrabban vállalkoztak egy-egy feladat elolvasására, pl. a matematikaórán nyitottabbá váltak társaik előtt.



A rendszeres kiscsoportos foglalkozás, motiválás, szisztematikus gyakorlás, számonkérés, odafigyelés, a tanuló egyéni hiányosságainak kiküszöbölése, mind-mind a pedagógiai asszisztens kolléga tevékenységét dicséri.

Asszisztensünk ezeken kívül még dekorálta iskolánkat, felügyeletet látott el, segített a különböző versenyek, vetélkedők lebonyolításában, részt vett a tanulók szabadidejének tartalmas eltöltésében. A pedagógusokkal elkísérte az osztályokat kirándulásokra, fellépésekre. Iskolai ünnepek, kulturális események alkalmával segített díszletet készíteni, aktualizálta a falújságokat, illetve bekapcsolódott a gyerekek nyilvános szereplésekre való felkészítésébe. Feladata volt az autóbusszal utazó alsó tagozatos diákok kísérete is, ami garantálta a tanulók biztonságos közlekedését.

A magyar tanítási nyelvű iskolák megmaradása érdekében jobb minőségű oktatásra van szükség. Ehhez mindenképpen hozzájárul a pedagógiai asszisztensek munkája is.

### **8.2.6 A hátrányos helyzetű tanulók oktatása (Hack László – Dobó István Alapiskola, Nagyszelmenc)**

Minden tanköteles tanulónak törvényben biztosított joga, hogy számára megfelelő oktatásban részesüljön.

Az iskolába kerülve egyre több kis tanuló szembesül valamilyen tanulási vagy beilleszkedési nehézséggel. A tanulási órákon megjelenő sorozatos kudarcok újabb problémákat eredményeznek. Ezért nagyon fontos, hogy a gyerekek egyéni foglalkozások keretein belül kapjanak lehetőséget a felzárkóztatásra. Az elfogadó, szeretetteljes légkörben lassan levetkőzik a szorongásokat, bátrabbak, határozottabbak lesznek, majd az ismétlődő sikerélmények megerősítik annyira az önbizalmat, hogy a problémák lassan megszűnnek.

Napjainkban egyre több olyan tanulóval találkozunk, akik az oktatási – nevelési folyamat során nem sajátítják el kellőképpen a tananyagot, vagy nem képesek a feladatok elvégzésére, úgy, mint a tanulók többsége. Tehát vannak olyan gyerekek, akiknek az iskolai oktatás folyamán belül valamilyen nehézségei adódnak, nem tudnak felzárkózni a többi tanulóhoz.

Sajátos nevelést igényelnek, mivel ők nincsenek olyan fejlettségi szinten, mint a többi ép iskolatársuk. Ezek az eltérések származhatnak testi vagy lelki sérülésből.

Az integrált tanulók fogyatékoságának foka és típusa határozza meg, hogy a tanuló alkalmas-e a többi ép tanulóval együtt tanulni, vagy speciális – individuális oktatásban kell részesülnie.

Az integrált nevelés alapfeltétele, hogy megváltoztassuk az iskoláztatásnak a követelményeit, módosítsunk nézeteinken, elvárásainkon, és az érintett tanulók számára nagyobb mértékű, a szokásostól eltérő pedagógiai segítséget nyújtunk. Ennek érvényesítéséhez az iskolának, az iskolafenntartókkal, a családdal, a gondviselőkkel, szakmai és civil szervezetekkel együttműködve kell biztosítani a nevelő-oktató munka feltételeit.

A hátrányos helyzetű tanulók különleges figyelmet igényelnek ebből a szempontból, odafigyeléssel, türelemmel jelentős javulás érhető el teljesítményükben. Ha az érdeklődés felkeltése és fenntartása sikeres, akkor a tanulók odafigyelnek a tananyagra, megpróbálják elsajátítani azt, és a kezdeti sikeres tevékenységük szorgalommal is párosulva otthoni tevékenységükre, másnapra való felkészülésükre is pozitív hatással lehet.

Tapasztalataink szerint a hátrányos helyzetű tanulók esetében sokkal gyakrabban kell motiválni, és változatosabb motiválási eljárásokat kell alkalmazni, mert ők azok, akik eleve hamarabb ráunnak dolgokra, kevesebb témakör érdekli őket, illetve sokszor nem tudják követni az óra menetét, lemaradnak. A megfelelő és változatos motivációs eljárásokkal - egyben érzékelve, hogy az óra mely szakaszaiban és milyen intenzitással kell alkalmazni azokat, jelentős mértékben növelhető az óra hatékonysága. A motiválás differenciálásával fokozható az érdeklődésük és aktivizálható a tanulók figyelve, munkájuk nem szakad félbe.

Pedagógusaink, előzetes, pontos megfigyelések alapján a hátrányos helyzetű tanulókat alapvető feladatok megoldása révén sikerélményekhez juttatják.

Úgy tapasztaltuk, hogy azok a gyerekek motiválhatóbbak, eredményesebbek, akik nyugodtabb környezetben dolgoznak, akiknek több időt biztosítunk egy adott feladat megoldására. Személyre szabott segítséggel, magabiztosabbak, jobban koncentrálnak, ami a teljesítményüket is pozitívan befolyásolja.



Létfontosságú, hogy az iskola a tananyagot a diákok saját környezetében, hétköznapi életéhez szükséges használható tudás formájában próbálja közvetíteni, amelynek elengedhetetlen része a gyakorlat.

A tanórákon a hátrányos helyzetű tanulók külön feladatlapokat oldanak meg, vagy a tudásszintjükhöz mért megfelelő tankönyvekből és munkafüzetekből dolgoznak pedagógiai segítséggel.

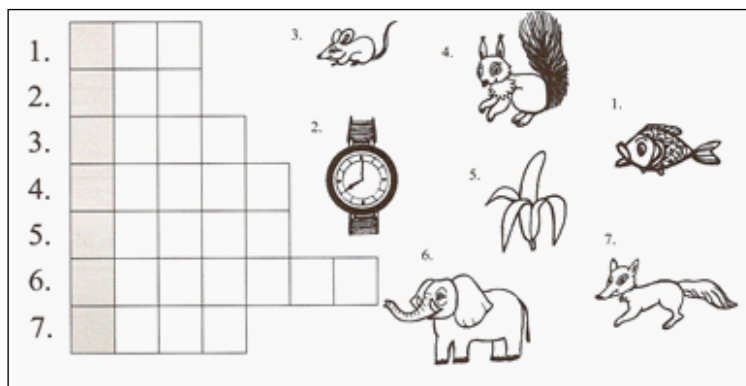
A legtöbb és legnagyobb nehézséget az írásos feladatok, az olvasás és a matematika tantárgy idézi elő. A betűk helytelen felismerése, felcserélése olvasási zavarokat okoz. A vonalak bizonytalan írása, helytelen betűalak használata írászavar megjelenésében nyilvánul meg.

A tanórai integráción kívül délutáni foglalkozásokat heti egy-egy alkalommal az egyes tantárgyakból gyenge teljesítményt nyújtó 2.- 4. osztályos tanulóknak tartunk.

Általában vegyes csoportokkal dolgozunk. Sokszor az is sikerhez vezet, ha egyszerű szavakat leírnak, lemásolnak, vagy alapvető matematikai műveleteket végeznek el. A képességfejlesztő foglalkozások tartalmilag egymásra épülnek. Nagy hangsúlyt helyezünk a figyelem fejlesztésére is, melyet néhány rövid szóból álló mondatok memorizálásával gyakorolunk.

### NÉHÁNY FELADATLAP A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK RÉSZÉRE:

- **Mi áll télen az udvaron? A választ megtalálod a keresztvényben!**



- **Rajzold le a keresztrejtvény megfejtését!**

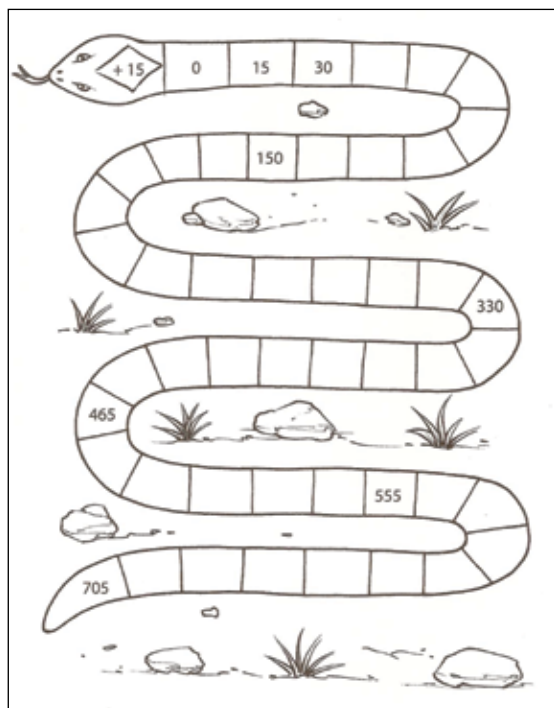
- **Illeszd az alakzatokat a megfelelő helyre!**



- **Keresd meg melyik gyümölcs melyik színhez tartozik!**



- Az óriáskigyó számmintás. Folytasd a számok beírását a szabály szerint!



Hátrányos helyzetű tanulók munka közben:



### 8.2.7 A szociálisan hátrányos helyzetű tanulók oktatása (Bozó Roland - II. Koháry István Alapiskola, Fülelek)

Iskolánk, a magyar tannyelvű II. Koháry István Alapiskola Füleken, több mint 50 éves múlttal rendelkezik. Napjainkban a régió legnagyobb állami, magyar nyelvű iskolájává nőtte ki magát. Mint központi iskola fogadja a környező falvakból érkező tanulókat is, hat évesektől kezdve egészen tizenhat évesekig.

A városunkban élő és a szomszédos falvakból érkező tanulók anyagi és kulturális életkörülményei, fejlettségi szintjük, szociális helyzetük, családi hátterük, a szülők anyagi forrásai, motiváltságuk, egyéni beállítottságuk nagyban befolyásolja az iskolánkon történő oktató-nevelői tevékenységet. A vidék fejlettsége regionális, kulturális, szociális téren szintén befolyásolja pedagógiai munkánk sikerességét. Fő feladatunk, hogy a lehető legreálisabban mérjük fel ezek összességét, és a legmegfelelőbb módszereket, eszközöket, oktatási módokat, stratégiát alkalmazzunk a nevelői tevékenység során.

Igyekszünk minden korosztály számára több szinten lehetőségeket biztosítani, melyek közül életkoruknak, motiváltságuknak megfelelően válogathatnak.



A legkisebbeknek ennek érdekében jött létre, és már több éves hagyománnyal rendelkezik a nulladik - előkészítő osztály. Célja, azon hat éves gyerekek oktatása, akiknél a beiratkozás során tanulási problémák, a kognitív képességek elmaradottsága, játékoság, összpontosítási problémák, beszédhibák, túlzott féltékenység, esetleg hiperaktivitás mutatkozik. A többéves pedagógiai munka során szerzett tapasztalat alapján elmondhatjuk, hogy nagyon sok esetben - de nem törvényszerű, - hogy a szociálisan hátrányos helyzetű családokból származó gyerekeknél gyakrabban fordulnak elő a fentebb említett rendellenességek, tanulási problémák. A Márton-Venter szerzőpáros „Hátránykompenzáló gyakorlat” című műve szerint: „A gyermek maga akkor hátrányos helyzetű, ha társainál gyengébben van felkészülve arra, hogy meg tudjon felelni az iskolában a korcsoportjával szemben támasztott követelményeknek, mivel a gyermek adottságai, személyisége, nevelhetősége negatív irányban jelentős eltérést mutat a vele egy korcsoportban lévő többi gyermek adottságaitól, személyiségétől, nevelhetőségétől.”

A nulladik osztály célja az, hogy egy év alatt felkészítse a gyerekeket az első osztályba való lépésre, a feladatok teljesítésére, utasítások követésére. A gyermekek besorolása az iskolai pszichológus és a nevelési tanácsadó szakembereinek véleménye alapján történik, esetleg indokolt esetben szülői kérésre. Az előkészítő osztályban a létszám 8-tól 16-ig terjed. Az oktatás az állami koncepció által meghatározott heti 22 órás időtartamban történik. A tanórákon kommunikációs képesség fejlesztése magyar, ill. szlovák nyelven, finommotorikai készségek, az érzékszervek és a matematikai készségek fejlesztése, valamint a nevelési tantárgyak közül zenés-mozgásos nevelés, munkára nevelés és testnevelés folyik. Az órákra jellemző a játékoság, a nyugodt, kiegyensúlyozott légkör, és az egyéni, individuális módszerek alkalmazása. A mesék világa, a mozgással összekapcsolt mondókázás, a gyermekjátékok, szerepjátékok és néhány esetben társasjátékok beiktatása, hiszen a zene, a tánc és a vizuális élmények feldolgozása pozitívan fejleszti a gyermek személyiségét.

Az osztályfőnök nagy hangsúlyt fektet a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók családi hátterének feltérképezésére is, a problémák megelőzésére, elhárítására. Ebben a korban nagyon fontos a szülői közösséggel való együttműködés, szükség esetén családlátogatások abszolválása. A pedagógus részéről tanúsított nagyfokú szakmai hozzáértés, de ugyanakkor a tolerancia és alázat, a diplomatikus megközelítésbe csomagolt őszinteség a leghatékonyabb módszerek az ezen gyerekek szüleivel való együttműködés során.



Több éves szakmai tapasztalatunk alapján elmondhatjuk, hogy a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók életében nagyon fontos szerepet tölt be a nulladik osztály. Ezek a tanulók sokkal könnyebben birkóznak meg az első és további évfolyamok kihívásaival, nem jelent számukra túl nagy gondot az osztályközösséghez való alkalmazkodás, s a bevezető év tapasztalatait sokáig kamatoztatni tudják.

Az idősebb gyermekek számára is több, - a felzárkóztatást segítő lehetőséget biztosítunk: napközi otthonok látogatását, felzárkóztató órákon való részvételt, szakkörök érdeklődés alapján történő látogatását, étkezési díjak kifizetéséhez nyújtott segélyek igénybe vételét.

Iskolánkon jelenleg több mint 30 szakkör működik, amelyek közül tetszés szerint választhatnak a gyerekek. A diáksportkör keretén belül heti rendszerességgel aktívan sportolhatnak. Betekintést nyerhetnek a modern és néptánc alapjaiba, s ezek elsajátítása után egy-egy műsorszámmal készülve részt vehetnek iskolai, megyei és országos versenyeken is. A rajz és képzőművészeti foglalkozásokon fejlesztjük a vizuális képességüket, és az alkotás örömeit is megélhetik. Számptalan pályázaton vesznek részt, s a díjakat rendszerint személyesen veszik át. Több esetben volt rá példa, hogy a szociálisan hát-

rányos helyzetű tanulók is szép sikereket értek el, hiszen olyan tehetséggel rendelkeznek, amit az életben tudnak majd kamatoztatni. Rajzversenyeken értek el eredményeket, versmondásban több fordulón továbbjutottak, sőt az egyik tanulónk énekhangjával egy televíziós tehetségkutató műsorban is szerepelt, a sportversenyeket már nem is említve. A legtöbb ilyen tanulónak nagyon jó hallása van, többen zeneiskolába járnak, a zene, a ritmus a vérükben van. Ezért is szeretik jobban az olyan tanítási órákat, ahol a tanulás, írás helyett előtérbe inkább a mozgás, a zene, a játék, rajz, festés kerül, valamint különféle közösségépítő gyakorlatok, feladatok.

Éppen ezért nem könnyű feladat nap mint nap megtalálni a megfelelő bánásmódot ezen tanulói réteg speciális igényeinek kielégítésére. Általában több odafigyelésben, individuális bánásmódban kell részesíteni őket, értékelnit a legkisebb igyekezetet is. Sokszor az iskolának kell helyettesíteni az otthon melegét, a személyi törődést. A pedagógusoknak kell motiválni ezeket a gyerekeket a tanulásra, a jobb életre, hiszen előfordul, hogy a sokgyermekes szülőknek nincsenek elvárásaik gyermekeik iránt. Igyekezni kell az órákat kreatívvá tenni, a tanítási módszereket úgy kidolgozni, hogy minden óra élmény legyen számukra. Figyelembe venni az egyéni munkatempójukat, érdeklődésüket, praktikus, életközeli példákon megértetni a tananyagot. Sokszor meg kell őket tanítani arra is, hogy rendszeresen és következetesen készüljenek a tanítási órákra, s ebben nagy segítséget nyújt a napközi otthon.

Iskolánk tapasztalatai azt mutatják, hogy a szociálisan hátrányos helyzetű tanulóknál az egyéni foglalkozás megkerülhetetlen. Lehetőség van felzárkóztató órák tartására, de utántanításra is. Szükség esetén igénybe vehető két asszisztensünk segítsége, akik nemcsak a szülőkkel vannak közvetlen kapcsolatban - havonta kilátogatnak azokhoz, akiknek a gyermekekkel bármilyen gond felmerül, hanem a gyerekek felkészülését is megkönnyítik. A komolyabb tanulási és viselkedési problémákkal az iskolapszichológushoz lehet fordulni, akár a tanároknak, akár a szülőknek egyaránt. Hiszen szinte minden osztályban akad egy-két olyan gyermek, aki „*kilóg a sorból*”. Rájöttünk, ha megpróbálunk nyitni a tanulók felé, akkor egy idő után ők is nyitnak felénk, megosztják velünk gondolataikat, problémáikat. Nemcsak a tanulónak, hanem az őt támogató pedagógusnak is öröm és sikerélmény, ha látja, hogy tanítványa szépen fejlődik, hogy problémái megoldódnak. Természetesen ennek hátterében sok kihívás, kemény munka és küzdelem van. De számunkra az a legfontosabb, hogy hozzájárunk ahhoz, hogy a szociálisan

hátrányos helyzetű tanulók az iskolában sikerélményeket szerezzenek, s elérjék céljaikat az életben is.

#### **Felhasznált irodalom:**

MÁRTON. S. – VENTER GY: Hátránykompenzáló gyakorlat, (letöltve: 2017. 9. 15.) [http://www.nyf.hu/pkk/sites/www.nyf.hu.pkk/files/tanarkepzo\\_anyagok/tanari\\_mesterkepzes/osszef\\_szakm\\_gyak/04\\_hatranymkompenzalo\\_gyak.pdf](http://www.nyf.hu/pkk/sites/www.nyf.hu.pkk/files/tanarkepzo_anyagok/tanari_mesterkepzes/osszef_szakm_gyak/04_hatranymkompenzalo_gyak.pdf)

### **8.2.8 Egy kisiskola életéből (Korda Edit – Alapiskola, Deresk)**



Iskolánk egy 1-4-es alapiskola Szlovákia déli területén. Gömör egy közepes nagyságú településéről van szó. Szórványnak számít, hisz a nyelvhatár szélén van. Ezen a településen évtizedek óta együtt él roma és fehér ember. A falu lakosainak nagy része fazekassággal foglalkozott, a romák, pedig úgymond úri muzikusok voltak. Ma már a lakosok több mint fele roma származású, legtöbbjük munkanélküli. Iskolánk létszáma főleg hátrányos helyzetű gyerekekből tevődik össze, emellett több sérült gyerek is jár hozzánk. Leginkább viselkedési zavarokkal és enyhe mentális sérüléssel kerülnek iskolánkba. Ezek a gyerekek egy nagyobb közösségben élnek otthon, úgynevezett szegregált környezetben, a falutól kissé eltávolodva. A tehetősebbek a faluban vettek megüresedett házakat. Minden családban legalább 5-6 gyerek van, de nem ritka a 9-10 gyermekes család sem. Legtöbbjük egyetlen bevételi forrása a segély. Mivel a pénzügyi kultúrájuk nagyon alacsony, ezt a kevés pénzt is sokszor felesleges dolgokra költik.

Az iskolás gyerekek nagy részének van valamiféle problémája, teljesítmény vagy magatartás zavara, még akkor is, ha értelmileg nem sorolható sérültnek. Szerencsés helyzetben vagyunk, mert napi szinten tudunk kommunikálni a szülőkkel is, ezért jobb eredmények érhetők el a tanulóknál. A szülők bizalommal vannak az iskola iránt, a gyerekek jól érzik ott magukat.

Reggelente mindig játékkal kezdünk, hogy közben megfigyelhessük milyen hangulatban érkeztek aznap iskolába. Annak érdekében, hogy fent tartsuk a gyerekek érdeklődését és figyelmét játékosnak kell lennünk. Gyerekeink nagyon szeretik a szituációs játékokat illetve a különböző mesefeldolgozásokat. A mesefeldolgozásokhoz nagyon jó könyveink vannak, például a Mozaik Kiadón keresztül jutottunk hozzá Nagy József, Nyitrai Ágnes, Vidákovich Tibor DIFER Fejlesztés mesékkel című könyvéhez. Ezen kívül még nagyon sok könyvünk van a polcokon, amiket előszeretettel lapozgatnak szünetekben vagy amikor napközben van rá idejük.

Amikor az időjárás is engedi, szeretünk az udvarra kimenni egy kicsit mozogni és levegőzni. Ilyenkor vagy labdázni szoktunk vagy körjátékot játszani, de nagyon szeretik a versenyeket. Egyik kedvenc játékunk a „Tűz- víz-repülő” játék (Amikor tűz egyenesen állnak, amikor víz leguggolnak, ha repülőt kiállt a tanító, akkor sétálnak, ameddig mást nem hallanak. Aki eltéveszti, mit kell csinálnia, az kiesik.)

Amikor nem tudunk kimenni akkor bent is szoktunk velünk játszani például a jól ismert „Csendkirályt” vagy nagyon szeretik a „Simon mondja” játékot. Délutánonként néha „Ország-város” játékot is szoktunk játszani. A nagyobbak már egész ügyesek benne, a kisebbek pedig csoportokban szoktak lenni vagy 1-1 tanítóval, így ők sem maradnak le. Közkedvelt játék még egy úgynevezett „vadász” játék, aminek az a célja, hogy van két vadász és mindenki más kigondol egy állatot, aztán a vadászok kitalálják, hogy ki milyen állatra gondolt, majd az nyer, aki több vadat ejtett el.

Nálunk jól bevált játék még az „Amerikából jöttem, híres mesterségem címere...” Még egy játék a csendes posta, amikor a pedagógus vagy egy gyermek a csoportból egy szót vagy mondatot súg társa fülébe, amit „tovább kell adni”. Az utolsó játékos hangosan kimondja a hallottakat, ekkor kiderül mennyit torzult az információ.

Már 2 tanévben is részt vettünk a „Miénk a város” című internetes játékban, ahol már az első alkalommal olyan eredményt értünk el, hogy könyvjutalomban is részesültünk. A játék lényege, hogy hétről-hétre új mesét kapunk és a meséhez kötődő feladatokat, melyek megoldásával felépítjük/kiszínezzük a városunkat. A feladatok között van kézműves, elgondolkodtató, vannak amelyeket kötelező megoldani és van ami „csak” pontgyűjtő. Nagyon emlékezetes feladat, amit szerettek csinálni a gyerekek, hogy gyurmából kellett megformálni a meseszereplőket. A feladatok között volt, hogy mesét kellett írniuk a résztvevőknek, amit nagyon jól teljesítettek csapatként együtt dolgozva.

Hétről-hétre izgatottan várták az újabb mesét és egy-egy feladat megoldása után várták az újabb feladatot. Miután beküldtünk egy munkát és azt elfogadták, a városunk egy új elemmel színesebb lett. Mindig számon tartották, hogy mennyi épületnek vagy épületrésznek kell még kiszínesednie.

3 évvel ezelőtt indították útra az úgynevezett „Hagyományok hete” című programsorozatot, amelyben a környék iskolái vesznek részt. Ellátogatunk egymáshoz 2-3 gyerekekkel, a fogadó iskola különböző programokkal készül. A mi iskolánkban van a nyitó rendezvény, mi minden évben hagyományos kézműves foglalkozásokat tartunk. A gyerekek nálunk szöhetnek, fonhatnak különböző technikákkal, szokott lenni kosárfonás is vagy épp üveget tekerhetnek be spárgával. Többféle feladattal is készülünk számukra.

Egy másik iskolába népmesemondó versenyre járunk. Csodálatos a magyar nyelvünk, mert olyan sok népmesénk van, hogy évről évre újabbakal találkozunk és a gyerekek is szívesen végig hallgatják egymást. Akik már voltak előző évben, mindig szívesen emlékeznek vissza arra a napra és nagy lelkesedéssel mesélnek róla társaiknak. Nagy élmény ez számukra.

Egy harmadik iskolában pedig népdal versenyeket szoktak tartani. Ez szokott az utolsó helyszín is lenni. A gyerekek és az iskolák mindenhol kapnak valamilyen kis emléket ajándékba. A részt vevő gyerekek mindig büszkén mesélnek arról, hogy hol jártak és mi történt ott velük.

Népmesemondó versenyre, nem csak ennek a rendezvénynek a keretei között járunk. Az Ipolyi Arnold Népmesemondó Versenyen is már 2 éve részt veszünk. A gyerekek izgulnak a megmérettetés előtt, de ügyesen szoktak szerepelni.

Több helyre szoktunk küldeni rajzpályázatokat. Ezek általában valamilyen témakörhöz kötöttek, legtöbbször népmeséhez, de nagyon tetszett nekik Mátyás királyról rajzolni. Izgatottan szokták várni az eredményt és mindig kérdezik, hogy elküldtük-e a rajzaikat és hogy ők ott megkapták-e a munkákat, de ezzel kapcsolatban negatív tapasztalataink vannak, mert sajnos legtöbb helyről vissza sem jeleznek nekünk.

Ebben a tanévben két új programhoz csatlakoztunk, ahol nagyon szívélyesen fogadtak bennünket. Az egyik a Jobb Veled a Világ Alapítvány által meghirdetett Boldogságprogram, melynek az a lényege, hogy a pozitív pszichológia segítségével fejlesszük a boldogságra való képességet. A program keretein belül minden hónapban kapunk egy óravázlatot, feladatokat, amelyeket a gyerekekkel közösen el kell végeznünk hónapról-hónapra.

*„Arra törekszünk, hogy a Boldogságórák derűs és élménygazdag feladatai, játékaik, valamint gyakorlatai fokról fokra kibontakoztassák a derűt és életszeretetet. Gyermekünk így a jövőbe vetett hittel, bátran járják végig a felnőttiséghez vezető utat, majd boldogságra képes emberré válhatnak.”*

A program fővédnöke Prof. Dr. Bagdy Emőke.

Ez a program a diák boldogságra való tanítására törekszik. Vizsgálatokkal bizonyítható, hogy a Boldogságórák csökkentik a tanulók szorongását és erősítik önbizalmukat.

Az egyes témakörök sorrendben:

1. Boldogságfokozó hála
2. Optimizmus gyakorlása
3. Kapcsolatok ápolása
4. Boldogító jócselekedetek
5. Célok kitűzése és elérése
6. Megküzdési stratégiák
7. Apró örömök élvezete
8. Megbocsátás
9. Testmozgás
10. Fenntartható boldogság

Minden témához kapunk óravázlatot, feladatokat, letölthető dalokat és elméleti háttérrel.

A másik program pedig, amelyet idén kezdeményezünk egy úgynevezett **kerthálózat** program. Az iskola a gyerekekkel közösen fog egy gyakorló kertet rendezgetni, szépítgetni, nevelni. Az a tervünk, hogy olyan növényeket ültetünk majd el, amelyek még az iskolai időszak alatt beérnek és fel tudunk használni például egy közös főzés keretein belül, hogy a gyerekek láthassák, mennyi haszna van a munkánknak. Az országos iskolakert hálózat találkozóira szeptember végén kerül sor Lakiteleken, amely egy inspiratív szakmai nap is lesz egyben.

Közös munkánk néhány eredménye:



ajtódíszek



gólyavárás





## ZÁRSZÓ HELYETT

---

A fejlett világ tudásalapú társadalmat épít, ezért óriási mértékben megnőtt az oktatás piaci értéke. A tudásnak döntő hatása van a gazdaságra, de a társadalmi élet egészére is.

Ha versenyképesek akarunk maradni, akkor oktatási stratégiánkat át kell alakítani. A tanítás helyett a tanulásra, a tananyag egyszerű átadása helyett a gyerek személyiségfejlesztésére kell összpontosítani.

Meg kell barátkozni azzal is, hogy az iskola, mint tudásátadó intézmény mára túlhaladottá vált. Az iskola ill. a pedagógus már nem az egyetlen, és nem feltétlenül a legfőbb információforrás, ezért az iskolában a hangsúlyt az információk kezelésére kell helyezni.

Napjainkban egyre nagyobb teret nyer az e-learning, amelyet a tanulók szabad döntése jellemez. A tanuló maga dönti el, hogy mikor, mit és mennyi időt szán az internet segítségével begyűjtött információk feldolgozására.

Figyelembe kell venni azt is, hogy megnőtt a tanulási és beilleszkedési problémákkal küzdő gyerekek száma. Óriási különbségek vannak a különböző családi háttérrel rendelkező gyerekek teljesítményei között, ezért felerősödött a felzárkóztatás, ill. a tehetséggondozás iránti igény. Előtérbe került a differenciálás és az élménypedagógia.

Szemléletváltásra van tehát szükség. Arra, hogy az iskola legyen befogadó és gyermekbarát, a szülőkkel együttműködő partner. Működtessen hátránykompenzáló programokat és individuális fejlesztéssel foglalkozzon.

Abból induljunk ki, hogy minden gyerek tehetséges valamilyen és azt fejlesszük.

Végezetül szeretnék köszönetet mondani a tanulmányok szerzőinek és azoknak a pedagógusoknak, akik az iskolájukban alkalmazott alternatív programokat és innovációkat megfogalmazták, leírták és jó gyakorlatként tapasztalataikat közkinccsé tették.

Köszönöm.

---

## IRODALOMJEGYZÉK

- Adamikné, J. A. 2006: Az olvasás múltja és jelene. Budapest: Trezor Kiadó
- Albert, S. 2008: Milyen a jó iskola? Komárno: SJE
- Albert, S. 2014: Hogyan tovább a szlovákiai magyar közoktatásban? Komárno: Felnőttképzési Intézet, Kht.
- Albert, S. 2015: Problémák és megoldást segítő elképzelések a közoktatásban. Komárno: Felnőttképzési Intézet, Kht.
- Burjan, V. – Ftáčnik, M. – Juráš, I. – Vantuch, J. – Višňovský, E. – Vozár, L. 2017: Učiace sa Slovensko. Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania. Návrh na verejnú diskuziu. Bratislava: MŠVVŠ SR.
- Albert, S. 2017: Fél évszázad a katedrán. Komárno: Felnőttképzési Intézet, Kht.
- Csirmaz, M. 2011. Közoktatásban használt fogalmaink: az „intergráció“ (www.osztalyfonok.hu), 2011. április 3.
- Gósy, M. 2015: Pszicholingvisztika. Budapest: Osiris Kiadó
- Hopkins, D. 2011: Minden iskola kiváló iskola. Budapest: OFI
- Márton, S. – Venter, Gy.: Hátránykompenzáló gyakorlat (www.nye.hu/bgytk/Siles)
- Kövérová, S. 1993: Problémy sociológie výchovy. Bratislava: PdF UK
- Lengyelország oktatási reformjai 2014: Nemzetközi tanulmányok (www.oktatás.hu/koznevelés/projektek)
- Rajnai, J. 2012: Lehet másképp?! – avagy pedagógiai alternatívák a hátrányos helyzetű roma fiatalok nevelésében. Új pedagógiai szemle, 62. évf. 11-12. szám



- Mihočková, E. 2013: Indiánske omyly. Plus 7 dní. č. 7/2013
- Portík, M. 2003: Determinanty edukácie rómskych žiakov. Prešov: PF PU
- Tribus, M. 1994: When is District Opts for Quality Management, what's a Superintendent Supposed to Do? The British Council
- Sahlbert, P. 2013: A finn példa. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó
- Setényi, J. 2010: Egy tanulmány a lengyel csoda nyomában (www.oktpolcafe.hu)
- Strédl, T. 2013: Inkluzív pedagógia avagy a gyógypedagógiáról másképp. Komárno: SJE TTK
- Vekerdi, T. 2013: Jól szeretni. Tudod-e, milyen a gyereked? Budapest: Kulcslyuk Kiadó
- Velkey, K. 2015: A lengyel oktatási reform a PISA vizsgálatok tükrében (In: Iskolakultúra, 25. évf. 2015/4. szám)

CÍM:	<b>ELVÁRÁSOK ÉS KIHÍVÁSOK a közoktatásban</b>
Szerző:	Albert Sándor
Nyomdai előkészítés:	Fuksz Katalin
Tördelő szerkesztő:	Nagy Angéla
Borítóterv:	Nagy Angéla
Kiadó:	Felnőttképző Intézet, Kht., Komárom
Nyomda:	Nec Arte spol. s r.o., Komárom
A kiadás éve:	2017

ISBN 978-80-971750-5-4  
EAN 9788097175054

*A tanulmányok és a jó gyakorlatok szövegét a szerzők jegyzik és nyelvi korrekció nélkül kerültek a könyvbe.*