

**EFOP-3.11.1-17**

**„Szülő-Suli” - tanulók iskolai előmenetelének javítása és a korai  
lemorzsolódás visszaszorítása az iskola-család együttműködésére  
alapozott egyéni fejlesztésen keresztül**

## **Pedagógiai módszertan**

**Békéscsabai Tankerületi Központ**

**SZÉCHENYI** 



MAGYARORSZÁG  
KORMÁNYA

**Európai Unió**  
Európai Szociális  
Alap



**BEFEKTETÉS A JÖVŐBE**

# TARTALOMJEGYZÉK

<b>1. Bevezetés, a módszertan indokoltsága .....</b>	<b>5</b>
<b>1.1 A különböző hátráltató tényezők a szegénység kialakulásában .....</b>	<b>5</b>
1.2. Gyermekszegénység .....	7
1.3. A hátrányos helyzet fogalmának pedagógiai kiterjesztése .....	7
1.4. A hátrányos helyzet, a családi diszfunkciók társadalmi következményei .....	8
1.5. Az esélyegyenlőtlenség fogalma és kezelése .....	9
<b>2. Pedagógiai módszertani megközelítések.....</b>	<b>9</b>
2.1. Multikulturális nevelés .....	9
2.1.1. Multikulturális társadalom, multikulturális nevelés.....	11
2.2. A multikulturális oktatás dimenziói.....	12
<b>3. A módszertan megválasztásához szükséges kulturális, etnikai ismeretek .....</b>	<b>12</b>
3.1. A magyarországi cigányok nyelvi, kulturális sajátosságai.....	12
3.2. Tárgyi kultúra.....	13
3.3. Szellemi kultúra .....	13
3.4. A cigány nyelv kialakulása .....	14
3.5. Törvények, közigazgatási rendszer .....	15
3.6. Munkamegosztás.....	15
3.7. Női szerepek a cigány közösségben .....	16
3.8. A cigányok munkaerő-piaci helyzete .....	16
<b>4. A tudáskonstrukciók dimenziója .....</b>	<b>18</b>
4.1. Előítéletek csökkentése .....	18
4.2. Az esélyegyenlőség pedagógiája .....	19
4.3. Az iskola kultúrája és szervezete .....	19
4.4. A multikulturális nevelés megjelenése, szintjei.....	20
4.5. Gyerekbarát, gyerekekre figyelő pedagógia megteremtése:.....	21
4.6. Multikulturális tanterv- és tananyagfejlesztés, taneszközök: .....	21
<b>5. Az iskolavezetés, az oktatási hatóságok és az osztálytermi klíma szerepe:.....</b>	<b>22</b>
5.1. A szelektív iskolarendszer ismérvei .....	22
5.2. A komprehenzív iskolarendszer ismérvei .....	23
5.3. Az esélyegyenlőtlenség iskolai megjelenési formái .....	23
<b>6. Az elfogadó, (befogadó) iskola .....</b>	<b>23</b>
6.1. A méltányos pedagógia .....	23
6.2. A méltányos iskola feladatai a tanulók hatékony fejlesztése terén .....	24
6.3. A megismerést követően a pedagógus feladatai .....	24
<b>7. Konfliktusforrások.....</b>	<b>26</b>
7.1. A televízióval mint a szocializáció pótlólagos eszközével kapcsolatos problémák .....	26
<b>8. A kooperatív tanulás és a tradicionális módszerek .....</b>	<b>27</b>
8.1. Tanítási módszerek.....	27
8.1.1. Frontális osztálymunka.....	27
8.1.2. Tanári magyarázat .....	27
8.1.3. Önálló tanulói munka .....	27
8.1.4. Páros módszerek .....	27

8.1.5. A tanulók csoportos feladatmegoldása.....	27
<b>9. Különbségek a tradicionális kiscsoportos oktatás és a kooperatív tanulócsoportok között</b> .....	<b>28</b>
9.1. A kooperatív tanulás általános hatása .....	28
9.2. A résztvevő pedagógusokra és iskolákra gyakorolt hatása .....	29
9.3. A kooperatív tanulás kulcsfogalmai.....	30
9.3.1. Csoportok .....	30
9.3.2. A kooperatív tanulásszervezés .....	30
<b>10. Módszerek .....</b>	<b>33</b>
10.1. Mozaik módszer .....	33
10.2. Kooperatív mozaik.....	33
10.3. Szakértői mozaik.....	34
10.4. Gömb (Gondolkodás – Ötletcseré – Megbeszélés) .....	34
10.5. Páros szövegfeldolgozás .....	34
10.6. Képtár-látogatása .....	34
10.7. Egy megy, három marad.....	34
10.8. Az ellenőrzés módszerei .....	34
10.8.1. Dobj egy kérdést! .....	34
10.8.2. Villámkártya módszer .....	34
10.8.3. Diák kvartett.....	35
10.8.4. Egyidejű diák kvartett.....	35
10.8.5. Ellenőrzés párban .....	35
10.8.6. Beszélgető kör .....	35
10.8.7. Beszélő korongok .....	36
<b>11. Módszertani képzés .....</b>	<b>36</b>
11.1. Pedagógusképzések.....	36
<b>12. Pályaorientációs képzés .....</b>	<b>37</b>
12.1. A képzés során elsajátítandó ismeretek:.....	39
<b>13. Családpedagógiai képzések .....</b>	<b>39</b>
13.1. A képzések során elsajátítandó ismeretek.....	40
<b>14. Esélyegyenlőségi képzések .....</b>	<b>40</b>
14.1. A képzések során elsajátítandó ismeretek.....	40
<b>15. Egészséges életmódra nevelés képzése.....</b>	<b>41</b>
15.1. A képzések során elsajátítandó ismeretek.....	41
<b>16. Tehetséggondozás témakörét érintő képzések.....</b>	<b>42</b>
16.1. A képzések során elsajátítandó ismeretek.....	42
<b>17. Szabadidőkultúra, a szabadidő hasznos eltöltésének módja képzések.....</b>	<b>43</b>
17.1. A képzések során elsajátítandó ismeretek.....	43
<b>18. Gyógypedagógia, fejlesztő pedagógia szerepe a halmozottan hátrányos helyzetű gyermek nevelésében/oktatásában képzések.....</b>	<b>43</b>
18.1. A képzések során elsajátítandó ismeretek:.....	43
<b>19. Konfliktuskezelés az iskolában képzések.....</b>	<b>44</b>

19.1. Az iskolai konfliktusok természetéről.....	44
19.2. Az iskolai konfliktusok kezeléséről .....	45
19.3. A Szemtől szembe konfliktuskezelő módszer az iskolában .....	45
19.4. Resztoratív (kárhelyreállító) konfliktuskezelés vagy fegyelmi eljárás .....	46
<b>20. Konfliktuskezelő készség fejlesztését segítő gyakorlatok.....</b>	<b>48</b>
20.1. Adj király katonát! .....	48
20.2. Aprópénz .....	48
20.3. Az asszertivitás játéka.....	48
20.4. Csináld meg! .....	49
20.5. Gyümölcskosár .....	49
20.6. Ki bírja cérnával? .....	50
20.7. Sziget .....	50
20.8. Szívszakadva .....	51
20.9. Területfoglalás.....	52

## 1. Bevezetés, a módszertan indokoltsága

A szegénység a gyermekek fejlődésére, iskolai teljesítményeire sokrétű hatást fejt ki. A „Szülő-Suli” projekt keretében, mely a tanulók iskolai előmenetelének javítását és a korai lemorzsolódás visszaszorítását célozza az iskola-család együttműködésére alapozott egyéni fejlesztésen keresztül, lehetőség nyílik a hátrányok kompenzálására.

A fejlesztés komplex módon valósul meg a projekt elképzelései szerint:

- Tanulók fejlesztése
- Szülők bevonása és fejlesztése, érzékenyítése az iskolával való együttműködésre
- Pedagógusok képzése, felkészítése a szülőkkel való együttműködésre

A fentiek tervezési dokumentumai a résztvevő intézmények helyzetelemzésére alapított cselekvési terv, stratégiaalkotás, pedagógiai módszertan és képzési tananyag mind egy irányba kell, hogy hasson: a tanulói családi hátrányok kompenzálására.

### 1.1 A különböző hátráltató tényezők a szegénység kialakulásában

- Munkaerő-piaci hátrányok. Az alacsony iskolázottságú szülők foglalkoztatási esélyei lényegesen rosszabbak, mint a társadalom középrétegeié. Ha az alacsony iskolázottságú szülők képesek is munkához jutni, állásaik biztonsága lényegesen alacsonyabb fokú, foglalkoztatási periódusaik hossza rövidebb, keresetük alacsony. Különösen igaz ez a roma népesség foglalkoztatására, állásbiztonságára és keresetére. Az alacsony szintű humán erőforrásokkal ellátott családok tehát nagy eséllyel szegények is egyben.
- A tanítatás közvetlen és alternatív költségei. A szegény családok számára gyermekeik tanítatása mindenekelőtt azért jelent gondot, mert az általános iskola befejezése után további eltartási kényszert jelent a család számára. Egy másik közvetlenül ható jövedelmi korlát abból adódik – mindenekelőtt a falun élő szegény családok számára –, hogy a településen, ahol laknak, nincs középfokú oktatási intézmény. A lakóhelyi hátrány még súlyosabb is lehet, ha az adott község közlekedési szempontból különösen rossz helyzetben van: ha tömegközlekedési kapcsolatai nincsenek, vagy nem megfelelő időben működnek. A továbbtanuló gyermek ingáztatása vagy esetleges kollégiumi elhelyezése vállalhatatlan költségeket róhat a szegénységben élő családra.
- Társadalmi izoláció. A többségi társadalom fontos társadalmi intézményekben izolálja (elkülöníti magától) az alacsony státusú és valamiféle kulturális másságot reprezentáló családokat és gyermekeiket. A továbbtanulási döntés szempontjából a legfontosabb ilyen természetű mechanizmus az iskolai szegregáció. Az iskolai szegregáció erőteljesen lerontja az érintett családok gyermekeinek továbbtanulási esélyeit. Nemzetközi tapasztalatok szerint a jó iskola nagyon sokat tud hozzátenni a családból hozott készségekhez, különösen a hátrányos helyzetű gyermekek számára.

Magyarországon a családi háttérnek jelentős szerepe van abban, hogy ki milyen általános iskolába kerül, és ott milyen oktatásban részesül. A szegény, hátrányos helyzetű vagy roma tanulók az általános iskolában az átlagosnál kedvezőtlenebb helyzetben vannak. A szegregáció miatt éppen azokat érinti, akiknek a legnagyobb szükségük lenne a jobb lehetőségekre.

A rosszabb körülmények közül érkező tanulók az iskolai szegregáció következtében rosszabb eredményeket produkálnak a nyolcadik osztály végén, mint amilyen eredményekre képesek lennének integrált keretek között. A továbbtanulási esélyeket ez esetben nem maga a szülői háttér, hanem a szegény családokat sújtó társadalmi kirekesztés társadalmi mechanizmusa érinti kedvezőtlenül.

- A családok egészségügyi helyzete. A szegénység közvetlenül hat az egészségre: a szegényebb gyerekek születési súlya alacsonyabb és fejlődése lassabb. Ezeket a hatásokat jelzik az alacsonyabb IQ értékek és más, az értelmi fejlettséget mérő mutatók. Az alacsony születési súly ezen kívül gyakran vezethet tanulási problémákhoz, részképesség zavarokhoz, majd későbbiekben osztályismétlésekhez és iskolából való kimaradáshoz. A szegényebb családok több alkoholt fogyasztanak, többet dohányoznak, nem táplálkoznak egészségesen, és kevesebbet sportolnak. Ezek a magatartásformák lehetnek válaszreakciók is az őket érő stressz hatásokra.
- A szülők rosszabb fizikai és mentális állapota csökkenti annak valószínűségét, hogy meleg, válaszkész, stimuláló környezetet, megfelelő gondoskodást és felügyeletet biztosítsanak gyermekeik számára. A nem megfelelő táplálkozás hatását nehéz elválasztani az elhanyagolt terhesség következményeitől és a gyermek nem megfelelő egészségügyi ellátásától (pl. a szükséges védőoltások elhanyagolásától), a megfelelő orvosi ellátáshoz való hozzáférés hiányától és az alacsony szintű személyes higiénia hatásától. A szegény szülők, alacsonyabb iskolázottságukból fakadóan, kevésbé veszik észre a betegségek korai tüneteit, a betegségek előrehaladottabb stádiumában fordulnak orvoshoz, inkább veszik igénybe a sürgősségi ellátásokat.

A munka elvesztése szorongáshoz, másokkal szembeni agresszióhoz, önértékelési zavarokhoz, alkoholizmushoz vezet. A szülők a munka elvesztése miatti jövedelemkiesést kölcsönökkel, olcsóbb lakásba költözéssel, más családtagok munkába állításával kompenzálják. Az ilyesfajta alkalmazkodási kényszerekkel együtt jönnek elő a pszichés problémák. A szülő ingerültebb, indulatosabb és fegyelmezőbb lesz a gyerekeivel szemben. A krónikus szegénységben élő családok másfajta nehézségekkel néznek szembe. Az ő esetükben a stressztényezők folyamatosan jelen vannak, és kumulálódnak, ami megromlott lelki egészségben, lelki zavarokban jelentkezik. A szülői viselkedés a depresszív anyákéhoz hasonló tüneteket produkál. A krónikus szegénységben élő felnőtt helyzetmegoldó képessége folyamatosan gyengül, ami újabb és újabb problémák forrása lehet.

- A szegénység kedvezőtlenül hat a párkapcsolatokra is. A jövedelem vagy a munka elvesztése mélyítheti a házastársi konfliktusokat, fokozhatja a depressziót, ami újabb feszültségforrást visz be a házastársi kapcsolatba. Két szülő családban a férj munkahelyének elvesztése, és ez által az anya nagyobb szerepvállalása a családi döntéshozatalban, feszültséget kelt a házastársi kapcsolatban. A házastársak közötti egyet nem értés pedig befolyásolja a szülői viselkedést is. A gyermekekkel együtt élő apákra nagyobb pszichés teher rakódik: a családfenntartó szerep betöltésének képtelensége büntudatot kelt, és ez aláássa szülői kompetenciaérzésüket. A családjukkal együtt élő apák még élesebben érzékelik az apai feladatok ellátásának kényszerét és a családfenntartó szerep kudarcát.
- A családi szocializáció mintái. A szocializáció mintái jelentős mértékben különböznek a magas és alacsony társadalmi státusú családok esetében. A középosztálybeli családokban a szülők gyakrabban vonják be a gyerekeket a beszélgetéseikbe; a beszélgetések gazdagabbak; a szülők válaszolnak a gyerek kérdéseire, és a gyerek verbális kifejezőképességének fejlesztésére törekcsenek. A középosztálybeli szülők többet olvasnak gyerekeiknek, több tanulási lehetőséget, tapasztalatot biztosítanak számukra, jobban ösztönzik őket, és többet segítenek nekik a megoldási stratégiák kialakításában. Mindezt a csecsemőkortól kezdve késő kamaszkorig alkalmazzák. A szegény családokban a szülői magatartásnak ezek a formái ritkábban fordulnak elő. A gyerekek fejlődését és teljesítményét kedvezően befolyásolja a meleg szülői attitűd, a bevonódás és a mérsékelt szülői kontroll. A meleg, válaszra kész szülői

viselkedés a biztonság és bizalom érzetét kelti a gyerekekben. A következetes szülői felügyelet és a világos szülői elvárások megfelelő irányítást és motivációt jelentenek a gyerek számára. A szegénység és a megélhetési nehézségek csökkentik a szülők képességét ezen erőforrások mozgósítására, csökkentik a szülők válaszkészségét, melegségét és a szülői felügyelet minőségét, és növelik a következetlen és durva fegyelmezési gyakorlatot. A szegény családok az általuk megélt gyakori stresszhatások következtében inkább alkalmaznak negatív fegyelmezési stratégiákat, kevésbé barátságosak és válaszra készek gyermekeikkel szemben, és kevésbé figyelnek oda rájuk. A megélhetési nehézségekkel küzdő anyák alacsonyabb elvárásokat támasztanak gyermekeikkel szemben, és kevésbé vonják be őket kompetenciaérzetüket növelő tevékenységekbe. Emiatt a gyerekek kevésbé lesznek önállóak, és lemaradnak a tanulásban.

- Az otthoni tárgyi környezet – a szobák vizuális változatossága, a veszélyes tárgyak megléte vagy hiánya, a fejlődést stimuláló eszközök megléte vagy hiánya – nagyban befolyásolja a gyermekek fejlődését.

Ezek a stimuláló eszközök és hatások jóval kevésbé vannak jelen a szegény, mint a középosztálybeli családok életében. A szegényebb családok gyerekei ritkábban kirándulnak, ritkábban mennek könyvtárba vagy múzeumba, ritkán találkoznak olyan helyzetekkel, amelyek készségeik fejlesztését szolgálják. Az ilyen lehetőségekhez való hozzáférés hiánya a szegénység átörökítésének egyik fontos rejtett közvetítő mechanizmusa. A stimuláló eszközök hiányának hatása a gyerek kognitív fejlődésére jól bizonyítható. Kevésbé bizonyított a stimuláló hatások jelentősége a gyerek viselkedési zavarainak kialakulásában. Az azonban igazolható, hogy stimuláló játékok hiánya unalomhoz és frusztrációhoz vezethet, majd olyan viselkedéshez, ami kiválthatja a szülők negatív reakcióját. Ez az ismétlődő folyamat vezethet a büntetésre épülő szülői minta és a gyerek magatartási zavarának rögzüléséhez.

## 1.2. Gyermekszegénység

Magyarországon érezhetően megnövekedett a mélyszegénységben élők száma, mely egyre fokozottabban érinti a gyermekeket. A '90-es évektől kezdődően öltött oly mértéket, hogy a probléma a társadalom- és a szociálpolitika homlokterébe került. A gyerekek között nagy számban vannak, akik a népesség legrosszabb jövedelmi helyzetű csoportjaiban élnek. A szülők erejét a mindennapos megélhetésért folytatott küzdelem, a munkanélküliség okozta nehézségek fokozatosan felőrlik, és nem jut kellő idő, figyelem a gyermekekre, akik körében egyre inkább nő a deviáns magatartást követők száma. Az erkölcsi értékrend teljes felborulása mutatkozik. A fiatalok között egyre inkább teret kap az agresszív viselkedésformák utánzása.

## 1.3. A hátrányos helyzet fogalmának pedagógiai kiterjesztése

A hátrányos helyzet a szegénység kapcsán viszonyfogalom. Pedagógiai megközelítésben minden olyan esetben hátrányosnak tekinthető egy gyermek helyzete, amikor az a számára szokásosnál és az átlagosnál nehezebb körülményeket idéz elő a személyiségfejlődésben, tanulási eredményei elérésében, iskolai életminőségében. Másokhoz képest nehezebb az iskolai helyzete annak a gyermeknek, aki nyelvi, kulturális, vagy etnikai kisebbséghez tartozik.

A hátrányos helyzet fogalomba – szociológiai értelemben – általában nem értik bele, de pedagógusi mérlegelést igényel, hogy mennyire jelent tanulási hátrányt, ha egy gyermek tartósan beteg, vagy mennyire jelentenek szocializációs hátrányt a gyermek személyiségének jellemzői, vagy tanulási nehézségei. Ki van-e téve előítéletnek, vagy fenn áll-e ezen a téren fenyegetettség?<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Feischmidt, 2001, Forray R. 2001, Csepeli-Závecz, 1995.

Ezektől az iskolai sikeresség vagy sikertelenség függ. Az iskolai sikerességtől pedig a gyermek későbbi életminőségének esélyei függnnek, vagyis az, hogy később milyen társadalmi pozíciót tölthet be.

A hátrányos helyzet lehet anyagi természetű, érzelmi jellegű, vagy kifejeződik a kulturális értékekben való korlátozódásban. Vannak olyan esetek, amikor valakit családi szocializációja miatt fenyeget veszély.

#### 1.4. A hátrányos helyzet, a családi diszfunkciók társadalmi következményei

A pedagógus számára fontos a hátrányos helyzet és a veszélyeztetettség közötti különbség meghatározása. Általános megközelítésben azt mondhatjuk, hogy a hátrányos helyzet az, amely azzal a veszéllyel jár, hogy az ember nem tudja optimálisan kifejleszteni adottságait. A veszélyeztetett gyermek esetében a devianciák, életvezetési problémák, morális defektusok, önértékelési zavarok jelentkezésével kell számolni, tehát a veszélyeztető helyzetben lévő gyermeknek a felnőttkori társadalmi beilleszkedése forog veszélyben. A veszélyeztetettség mögött gyakran a szegénység, mint ok húzódik meg, de soha nem áll egyedül. A család életmódja, antiszociális viselkedése, érzelmi sivársága, rendezetlen belső viszonyai, a szülők gyermekkel szembeni fegyelmezetlensége társul még hozzá. Ebből fakad, hogy a veszélyeztetett helyzet egyben hátrányos is, de a tisztán hátrányos helyzet nem feltétlenül veszélyeztető.

A veszélyeztetett helyzet leírásakor gyakran előkerül a deviancia fogalma. A tapasztalatok szerint a hiányokkal élő gyermekek esetében nagyobb arányban fordul elő a deviáns viselkedés valamely formája. Az anyagi helyzet és a deviancia közötti kapcsolat azonban nem közvetlenül jön létre. Az érzelmi biztonság hiánya, az elhanyagolás – anyagi helyzettől függetlenül – devianciához vezethet.

Halász és Lampert (2000) szerint az 1990-es évek elejétől bekövetkező társadalmi változások értékváltságot okoztak, s erre az ifjúsági korosztályok válaszoltak a legérzékenyebben. Több, párhuzamos szubkulturális csoport alakult ki, melyek társadalmi és kulturális különbségek mentén áthidalhatatlannak látszó távolságra kerültek egymástól. Ez napjainkban is jellemző tendencia maradt. A szubkultúrát nem lehet a devianciával azonosítani, de egyes esetekben, bizonyos szubkultúrákban ennek esélye nagyobb.

A fiataalkori deviáns magatartás néhány jellemzője, okai:

<b>Deviancia</b>	<b>Okai</b>
Csavargás	A serdülő nem tudja elfogadni a környezete által diktált normákat
	A szülő és a gyermek között állandó a konfliktus vagy az érzelmi zsarolás
	A gyermek állandó fizikális, szexuális vagy érzelmi bántalmazásnak van kitéve
	Elégtelen szülői felügyelet, érzelmi elhanyagoltság
Alkohol-és drogfogyasztás	Káros családi minta, alkoholista szülő
	Rossz társaság, befolyásolhatóság
	Éretlen személyiség, rossz konfliktustűrés
Fiataalkori bűnözés	Elégtelen szülői felügyelet
	Káros családi minta, agresszió (testi fenytítés), bűnelkövetés s családban
	Erkölcsei értékváltság, bizonytalanság, hamis illúziók, irreális vágyak
	Kiszolgáltatottság deviáns nagyobb gyermekeknek, felnőtteknek



### 1.5. Az esélyegyenlőtlenség fogalma és kezelése

Az emberiség történelme egyre differenciáltabb társadalmi alakzatokat, gazdasági, kulturális mintázatokat mutat. Az elmúlt évszázadban az iskolarendszer különböző megoldásokat kínált a társadalmi egyenlőtlenségek kezelésére. Napjainkban Magyarországon a még mindig szelektív iskolarendszer akadályozza a társadalmi integráció hatékony érvényesülését, miközben nemzetközi összehasonlító vizsgálatok, kutatások bizonyítják az ún. komprehenzív iskolamodell előnyeit.

A társadalom nemcsak jövedelmi, gazdasági értelemben képezhet egymástól különböző csoportokat, hanem kulturális értelemben is. Aki gazdag az több mindent megvásárolhat magának, akinek több, magas iskolai végzettsége van, az jobb esélyekkel tudja kamatoztatni a végzettségéből fakadó ismereteit, ismeretségeit. Ez az ún. kulturális tőke.

A kulturális tőke az értelmiségi életforma, az olvasottság, a tájékozottság, a társadalomba való eligazodás, a lehetőségek mérlegelésének, az információhoz való jutás képessége. A magasabban iskolázott szülők jobban figyelnek azokra a hírekre, amelyek gyermekeik iskolai és pályaválasztásával összefügg, jobban értik a média nyílt vagy rejtett üzeneteit, amelyeket aztán felhasználnak gyermekeik előmenetelét segítendő. A magasabb társadalmi presztízzsel rendelkező családok, tudásukat, kapcsolataikat felhasználva nagyobb valószínűséggel tudnak magasabb szintű, minőségileg garantáltabb, későbbi pályaválasztásban majd jobb pozíciók elérését lehetővé tevő oktatást biztosítani gyermekeiknek.

Ezzel szemben az ilyen előnyökkel nem rendelkező alacsonyabban iskolázott szülők sokszor tájékozatlanok, tapasztalatlanok, gyermekeiknek nem tudnak segíteni sem a tanulásban, sem a tudásban, sem jobb iskolához jutásban. Az ilyen családok társadalmi esélyei rosszabbak. Hiába egyenlő jogilag két gyermek, hiába van elvileg lehetősége ahhoz, hogy ugyanoda, ugyanarra az iskolafokra eljusson, ha az egyiknek hátrányos társadalmi, gazdasági helyzete miatt rosszabbak a tanulási esélyei, mint a másiké. Az az út, amit az iskolarendszer kínál számára sokkal nehezebben vagy egyáltalán nem járható.<sup>2</sup>

Az esély ebben az értelemben nem azonos a lehetőséggel. Az esély a lehetőséggel való élés, a lehetőség kihasználásának képessége. Az esélyek akkor egyenlők, ha a gyermekek mellé a családon kívül a társadalom, az iskola is odaáll.

## 2. Pedagógiai módszertani megközelítések

### 2.1. Multikulturális nevelés

Társadalmunk és a bennünket körülvevő kultúra sokszínű és változatos, melynek megjelenési formái a pedagógiai munka során nap mint nap érezhetők, amikor eltérő etnikai csoportba tartozó, vagy fogyatékkal élő gyermekek kerülnek az osztályba. Ismertek a szegénységből, nehéz körülmények közül érkező gyermekek küzdelmei, a fiúk és lányok eltérő nevelésének kérdései. A különböző mikrokulturák észrevétlenül vannak jelen az élet szinte minden területén.

A pedagógusokkal szemben mind konkrétan megfogalmazódó kíváncsi az iskolai gyakorlatban a tanulókkal kapcsolatban megtapasztalható eltérések tudomásul vétele, a nyitottság, az empátia, a tolerancia megléte. A tanulók sokszínű társadalmi és kulturális háttérének felismeréséhez, tudatosításához és megfelelő kezeléséhez a pozitív, elfogadó szellemű hozzáálláson kívül megfelelő

---

<sup>2</sup> Forray, 2001, Nahalka, 2003.)

ismeretekkel és képességekkel kell rendelkeznie a tanárnak. Alapvető kívánalom a mások elfogadásának követelménye, a gyerekek otthonról, a családból magukkal hozott értékeinek, normáinak, szokásainak figyelembe vétele, és az erre való alapozás a tanítás, a nevelői munka folyamán.

A gyermek csakis környezetével együtt szemlélve érthető meg, így annak kulturális háttere, nyelve, szimbólumrendszere, szokásvilága, értékeinek ismerete nélkül nehéz sikeres pedagógiai munkát végezni.

A tanulók e sajátosságainak figyelembe vételével a tanítás módszertanát is alakítani szükséges. A nevelő munka során a pedagógus saját mintája, példája nyomán alapozza meg a tanítványaiban a másik ember elfogadásának, a hozzá való viszonyulásnak az alapjait. Amennyiben felelősségteljes, multikulturális érzékenységgel felruházott nemzedéket szeretnénk, az iskolai munka során sokat kell tennünk a felnövekvő fiatalok szociális kompetenciáinak fejlesztése, a sokszínűség megismertetése és elfogadása érdekében<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Torgyik Judit-Karlovitz János Tibor, Multikulturális nevelés, Budapest 2006.

### 2.1.1. Multikulturális társadalom, multikulturális nevelés

A kulturális kölcsönhatás erősödni látszik mind az egyén, mind pedig a társadalom életében. Korunk népeisége a globalizációs tendenciák aktív résztvevőjévé válik. Egy-egy ország népeisége, gazdasága egyre inkább függ a más országokban, társadalmakban zajló változásoktól, más szóval azt mondhatjuk, hogy az interdependencia korát éljük. Eddig soha nem látott kulturális pluralizmus részesei vagyunk. A jövő a multikulturális, multietnikus, soknyelvű társadalomé, ami azt jelenti, hogy az oktatásban prioritást kell kapnia a sokszínűség tiszteletének, a másként, a sokféleképp gondolkodás elfogadásának.

A *Delors-jelentés* (1997) is rámutatott, hogy a globalizációs tendenciák felerősítik az igényt a nemzeti identitás megőrzésére, miközben mind nagyobb szükséglet mutatkozik más népek megismerése, kultúrájának tisztelete iránt. Lényeges, hogy a multikulturális oktatás a kohézió eszköze legyen, hiszen az iskolai nevelésnek szembe kell néznie a társadalmat alkotó csoportok kulturális megnyilvánulásainak gazdagságával is, meg kell tanítania a békés társadalmi együttélést.

Az oktatáspolitikai szakértők felismerték, hogy a multikulturális oktatási koncepció bevezetése azért is elodázhatatlan, mert így csökkenthetők a kisebbségben lévők hátrányai és a többség idegenkedése velük szemben, miközben hosszú távon az integrálódás elősegítéséért, a munkahelyi, az iskolai és a társadalmi beilleszkedésért tesznek nagyon jelentős lépéseket. Az oktatás így módon fontos kohéziós erővé válik, elkerülve, hogy maga is kirekesztő tényező legyen.

*Kovács Sándor* (1997) szerint a multikulturális nevelés oktatáspolitikai stratégia és pedagógiai eszköztár a sokkultúrájú társadalmak népeiségének integrálására. *Czachesz Erzsébet* (1997) szerint a multikulturális nevelést a nemzetközi pedagógiai szakirodalomban gyakran az interkulturális nevelés szinonimájaként használják. A sokéves demokratikus hagyományokkal rendelkező országok a multikulturális oktatáspolitikai koncepció segítségével kívánják elérni a kisebbségi helyzetben lévő gyermekek társadalmi és iskolai integrációját. A multikulturális nevelés figyelembe veszi a sokszínű, sokféle kulturális háttérrel rendelkező társadalomban megfogalmazódó eltérő igényeket, szükségleteket, a plurális értékeket.

A multikulturális nevelés nem csupán az eltérő rasszok, kultúrák, társadalmi csoportok iránti érzékenységet jelenti, hanem egyfajta paradigmaváltást is, amely magával hozza a különböző gondolkodásmódok értékékként való elfogadását, s egyszerűen természetesnek veszi a másságot. A multikulturális oktatás jellemzője az inkluzivitás, magyarul a befogadás, amely mindenki, így a többségi középosztálybeli diák számára is hasznos lehet.

Hazánkban a multikulturális nevelés még igen újszerű fogalom, sokan csak most barátkoznak a kérdéssel, ízlelgetik a fogalom jelentését. A világhálón számos multikulturális oktatással kapcsolatos tananyag, óravázlat, tanítási segédanyag, a különböző etnikai csoportok oktatásával foglalkozó cikk, filmajánló, kutatás, dalszöveg stb. található, különösen érdekesek az amerikai weboldalak, amelyeket rendszeresen látogatnak a témában közeli érintett európai és tengerentúli tanárok és más oktatási szakemberek.

Magyarországon a multikulturális oktatásnak még nincs kiforrott rendszere, oktatáspolitikai koncepciója, nincsenek e témában ilyen nagy számban előforduló internetes honlapok, bár egyre élnkülő figyelem veszi körül az öntudatra ébredő nemzeti és etnikai kisebbségek általános helyzetét, társadalmi problémáit, különösen oktatását és munkaerő-piaci helyzetét.

## 2.2. A multikulturális oktatás dimenziói

A multikulturális nevelés irodalma ma már olyan bőséges és szerteágazó, hogy az egyes írások közti eligazodás fogódzókat igényel. Az eligazodás megkönnyítésére Banks (2003), a multikulturális nevelés egyik legfontosabb amerikai szakírója tipológiát hozott létre, amelyben a multikulturális nevelés öt dimenzióját különbözteti meg. Ezek a következők:

- tartalmi integráció,
- tudáskonstrukciók,
- az előítéletek csökkentése,
- az esélyegyenlőség pedagógiája,
- az iskola kultúrájával, szervezetével foglalkozó elképzelések.

A **tartalmi integráció** dimenziójáról akkor beszélhetünk, ha a pedagógus a tanítási folyamatban példákat, adatokat, információkat nyújt a különböző kultúrákról és csoportokról annak érdekében, hogy tudományterületének, illetve szaktárgyának mondanivalóját, különböző elméleteit, elveket és általánosításokat támasszon alá. A tartalmi integráció irodalma arra fókuszál, hogy a különböző kisebbségekről, etnikai csoportokról, rasszokról milyen tudáselemek kerüljenek a tananyagba, azok hogyan integrálódnak egy már meglévő tantervi anyaghoz, továbbá, hol helyezték el ezeket az ismereteket (külön kurzusként, szeparálva vagy a tananyag központi kérdéseire kapcsolva). Nem elhanyagolandó kérdés, hogy kinek készüljenek ezek a tananyagok, csak a kisebbségi diákoknak vagy a többségi tanulóknak is. Tehát a tantervet, a tananyagot multikulturális szempontból kell bővíteni, megjelenítve benne az adott ország össznépeességét alkotó különböző kisebbségek hagyományait, szokásvilágát, történelmét.

## 3. A módszertan megválasztásához szükséges kulturális, etnikai ismeretek

A megfelelő pedagógus-attitűd kialakításának feltétele a tanulók kulturális háttérének alapos ismerete. Tapasztalati tény, hogy a cigányok kulturájáról, viselkedésük kulturális háttéréől, hagyományaikról a pedagógusképzés során kevés ismeretet kapnak a hallgatók, ezért elengedhetetlen, hogy a megfelelő módszertan kiválasztásához ezen a téren is felkészültek legyenek.

### 3.1. A magyarországi cigányok nyelvi, kulturális sajátosságai

A cigányság érkezett Európába. Indiában az ottani rendszer alapján valamelyik kaszthoz tartoztak. A kasztrendszer mint társadalmi formáció teljesen eltér még ma is az európai társadalom szerkezetétől. Ezzel szemben azt tapasztalták, hogy a magyar társadalom kisebb közösségekre tagolódik. A nagy tömegben érkező cigányság nagyobb létszámú volt, mint egy major, tanya vagy község. Így az adott település nem tudta befogadni és eltartani ezt a nagy létszámú népet. Más lehetőség nem lévén a cigányság elkezdett szétszakadni. nagycsaládokra bomlott, és elindultak a vándorlások. Így érkeztek Nyugat-Európába, ahol egy sokkal fejlettebb társadalmi formációt találtak, és ahol nem volt kívánatos a cigányság. A fejlett kézműipar a céheken kívül tevékenykedő cigányokat nem tűrte meg. A cigányság már nem csak rasszjegyekkel rendelkező idegen nép, hanem kontár is volt.

Mit tudott a korabeli Európa a cigányságról? Az terjedt el róluk, hogy a Szent Földről menekült zarándokok, akik Jézus miatt menekülnek, mert eladták a kereszténységet. Büntetésül ezért Európában hét évig kell vándorolniuk, bűnbánatként. A papság azt tapasztalta, hogy a cigányok a templomba nem mentek be, keresztet nem vetettek és nem imádkoztak. A papság pogányként kezelte őket.

A cigányság demoralizálta a röghöz kötött jobbágyokat. Nagyon sok nem cigány megszökött a földesúrtól és beállt egy-egy cigány kompániába. A nemesség, a papság és a polgárság, egyöntetűen

lépett fel ellenük. Ennek eredményeként elsősorban Nyugat-Európában nagyon rövid időn belül megszülettek a cigányellenes rendeletek, törvények, és elkezdődött az üldözésük. Emiatt a nyugat-európai cigányok elkezdtek visszafordulni és elindultak Közép-Kelet-Dél-Európába felé, ahol nem születtek olyan törvények, melyek a cigányságot üldözték volna. Ettől kezdve ezeken a területeken körbe-körbe, oda-vissza vándoroltak. Elmentek a Balkánra, utána Magyarországra, majd Ukrajnába és így tovább. Ezt a mozgást nevezzük kóborlásnak.

### *3.2. Tárgyi kultúra*

A cigányság esetében elsősorban tárgyi kultúráról beszélhetünk. A tárgyi kultúrák megjelennek az ún. hagyományos, illetve klasszikus cigány foglalkozási formákban. Ez elsősorban fa- és fémművességet jelent.

A fémművességnél elsősorban a cigány kovácsokra gondolhatunk. Történelmi szempontból nagyon lényeges a cigány kovácsok tevékenysége Európában is, hiszen a XIV-XV. században érték el Európát. A fémművességre nagy hatással volt az indiai kultúrával rendelkező nép megjelenése. Vándorlásuk során a perzsáktól nemcsak a kultúra elemeit, hanem a fémmegmunkálás technológiáját is eltanulták, hiszen évtizedekig, évszázadokig éltek a perzsák között.

A cigányok Európába érkező ősei nagyon fejlett kézművességgel rendelkeztek. A cigány kézművesség másik nagy területe a faművesség. A két világháború között a cigány teknőkészítők elismert mesteremberek voltak, és szükség volt a termékeikre. A szőttesek készítésének technikáját elsősorban Dél-Európában tanulták el.

A tárgyi kultúrához tartozik még a jóslás. A jósló asszonyok nem voltak üldözésnek kitéve egy-egy adott közösségen belül abban az esetben, ha nem kerültek konfliktushelyzetbe. A közösségnek megbecsült tagjai voltak. Elsősorban az asszonyok és a lányok jártak hozzájuk jósoltatni. Ezek a cigányasszonyok olyan ismeretekkel rendelkeztek, amelyek pszichológiai alapismereteket feltételeztek. Ránéztek egy asszonyra, a szemébe, az arcába, és azokat az apró rezdüléseket figyelték, amelyekből ma már tudjuk, hogy egy pszichológus messzemenő következtetéseket tud levonni.

### *3.3. Szellemi kultúra*

A szellemi kultúráról nagyon keveset tudunk. Nincsenek olyan emlékek, amelyek azt bizonyítanák, hogy valaha is létezhetett, azonban ez nem zárja ki azt, hogy nem volt a cigányságnak írásbelisége. A cigány népköltészet, a folklór ma a virágkorát éli Magyarországon és Közép-Kelet-Dél-Európában is. Erre utalnak a cigány mesék is. Szerkezetük, valamint a mesekonklúzió ismeretében arra lehet következtetni, hogy valamikor volt írásbeliség. A cigány meseszerkezet ellentétes a magyar meseszerkezettel, melyben a bűnös elnyeri büntetését, a hős pedig megkapja a szerelmét, és „még ma is élnek, ha meg nem haltak stb.". A büntetés és a büntetés-jutalom egyenes következménye a magyar gondolkodásmódnak, a magyar erkölcsnek. A cigányság több mint 1500 éves európai történelme következetesen fejtetőre állított történelem. Tehát minden típusú európai logikának ellentmond. A cigány népmesében minden logikai ok nélkül a jó tündér megeheti a főhőst. Szintén logikus, hiszen ilyen történelemben, ilyen körülmények között élő népcsoport, mint a cigányság, mi más következtetést vonhatna le 1500 éves negatív történelmi tapasztalatok után. Nyilván azt, hogy nem mindig nyeri el a méltó büntetését a bűnös. Tehát logikailag nem sántít ez a mesekonklúzió. Az más kérdés, hogy az egész cigányság európai helyzete, az egész cigányság Európában logikátlan. Nem illik bele a társadalomfejlődésnek abba az ívébe, amit európainak ismerünk. Ennek magyarázata a cigányság történelmi helyzete.

A cigányság szellemi kultúrájához tartozik a hit és a hitvilág. A cigányság hitvilága nem vallás, eltér mindattól, amit vallásként ismerünk. Ha kimondjuk, hogy vallás, máris megteremtődik tudatunkban a hittan; templom, pap, egyházközség, zsinat stb. Vannak szervezetek és ezek hozzátartoznak a vallásgyakorlati kategóriához. A cigányság esetében ez hiányzik. Mégsem lehet azt mondani, hogy a cigányok pogányok. A keresztény egyház szerint lehet, hogy pogányok, de érzelmileg és értelmileg nem azok.

A cigányság mai hitvilága három hit keverékéből állt össze. Az egyik a Paradisonból, a lélekvándorlásból, tehát a többistenhitűségből, a másik keresztény hitből, valamint harmadikként a babonák világából. E három keveréke speciális és sajátos, minden más európai néptől eltérő hitvilágot alakított ki, hozott létre a cigányság körében. A Mária-ünnepséget úgy ünneplik, mint ahogy a Gangesz partján ünnepelték Káli ünnepét az indiaiak. Egy nagy fekete bábut készítenek és megmerítik a tengerben. Aki egy kicsit is járatos az indiai kultúrában, az tudja, hogy a Gangeszben, a szent folyó vizében minden évben megmerítik a főistent. Honnan vannak ezek az összefüggések több ezer-tízezer kilométeres távolságból? Nyilván, hogy a cigányság az indiai szokásokat elhozta magával. Káli, egy női név. Azt jelenti, hogy fekete nő. Könnyű volt ezt az istenséget azonosítani Európában a keresztények ismert anya-istenségével, Máriával. A cigányok soha nem mondják, „áldjon meg az Isten!”. Azt mondják, „verjen meg a Mária, áldjon meg a Mária”, „a Mária segítsen meg, a Mária adjon neked erőt”. Mindig Mária a főszereplő, a főisten. Úgy, ahogy az európai keresztény világban az Atya, a Fiú és a Szentlélek.

Két, nagy találkozási időpont van a hagyományőrző cigány közösség életében; az egyik a *tavaszi*, amikor már el lehet indulni, és felszáradtak az utak, lehet legeltetni - valamelyest kötődik a tavaszi napfordulóhoz - és a másik az *őszi*, mielőtt még lezárulnának az utak, és mielőtt megszűnne a szabad közlekedés lehetősége. A cigány szokások rátevéődtek a keresztény ünnepi szokáskörökre és a Mária-kultuszhoz kötődnek.

### 3.4. A cigány nyelv kialakulása

A cigány nyelv az indoeurópai nyelvcsaládba tartozik. Indiában az ún. dard nyelvekkel tartja a legközvetlenebb kapcsolatot, tehát tulajdonképpen a dard nyelvcsoporthoz tartozik. Európában az ún. román nyelvekhez áll szerkezetileg is a legközelebb. A mai cigány nyelvben két nagy területet különböztethetünk meg. Az ún. stabil szavak osztályát és a mobil szavak osztályát. A stabil szavak osztálya szinte Európa valamennyi cigányságánál azonos. Ebből következik, hogy valamikor a cigányság egy egységes nép kellett, hogy legyen.

A mobil szavak osztályába viszont az ún. jövevényszavak tartoznak. Ezek már változhatnak egy-egy adott területen, sőt teljesen el is térhetnek. Attól függ, hogy a kóborlások, vagy a vándorlások milyen irányban történtek, hogyan közelítették meg Európát. Azt bizonyosan (az összehasonlító nyelvtudomány segítségével) nyomon lehet követni, hogy egész Görögorszáig szinte az összes jövevényszó perzsa jövevény és szinte minden cigány nyelvjárásban megtalálható. Görög szavak viszont már nem mindegyikben. Ezt bizonyítja például, hogy az ún. kárpáti cigány nyelvjárásban nincsenek görög jövevényszavak. Annál több a szláv. Ebből következik, hogy Kis-Ázsiában szétszakadt a cigány tábor, a cigány törzs. Az egyik a Fekete-tenger mellékén vándorolhatott tovább, és így juthatott el a mai Oroszország területére, majd Lengyelországon és Ukrajnán keresztül közelíthette meg a Kárpát-medencében a magyarokat. Ezeket hívják ma kárpáti cigányoknak, a nyelvüket pedig a kárpáti nyelvjárásnak nevezi a tudomány.

A másik mobil szócsoporthoz tartoznak azok a nyelvjárások, amelyek a görög-bolgárromán területeken keresztül közelítették meg Európát. Ebben a csoportban a domináns jövevényszavak a görög és román szavak. Kevés nyugati szláv szó is feltűnik, inkább a szerb és bolgár szavak túlsúlyban.

Ezeket hívjuk oláh cigányoknak. Rengeteg elnevezésük van, például kolompár, leketár stb. Valamennyi a lovári és a kederás nyelvjárásba tartozik.

A másik nagy nyelvcsoporthoz (erre nincsenek bizonyítékok) Észak-Afrikán keresztül jutott el a Pireneusi-félszigetre. Magukat kálónak nevezik.

A cigányoknak különböző elnevezéseik vannak. Az oláh cigány elnevezés nem is cigány elnevezés, hanem európai. A kálónál nem található sem román, sem görög, sem bolgár, sem szláv jövevényszó.

### 3.5. Törvények, közigazgatási rendszer

Van néhány cigány törvény, amely a cigányságnak önmaga felé, illetve a mindenkori többség felé, eleve meghatározó. Az egyik ilyen alaptörvény, hogy cigány cigánytól nem lop. Ennek több oka is van, az első, hogy más a *tulajdon* fogalma, és, ha valamelyiknek valamije van, akkor az a közösséghez tartozók mindegyikének van. Következésképpen, hogyha elkéri, neki szüksége van rá, ha elveszi, az nem minősül lopásnak. Kérdés tehát, hogy milyen egy hagyományok szerint és ilyen tulajdon fogalommal felnevelkedett cigánynak a kapcsolata vagy a találkozása a többségi környezettel, ahol a tulajdon fogalma szent és sérthetetlen.

A hagyományőrző cigány közösségekben van személyi tulajdon, van közösségi tulajdon, de nincs magántulajdon. A magántulajdon az elsősorban emberek közötti viszonyt jelent, vagyis a másik ember kizárását annak a bizonyos tárgynak a birtoklásából. A cigányoknak mint közösségnek van tulajdona. Hogyha ők valahol letelepednek, valamelyik faluhoz kötik magukat, akkor azt a falut a sajátjuknak tekintik, közösségi tulajdonnak. Ha oda idegen csoport jön, és megpróbálja az ő megélhetési lehetőségeiket elvenni, akkor ez ok a békétlenségre.

A cigányok nem azt tartják csak feltétlenül rokonnak, aki vér szerint és közvetlenül rokonuk, hanem, akivel együtt nőttek fel, együtt éltek, egy közösséghez tartoznak. Az az érzés, hogy *mi testvérek vagyunk*, összetartozunk a bajban meg a jóban is, és hogy nekünk jó együtt, és hogy ez a meghatározó, minden más ehhez képest alacsonyabb rendű; ez alapvetően meghatározza a cigányság életét.

### 3.6. Munkamegosztás

A hagyományőrző cigány közösségekben a férfiak két dologért felelősek. Nemcsak és nem elsősorban a szűken vett családjuk megélhetéséért felelősek, hanem felelősek az egész közösségért. A cigány férfiaknak nemcsak a saját szűken vett családjukra kellett gondolni, hanem a nemzetségre, a törzsre is, ezért két meghatározó fontosságú dologra kellett az ő keresetük, pénzük: az egyik ilyen dolog, hogy béke legyen a cigány közösség és a nem cigány közösség között. A másik ilyen fontos dolog, hogy béke legyen a cigány csoportok között. A békét márpedig meg kellett vásárolni! Meg kellett vásárolni a letelepedési lehetőséget, meg kellett fizetni a bírót, a jegyzőt, a csendőrt, meg kellett fizetni akár munkával, akár termékkel, akár pénzzel azt, hogy békességben tudjanak az adott falu mellett létezni.

Ugyanakkor a másik dolog a béke a más cigány csoportokkal. Ez elsősorban is ünnepeket jelentett. A hagyományok őrzését, a hagyományok felelevenítését, az információk továbbadását és a rituálék vagy szokások egy-egy ilyen kicsúcsosodási pontja éppen ezek a bizonyos „nagy találkozások” voltak.

### 3.7. Női szerepek a cigány közösségben

A cigányasszonyoknak nagyon nagy becsületük van. Ez több dolgot is mutat. Az egyik, hogy a hagyományörző cigány közösség életében mennyire meghatározó szerepe van az asszonynak, nemcsak mint anyának, hanem mint nőnek is. A másik, ami talán még messzebbre mutat az időben – annak ellenére, hogy alapvetően a férfi hordja a kalapot, és az kell, hogy legyen a családban, amit a férfi mond – az a *matriarchális szerkezetű közösségi modell*. Erre mutat többek között az a tény is, hogyha a házasság elválna, és van gyerek, akkor az – az esetek túlnyomó többségében – az anya családjához kerül. Az anya fivéréhez, az anya nővéréhez, vagy az anya anyjához vagy valamelyik rokonához. Ez is azt mutatja, hogy az anyai oldalról való kötődés sokkal erősebb. A hagyományok szerint az ilyen gyerekeket zokszó nélkül felneveli a környezete, a rokonsága. Ez az elvárás. Az egy közösségi törvény, hogy a „hozzájuk tartozó gyerekek, mármint, hogy a közösség gyerekei, mindannyiuk gyereke.” Ez abban a vonatkozásban is igaz, hogyha a gyerek rosszat tesz, vagy bajba keveredik, és azt a közösséghez tartozó felnőtt látja, akkor nem egyszerűen a gyereket hibáztatják, hanem a felnőttet. A gyerekek, azaz minden gyerek a közösség minden tagjához tartozik.

Más vonatkozásban, vagy az asszonyokra vonatkozóan ez ugyanakkor azt jelenti, hogy sohasem csak a saját szűken vett családját kell ellátnia, hanem mindig úgy kell főznie, hogy a többi gyereket is meg tudják kínálni vagy a betérő vendéget. Ezért szokták mondani, hogy cigányasszony nem tud keveset főzni. Mert mindig számít arra, hogy valaki jön. Nemcsak az övéi, hanem „valaki” jön. Ez a „valaki”, ez a bizonyos vendég, ez a hagyományok szerint nagy-nagy tiszteletnek örvend. Ez a jellemző viselkedés az idegennel szemben. Ez az, amit bárki idegenként is elvárhat, és megkaphat egy cigány közösségtől. És ez az, amivel, hogyha köszöntenek, és nem fogadod el, akkor lenézed őket. Nemcsak arról van szó, hogy téged becsülnek meg mint vendéget, hanem arról is, hogy önmagukat becsülik meg, hogy a vendéget szívesen látják. Aminek persze, van egy olyan következménye, hogy ők is elvárják ugyanazt a vendégszeretetet. De hát az, aki ilyen közösségben nőtt fel, ilyen közösségi szokások szerint, annak ez természetes dolog, hogy így kell viselkedni.

A gyerekeket nemcsak egy felnőtt neveli, nemcsak az anyja, nemcsak az apja, hanem a közösség minden tagja, de a gyerek egészen kicsi, öntudatos korától kezdve nem kicsi gyerek, hanem *kicsi felnőtt*. Méretét tekintve lehet, hogy kicsi, munkabírását tekintve lehet, hogy kicsi, de felelősségtudatát tekintve nem kicsi. A szerepét tekintve nem kicsi. Tehát mindent megadnak a gyerekeknek, amit kíván, de ugyanakkor a gyerekek feladatai, kötelességei is vannak. A gyereket egészen kicsi korától kezdve azokra a szerepekre készítik fel, amik felnőttként várnak rájuk.

A *hagyományörző cigány közösségek alapvetően demokratikusak*. Nem ismerik a hierarchiát. Ez részint azt jelenti, hogy a gyerekek megvan a saját akarata, és érvényesíti, részint pedig azt, hogy a férfiak egymás között, a nők egymás között, mindegyike érzi magát olyannak, mint a másik. „Azért olyan hangosak a cigányok, mert mindegyik tartja magát annyinak, mint a másik, és ezt bizonyítandó elvárja, hogy az ő igaz szavát is meghallgassák. A demokratikus társadalom azonban nem jelenti azt, hogy ne lennének a cigányok között közmegebecsülésnek örvendő, tekintélyes emberek. Ezek a bizonyos *mujálók*, vagy *sibálók*, mind a két szó nyelvest, szájast jelent,.

### 3.8. A cigányok munkaerő-piaci helyzete

A társadalmi problémák gyökerét adó foglalkoztatási problémák különösen erőteljesen, kumulálva jelentkeznek a munkaerő-piaci szempontból leghátrányosabb helyzetű roma népesség esetében.



A rendszerváltást követő gazdasági átalakulás különösen súlyosan érintette azokat az ágazatokat, amelyek nagy arányban foglalkoztattak romákat, így ők tömegesen veszítették el állásukat (egyes becslések szerint az 1990-es évek elején romák által betöltött munkahelyek 55%-a szűnt meg, szemben az összes munkahely 33 százalékával). Többségük később sem tudott visszatérni a munkaerő-piacra, foglalkoztatásuk problémája tartóssá vált, a nehézségek pedig tovább öröklődtek. A szakterületi politikák nem voltak képesek kivezető utakat mutatni a kialakult csapdahelyzetekből. A cigány népesség foglalkoztatási szintje kevesebb, mint fele, munkanélküliségi rátájuk három-ötszöröse a nem cigány lakosságénak. Bár a romák a népesség kb. 7%-át alkotják, a foglalkoztatottaknak csak kb. 2–2,5%-a roma (75-90 ezer fő), a regisztrált munkanélkülieknek viszont 25-30%-a (100-130 ezer fő). A roma népesség és a hátrányos helyzetű területek lakossága, mely túlnyomórészt falusias környezetben él, a rendszerváltozást követően nem vehetett részt a mezőgazdaságban végezhető, nagy volumenű élők munkát igénylő foglalkoztatásban sem, mert a mezőgazdaságban a gépesített nagyüzemi termelésre helyeződött a hangsúly. Az ország kiváló mezőgazdasági adottságai ellenére eddig nem volt kitűzött cél a falusi lakosság részére az élelmiszer-önellátás, a helyi termelés és a helyi fogyasztás összekapcsolása (pl. a közétkeztetésben). Emiatt komoly élők munkát igénylő foglalkoztatási lehetőségtől esett el a lakosság, miközben ez még a hátrányos helyzetű falusi környezetben is munkát biztosíthatott volna.

Az Európai Unió Alapjogi Ügynökségének kisebbségi megkülönböztetést vizsgáló kutatása alapján a magyarországi romákat érinti leginkább a munkaerő-piaci diszkrimináció az Unióban. Az elmúlt 5 évben 68, az utóbbi 12 hónapban 47%-uk érezte úgy, hogy munkakeresés közben negatív diszkriminációnak volt kitéve. A roma népességet sújtó problémák hosszú évek óta megoldatlanok; iskolázottsági, foglalkoztatottsági elmaradásuk pedig évtizedekre konzerválódott.

A foglalkoztatási szempontból hátrányos helyzetű vagy halmozottan hátrányos helyzetű célcsoport leírható a jövedelmi mutatók, az iskolai végzettségek, a lakhatási körülmények, a szegénység mértékének bemutatásával. E felsorolt szempontok hátrányként mind megtalálhatóak a hazai cigányságot tekintve.

A romák több mint 60%-a vidéken, falusias környezetben, többnyire szegregátumokban, igen rossz lakáskörülmények között él. Mintegy száz olyan település van az országban, amely végérvényesen szegény-cigány gettóvá vált, további kettőszáz településen látszólag megállíthatatlan folyamatok nyomán minden valószínűséggel a közeljövőben fog kialakulni ez a helyzet. A gettósodott, illetve gettósodó települések zöme az ország észak-keleti és délnyugati – jellemzően kistelepülésszerű szerkezetű – leszakadó, depressziós térségeiben található. Ennek következtében megfigyelhetők a térségi szintű gettósodás, a végletes szegregáció jelenségei is.

A cigány népesség foglalkoztatási rátája alig éri el a 20%-ot. A roma nők 10%-os foglalkoztatási aránya különösen aggasztó. Ehhez kapcsolódik a rendkívül rossz egészségi állapot (a romák átlagosan 10 évvel korábban halnak meg, mint a nem-romák), az alacsony iskolázottság (alig 20% jut el az érettségiig), valamint a telepszerű, komfort nélküli lakókörnyezet. Ezek a területeken a bűnözés és az etnikai háttérű konfliktusok erőteljesen jelen vannak.

Számos olyan gazdasági-társadalmi folyamatot tapasztalhatunk, amelyek kedvezőtlenül érintik a leghátrányosabb helyzetű térségeket, illetve társadalmi csoportokat. Nemzetközi összehasonlításban kifejezetten alacsony a foglalkoztatás, nem versenyképes az oktatás, veszélyesen nő a lakosság eladósodása. Ezek a folyamatok halmozottan érintik a roma lakosságot, aminek egyszerre oka és következménye a szegregáció és a diszkrimináció, tehát ciklikusan újratermelő, generációk között öröklődő jelenségről van szó.

A szegénységben élő romák esetében jellemző az, hogy még a halmozottan hátrányos helyzetű csoportokon belül is a legkedvezőtlenebb helyzetben lévőkhez tartoznak. Következésképpen a területi és szociális szempontok alapján meghatározott célcsoportoknak indított jóléti programok esetében nagy a veszélye annak, hogy a célcsoport más tagjaihoz képest a leghátrányosabb helyzetben lévő romák kevésbé részesülnek e programok tényleges hasznáiból.

A szegénységtől sújtott közösségből a többiek vélelmezett kárára nem lehet kiemelkedni, hiszen a szélsőséges egyenlőségi nem engedi, hogy „bárki is kiemelkedjék; a szegénység egalitárius közösségében nem fogadható el semmiféle formalizált hierarchia, senki nem igényelhet magának

tekintélyt; a tartós szegénységben élők időhorizontja beszűkül, nem képesek a tervezésre, a mindennapok aktuális igényeinek kielégítése maga alá gyűri a beláthatatlan jövőt. Az ilyen homogén, szegény közegben a szegénység túlélése nem lehetséges az eleven és erős rokoni, közösségi kölcsönösségi kapcsolatok nélkül.”

Ez az erős kötésnek nevezett „kapcsolati háló támaszt és védelmet nyújt, egyúttal azonban erősen korlátozza a közösség egyes tagjainak esetleges kitörési kísérleteit. Az erős kötések így hozzájárulnak a szegénység fenntartásához, újratermelődéséhez. Másként fogalmazva: a szegénységben élő egyének, közösségek számára akkor van esély a helyzetükből való kiemelkedésre, bármilyen pozitív változtatásra, ha az erős kötések mellett a saját közösségükön kívülre irányuló „gyenge” kötésekkel, kapcsolatokkal is rendelkeznek, legyenek azok bármilyen féloldalasak, egyenlőtlenek”. Ebből következően külső „társadalmi kapcsolatok (esélye) nélkül nem létezik integráció, befogadás – ez a szegényekre, különösen a roma szegényekre érvényes, közhelyszerű állítás.

*Az a gyerek, aki szegregált iskolába jár, akinek szülei tartósan munkanélküliek, s a szociális támogatás mellett közmunkából és fekete munkából jutnak rendszertelen jövedelemhez; aki maga körül csak hasonló sorsokat lát, és nincs esélye arra, hogy a magáétól és hasonlószerű társaitól különböző, más, jobb élet lehetőségét, reményét is felvillantó életutakat, mintákat megismerjen, de legalább lásson; akinek a horizontja nem terjed túl egy gettófalú határán, nemigen remélheti, hogy kitörhet a jelen csapdájából.”<sup>4</sup>*

## 4. A tudáskonstrukciók dimenziója

A tudósok különböző tudományterületeken megfogalmazott elképzelései, az összegyűjtött tudás implicit kulturális előfeltevéseket, viszonyítási pontokat, perspektívákat, ítéleteket tartalmaz. Az ide tartozó vizsgálatok írják le, hogy a rassz, az etnikai csoport, a családi háttér, az egyén osztályhelyezete miként befolyásolják a tudásalkotás folyamatát.

### 4.1. Előítéletek csökkentése

Az előítéletek csökkentésére vonatkozó dimenzió a gyermek rasszokra, különböző etnikai csoportokra irányuló viszonyulásait, stratégiáit írja le. E megközelítés célja a demokratikusabb értékek és viszonyulás kifejlesztése minden egyes tanulóban. Az előítéletek csökkentésére tett próbálkozások sokat köszönhetnek a kooperatív technikák fejlődésének. A kérdéskör vizsgálatának egyébként hosszú történelme van, a kutatók már az 1920-as évektől kezdve foglalkoztak a gyerekek rasszokra vonatkozó attitűdjeinek, viszonyulásainak, stratégiáinak a leírásával.

*Lesznyák és Czachesz (1998)* rávilágít arra, hogy az előítéletek csökkentésére tett kísérletek összefonódnak a csoportközi kapcsolatok javítását célzó koncepciókkal. E megközelítés a társadalmat alkotó különböző csoportok (a kisebbségek és a többség közti) kapcsolatának javítására, a békés együttélésre helyezi a hangsúlyt, ugyanis az idegengyűlölet, a különböző agresszív cselekedetek szükségessé tették e nevelési irányzat elemeinek felerősítését. Különböző vizsgálatok bizonyítják, hogy kooperatív tanulási stratégiák alkalmazásával a fehér, középosztálybeli gyerekekben is pozitívabb attitűdök alakulnak ki a különböző rasszok, kisebbségi és kulturális csoportok iránt.

Ez utóbbi a gyakorlatban nem jelent mást, mint annak elősegítését, hogy a diák képes legyen személyes, társadalmi és polgári akciókban felelősen részt venni, hozzájárulva a demokratikus, plurális társadalom fejlődéséhez, a demokrácia értékeinek megőrzéséhez. Például olyan projektekből,

---

<sup>4</sup> . Michael Stuart: „Az igaz beszéd, avagy miért énekelnek az oláh cigányok?”

akciókban való részvételről van szó, amelyek különböző rasszokat, etnikai és társadalmi csoportokat ölelnek át, amelyek akár egy adott város több más iskoláját is érintik. Így akár már az elemi iskolába járó diákok is tehetnek az etnikai viccek terjedése ellen, a különböző projektek készítése során barátokat szerezhetnek más rasszok, etnikai csoportok gyermekei közül, míg a nagyobbak részt vehetnek olyan tevékenységekben is, amelyek során a speciális szükségletekkel rendelkező embereknek nyújtanak segítséget. További lehetőség a diákok iskolai közéleti munkába való bekapcsolása, például iskolai választásokban, a helyi diákkezdemenyezésekben, diákönkormányzatban való részvétel elősegítése és a felelős állampolgár születéséhez való hozzájárulás.

#### *4.2. Az esélyegyenlőség pedagógiája*

Esélyegyenlőségre törekvő pedagógiáról akkor beszélhetünk, ha a pedagógus azért használ különböző célzott technikákat, módszereket az iskolai osztályban, mert ezzel a különböző rasszokból, etnikai, társadalmi csoportból származó tanulók iskolai eredményességét szeretné növelni. A multikulturális nevelés e területén publikált művek arról szólnak, hogyan javítható az alacsony státusú népegyenlőség csoportból érkező diákok iskolai teljesítménye, amely – iskolai tapasztalatok szerint – számos területen fejlesztésre szorul, eredményeik gyakran elmaradnak a többségi tanulókéitól.

#### *4.3. Az iskola kultúrája és szervezete*

A multikulturális nevelés e területe az iskola kultúrájának újragondolását, felépítését jelenti, beleértve az intézmény légkörét, fizikai környezetét, az iskolavezetést, a tanárok és az adminisztratív személyzet elvárásait, hiedelmeit, a címkézést, a tanítás stílusát és stratégiáit éppúgy, mint a tesztelés, a vizsgáztatás módját, megfelelő tankönyvek kiválasztását, használatát az oktatási folyamatban.

*Brandt* (1986) kiemeli, hogy az iskola személyzetének át kell gondolnia, hogy kellően pozitív, elfogadó légkört biztosítanak-e minden diákjuk számára. Hiszen az iskola tevékenysége – mint a szocializáció, a kultúraátadás helye – a rejtett tantervből fakadó tanulás miatt nagy hangsúlyt kap. Fontos, hogy az intézményi nevelés újratermelje az előítéleteket, az egyenlőtlenségeket, a diszkriminációt, vagy elutasítja mindezt, és ezért tudatos és szervezett módon hajlandó-e tenni.

Nem elhanyagolandó kérdés, milyen tankönyvekből tanulnak a diákok, az iskolában használt tankönyvek tükrözik-e a társadalom sokszínűségét, s ha igen, akkor pozitív színben tüntetik-e fel mindezt. A tananyag, a tanterv, a használt eszközök, tankönyvek hozzájárulnak-e a globális látásmód kialakításához, segítik-e a kritikai szemléletet, kapcsolatban vannak-e a tanuló tapasztalataival, lehetőséget adnak-e az előítéletek oldására stb.

Az iskola nem attól lesz multikulturális, hogy különböző etnikumú diákok látogatják. *Rosado* (1996) szerint az iskolát gyakorlata, valamint perspektívái, oktatáspolitikája, programja, az intézményhasználó személyek, tanulók, szülők és tanárok együtt tehetik a különböző kultúrák iránt érzékenyebbé. Ha az iskola figyel az intézményhasználók heterogenitására, érzékeny a tanulói populáció különböző csoportjainak szükségleteire, elfogadó kulturális és szociális légkört hoz létre az iskolalátogatók minden csoportja számára, valamint az iskolai élet egészét átfogó, kultúraérzékeny szemlélettel rendelkezik, akkor válhat méltóvá a multikulturális jelzőre. A megfelelő oktatáspolitikai garancia az iskola sikeres működését, amely megvalósíthatatlan a jó programok és az azokat működtető, az iskolai sokszínűségekre reflektáló személyek, tanárok, iskolai kiegészítő személyzet nélkül.

*Blanks* (idézi Gocsál 1995) a multikulturális iskola jellemzőit az alábbiakban foglalja össze:

- a nevelőtestületnek hozzáállása és értékrendje demokratikus (nem rasszista);
- a nyelvi pluralizmus értéket jelent az iskolában;
- az iskolai normák és értékek az etnikai és kulturális sokszínűséget tükrözik és követik;
- olyan tanítási és motivációs eszközöket alkalmaznak a pedagógusok, amelyek hatékonyak a különféle társadalmi osztályokból vagy etnikai csoportokból származó tanulóknál;
- a felmérések és visszajelzések segítik az etnikai egyenrangúságot;
- a különböző etnikai csoportokból, társadalmi osztályokból érkező gyermekek egyenrangúságot tapasztalnak az iskolában;
- a curriculum és a tanítási anyagok bemutatják a különböző fogalmak és problémák etnikai vonatkozásait;
- a tanárok és a tanulók elsajátítják a rasszizmus felismerésének és az ellene való küzdelemnek a képességét;
- a multikulturális pedagógiai törekvések a pedagógia minden területére kiterjednek (tananyag, tanár-diák kapcsolat, motiváció, iskolai környezet stb.).

A multikulturális pedagógia jellemzője, hogy tiszteletben tartja a különböző kultúrák értékeit, szokásait, hagyományait. *Kozma Tamás* (1995) a multikulturális pedagógia céljaként definiálja:

- a több kultúrára épülő személyiségfejlesztést, amellyel a legfőbb cél, hogy a diákok előnyként éljék meg az eltérő kulturális hátteret;
- a kisebbségi kultúra fenntartását, beleértve a vallás, a nyelv, a normák, tradíciók, társadalmi értékek, társas kapcsolatok ápolását;
- átfogó értékek felkarolását, fejlesztését, amelyek mind a kisebbség, mind pedig a többség számára fontosak és értékesek;
- az akkulturáció, azaz a teljes kulturális beolvadás megakadályozását; ezáltal remélhető, hogy a kisebbségek fennmaradnak, kulturális identitásuk megerősödik, fejlődhetnek a többségi környezetben.

#### 4.4. A multikulturális nevelés megjelenése, szintjei

A multikulturális nevelés több szinten érvényesülhet, *Gorski* (2003) véleménye szerint az egyén, az iskolai közösség és a társadalom szintjén egyaránt érezhető hatását. A személyes szint annyit jelent, hogy az egyén, a tanuló, a tanár vagy akár az iskolai adminisztratív személyzet mennyire képes legyőzni saját előítéleteit, elfogultságát, előfeltételezéseit a különböző etnikai, kulturális, társadalmi, szociális csoportba tartozó emberekkel szemben. Különösen érdekes a tanár szerepe ebből a szempontból. A tanár, aki felelős saját diákjai nevelkedéséért, mennyire képes az önnevelésre, mennyire érzékeny saját kapcsolatainak az alakítására, mennyire tudja megérteni saját érzéseit, attitűdjeit a különböző etnikai és kulturális csoportokhoz tartozó diákjai iránt, és milyen mértékben tudja saját kapcsolatait, viselkedését irányítani a multikulturális nevelés céljaival összhangban. A hatékony nevelőnek folyamatos önvizsgálatot kell tartania, és kritikus szemmel kell elemeznie saját viselkedését, valamint a rá bízott diákokra gyakorolt hatását. Nem hagyható figyelmen kívül a rejtett tanterv közvetítette tanulási tapasztalat ereje, hatnak a tanár szavai, metakommunikatív jelzései, a kérdés már csak az, hogy a kimondott iskolai célokat szolgálják vagy ellene hatnak. A multikulturális nevelés iskolai megjelenése sokféle formát ölthet. Többek között a következő területeken körvonalazódhat.

#### 4.5. Gyerekbárát, gyerekekre figyelő pedagógia megteremtése:

- a gyermek igényeinek iskolai figyelembevétele, befogadó nevelés kialakítása;
- valamennyi tanuló számára egyenlő lehetőség biztosítása képességei kibontakoztatásához;
- rugalmasság, figyelem az eltérő igények és szükségletek, tanulási stílusok irányában;
- elfogadó, pozitív iskolai légkör kialakítása, fenntartása;
- a humán szükségletekre való odafigyelés és az ezekre adott megfelelő pedagógiai válaszok kialakítása;
- a gyerekekben rejlő belső motiváció kiaknázása;
- az alapvető kultúrtechnikák (írás, olvasás, számolás) megalapozása;
- a gyerekekben természetesen meglévő kíváncsiság, tanulási vágy felkeltése, megtartása;
- az iskolai környezet kultúraérzékeny kialakítása;
- az esztétikus iskolai környezet mint motiváló erő kihasználása;
- a továbbtanulás elősegítése érdekében kiegészítő, pótló foglalkozások biztosítása;
- ösztöndíjak biztosítása, pozitív példák erősítése, ösztönzése.

#### 4.6. Multikulturális tanterv- és tananyagfejlesztés, taneszközök:

- Multikulturális tartalmak beépítése az iskolai tantervbe, az egyes tantárgyak anyagába;
- Multikulturális tartalmakat megjelenítő tankönyvek, segédanyagok, tanári kézikönyvek megjelentetése;
- A multikulturális tananyagfejlesztés módszertanának megtanítása a gyakorló pedagógusok számára;
- A kisebbségi kultúrát megjelenítő könyvek, gyűjteményes kötetek, kiadványok, ismeretterjesztő anyagok, filmek, antológiák kiadása;
- Az osztályteremben megjelenő különböző tanulási stílusokra való reflektálás a tananyagban;
- A diákok megtanítása a kritikai gondolkodásra;
- A különbözőség hangjainak és perspektíváinak megjelenése az oktatási anyagokban.

#### 4.7. Szülőkkel való kapcsolat:

- az együttműködés minél sokoldalúbb formáinak kihasználása;
- a szülők bevonása az iskola életébe, a család elfogadása;
- a szülői nevelés, a családi háttér partnerként való kezelése;
- tapintatos, elfogadó kommunikáció kialakítása.

## 5. Az iskolavezetés, az oktatási hatóságok és az osztálytermi klíma szerepe:

- Az iskola teljes személyzetének – beleértve az adminisztratív dolgozókat és a kisegítő személyzetet is – toleráns, tapintatos bánásmódot, légkört kell kialakítania. Az iskolavezetés nem tűrheti el a rasszista, diszkriminatív megnyilvánulást, viselkedést a személyzet körében sem. Ennek a szemléletnek kell érvényesülnie az oktatási hatóságok, vezetők és alkalmazottak körében egyaránt.
- Egységes, kulturális háttérre figyelő, kultúraérzékeny oktatási légkör megteremtése;
- Barátságos, toleráns, elfogadó iskolai klíma kialakítása, fenntartása;
- A kutatók részéről folyamatos problémaérzékeny magatartás, a korábbi vizsgálatok, tesztek, eredmények felülbírálata, új oktatáspolitikai megoldások keresése, a folyamatosan változó helyzet felülvizsgálata;
- A már működő programok adaptálása, sikerének nyomon követése, hogy a multikulturális koncepció iránti megértés és elfogadás szélesebb körűvé váljon.<sup>5</sup>

### 5.1. A szelektív iskolarendszer ismérvei

- Az iskolák közötti különbségek nagyok
- A tanulók közötti különbségek (szülők iskolázottsága, anyagi helyzete) kicsik
- A tanulói csoportok összetétele homogén

A szelektív iskolarendszer negatív következményei:

- Az iskolában eltöltött évek rövidege, iskolaelhagyás, kimaradás, korai munkába állás, csellengés, csavargás
- Spontán kirekesztődés az osztályközösségből, s ez által a csoport pozitív befolyása alóli kikerülés
- Tanulási kudarcok, a következményeknek való meg nem felelés, demotiváció, bukások, túlkorosság az iskolában
- Alacsonyabb presztízsű iskola választása, korai szakosodás, szakiskolákba kerülés
- Szegregáció, gyógypedagógiai intézményekbe kerülés
- Fiatalkori deviancia, fiatalkori bűnelkövetés,  
Személyes sikerek elmaradása, a kudarcok negatív kompenzálása

A szelektív iskolarendszer nem akar, nem képes fellépni a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentése érdekében. Ebben az iskolarendszerben vannak ún. elitiskolák, „versenyistállók”, és vannak olyan iskolák, amelyekről csak azok tudnak, akik ott tanulnak. Vannak nagy presztízsű, divatos iskolák, ahová a szülők szívesen adják a gyermekeiket, hiszen onnan királyi út vezet a továbbtanuláshoz. Emiatt jelentős a túljelentkezés. Ez látszólag egyenlő esélyt biztosít mindenkinek, hiszen minden gyermeknek ugyanazt a vizsgát kell letennie. Az egyenlő esélyek azonban csak látszólagosak. Valójában a tanulók közötti különbségek szabják meg a verseny kimenetelét.

---

<sup>5</sup> <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00081/2004-04-ta-Torgyik-Multikulturalis.html>

## 5.2. A komprehenzív iskolarendszer ismérvei

- Az iskolák közötti különbségek kicsik
- A tanulók közötti különbségek (szülők iskolázottsága, anyagi helyzete) nagyok
- A tanulói csoportok összetétele heterogén

## 5.3. Az esélyegyenlőtlenség iskolai megjelenési formái

Napjainkra megújul az iskolák funkciója. Új pedagóguskompetenciák kialakítására tevődik a hangsúly. A pedagógustól elvárt a tartós érdeklődés az új információk és ismeretek iránt, s a szabálytudat mellett a saját és mások jogainak, a jogok forrásainak, korlátainak ismerete, s nem utolsósorban a társadalmi és tanulói szükségletek azonosításának képessége.<sup>6</sup>

Fontos a szakmai tudás, a nevelés-oktatási folyamat ismerete, a folyamat feltételeinek ismerete, e feltételek alakításának képessége. Mindenek előtt azonban a pedagógusnak rendelkeznie kell a tanuló megismeréséhez szükséges tudással. Ehhez figyelembe kell venni:

- a tanuló aktuális személyiségjegyeit,
- családi és környezeti életét,
- erősségeit, pozitívumait.

Nem kisebbek az elvárások a tanulóval szemben sem. Mire az iskolát elhagyja, olyan új, személyes képességekre lesz szüksége, mint az alkalmazkodás, önállóság, önszabályozás, tolerancia, probléma-megoldó képesség, együttműködés, hatékony konfliktuskezelés, kockázatvállalás. Ezek megtanulására a család és az iskola ad teret. Ha a család nem tudja ebben ellátni a feladatát, vagy korlátozva van valamiben, tartósan vagy átmenetileg nehézségei vannak, akkor az iskola, a pedagógus kell, hogy a gyermeket segítse.

## 6. Az elfogadó, (befogadó) iskola

A pedagógia számára az egyik legfontosabb kérdés, hogy mit tehet, mit kell tegyen a tanulók közötti különbségekkel, az esélyek egyenlőtlenségével. Az a hatás, amellyel az iskolarendszer, az iskola és minden egyes pedagógus rendelkezik a tanulókkal való bánásmód terén egyszerre felelősség és lehetőség a problémák megoldására, vagy az ahhoz való hozzájárulásra.

### 6.1. A méltányos pedagógia

A méltányos pedagógia minőségi iskolában valósulhat meg, ahol megfelelően képzett, átképzett, továbbképzett pedagógusok minőségi oktatást folytatnak. A méltányos pedagógia feladata a kirekesztés, az intolerancia, a szegregáció megszüntetése, a pedagógiai „vetőháló kifizítése”. Adaptív, befogadó, kellően differenciál, individualizál a nevelés-oktatás tartalmában, stratégiáiban, módszereiben, munkaformáiban és az értékelés terén. Számol a tanítványok sajátos nevelési szükségleteivel, a velük való különleges bánásmódot – emberi jogon alapuló – természetes feladatnak

---

<sup>6</sup> Perrenaud, 2001.

tekinti, legyen a gyermek sérült, tanulási vagy magatartási problémával küzdő, szociálisan vagy kulturálisan hátrányos, vagy éppen tehetséges. A méltányos pedagógiát az emancipációs szemlélet jellemzi. Nem kegyet gyakorol, nem pusztán a felzárkóztatást helyezi előtérbe, hanem a gyermek eredeti identitásához, értékrendjéhez alkalmazkodik, vallva, hogy ehhez a gyermeknek joga van, ez őt megilleti. A méltányos pedagógia esélyteremtő pedagógia. Méltányos nevelés az integráció, és még inkább az inklúzió keretei között valósulhat meg.<sup>7</sup>

### *6.2. A méltányos iskola feladatai a tanulók hatékony fejlesztése terén*

Az inkluzív iskola a nevelési, tanulási problémákkal, sajátos igényekkel rendelkező tanulók intézményes ellátását vállalja integrált körülmények között. Az integráció azonban mai értelemben ennél többet is jelent. Beleértik a kisebbség és a többség együttnevelését és a különböző tehetséges tanulók integrált oktatását. A feladat a tanulók megismerésével kell, hogy kezdődjön. Ez képességeik, tanulási stílusuk, énképük, szorgalmuk, motivációjuk, és még sok minden más megfigyelésére, vizsgálatára, elemzésére támaszkodik. A megismerés persze nem egyszeri, hanem állandóan zajlik, vissza-visszatérő, és jellemzően tudományos kutatások módszereire támaszkodik.

### *6.3. A megismerést követően a pedagógus feladatai*

Tervezésben:

- Annak reflektív végiggondolása, hogy kik az osztályban a felismert tehetséges tanulók, vannak-e alulteljesítő, rejtett tehetségek. Annak szem előtt tartása, hogy ki, miben tehetséges
- Pontos meghatározása annak, hogy miben várunk el változást, javulást a tanulmányi teljesítmény, magatartás, attitűd, szorgalom stb. terén. Ezzel kapcsolatban a fejlődést gátló és aktivizáló diszpozíciók kiemelése, perspektívaorientáció
- A hogyan és mivel számbavétele és megtervezése, az eddig alkalmazott oktatási formák, stratégiák, módszerek, eszközök számbavétele

A tanítási-tanulási folyamat irányításában:

- Világos feladatállítás, feladatorientáció
- A kiegészítő tananyag közül a feladatválasztás lehetősége, könyvek ajánlása, kiselőadások tartása, tanulmányi versenyre való felkészítés
- Világos, körülhatárolt követelmények felállítása, kívánatos a tevékenykedtetés, az állandó lehetőségek nyújtása, megfelelő tevékenységi minták szolgáltatása
- A felfedező tanítási mód, a feladatok problémásítása
- A szorongó, belső bizonytalanságú tanulók számára meleg határozott tanári irányítás javasolt

Az elvárások terén:

- A teljesítmények terén következetes elvárások megfogalmazása, szükség szerinti korrekciója, az önbecsülés fejlesztése, pozitív énkép kialakítása

Értékelésben:

- A teljesítmények folyamatos nyomon követése
- Folyamatos visszacsatolás
- Differenciált értékelés

---

<sup>7</sup> Lannert, 2004.



A beiktatott változások hatásvizsgálata:

- Szükség szerinti korrekciók beiktatása
- Egyidejűleg figyelembe veendő, hogy a képességek fejlődése folyamatában megtorpanások történhetnek, visszafejlődések is előfordulhatnak. Ezekben az esetekben fontos speciális szakemberek bevonása

## 7. Konfliktusforrások

Napjainkban súlyos problémákkal szembesülünk. A diákok nagy része nem az egykor megszokott társadalmi értékrenddel érkezik az iskolába. Egyre kevésbé tiszteltudók, segítőkészek, együttműködők, mint húsz évvel ezelőtt. A családok szerepének és lehetőségeinek változása miatt a gyerekek kikerülnek a tartós közösségi támogató rendszer jótékony befolyása alól. A gazdaság alakulása azt a családmódellet erősíti, melyben mindkét szülő pénzkereső. Az anyák az otthont hátrahagyva a kenyérkeresők világába léptek. A kétszülős család sem jellemző már. Láthatóan folyamatosan nő a csonka családokban felnövő gyermekek száma. A családok kicsik és zártak, a gyerekek úgy nőnek fel, hogy kevesebb a kapcsolatuk idősebb testvérekkel és a nagyszülőkkel, vagyis azokkal, akik törődni tudnának velük a szülők távollétében. E változás eredményeként fokozatosan nő a magányos, csellengő gyermekek száma. Egyre inkább megszűnni látszik az a helyzet, amely régebben áldásos hatással volt társas fejlődésükre. Felmerül bennünk a kérdés, amikor a gyerekekre nem az idősebb testvéreik vagy a nagyszüleik felügyelnek, akkor vajon merre kószálnak. Mi tölti be a tátongó szocializációs űrt? Amíg egy diák eljut az érettségiig, körülbelül 15 000 órát töltött az iskolában. A tévénésszel töltött órák száma ugyanezen időszak alatt mintegy 18 000 óra.

### 7.1. A televízióval mint a szocializáció pótlólagos eszközével kapcsolatos problémák

- *Antiszociális tartalom*

Lehetetlen úgy végigpásztázni a különböző tévécsatornákon, hogy éppen ne erőszakos jelenetekbe botlanánk. A televízió műsorai általában nagyon silány szerepmintát kínálnak. Az időegységre jutó erőszakos cselekedetek száma a gyermekműsorokban is kiemelkedően magas, ráadásul főműsoridőben, gyermekműsorokban vetített erőszak mennyisége az elmúlt évtizedben sokszorosára nőtt.

- *Hirdetések*

Óriási vagyonokat fektetnek a reklámokba, amelyeknek alapvető közös üzenete mindig ugyanaz: ha boldogtalan vagy, ha erősebbnek és nagyobbak akarod magad érezni, ha sikereket akarsz elérni, ha többre akarod tartani magad, a megoldást tálcán kínáljuk neked: gyere és vásárolj valamit. Ezzel szemben elenyésző azon televíziós minták aránya, amelyek helyes értékeket közvetítenének.

- *Pusztuló családi kommunikáció*

Amikor a televízió be van kapcsolva, csökken a valószínűsége annak, hogy a családtagok között olyan interakció jön létre, amely elősegíti a társas készségek fejlődését. A televíziózás rendkívül magányos tevékenység. Ha a családtagok nem egymásra, hanem a képernyőre figyelnek, megfosztják a gyereket attól, hogy értékes társas interakciókat tanuljon, kommunikációs képességei fejlődjenek. Napjainkban az általános iskolás gyerekek tizenötször annyi időt töltenek el televíziózással, mint az apjukkal való beszélgetéssel. A televízió nagyon silány pótléka a másikkal való törődést kifejező családi kapcsolatnak.

## **8. A kooperatív tanulás és a tradicionális módszerek**

### *8.1. Tanítási módszerek*

#### *8.1.1. Frontális osztálymunka*

Az együtt tanuló gyerekek tanulási tevékenysége ugyanazon a helyszínen, egy időben, azonos ütemben zajlik a közös oktatási célok elérése érdekében.

- előnye: gyors, olcsó, nagy létszám esetében is alkalmazható
- hátránya: csak azok a tanulók vesznek részt benne, akik együtt tudnak haladni a pedagógussal. Két színpad alakulhat ki: az elsőben figyelnek, a másodikban különböző melléktevékenységeket folytatnak a gyerekek

#### *8.1.2. Tanári magyarázat*

Olyan monologikus tanári közlés, amely törvényszerűségeket, szabályokat, tételeket, fogalmak megértését segítheti elő.

- előnye: segíti a megértést, újszerű szemléletmód bevezetésekor használható
- hátránya: ha nincs megfelelő előkészítés, nincs megfelelő előzetes tudás, akkor nem hatékony
- 

#### *8.1.3. Önálló tanulói munka*

A gyerekek önállóan, egyénileg megoldandó feladatokat kapnak, melynek

- előnye: differenciálási lehetőséget ad. A pedagógus megismerheti a gyerek egyéni tulajdonságait
- hátránya: tudás alapján „skatulyázódnak” be a gyerekek, ami később már nehezen átjárható

#### *8.1.4. Páros módszerek*

Két tanuló együttműködése, mely történhet azonos szintű és különböző tanulók között.

- előnye: a páros tagjai segítik egymást a tanulásban. A tanár megismeri a gyermekek egymás közötti kapcsolatait.
- hátránya: a gyermekek esetleg hátráltatják egymást a figyelésben. Az adott témában a gyengébben teljesítő tanuló háttérbe szorulhat.

#### *8.1.5. A tanulók csoportos feladatmegoldása*

Kooperatív tanítás során 3-6-fő közös munkában old meg egy feladatot.

- előnye: lehetőséget ad előzetes elképzelések kifejtésére. hatékony feladatmegoldás, munkamegosztás. a gyerekek figyelnek egymásra, építő jellegű vitákat kezdeményeznek.
- hátránya: a viták esetleg elfajulhatnak, mással foglalkoznak a gyerekek.

## 9. Különbségek a tradicionális kiscsoportos oktatás és a kooperatív tanulócsoportok között

A kooperatív tanulócsoportok léte a csoporttagok pozitív interdependenciáján (egymást segítő kölcsönös függésen) alapszik, mely során a célok kialakítása/elérése érdekében a csoporttagoknak a saját teljesítményük mellett csoporttársaik teljesítményét is figyelemmel kell kísérniük. A pedagógus a csoportok vezetésében, a feladatok megalkotásában tudatosan építi a függőséget. A hagyományos csoportos feladatmegoldások esetében ez a kölcsönös függőség esetleges.

A kooperatív tanulócsoportokban világosan kirajzolódó egyéni felelőssége van minden tagnak. Ennek megfelelően minden tanuló visszajelzést kap saját előmeneteléről. Ugyanakkor az egész csoport számára ismert az egyes csoporttagok munkája, így a többi csoporttag tudja: kit kell bátorítani és munkájában segíteni. A hagyományos tanulócsoportokban az egyes tanulókat nem mindig számoltatják be: kivették-e a részüket a csoport munkájából, így egyes tanulók a társaik munkájának kihasználásával „lavíroznak”.

Amíg a kooperatív tanulócsoportok heterogén összetételűek képességek és személyi tulajdonságaikban, addig a tradicionális csoportok gyakran homogén szerkezetűek („jók”vannak egy csoportban vagy a gyengébbek).

A kooperatív tanulócsoportokban minden tag részesül, a végrehajtás felelősségében, pedig sokszor nincs formális vezető, amíg a tradicionális csoportokban a vezetőt gyakran kijelölik és a csoportért (munkájáért) ő a felelős egyedül (néha a többiekkel „szemben”).

A kooperatív tanulócsoportokban az egymás teljesítményéért való felelősség egyetemes. A csoporttagoktól elvárják, hogy segítsék és bátorítsák egymást, hogy az eredmények elérésében mindegyikük kivegye a részét. A hagyományos tanulócsoportokban a tagok ritkán felelősek a többiek munkájáért.

A kooperatív tanulócsoportokban a tanulók az egyes csoporttagok maximális teljesítményének elérésére összpontosítanak, a tagok közötti jó munkakapcsolat fenntartása mellett. A hagyományos iskolai tanulócsoportok leggyakrabban csupán a feladatok elvégzésére helyezik a hangsúlyt.

A kooperatív tanulócsoportokban a szociális készségek elsajátításában a tanulók együttműködnek (pl. vezetés, kommunikáció, bizalomépítés, konfliktuskezelés stb.), s ezeket a pedagógus tudatosan tervezi, e készségek elsajátításához helyzeteket teremt. A hagyományos csoportokban a hatékony együttes munkát eleve feltételezik.

A kooperatív tanulás esetén a tanár szervez tanulási szituációkat a csoportok részére a folyamatok hatékonysága érdekében. A hagyományos tanulócsoportok esetében a csoportfolyamatok irrelevánsak, vagy épp zavarják a munkát.<sup>8</sup>

### 9.1. A kooperatív tanulás általános hatása

A kooperatív tanulás együttműködő tanulást jelent. Egyenlő esélyt biztosít a hátrányos helyzetű és/vagy lassabban haladóknak is a munkában való részvételre. Toleranciára, elfogadásra és egymás segítésére nevel, s mint ilyen háttérbe helyezi a versengést, egymás legyőzését, kiszorítását.

A kooperatív tanulás négy alapelve:

---

<sup>8</sup> Horváth Attila *Kooperatív technikák, Hatékonyság a nevelésben 17-19. oldal, OKI Iskolafejlesztési Központ, Készült a Nagy-Gáspár Kft. Nyomdájában*

- az egyenlő részvétel,
- az építő egymásrataltság,
- a párhuzamos interakciók és
- az egyéni felelősség.

Ezek minden feladattípusnál be vannak építve a rendszerbe. Örömmel és kedvvel végzett munkát, aktív tanulást eredményez. A kooperatív tanulás feltétele a nyitott, elfogadó, toleráns pedagógiai attitűd. Elengedhetetlen szükséglet a későbbi munkára való felkészítésben, hiszen olyan, feltétlenül fontos és elengedhetetlen képességeket fejleszt a diákokban, mint:

- a figyelem,
- az empátia,
- a felelősségvállalás,
- az önzetlen segítség,
- a kommunikáció,
- a szervezőképesség,
- a tolerancia.

Alkalmas az iskolai kudarcok nagymértékű csökkentésére, a tanulási kedv, a sikerélmény és az eredményesség biztosítására. Olyan módszereket tartalmaz, amelyek egyaránt alkalmazhatók a tanulásban és a tanórán kívüli tevékenységekben is.

### *9.2. A résztvevő pedagógusokra és iskolákra gyakorolt hatása*

Az optimális, kooperatív tanulás programját ismerő, annak gyakorlati alkalmazására felkészült pedagógusok képessé válnak a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű, eltérő képességekkel és különböző tanulási készséggel rendelkező gyerekek sikeres tanítására. Eredményeként módszertani megújulás, szemléletbeli változás, hasonlóság és összetartás jön létre. A pedagógusok önbecsülése, a hátrányos gyerekekkel végzett munka iránti motiváltsága munkájuk sikere alapján nő.

### *9.3. A diákokra gyakorolt hatása*

Megszűnik, de mindenképpen csökken a tanulásszervezési hiányosságokból fakadó lemaradás, bukás, a speciális iskolába kerülés egyedi esetté, a normál intelligenciaszint alatti vagy sérült értelmű gyerekek esetévé válik. A különbségekre figyelő tanulásszervezés csökkenti azokat a kényszereket, amelyek a gyermekek természetes életkorból adódó életszükségeit korlátozzák. Ezáltal csökken a szorongás, a kompenzáló viselkedés, és a gyerekek és szüleik számára elfogadhatóbbá válik az iskola szabályrendszere.

A fentiek, a gyermekek életkorának megfelelő, aktivitást igénylő és biztosító, az alternatív iskolák gyakorlatában már bevált tevékenységrendszer növeli a tanulás élményszerűségét, s ez a gyerekek egész iskolai életére kiható motiváló tényező. A program tevékenységrendszerével, megfelelő tanulásszervezéssel a résztvevő pedagógusok valamennyi tanítványa elsajátítja a kooperatív tanuláshoz szükséges készségeket: együttműködési készség, figyelem, elfogadás, megfelelő kommunikációs, tolerancia egymás iránt. Segítőkészség, figyelem, egymásért és önmagáért való felelősségérzet, felelősségvállalás. Csökkentve ez által a lemorzsolódás esélyét. A gyerekek egységes és eltérő szükségleteire figyelő tanulásszervezési módszerek lehetővé teszik és szolgálják az egyéni fejlődést, melynek következtében csökken a teljesítménykudarc, és a következményként fellépő viselkedés- és magatartászavarok.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> <http://kooperativ.hu/szoveg.php?id=4>

#### 9.4. A kooperatív tanulás kulcsfogalmai

- Csoportok
- Kooperatív tanulásszervezés
- Együtműködési szándék
- Együtműködési készség
- Alapelvek
- Módszerek

Ha a kooperatív tanulásról beszélünk, akkor olyan feladatadási módszerekre gondolunk, amelyek a tanulási folyamat szerves részeként a diákok együttműködést célzó interakcióját hozzák létre. Ez a gyakorlatban sokféleképpen valósulhat meg.

Lehet egészen egyszerű, ha például a diákok párokban, röviden megvitatják a téma legfontosabb kérdéseit.

Lehet nagyon bonyolult is: szervezhetünk összetett, csoportépítő foglalkozásokat annak érdekében, hogy megteremtjük a kooperatív tanuláshoz szükséges légkört, gyakoroltathatjuk a különböző társas szerepeket, létrehozhatunk különböző kommunikációs helyzeteket.

A feladatok tovább bonyolíthatók: a diákoknak pontosan meghatározott szerepet osztunk ki egy-egy csoporton belül; a különböző csoportoknak különböző feladatokat adunk, ezeket aztán a csoport tagjai ismertetik az osztály többi részével; tervezhetünk komplex, egyszerre több célt szolgáló foglalkozásokat a tananyag elsajátítására és a gondolkodás fejlesztésére; kialakíthatunk ezeknek megfelelő pontozási és értékelési rendszert az egyes csoportok vagy az egyes gyerekek számára.

A kooperatív tanuláshoz nem mind a hat kulcsfogalma jelenik meg minden tanítási órán vagy foglalkozáson, sőt előfordulhat, hogy egyik sem jelenik meg. Ennek ellenére a hat kulcsfontosságú alapfogalom mély ismerete feltétlenül szükséges ahhoz, hogy sikeresen alkalmazhassuk a kooperatív tanulásszervezést.

##### 9.4.1. Csoportok

A csoport tartósan ugyanabból a 4 főből áll (esetenként lehet 3-6 is). A tagok pozitív összetartozástudattal rendelkeznek. Ismerik, elfogadják és támogatják egymást. A szerveződés legfontosabb szempontja a heterogenitás.

A csoportalakításnál figyelembe kell venni a következőket:

- Milyen az adott témában való jártasságuk a tagoknak?
- Mennyire megfelelő a csoport tagjainak a munkához való hozzáállása?
- Milyen a készségek fejlettségi szintje?

A csoportot létrehozhatja a tanító vagy akár a gyerekek. Szerveződik szimpátia, érdeklődés, tanulási teljesítmény, együttműködési készség alapján, de akár véletlenszerűen is. Minden esetben a legjobb a fiú-lány összetételű, különböző képességű, eltérő tanulási teljesítményt nyújtó tagokból álló vegyes csoport. A csoport szervezésénél mindig figyeljünk az egyéni kérésekre, próbáljuk ezeket figyelembe venni. Fontos kérdés a csoport együttlétének időtartama. 2-3 hónapnál tovább nem jó együtt tartani a csoportot. Ekkor már váltani kell. A csoport szétválására ugyanolyan nagy figyelmet kell fordítani, mint a szerveződésnél. Megfelelő időt kell hagyni a csoporttagok részére, hogy egymástól el tudjanak válni.

##### 9.4.2. A kooperatív tanulásszervezés

Ahhoz, hogy a csoportok hatékonyan irányíthatók legyenek az osztályban, egy sor olyan képességre van szükség, amelyekre a hagyományos tanításban nincs. A termet úgy kell berendezni, hogy egy

csoporton belül a tagok egyforma könnyedséggel kapcsolatba tudjanak kerülni. Ugyanakkor az összes diáknak erőlködés nélkül látnia kell a tanárt és a táblát is.

Meg kell állapodnunk az osztállyal egy jelben, amelynek a hatására mindenki azonnal abbahagyja azt, amit éppen csinál, és a tanárra figyel. Amíg a csoportmunka folyik, addig szabályozni kell a zajszintet. Alakítsunk ki hatékony technikát arra, hogyan osszuk szét az órán használatos eszközöket, feladatokat, fogalmazzuk meg a csoportok működésének szabályait és az egyes diákok egyéni kötelezettségeit.

A kooperatív foglalkozás többféle, több lépésből álló módszert tartalmazhat. A tanárnak nagyon bonyolult utasításokat kell nagyon tömören megfogalmaznia azért, hogy a diákok minél kedvezőbben tudják felhasználni azt az időt, amelyet egymással töltenek. A helyesen irányított kooperatív órán a tanár ötödannyi időt beszél, mint egy rosszul irányított órán, a fennmaradó időt pedig fenntartja a tanulás és a diákok közti interakciók számára.

### *A csöndjel*

A kooperáció természetesen együtt jár a hangszint növekedésével. A tanárok aránytalanul sok időt töltenek azzal, hogy csöndre intsék osztályaikat és felkeltsék diákjaik figyelmét.

„Lennétek szívesek figyelni?” „Csöndet kérek!” – sűrűn ismételt mondatok ezek, nem túlságosan kielégítő eredménnyel. Létezik egy egyszerű megoldás: **a csöndjel**.

Amikor a csöndjelet bevezetjük, beszéljünk róla röviden. Elmondhatjuk, hogy természetes, hogy az osztály túl zajos lesz akkor, amikor a csoportok megalakulnak. Amikor az egyik csoport beszél, a szomszédos csoportnak kicsit hangosabban kell beszélgetnie, hogy hallják egymást, ami az első csoportot arra készíteti, hogy még hangosabb legyen. A zajszint így megemelkedik. A tanár nem akarja túlkiabálni a diákok beszélgetését azért, hogy figyeljenek rá. Ezt a problémát úgy lehet megoldani, ha megtanulnak gyorsan reagálni a csöndjelre.

A csöndjel jelzi a diákoknak, hogy hagyják abba a beszélgetést, fordítsák teljes figyelmüket a tanár felé, kezük és egész testük maradjon nyugton. A tanárok különféleképpen jelezhetnek diákjaiknak. Néhányan egyszerűen kérik figyelmüket: „Figyeljete rám, kérlek.” Egyesek fel és lekapcsolják a fényeket, mások csengetnek. Használhatunk különböző jeleket. Az egyik egyszerűen a zajszint csökkentését jelezzé (vízszintesen tartott tenyerünket lassan engedjük le), egy másik a zajszint csökkentését és a figyelem koncentrációját a tanárra (kar föl, mutatóujj föl). Másik módszer a jelzőlámpa: a tanár egy zöld kartont tesz a csoport asztalára, ha a zajszint megfelelő; sárgát, ha kicsit erős; pirosat, ha teljes csöndben kell maradniuk és tízig számolniuk, mielőtt a közös munkát újra kezdenék.

Minden csoportnak lehet egy csendkapitánya, akinek az a dolga, hogy figyelmeztesse társait, ha túl hangosak. A csendkapitány használhat jelzőlámpa-kártyákat vagy egyéni jeleket.

## Csoportszabályok

A csoportszabályok nagyon hasznosak lehetnek. Jobb, ha maguk a diákok határozzák meg a szabályokat, mintha rájuk kényszerítjük azokat. Az a szabály, hogy „Bánj tisztelettel a társaddal!”, sokkal hatékonyabban fog működni, ha a gyerekek találják ki, vagy legalábbis egyetértenek vele, mintha a tanár kényszeríti rájuk. A szabályok gyakran úgy keletkeznek, hogy a diákok reagálnak a csoportjukban történetekre. Ha becsületesen végiggondolják, hogy milyen érzés, ha dicséret helyett legorombítást kapnak, akkor hajlanak rá, hogy beleegyezzenek egy olyan szabályba, hogy a többiek tisztelettel kezeljék.

A kooperatív tanulás sikeres irányításának fontos eleme, hogy világosan közöljük a diákokkal, hogy mit várunk tőlük. A tanár előre ismerteti az osztály sikeres működéséhez szükséges viselkedést. A megfelelő viselkedést a teljes, nyugodt figyelem jellemzi, bármikor, ha a tanár kéri; a társaknak nyújtott segítség, a társak elismerése, figyelem mások szükségletei, véleménye, kívánságai iránt.

## Ülésrend

A terem berendezésének alapelvei: úgy rendezzük be a termet, hogy:

- minden diák jól láthassa a terem első részét (tanárt, táblát);
- jól láthassa csoporttársait;
- minden csoporttársát könnyedén elérje.

A csoportok olyan közel legyenek egymáshoz, hogy ne zavarják egymást.

## Utasítások

A csoportoknak szóló utasítások kiosztása külön művészet. Íme, néhány szempont, amely segíthet:

### ○ Szóban és írásban

Néhány diák jobban tud hallás után tanulni, míg mások írásban értik meg hamarabb a feladatokat. Bölcsességre vall, ha az utasításokat szóban és írásban is közöljük.

### ○ „Falatnyi” utasítások

Csak kevés utasítást adjunk egyszerre; ne többet, mint amennyit minden diák meg tud érteni anélkül, hogy kiegészítő magyarázatot kérne. Ha hosszú utasítást adunk, nem tudják majd segítség nélkül végrehajtani.

### ○ Mutassuk be!

A diákok hamar megértik, hogy mit kell csinálni, ha látják, hogy mi lesz az eredménye annak, amit tenni fognak. Ha csak szóban közlik velük, akkor sok időbe telik, amíg ugyanazt megértik.

A bemutatásnak különféle módjai lehetnek: bemutathatjuk magunk azt, amit a diákoknak csinálnia kell, megkérhetjük az egyik diákot, hogy csoportjával játssza el a szerepet; dolgozhatunk két csoporttal, akik aztán az osztály modelljei lehetnek; vagy megvárhatjuk, míg a kívánt viselkedés spontán előfordul, és ekkor kérjük meg a diákokat, hogy ismételjék meg, amit az imént tettek, hogy az egész osztály láthassa.



### *A megértés ellenőrzése*

Ha kiadtuk az utasításokat, ellenőrizzük, hogy mindenki értette-e. Bizonyosodjunk meg arról, hogy a diákok megértették, mit kell, és mit nem kell tenniük. Néhány megértést ellenőrző módszer: a kórusválasz az irányokat magukban foglaló kérdésekre, lefelé vagy fölfelé fordított hüvelykujjak, az irányok magyarázása egy partnernek, vagy a diák kvartett. Ha az utasítások több lépésből állnak, kerekasztalt vagy szóforgót használhatunk, hogy diákról diákra mindenki írja le vagy mondja el az egymás után következő lépéseket.

### *Elismerés*

Ha könnyedén akarjuk irányítani a tanulást, akkor az osztály légkörét az elismerő tanári figyelemnek kell meghatározni. Fordítsunk figyelmet arra, hogy elismerjük azt, ha valaki úgy dolgozik, ahogy ez céljainknak megfelel – és a diákok teljesítménye látványosan növekedni fog.

A kooperatív tanulás irányításának leghatékonyabb módja osztály- és csoportszinten is a tanár elismerő figyelme: ha a csoportok nem dolgoznak jól, a tanár a figyelmét a felé a csoport felé fordítja, amelyik leginkább megközelíti a kívánt viselkedést, és ezt a csoportot modellként mutatja be. A többi csoport modellnek tekinti azt a csoportot, amelyik magára vonta a tanárelismerő figyelmét. Amikor a csoportok jól dolgoznak, a tanár az egész osztályt dicséretben részesíti.

### *A tanár szerepe: megfigyelés és tanácsadás*

Miközben a diákok csoportokban dolgoznak, a tanár körbejár és figyeli, hogyan haladnak. A tanár nem értékeli, és nem irányít, csak megfigyelésre és tanácsadásra szorítkozik. A feladatmegoldás felelőssége és a tanulás feladata a diákoké. Ha a diákok megakadnak, és úgy tűnik, hogy nem tudják megtalálni vagy kijavítani hibájukat, a tanár beavatkozhat, de ez a beavatkozás általában nem áll többől, mint hogy felhívja a figyelmüket egy ellentmondásra vagy egy még nem alkalmazott eljárásra, segédeszközre. A feladat kijavításának felelőssége a diákoké. Ha a diákok kérdeznek, a tanár megpróbálja elérni, hogy elsősorban saját erőforrásaikat vegyék igénybe, és csak akkor adja meg a választ, ha a saját erejükből nem boldogulnak.

## **10. Módszerek**

### *10.1. Mozaik módszer*

A tanítva tanulás tipikus példája. A csoport minden tagja kap egy témát, amit megtanul, elsajátít (olvasás, jegyzetelés, feladatmegoldás). A következő körben megtanítják egymásnak a már elsajátított ismereteket (magyarázat, ismertetés, vázlatírás feladatok). A módszer olyan tananyagoknál használható, amelyek több egységre bonthatók, és nem épülnek egymásra. Minden csoporttag tudásának hasznosulnia kell.

### *10.2. Kooperatív mozaik*

A csoporttagok az adott témában egyéni beszámolót készítenek. Szakértőcsoportok alakulnak, felkészülnek a tanításra, bemutatásra. A tanítás, bemutatás után a csoportok új alkotást hoznak létre.

### 10.3. Szakértői mozaik

Több csoport munkáját hangolja össze. A, B, C, D jeleket kapnak a csoporttagok. Az új ismeretet tartalmazó szöveget négy részre osztjuk. A csoport minden tagja más szövegrészt kap. Egyénileg elolvassák, tanulmányozzák a szöveget. Majd az azonos betűjelűek összeülnek, megbeszélik a tananyagot, közös vázlatot készítenek. Ezután mindenki visszamegy a csoportjába, és megtanítja a saját feldolgozott anyagát.

### 10.4. Gömb (Gondolkodás – Ötlefcseré – Megbeszélés)

Felépítésében hasonló a „Gondolkozz, beszélj meg párban, kupactanács” módszerhez. A tanulók először önállóan végiggondolják a feladatot, értelmezik, utána páronként megbeszélik. Figyelembe veszik egymás véleményét, kicserélik gondolataikat. A párok később elmondják elképzeléseiket a csoport vagy osztály többi tagjának. Ez a módszer fejleszti a kommunikációs- és kompromisszumkésztséget, megmutatja a többféle módon történő megközelítés fontosságát.

### 10.5. Páros szövegfeldolgozás

A csoportok párokban dolgoznak. Mindenki ugyanazt a szöveget kapja. A feldolgozandó szöveget A és B részre osztjuk. Mindketten elolvassák az A részt, majd egyikük elmondja a párjának az olvasottak tartalmát, lényegét, a másik kiegészíti, kijavítja. Utána következik a B rész, amit fordított sorrendben dolgoznak fel.

### 10.6. Képtár látogatása

A csoportok az adott témában plakátot készítenek. Megtekintik egymás munkáját, megbeszélik a látottakat, majd véleményt alkotnak.

### 10.7. Egy megy, három marad

A módszer az előzőhöz hasonló. Csoportmegbeszéléssel, színes korongok használatával feldolgoznak egy témát. Csoportonként egy-egy tanuló helyet cserél egy másik csoport egy tagjával, megismerkednek a másik csoport megoldásaival. Visszatérve beszámolnak tapasztalataikról. A fejlesztés itt elsősorban arra az egy személyre irányul, aki a másik csoporthoz megy. Természetesen ekközben a többiek kommunikációs képessége is fejlődik.

### 10.8. Az ellenőrzés módszerei

#### 10.8.1. Dobj egy kérdést!

A gyerekek papírgolyót gyúrnak, amit egymásnak dobálnak a csoporton belül, miközben a kérdéseiket felteszik. Aki elkapja a golyót, válaszol, majd egy új kérdéssel továbbpasszolja a golyót. Akkor használjuk, amikor valamit be szeretnénk gyakorolni. Rövid kérdésre, rövid legyen a válasz.

#### 10.8.2. Villámkártya módszer

Sokféle változata lehetséges. A bevésést segíti játékos gyakorlás formájában.

##### 1. változat

- A csoporttagok kártyákat készítenek. Egyik oldalon a fogalom, másik oldalon a definíció szerepel. (A fogalom–definíciót párosításon kívül mást is alkalmazhatunk, pl. kérdés–válasz,

kép–szöveg stb.). A helyes megoldást segíthetjük tankönyvvel, lexikonnal, internetes keresőprogramok használatával, szemelvényekkel stb. A megoldásokat ajánlatos ellenőrizni. A csoporttagok egymásnak mutatják a kártyákat, a választ ellenőrzik a hátoldalon. Ezután a párok kártyát cserélnek. A cél, hogy mindenki ismerje a fogalmak definícióit.

#### 2. változat

- A csoport tagjai kártyákat kapnak. A kártyák egyik részén fogalmak, másik részén definíciók (vagy más bevésendő információk) vannak. A csoport tagjai megkeresik az összetartozó kártyákat, majd összeragasztják őket. Ezek után következik a páronkénti gyakorlás.

#### 3. változat

- A csoport tagjai asszociációs kártyákat készítenek. A kártya egyik oldalán egy mondat vagy megállapítás szerepel, másik oldalán a fogalom, amelyre asszociálhatunk. A bevésés a kész kártyákkal folyik. A tanulás lépései: a pár egyik tagja felolvassa a fogalmat, majd a választ, utána visszakérdezi. A kérdező megmutatja a kártyát, és felteszi a kérdést, utána társának kell válaszolnia. Rossz válasznál a társa segít. A kérdező nem mutatja meg a kártyát, csak a kérdést olvassa fel, és a társa válaszol.

#### 10.8.3. Diák kvartett

Négy lépésből álló ellenőrző módszer. A csoport minden tagja kap egy számot.

1. A tanár feltesz egy kérdést vagy ad egy utasítást.
2. A csoporttagok megbeszélik/kidolgozzák a választ.
3. A diákok egymást ellenőrzik, hogy mindenki tudja-e a helyes választ.
4. A tanár véletlenszerűen választ egy számot (ha kell csoportot is). Akinek a számát kihúzza, az lesz a válaszadó.

#### 10.8.4. Egyidejű diák kvartett

A diák kvartett egyik változata. Több csoport esetén alkalmazzuk. A csoportok azonos jelű/számú tagjai egyszerre adhatják meg a választ a táblánál vagy egyéb módon pl. kézzel. A következő feladatnál más jelű tanulók válaszolnak.

#### 10.8.5. Ellenőrzés párban

A csoportok párokra oszlanak. A párok egy feladatlapon dolgoznak. Az egyik diák kidolgozza az első feladatot, a másik figyel, és ha szükséges, segít. Ha a megoldásban nem értenek egyet, megkérdezik egy másik párt vagy a tanárt. A következő feladatnál a párok szerepet cserélnek. A kitöltött munkalapot összehasonlítják a csoport másik párjával, ha a válaszok nem azonosak, közösen keresik meg a megoldást.

#### 10.8.6. Beszélgető kör

A diákok a teremben, körben ülnek, sorban elmondják hozzászólásukat a megadott témakörhöz.

### 10.8.7. Beszélő korongok

Minden diák kap egy korongot. Ha valaki hozzá akar szólni a témához, egy korongot be kell tennie az asztal közepére. Addig senki sem kap újból szót, amíg a csoport minden tagjának a korongja az asztal közepére nem kerül.

## 11. Módszertani képzések

**Az egyéni fejlesztést és az előrehaladást segítő családi környezet támogatását szolgáló nyugdíjas pedagógusokat és pedagógus-jelölteket is integráló intézményi kapacitásbővítés, illetve kapcsolódó módszertani képzések szükségesek a projekt során.**

A pedagógusképzés területén a projekt fő célja a vonatkozó felhívással összhangban:

- Az intézmények pedagógiai programja szerint nagyobb teret engedni a tehetség-felismerésnek és tehetségnevelésnek, hiszen minden gyermeknek van olyan készsége, ami fejlett, és ezen keresztül érdemes a felzárkóztatást megkezdeni, önbecsülést emelni, és sikerélményhez jutni.
- Biztosítani támogatást a tanulási motivációhoz, azaz javítani a hátrányos helyzetű, lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók tanulmányi eredményein, elősegíteni a sikeresebb iskolai előmenetelt és pályaválasztást azért, hogy egyre kevesebb esetben forduljon elő körükben a korai iskolaelhagyás és ezzel párhuzamosan egyre többen szerezzenek a munkaerőpiacon használható szakmai tudást.
- A szülők és további hozzátartozók mozgósítása a társadalmi helyzet javulása érdekében, a tudás felértékelésében és az életminőség általános fejlesztésében.

### 11.1. Pedagógusképzések

A projektben részt vevő pedagógusok fenti célokat szolgáló szakmai fejlesztése érdekében két típusú továbbképzési tevékenység megvalósítása tervezett.

- (1) Képzéseken való részvétel: a projekt során 10 alkalommal, 8\*45 perc időtartamban, átlagosan 10 fő pedagógus részvételével képzések megtartása szükséges. A képzéseken strukturált, előre meghatározott tematika alapján történik a tudásátadás, formalizáltan, alapvetően előadás formájában.
- (2) Kompetenciafejlesztések: a projekt során 10 alkalommal, 8\*45 perc időtartamban, átlagosan 10 fő pedagógus részvételével tervezett kompetenciafejlesztő foglalkozások megtartása. A képzésekkel ellentétben e foglalkozások kötetlenebbek, előzetesen kidolgozott koncepció alapján, azonban interaktív formában, a gyakorlati készségek fejlesztése érdekében.

A programmal összhangban mindkét típus esetében a fő tématerületek:

- Tehetségnevelés
- Esélyegyenlőség – Integráció;
- Pályaorientáció;
- Egészséges életmódra nevelés
- Gyógypedagógia, fejlesztőpedagógia
- Családpedagógia
- Konfliktuskezelés

## 12. Pályaorientációs képzés

*A pályaorientáció fogalma, tartalma*

*„A pályaorientáció egy olyan folyamat, amely az érintettet, egyéni igényeinek figyelembevételével segíti a megfelelő pálya, szakma kiválasztásában a lehető legszélesebb információnyújtás révén.”  
(Szilágyi.)*

A pályaorientáció fogalma alatt a pálya-munka világában való folyamatos tájékozódási igény kialakítása értendő, egy olyan tanulási folyamat, ahol a résztvevők elfogadják, hogy a körülöttük lévő világgazdaság jellemzői és a választható munkák tartalma változik, és felismerik, hogy sikeres életpályájuk nagy részben azon múlik, hogy önismeretük révén hogyan képesek ezekben a változásokban eligazodni.

A legfontosabb tényező, hogy nem egyetlen alkalomról, hanem folyamatról van szó. Nem egy egyszeri információnyújtás, s nem irányítás. Sokkal inkább egyfajta támogatás a döntéshozatalban, ismerkedés önmagukkal és a társadalmi környezettel; vagyis képet kapnak személyiségjellemzőikről és lehetőségeikről, a legfontosabb pedig, hogy megtanulnak célok mentén gondolkodni, pályát tervezni.

A pályaorientáció tartalma:

<i>Önismeret</i>	<i>Társadalmi környezet ismerete</i>
- érdeklődés	- pályaismeret
- képesség	- munkaerő-piaci ismeretek
- érték	- közgazdaságtani ismeretek
- munkamód	- jogi ismeretek
- tanulási stílus	

Szilágyi egy másik felbontásban határozta meg a pályaorientáció tartalmi elemeit:

- Önismeret
- Pályaismeret
- Elhelyezkedési lehetőségek (Szilágyi, 2004.)

A pályaorientáció célja

- a résztvevők támogatása döntéshozatalukban
- ismerkedés önmagukkal, a társadalmi környezettel
- képet kapni személyiségjellemzőikről és lehetőségeikről
- legfontosabb, hogy megtanuljanak célok mentén gondolkodni, pályát tervezni

A pályaorientáció

- NEM - korlátozódhat egyetlen alkalomra,
- NEM - cél megmutatni az érintett helyét a társadalomban,
- FONTOS CÉLKITŰZÉS - segítség ennek a helynek a megtalálásában.

A pályaorientáció célja, hogy az egyént a pályaválasztási döntésében támogassa.

A pályaválasztás azt jelenti, hogy „az egyén a fennálló lehetőségek alapján önállóan, céljának megfelelően kiválaszt egy olyan foglalkozást, tevékenységet, amely lehetővé teszi, hogy a társadalom és/vagy a maga számára értéket tartalmazó munkát végezhesen.” (Szilágyi, 2000)

A hangsúly az egyén és környezete közti interakciós folyamaton van, amely folyamat döntéssel zárul, és ez adja a későbbi pályája kiindulópontját.

A sikeres pályaválasztási döntést egy olyan tájékoztatósi folyamatnak kellene megelőzni, amelyben az érintett az adott életkornak megfelelő önismerettel, öndefinícióval rendelkezik.

Ismeri annak a társadalmi környezetnek a gazdasági jellemzőit és képzési lehetőségeit, valamint valódi ismeretei vannak a pályák világáról. A pályorientáció tartamát az önismeret, a képzési lehetőségek ismerete és a pályaismeret jelenti. A pályaismeret fontosságát nem lehet elvitatni a pályorientációs folyamatban. Változó világunkban olyan információmennyiséggel kell megküzdeni a pályák világára vonatkozóan, amely nehézséget jelent sok pályaválasztó, pályát módosító vagy munkát vállaló számára. *Így a pályaismeret sosem „kész” tudásanyag, folyamatosan kell fejleszteni, tanulni azoknak, akik korrekt információt akarnak nyújtani.*

A statikus szakmasztruktúrák kora lejárt. A jelenlegi gazdasági változások azt mutatják, hogy igen rövid idő alatt még egy jól működő piacgazdaságban is átszerveződik a szakmai struktúra, új szakmák jelennek meg, eltűnnek mások, de átalakul, megújul a szakmai tartalom is. A foglalkozások számának gyarapodása, illetve átalakulása természetes következménye a piacgazdasági folyamatoknak.

Hazánkban a különféle közép- és felsőfokú képesítést igénylő foglalkozások száma több ezer, ennek megfelelően sok foglalkozás, ezen belül munkakör betöltésére lehet vállalkozni. A pályorientációt végző szakembereknek pedig kötelességük, hogy a pályaválasztás, pályamódosítás előtt állókat vagy képzést választó, munkát vállaló fiatalokat és felnőtteket eligazítsák a pályák világában. Ez a foglalkozások elemzésének és leírásának egyik legfőbb célja.

A pályaismeret fogalmának megjelenése a szervezett pályaválasztási tanácsadás és munkaközvetítés kialakulásához kapcsolódik, az ehhez szükséges háttértudást jelenti. Az egyes foglalkozásokban lényeges szerepet játszó tényezők tudományos leírása és csoportosítása a pályalélektani kutatások egyik legfontosabb feladata.

„A pályaismeret a munkatudományokon belül rendszerezi és leírja azokat az ismerveket, amit a munkát végző embernek a pályán a foglalkozástevékenységgel kapcsolatban mint követelményt, feladatot figyelembe kell vennie.” (Völgyesy, 1995)

Az optimális pályaválasztási döntés támogatásához ismerni kell az embert és személyiségjellemzőit, valamint a foglalkozásokat és azok követelményeit, amelyeket az emberrel szemben támasztanak. Tudatában kell lennünk, hogy mind a pályák és foglalkozások tartalma, mind pedig a munkát végző személyisége változik.

Az ember-pálya kapcsolata tehát egy dinamikus, folyton változó kapcsolat, de ez nem jelenti, hogy nincsenek állandó elemek, hiszen ezek nélkülözhetetlen szempontok ahhoz, hogy az embert hogyan viszonyítsuk valamely foglalkozáshoz. *Szükséges néhány kifejezést meghatározni, amelyeket a munkavégzéshez kapcsolódó fogalomként használunk, vagyis a pályaismeret alapfogalmait (Völgyesy, 1995):*

Az általános iskolából a középfokú oktatásba történő átmenet minden tanuló számára nagy kihívást jelent. A veszélyeztetett fiatalok körében az egyéni tanulói utak megtervezéséhez szükséges életpálya-tanácsadás – tekintve sajátos élethelyzetüket – különösen kiemelt terület.

Magyarországon jelenleg a továbbtanulási, pályaválasztási feladatokat a pedagógiai szakszolgálatok látják el, ahol a szakemberek száma nagyon csekély. Probléma tehát, hogy iskolai szinten, az erre a feladatra kijelölt pedagógusok, nem minden esetben rendelkeznek szakirányú végzettséggel. Az általuk ellátott feladatért sem plusz anyagi juttatásban, sem órakedvezményben nem részesülnek.

Annak érdekében, hogy a fiatalok minél eredményesebben megtalálják a helyüket az oktatás vagy a munka világában szükség van az ágazatközi együttműködésre épülő módszerek alkalmazására.

A pályorientációs témájú képzések keretében elérni kívánt cél, hogy a pedagógusok képessé váljanak arra, hogy innovatív módon, team-et alkotva támogassák a tanulókat pályorientációjukban, pályaválasztásukban az érintett szereplők bevonásával.

A képzés során elsajátított tanuló-megismerési technikákkal folyamatosan figyelemmel kísérik a tanulók orientáltságát, majd a team-ben az adott tanulóról szerzett információkat megosztják, és azokat együtt értelmezik. Az ismeretek birtokában célorientáltan gondolkodnak az egyes tanuló pályaválasztásáról. A módszer tehát az érdeklődés felméréséből indul ki. Ezek ismeretében a következő lépés a pályorientáció, amikor körvonalazódik, hogy a tanuló milyen mértékben alkalmas az általa választott pályára. Amennyiben ezen a területen megfelelés tapasztalható, kerül sor a tanuló motivációjának folyamatos fenntartására, erősítésére a kitűzött cél elérése érdekében.

#### *12.1. A képzés során elsajátítandó ismeretek:*

- A pályaválasztással kapcsolatos alapvető fogalmak
- Hatékony tanuló ismerési technikák, melyek a pályaválasztás szempontjából értékes információkat hordoznak
- A tanulókkal kapcsolatos információk értékelésének, megosztásának, valamint a visszacsatolásának módjai
- A tájékozódás, tájékoztatás lehetőségei (a tanulók és szüleik számára elérhető pályorientációval, pályaválasztással kapcsolatos információs lehetőségek)

Az ismeretek megszerzése által a pedagógus képessé válik arra, hogy a diákok iskola, pálya, munkaválasztását támogassa. Folyamatos, interaktív kapcsolatot tart fent az érintettekkel, a tanulóról szerzett adatokat értelmezi, az érintetteket szakszerűen tájékoztatja. A tanulókat felkészíti a tudatos választásra. Folyamatosan képezi magát az életpálya-tervezés új pedagógiai technikáiról.

### **13. Családpedagógiai képzések**

A szocializáció a társadalomba való beilleszkedés folyamata, melynek során az egyén megtanulja megismerni önmagát és környezetét, elsajátítja az együttélés szabályait, a lehetséges és az elvárt viselkedésmódokat. Ebben a folyamatban a társas együttélésre nevelő hatások és az egyéni befogadó képesség kölcsönhatása érvényesül. Ennek elsődleges színtere a család.

A *család* pszichológiai értelemben vett kiscsoport, olyan mikromillió, társas mező, melyet együtt élő, szorosan összetartozó személyek alkotnak. Jellemzősége, hogy a benne kialakuló kapcsolatok személyesek és kölcsönösök. Érzelmek és indulatok szövik át (pozitívak és negatívak). A személyek egymásra gyakorolt hatása különösen erős. A gyermek a családban szocializálódik, és az évek során biológiai lényből társadalmi személlyé változik.<sup>10</sup>

A gyermekek/fiatalok idejük legnagyobb részét az iskolában töltik, ezzel ellentétben egyre kevesebbet a családban. Ebből következően az a szemlélet, mely szerint az iskolának nem feladata a szociális (erkölcsi) nevelés már idejét múlt. A felelősség egyre inkább az iskolára hárul, s az is

---

<sup>10</sup> <http://mipszi.hu/cikk/100817-csalad-szerepe-mindennapjainkban>

nyilvánvalóvá vált, hogy a pedagógusok ezt a feladatot – a jelenlegi eszközrendszereikkel és a hagyományos módszereikkel – önmaguk ellátni nehezen tudják.

A helyzet kezelése ágazati együttműködést igényelne. Hazánkban a különböző területek képviselői elszigetelten dolgoznak. Égető probléma, hogy jelenleg nincs minden iskolában gyermek- és ifjúságvédelemmel foglalkozó szakember. A szociális terület képviselői az évek során szinte teljesen kiszorultak az oktatás világából.

A módszertani képzés során a pedagógusok olyan ismeretekre tesznek szert, amivel hatékonyabban tudják kezelni a családok problémáját, valamint együttműködési készségük javul a szakértő területekkel.

#### *13.1. A képzések során elsajátítandó ismeretek*

- A családpedagógia alapvető fogalmai /család definíciói, család funkciói, családi szerepek, modellek/
- A család mint támogatórendszer szerepe
- A családpedagógia fő területei
- A család és az iskola együttműködési lehetőségei, problémái
- Esetfeldolgozások
- Dilemmák

Az ismeretek megszerzése által a pedagógus képessé válik megérteni az iskola hatását a családi életre, valamint a családban zajló folyamatok visszahatását a pedagógiai folyamatokra. A partnerekkel együttműködve hatékonyan részt vesz a családok támogatásában.

## **14. Esélyegyenlőségi képzések**

Az oktatásba belépő gyermekek háttére szinte minden esetben egyenlőtlenségek és különbségek kombinációjával írható le. Sokszor a legkülönbözőbb hátrányok egymást erősítő hatásával állunk szemben. Ezek az egyenlőtlenségek nagyban befolyásolják a gyermekek iskolai pályafutását.

Az elmúlt évtizedben radikális pedagógiai paradigmaváltás történt. Ezt az oktatással szembeni külső elvárások váltották ki. A munkaerő-piac gyors változása leértékelte a lexikális tudást és felértékelte bizonyos készségeket, attitűdöket, mint például az élethosszig tartó tanulásra való alkalmasságot. Az oktatási esélyegyenlőség és a diszkrimináció nem úgy értelmezett az alkalmazott pedagógiában, mint a társadalom egészében észlelhető probléma iskolai leképződése.

A jelenlegi továbbképzési programok között nincs olyan, amely valóban az esélyegyenlőség pedagógiájának elsajátítását célozná meg az elméletben és a gyakorlatban. Ezek a képzések jellemzően az SNI-s és BTMN-es gyerekek segítségét célzó pedagógiai módszerek elsajátítását jelentik. Ilyen például a differenciált tanulásszervezés, a kooperatív tanulás vagy a projektpedagógia.

Ezek ismeretében a pedagógusok fontosnak vélik, és lényegesnek tartják az esélyegyenlőséggel kapcsolatos ismereteik bővítését.

#### *14.1. A képzések során elsajátítandó ismeretek*

- Jogszabályi háttér
- Mit jelent a diszkrimináció?
- Diszkriminációs fogalmak az Ebktv-ben



- Védett tulajdonságok
- A diszkrimináció öt formája
- Mikor nem sérül az egyenlő bánásmód követelménye?
- Mit jelent az előnyben részesítés?
- Az Egyenlő Bánásmód Hatóság hatásköre és feladatai
- Az egyenlő bánásmód követelménye az oktatásban és a képzésben
- A diszkrimináció öt formájának megnyilvánulása az oktatásban

Az ismeretek megszerzése által a pedagógus képessé válik a diszkriminációs esetek felismerésére, érzékennyé válik a társadalmi problémák iránt, valamint hatékony kezelni tudja az előforduló eseteket.

## 15. Egészséges életmódra nevelés képzése

A szegénység közvetlenül hat az egészségre: a szegényebb gyerekek születési súlya alacsonyabb és fejlődése lassabb. Ezeket a hatásokat jelzik az alacsonyabb IQ értékek és más, az értelmi fejlettséget mérő mutatók. Az alacsony születési súly ezen kívül gyakran vezethet tanulási problémákhoz, részképesség zavarokhoz, majd a későbbiekben osztályisméltlésekhez és iskolából való kimaradáshoz. A szegényebb családok több alkoholt fogyasztanak, többet dohányoznak, nem táplálkoznak egészségesen, és kevesebbet sportolnak. Ezek a magatartásformák lehetnek válaszreakciók is az őket érő stresszhatásokra.

A szülők rosszabb fizikai és mentális állapota csökkenti annak valószínűségét, hogy meleg, válaszékész, stimuláló környezetet, megfelelő gondoskodást és felügyeletet biztosítsanak gyermekeik számára. A nem megfelelő táplálkozás hatását nehéz elválasztani az elhanyagolt terhesség következményeitől és a gyerek nem megfelelő egészségügyi ellátásától (pl. a szükséges védőoltások elhanyagolásától), a megfelelő orvosi ellátáshoz való hozzáférés hiányától és az alacsony szintű személyes higiénia hatásától. A szegény szülők, alacsonyabb iskolázottságukból fakadóan, kevésbé veszik észre a betegségek korai tüneteit, a betegségek előrehaladottabb stádiumában fordulnak orvoshoz, inkább veszik igénybe a sürgősségi ellátásokat.

A pedagógusok – a szaktanárok kivételével – nem kellő alapossággal ismerik az egészség tudatosságra nevelés területeit, alapfogalmait. Nem minden esetben látják az összefüggéseket. Nincsenek birtokukban olyan módszerek, amelyeket a tanítás-tanulás folyamatában alkalmazni tudnának annak érdekében, hogy a tanulók egészség tudatos szemléletét formálják.

### 15.1. A képzések során elsajátítandó ismeretek

- Alapfogalmak
- Az egészség tudatosságra nevelés területei
- Az egészség tudatosság területeit befolyásoló tényezők
- Az egészség tudatosságra nevelés komplex elemei
- Stratégiák, amelyek segítségével változásokat tud kezdeményezni a mindennapi iskolai életben
- Az egészséges életmódot támogató szokások
- A prevenció lehetőségei az egészség tudatosságra nevelés területein
- Az egészséges iskolai környezet kialakításának lehetőségei
- A szenvedélybetegségek fogalma, jelentése és fajtái (devianciák)

Az ismeretek megszerzése által a pedagógus képessé válik felismerni az egészséges életmód kialakítását gátló tényezőket. Alkalmassá válik arra, hogy stratégiát dolgozzon ki, amely segítségével változásokat tud kezdeményezni az iskolai életben.

## 16. Tehetséggondozás témakörét érintő képzések

A „tehetségprobléma” Magyarországon az Első Világháború éveiben felmerült, majd kisebb-nagyobb időközönként ez idő óta ismételten jelentkezik a pedagógia és a pszichológia területén. A tehetséges tanulók kiválasztásának és nevelésének problematikája 1910-ben került előtérbe. Az a napjainkban is élő dilemma, hogy a tehetségeket külön vagy a többiekkel együtt neveljük, a két világháború közötti időszakban jelent meg, főként a tehetségmentés kérdéseként. Az akkori oktatási- és iskolarendszerben csak jelentős szociális mozgalommal látták annak garanciáját, hogy egyetlen tehetség se vesszen el. A második világháború után az új közoktatáspolitikai célkitűzések szellemében, rendkívüli, átmeneti eljárások léptek életbe közép- és felsőfokú iskolák szociális összetételének megváltoztatására (például a szakérettségire előkészítő heti 40 órás, egyéves tanfolyam bevezetése vagy a „Fényes szelek” nemzedékét támogató kollégiumok, gyorsító osztályok létrehozása). A kor politikusai ezeket az akciókat nem csak tehetségmentésként, hanem társadalmi igazságszolgáltatásként is értelmezték. A munkás- és parasztszármazású gyermekek kiemelt támogatása abból a célból történt, hogy mielőbb létrejöhessen az új korszak értelmisége.

A hátrányos társadalmi helyzetű diákokra fordított megkülönböztetett figyelem könnyen válhat a szegregáció eszközévé, aminek következtében a hátrányos helyzetű tehetséges tanuló esélyei csökkennek. A hátrányos helyzetű tanulók iskolai teljesítményei gyengék. Ennek oka gyakran a tanulók alacsony motivációjával magyarázható, amiért a családot teszik felelőssé. Igaz, hogy esetükben a családi nevelésben is vannak súlyos problémák, de az iskola nem háríthatja a családokra a felelősséget. Az iskolának kulcsszerepe van a társadalmi hátrányok enyhítésében, a tehetségek felismerésében. A tanulók veleszületett intellektuális képességei nem függenek a családok anyagi és egyéb társadalmi hátrányaitól. A hátrányos helyzetű tanulók zöme kommunikációs nehézségekkel küzd. Ez az egyik legfőbb akadálya az eredményes iskolai szereplésüknek, mely nem engedi kibontakozni tehetségüket.

A pedagógusok számára nem áll rendelkezésre olyan eszköztár, amely segítségével a hátrányos helyzetű tehetséges tanulók fejlesztését segítené. Széles körben nem ismertek azok a tehetségfejlesztő programok, tehetség-kereső, tehetség-azonosító módszerek, amelyek segítségével egyénre szabott, komplex tehetséggondozó programokat tudnának kidolgozni.

### 16.1. A képzések során elsajátítandó ismeretek

- A tehetséggondozás, tehetségfejlesztés alapfogalmai és törvényi háttere
- Tehetségmodellek, tehetség típusok, tehetségterületek,
- Tehetségi diagnosztikai eljárások és a tehetség felismeréséhez és azonosításhoz szükséges módszerek,
- A tehetséggondozás és a tehetségfejlesztés lehetőségei, módszerei (differenciálás, gazdagítás, léptetés, dúszítás)

Az ismeretek megszerzése által a pedagógus képessé válik felismerni és azonosítani a tehetséges tanulókat. Alkalmassá válik arra, hogy a tehetséggondozás hálózatának tagjaival együttműködve egyénre szabott tehetséggondozási stratégiákat dolgozzon ki, a családokat támogassa.

## **17. Szabadidőkultúra, a szabadidő hasznos eltöltésének módja képzések**

A szabadidő az iskoláskorú gyermekek esetében az iskolai és otthoni tanulás (amennyiben releváns), a fiziológiai szükségletek (étkezés, alvás) és a különféle egyéni és szociális kötelezettségek kielégítése után fennmaradó időmennyiség. Az iskolában eltöltött időnek az utóbbi időben tapasztalt jelentős mértékű növekedésével együtt jár, hogy az iskolára egyre nagyobb feladat hárul a tanulók nevelése-oktatása mellett fennmaradó szabadidő megszervezésében is. Mindemellett fel kell készíteni a tanulókat szabadidejük beosztására, tartalmas eltöltésére. Fel kell ismertetni a tartalmasan eltöltött szabadidő örömet, hasznosságát, valamint a szabadidő helytelen eltöltésének hátrányait.

### *17.1. A képzések során elsajátítandó ismeretek*

- Gyermeki jogok a szabadidő területén
- A rekreáció elmélete
- Játék és játékszer történet
- Játék és szabadidő szervezés
- Közösségszervezési ismeretek
- Szabadidőpedagógia, a szabadidő eltöltésének terei

## **18. Gyógypedagógia, fejlesztő pedagógia szerepe a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek nevelésében/oktatásában képzések**

A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek, tanulók két csoportját határozza meg. A különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók körébe a sajátos nevelési igényű, beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekeket, valamint a kiemelten tehetséges gyermekeket sorolja. A kiemelt figyelmet igénylő gyermekek, tanulók másik csoportját a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók alkotják.

A köznevelés intézményrendszerében a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek egy része különleges bánásmódot igénylő gyermekként, tanulóként is megjelenik, mint tanulási és magatartási zavarral, valamint nehézséggel küzdő vagy kiemelten tehetséges gyermek.

A tanulási sikeresség meghatározó a tudás megszerzésében, az élethosszon át tartó tanulás alapvető feltétele, végső soron szerepet játszik a munkaerő-piaci szerepvállalásban is. Ezért kiemelkedő fontosságú, hogy a komplex probléma kezelése érdekében a többségi pedagógusok tájékozottak legyenek a tanulási, magatartási nehézségek, zavarok jelzőtüneteinek felismerésében, illetve ismeretekkel rendelkezzenek arról, hogy hogyan tudják a gyermekeket/tanulókat különleges gondozáshoz való jogukhoz hozzájuttatni.

### *18.1. A képzések során elsajátítandó ismeretek:*

- 2011. évi CXCV. köznevelési törvény fogalom-meghatározásai (kiemelt figyelmet igénylő, különleges bánásmódot igénylő, sajátos nevelési igényű, beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő, kiemelten tehetséges, halmozott, halmozottan hátrányos helyzet)
- tanulási problémák típusai (tanulási gyengeség, tanulási nehézség, tanulási zavar, tanulásban akadályozottság)
- tanulási zavarok tünetei
- tanulási zavarok felismerése, megelőzése
- szakértői bizottsági vizsgálatkérés menete a pedagógiai szakszolgálatban (járási és megyei szakértői bizottsági tevékenység, feladatai, kompetenciái)

- mentesítések sajátos nevelési igény, beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség megállapítása esetében
- többségi pedagógus, gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus feladatai sajátos nevelési igényű, beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekekkel kapcsolatban

## 19. Konfliktuskezelés az iskolában képzések

A rendszerváltás eufóriájából felocsúdva világossá vált, hogy az új társadalmi berendezkedés nem hozza magával automatikusan a megfelelő viselkedési készségek, magatartási rutinok kialakulását. Érezhető, hogy a demokráciával az identitásunkon, a vágyainkon, a szabadságunkon túl visszanyertük az érdekütközéseinket, dominanciaharcainkat, konfliktusainkat is. A megváltozott helyzethez való alkalmazkodás, megfelelő viselkedésminták híján, erősen megterheli az egyéneket és az intézmények életét, s ezzel a helyzettel küzd – sőt duplán küzd – az iskola is.

Valóban: az iskola kétszeresen is érintett a „társadalmi viselkedészavarban”. Egyrészt, ugyanúgy, mint bárhol másutt, olyan felnőtt emberek dolgoznak az iskolában (is), akik egy túlhierarchizált, tekintélyelvű, kézivezérlésen alapuló társadalomban szocializálódtak, s így nem sajátították el az egyenrangú kommunikációhoz, érdekegyeztetéshez, konstruktív konfliktuskezeléshez szükséges készségeket. Csakhogy – és ez jelenti az iskola második, feladatából fakadóan lényegi érintettségét – az iskolában dolgozó pedagógusoknak ezzel a soha nem látott, s nem tapasztalt viselkedérepertoárral fel kell(ene) vértézniük a felnövekvő generációt! Vagyis saját élmények és minták híján kell modellé válniuk a gyermekek számára a szocializációs folyamatban, miközben saját életükben, a fenti viselkedések elsajátításában, maguk is inkább a tanítvány oldalán állnak.

### 19.1. Az iskolai konfliktusok természetéről

A fentiek alapján nem meglepő, hogy az iskolai konfliktusok problémája megkerülhetetlenné vált az iskoláról és az iskolában zajló diskurzusban. A külső és a belső környezet változásával nemcsak elméletben, de a gyakorlatban is át kell alakuljon az iskolai szereplők (tanár, diák, szülő, intézményvezető, fenntartó, társadalmi környezet) viszonya. Ám a különféle érdekek és igények összehangolása, a jogszerű és célszerű működésmódok megtalálása nem mindig mentes a zökkenőktől.

Látható, hogy sok nehézséget okoz a pedagógusok és a szülők felelősség-megosztásának kérdése; a közös érdekeltég ellenére gyakran tapasztalható az egymásra mutogatás, s mára már be kell látnunk, hogy a harmonikus együttműködés magától aligha alakul ki. A diákjogok tekintetében sem biztatóbb a helyzet: ritkán sikerül a törvényben deklarált diákjogokat helyi szinten a biztonságos együttélést támogató, az állampolgári szocializációt segítő konkrét működésekkel, eljárásokkal megtölteni – sok helyen a diákjogok deklarációja csak a tanári frusztráció és a gyermeki lázadás felszínes hangulati aláfestése, ennél is rosszabb esetben a háttérben meghúzódó (történetesen tanár és diák közötti) emberi konfliktus fedősztorija marad.

De a tanári szerep „munkavállalóként” is hordoz további konfliktusokat: az új szakmai jogosítványok (a tanítási folyamathoz kapcsolódó számos egyéni és testületi jog) új lehetőséghez és felelősséghez juttatta a pedagógusokat, s ezzel bonyolultabbá tette az iskolai hierarchiát. Ezek tehát olyan, az iskola struktúrájából, a szereplők egymáshoz fűződő viszonyából következő ellentmondások, amelyek folyamatosan generálják a konfliktusokat.

Sajnos az iskolában a fent felsorolt strukturális változásokkal közvetlenül nem indokolható, s komoly aggodalomra okot adó jelenségekkel is találkozhatunk. Vélhetőleg a nyitottabb kommunikáció

hatására (bár nem kizárt, hogy abszolút értelemben is) növekszik a felszínre kerülő agresszív történések száma.

### *19.2. Az iskolai konfliktusok kezeléséről*

Sokan, sokféle megközelítésből foglalkoznak a fent felsorolt témákkal. A partnereket (diákokat, diákönkormányzatot segítő tanárokat, szülői szervezeteket) felkészítő jogi képzések igyekeznek a partneri együttműködéshez szükséges alapismereteket és -készségeket elmélyíteni. Számos szociológiai kutatás foglalkozik az iskola belső világával, a különböző partnerek „viselkedését”, s legújabban a gyermekek közötti erőszakot is kutatva. Számos kommunikációs és konfliktuskezelő készséget fejlesztő továbbképzést alapítottak és tartanak nagy érdeklődés mellett pedagógusoknak, s élénk érdeklődés övezi az úgynevezett konfliktuspedagógiát, vagyis a konfliktuskezelő készség tanórai keretek közötti fejlesztésére irányuló módszereket is.

Egy kérdésre azonban mindezek a kezdeményezések nem adnak választ, és pedig arra: konkrétan mi történik a manifeszt konfliktusokkal? Van-e eszközünk arra, hogy akkor, amikor valós helyzetben, igazi modellként állunk egy konfliktus közepén, olyan megoldást kínáljunk, amivel az érintettek a konstruktív konfliktuskezelésből kapnak példát? Mindannyian ismerjük a modell szerepét a nevelésben, s mindannyian tudjuk, hogyan működik a „rejtett tanterv”.

Ha a valóságban felmerülő iskolai konfliktusainkat a szőnyeg alá seperjük, vagy a korábban megszokott győztes/vesztes logikában kezeljük, hiába küldjük a tanítványainkat diákjogi vagy konfliktuskezelő tréningre. Ha reggel 9 és 10 között az osztályfőnöki órán dramatikusan feldolgozunk egy szépirodalomból vett konfliktust, majd délután 3 és 4 között megalázunk egy – bárha valóban vétkes – diákot a fegyelmi tárgyaláson, a reggeli óra hatását nyugodtan el lehet felejteni. Mert a valóságos konfliktusok megélése és kezelése, érzelmi töltésüknél fogva, sokszoros hatással bír a hétköznapi helyzetekhez képest. Éppen ezért a konstruktív konfliktuskezelést ott célszerű (illetve csak ott lehet) megtanítani, ahol a konfliktusok keletkeznek: a valóságban.

Akkor, amikor a konfliktuskezelés kívánatos módjáról beszélünk, nem szabad megfeledkezni arról, a konstruktív konfliktuskezelés célja és filozófiája, társadalmi örökségünkből fakadóan, egyáltalán nem triviális – az iskolában pedig különösen nem az. Abban a tekintélyelvű világban ugyanis, aminek a mintáit még mindig magunkban hordjuk, két fél összeütközése már önmagában skandalum, hiszen az egyiknek – s a hierarchia világosan megszabja, hogy melyiknek – ki kellett volna tértie, s valójában nem is jöhetett volna létre az ütközés!!! Ezért manifesztálódott oly ritkán gyerekkorunkban, a „mi iskolánkban” a tanár-diák vagy tanár-szülő konfliktus. S ha mégis felszínre került, semmiképpen nem kezelték „konstruktívan”, hiszen a megoldás készen állt: csak a tekintélyszemélynek lehetett igaza. A diákok – tehát egyenrangú felek – között kialakuló konfliktusoknak még ennél is bizarrabb sorsuk volt: az egymással szópárbajba vagy verekedésbe keveredő diákok az iskolai normák megsértéséért kaptak büntetést. Az iskola szempontjából a kettejük közötti konfliktus egyáltalán nem létezett; a rendszer csak a normasértéssel foglalkozott.

### *19.3. A Szemtől szembe konfliktuskezelő módszer az iskolában*

A korábbiak fényében világos, hogy az iskolai életnek óhatatlan velejárói a konfliktusok. Problémát nem pusztán létük, hanem az ügyetlen (túlzottan tekintélyelvű vagy túlzottan megengedő) beavatkozásból fakadó feszültség, frusztráció okoz. Maguk a konfliktusok egy organikus folyamat részei: nélkülük sem a gyerekek egészséges – az egyenrangú és a hierarchikus viszonyokat, a közösségi normákat megtapasztaló – felnövekedése, sem az iskolai szervezet új viszonyrendszerének kialakulása nem volna elképzelhető.

A konfliktusok a fejlődés energiáját szolgáltatathatják, ha megoldásuk folyamatával képesek vagyunk támogatni ezt a fejlődést. Ennek záloga egy olyan, közösségi és jövőorientált konfliktuskezelő stratégia alkalmazása, amely lehetőséget teremt a konfliktus valamennyi érintettjének részvételére, a résztvevők sajátos és egyéni helyzetének, a konfliktussal kapcsolatos élményeinek érzelmi és értelmi átdolgozására, a konfliktushelyzetben keletkezett károk helyreállítására és a jövőre vonatkozó megállapodások megkötésére.

A „Szemtől szembe” konfliktuskezelő módszer lényege, hogy a megfelelő viselkedésre való motiválás nem a pedagógus jutalmazó és büntető magatartása, hanem a közösség szabályozó szerepe által valósul meg. A pedagógus nem büntet, hanem felmutatja a konfliktust, és részt vesz annak konstruktív, jövőorientált rendezésében. Vagyis a konfliktus kezelésének célja nem a bűnös felelősségre vonása (és ilyen módon a „múlt rendezése”), hanem olyan megoldás, szabály, kompenzáció kidolgozása, amely a jövőben biztosít garanciát a hasonló konfliktusok elkerülésére<sup>1</sup>. (Az ilyen felfogásban kezelt konfliktusok esetén a bocsánatkérés sem elsősorban a múlt „eltörlésére” irányul, hiszen belátáson alapul, és szerepe a bizalom helyreállításával a további együttműködés megalapozása. A hatalmi pozícióból kikényszerített bocsánatkérés ezzel szemben nem mutat ilyen értelemben a jövőbe, és csak a szorongatott helyzetből való menekülést célozza meg).

A „Szemtől szembe” konfliktuskezelő módszer az amerikai pedagógus, Ted Wachtel által kidolgozott Real Justice modellre épül, mely a számos, tengerentúlon alkalmazott közösségi konfliktuskezelési modell egyik változata. A budapesti Zöld Kakas Líceumban immáron öt éve folyik a módszer adaptációja, amelynek két pillére a kortárs-, illetve tanár-facilitátorok közös csoportban történő sajátélményű képzése és az iskolában létrejött konfliktushelyzeteknek a közösségi konferencia módszerével történő kezelése.

#### 19.4. Resztoratív (kárhelyreállító) konfliktuskezelés vagy fegyelmi eljárás

A resztoratív (helyreállító) konfliktuskezelés szemlélete sok tekintetben különbözik az igazságszolgáltatás vagy fegyelmi felelősségre vonás szemléletétől. Már az *eljárás tárgya*, témája is jól érzékelteti ezt a különbséget, hiszen a resztoratív konfliktuskezelésben mindig *valaki* vagy *valakik* megsértéséről, tehát a személyeknek, közösségnek okozott kárról beszélünk, ahelyett, hogy egy elvont *szabályra* vagy *törvényre* hivatkoznánk. Bár a szabályok és törvények pontosan azért születtek, hogy a leggyakrabban előforduló normasértésekkel kapcsolatos fellépést egyszerűsítsék, éppen ebből következik, hogy a használható normák és szabályok kellőképpen általánosak, s így meglehetősen távol esnek a normasértés emberi dimenziójától. Ezek a jogi típusú normák (s ilyen a Házirend is), pontosan az általánosságot megcélzó hangütésükből fakadóan váltak érdemben használhatatlanná a pedagógiai folyamatban. Egy pillanatig sem vitatható a Házirend jogi relevanciája és normakijelölő keretként való pótolhatatlan jelentősége. Mindössze arról van szó, hogy a normasértéssel kapcsolatos teendők szempontjából nem értelmezhető „a Házirend 3.1 pontja”, de még a „Pedagógusaival és társaival kulturáltan viselkedik” kitétel sem, mivel ezeket a normákat konkrét gyermekek, konkrét viselkedéssel, konkrét szereplők kárára sértik meg. A Szemtől szembe módszer csak konkrét eseteket ismer (hozzátéve, hogy a diákok szempontjából valódi relevanciával bíró közösségi szabályalkotással váltja ki a Házirend szabályozását is; ez utóbbi problémakör azonban sajnos meghaladja a jelenlegi témánk által kijelölt kereteket).

A módszer célja nem a *büntetés*, vagyis az elvont normák elvont gesztusokkal való megerősítése, hanem a *belátáson alapuló jóvátétel*. A károkozás hatásainak érzelmi megélése és belátása segíti a norma interiorizációját, vagyis tényleges nevelő hatással bír, ellentétben a büntetés külső normákra emlékeztető és hatalmi pozícióból megtett, tehát mintegy a „felettes én”-t megszólító folyamatával.

A megközelítés módja sok szempontból eltér az iskolai gyakorlatban, elsősorban a fegyelmi eljárásban megszokottól:

*Az érzelmekkel is dolgozik, nemcsak a tényekkel.* Nemcsak azt vizsgálja, hogy mi történt, hanem azt is, hogy az érintettek mit éreztek ennek kapcsán, s hogy milyen hatást váltott ki belőlük a történet. Csak egymás érzéseinek megismerésével képzelhető el a valóságos belátás és a jóvátétel igényének felébredése, s csak ilyen feltételek mellett képzelhető el, hogy a konferencia elérje másik, semmivel sem kevésbé lényeges célját: éspedig az áldozat megkönnyebbülését, a valódi megbocsátás megélését.

*Lehetőséget teremt az áldozatnak érzelmei kifejezésére és a megbocsátásra.* Érdekes külön is kifejtetni a fent már előrebocsátott gondolatot, mert a program rendkívül fontos eleméről van szó. A megbocsátás nem egyszerűen a nagylelkűség gyakorlása, hanem olyan szükséglet, aminek az áldozat nem feltétlenül van tudatában, de ami nagymértékben befolyásolja az ő állapotát és közérzetét. Amikor egy gyereket társai bántanak, ő azt tanulja a helyzetből, hogy ő bántható; a biztonságérzete nemcsak az adott szituációra és konkrét szereplőire vonatkozólag csökken. Az elszenvedett abúzus önértékelésére és a világhoz való viszonyára általában is rányomja a bélyegét. Egy ilyen gyermeknek elemi érdeke, megkerülhetetlen szüksége a másik megbánásának és a saját megbocsátásának megélése, hogy megszabaduljon a sérelem generalizálódott hatásától.

*Támogató közeget biztosít az áldozatnak és az elkövetőnek is.* A „hagyományos” konfliktuskezelési helyzetekhez képest újszerű, hogy a konfliktus rendezésére irányuló megbeszélésen az áldozat is jelen van, s újdonság az is, hogy a megbeszélés érzelmekkel is dolgozik. Mindez csak úgy képzelhető el biztonságos formában, ha az elkövető és az áldozat egyaránt támogatást kap nehéz helyzetében. A támogatók olyan személyek, akiknek a jelenlétét az elkövető és az áldozat igényli, akiknek a jelenlétében ők biztonságban érzik magukat. A támogatók nem „ügyvédek”, nem feladatuk az általuk támogatott résztvevő megvédése vagy képviselése, s egyáltalán nem szükséges, hogy az elkövető támogatója egyetértsen a szóban forgó cselekedettel; nem a cselekedettel kapcsolatos ítéletével, hanem személyében támogatja az elkövetőt. A támogatók tehát önmagukat képviselik, de nyilvánvalóan hozzák az őket felkérő érintetthez fűződő erős érzelmi kötődésüket, felelősségérzetüket is a folyamatba, és saját érzéseik, gondolataik megjelenítésével további erőforrásokat jelentenek a konfliktus megoldásához. Sajátos pozíciójukból adódóan gyakran ők képesek a legkreatívabb és legadekvátabb javaslatok megfogalmazására.

*Kitágítja az érintettek körét,* vagyis nemcsak a helyzet közvetlen résztvevőivel dolgozik, hanem mindazokkal, akikre az adott konfliktus valamilyen formában hatott. Így megmutatja a tettek tényleges súlyát, és kompetenciát ad a tágabb közösségnek, hogy visszajelzést adjon és megvédje normáit; egyúttal a normák „megszemélyesítésével” segít az elkövetőnek a belátásig való eljutásban.

*Maga a helyzet szolgál példával és pozitív tapasztalattal az elfogadás, hatékony kommunikáció és együttműködés megtapasztalására.* A konferenciabeszélgetést vezető segítők a helyzetet csak „facilitálják”, azaz támogató jelenlétével segíti, hogy az érintettek saját maguk alkossák meg a megállapodást. A facilitátor a kereteken őrökdi, de semmiféle tartalmi javaslatot nem tesz. Olyan közeget biztosít, amiben mindenki biztonságosan kifejezheti az érzéseit, elmondhatja a javaslatát, s segíti a résztvevőket az ehhez adekvát kifejezési módok megtalálásában. Így a konferenciahelyzet a hatékony kommunikáció és együttműködési készség fejlesztésének laboratóriumává is válik, s a siker megerősíti a résztvevőket, hogy az itt megtapasztalt készségeik alkalmazására máskor is törekedjenek.

## 20. Konfliktuskezelő készség fejlesztését segítő gyakorlatok

### 20.1. Adj király katonát!

**Fejlesztő hatás:** Két csoport közötti versengés, rivalizálás, konfliktus megtapasztalása.

**Életkori ajánlás:** inkább gyerekeknek ajánlott

**Csoportvezetői gyakorlat:** nem igényel különösebb csoportvezetői gyakorlatot

**Idői keretek:** 20-30perc

**Eszközигény:** Nagy nyílt tér

**A játék leírása:** Ismert gyerekjáték. A csoport két részre oszlik. A két csapat egymással szemben áll. A játékot a csapatkapitányok feleselése vezeti be:

- Adj király katonát!
- Nem adok.
- Akkor szakítok.
- Szakíts, ha bírsz.

Ezután az egyik csapat egy tagja neki szalad a másik csapatnak, akik szorosan fogják egymás kezét. Ha sikerül elszakítania a láncot, egy játékosnak vele kell mennie, ha nem neki kell ott maradnia. Aztán csere.

### 20.2. Aprópénz

**Fejlesztő hatás:** A játék három fordulójából az első kettő az önérvényesítés és így a társas hatékonyság sikerét és kudarcát, a harmadik kör pedig a csoporton belüli rokonszervi viszonyokat tükrözi. A tagok átélhetik a kudarc, a veszteség érzését és azt, hogy mennyire fontosak a többiek számára, hányszor lépnek velük kapcsolatba, így a csoporttagok egymás iránti érzései is feltáruulnak.

**Életkori ajánlás:** Minden korosztálynál nyugodtan használható.

**Csoportvezetői gyakorlat:** komolyabb csoportvezetői gyakorlatot nem igényel

**Idői keretek:** 10-15 perc

**Eszközигény:** 10-150 db. 1-2 forintos aprópénz, egy nagy asztal, papír, ceruza

**A játék leírása:** A csoporttagok az asztal körül ülnek. Az asztal közepére kiborítjuk a pénzt. A csoporttagok jeladás után annyit vehetnek el a középben levő pénzből, amennyit csak tudnak, vagy akarnak. Ezután megszámloljuk, kinek hány darab jutott és ezt felírjuk. A következő körben sorban egymás után mindenki két társától elvehet annyi pénzt, amennyit akar. Ez után újra számloljuk a pénzt, és felírjuk, kinek mennyije maradt. A harmadik körben sorban egymás után mindenki két társának adhat aprópénzt, annyit, amennyit jónak lát. Ezután újraszámoljuk a pénzt, kinek mennyi lett a végére. A végén megbeszélhetjük, ki mit gondolt, mit érzett a játék közben.

**Egyéb megjegyzések:** Gyerekek számára a veszteség, az, hogy elvesznek pénzt tőlük nagyon frusztráló lehet, így velük ez a játék nagy óvatosságot igényel.<sup>11</sup>

### 20.3. Az asszertivitás játéka

**Fejlesztő hatás:** A játék célja, hogy a konfliktushelyzetben lehetséges három viselkedésmódot (agresszív, asszertív, szubmisszív) tisztázza, a tagoknak lehetősége legyen szerepjátékokon keresztül a különböző megoldási módokat kipróbálni.

**Életkori ajánlás:** serdülőknek és felnőtteknek.

**Csoportvezetői gyakorlat:** a játék komolyabb csoportvezetői gyakorlatot, mélyebb pszichológiai ismereteket igényel

**Idői keretek:** 30-60 perc.

**Eszközигény:** nincs.

**A játék leírása:** A tagok körben ülnek. A csoportvezető röviden ismerteti az agresszivitás, az asszertivitás (határozottság, erőteljesség, rámenősség, saját magáért nem agresszíven kiállni) és a

---

<sup>11</sup> Benedek, 1992



szubmisszivitás (alárendelődés „nyusziság”) közötti különbséget. Ezt szerepjátékok követik. Önként jelentkezőkből lesznek a szereplők, a többiek a nézőteret adják, mintha egy színházi előadásról lenne szó. A szereplőknek különböző konfliktushelyzeteket kell eljátszaniuk, agresszív, asszertív vagy szubmisszív módon. A játékot megbeszélés követi a csoporttal, ki mit látott, hogyan sikerült a konfliktust megoldani, mennyire voltak tényleg agresszívek, asszertívek vagy szubmisszívek a szereplők.<sup>12</sup>

#### 20.4. Csináld meg!

**Fejlesztő hatás:** A csoportközi konfliktus demonstrálása olyan helyzetekben, ahol elégtelen források állnak rendelkezésre. A csoportoknak lehetőségük van egymás közt „üzletelni”, így a feladat alkalmas lehet a tárgyalási készség és a társas hatékonyság fejlesztésére is. Ezenkívül, mivel kiscsoportokban folyik a munka, így a kiscsoporton belüli együttműködés, a valahova tartozás érzése is erősödik.

*Életkori ajánlás:* serdülőknek és felnőtteknek.

*Csoportvezetői gyakorlat:* komolyabb csoportvezetői tapasztalatokat és mélyebb önismeretet igényel.

*Idői keretek:* 30.45 perc

*Eszközigény:* 1 tekercs ragasztószalag, 1 olló, 1 ragasztó stift, és sok-sok színes képes újság, színes papír, 4-5 nagyobb kartonlap.

*A játék leírása:* A csoportot 5-7 fős alcsoportokra osztjuk. Az alcsoportok feladata, hogy 15 -20 perc alatt minél szebb kollázsokat hozzanak létre. Az ehhez szükséges anyagok szétszórva találhatóak a teremben. A csoportok összeszedhetik mindazt, amire a kollázshoz szükségük van, de egymás között is cserélhetnek. Nyilván az a csoport, amelyik először jön, rá, hogy csupán 1 ragasztó, 1 olló és 1 ragasztószalag van, előnyösebb tárgyalási pozícióba kerül. Utána közösen elbíráljuk a kollázsokat és megbeszéljük, milyen élmény volt a játékban részt venni, ki milyen tárgyalási helyzetbe került, ki milyen módon próbált másokat meggyőzni, használt-e valaki olyan, „nem megengedhető” eszközöket, mint például lopás, milyen érzés volt rájönni, hogy a feladat elkészítéséhez szükséges fontos eszközök más csoportnak jutottak.<sup>13</sup>

#### 20.5. Gyümölcskosár

**Fejlesztő hatás:** Ebben a játékban a rivalizálás, versengés mellett, a frusztráció és akadályoztatás élménye jelenik meg konfliktushelyzetben. Annak, aki sikeres a játékban, az a pozitív önértékesítés élményét adja.

*Életkori ajánlás:* Minden korosztálynál nyugodtan használható.

*Csoportvezetői gyakorlat:* nem igényel különösebb csoportvezetői gyakorlatot

*Idői keretek:* 15-20 perc

*Eszközigény:* eggyel kevesebb szék, mint ahányan a résztvevők vannak.

*A játék leírása:* A csoporttagok körben ülnek, egy valaki közepén áll. Mindenki kap egy gyümölcsnevet. Amikor a közepén álló elkiáltja magát: „A szilva (például) cseréljen helyett az almával (például)”. akkor a két megnevezett játékos feláll, és minél gyorsabban megpróbál helyett cserélni. A közepén álló igyekszik ezt azáltal megakadályozni, hogy ő ül le az egyik székre. Akinek nem jut szék az folytatja a játékot. Ha a középső ember azt mondja: „Kiborult a gyümölcskosár”, akkor, mindenkinek fel kell állnia és máshova leülnie, mint ahol eddig ült.

*Egyéb megjegyzések:* Általában nagyon vidám, nagy nevetésekkel kísért játék, gyerekek különösen élvezik. Vigyázzunk azonban, ne durvuljon el, nehogy megsérüljön valaki.<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> Rudas, 2001

<sup>13</sup> Kroehnert, 2004

<sup>14</sup> Benedek, 1992.

## 20.6. Ki bírja cérnával?

**Fejlesztő hatás:** Ebben a játékban a rivalizálás, versengés jelenik meg a csoporttagok között, és a frusztráció és akadályoztatás élménye konfliktushelyzetben. Annak akinek sikerül a játék a pozitív önérvényesítés élményét adja.

**Életkori ajánlás:** Minden korosztálynál nyugodtan használható.

**Csoportvezetői gyakorlat:** nem igényel különösebb csoportvezetői gyakorlatot

**Idői keretek:** 15-20 perc

**Eszközigény:** asztal, székek, cérna, papír, toll

**A játék leírása:** páros játékról van szó. Hosszú cérnákat szakítunk le, aminek két végére hurkot kötünk. Egy-egy játékos beledugja a mutatóujját a hurokba. Szembeülnek és a cél az, hogy a cérnával elhúzzák a másik kezét az asztal széléig. Egy menet egy percig tart. Mindenki mindenki ellen játszik, és az eredményeket táblázatban összesítik. A pontozásnak különböző variációi vannak, ami az átélt élményt is módosítja:

Az egyik, amikor csak a győzelemért jár pont, a veszteségért és a cérnaszakításért nem. Ebben az esetben leginkább az derül ki, hogy kit hagynak nyerni (hiszen a cérna valószínűleg előbb szakad, minthogy bárki kezét el lehetne húzni általa).

A másik lehetőség, hogy a győzelem egy pontot, a cérnaszakítás nulla pontot, a vereség pedig egy mínusz pontot ér. Ez kielezi a rivalizálást, nyerni szinte lehetetlen, hiszen jobban megéri elszakítani a másik félnek a cérnát, mint beletörödni a vereségbe.

Harmadik lehetőség, hogy a nyereség két pontot, a vereség egy pontot ér, döntetlen esetén nem jár pont, a cérna elszakítása pedig két pont levonással jár. Ebben az esetben érdemes nyerni hagyni a másikat: még így is jobban jár az ember, mintha szakít, vagy döntetlent ér el.

A játék végén meg lehet beszélni, hogy a különböző feltételek mellett ki milyen stratégiát használt, hogyan próbált az összesítésben minél több pontot szerezni.<sup>15</sup>

## 20.7. Sziget

**Fejlesztő hatás:** A csoportnak a feladat megoldásához közös megegyezésre kell jutnia, az egyes személyeknek „áldozatok” kell hozniuk a csoport közös érdekeiért, így a feladat a csoport együttműködését és az összetartozás érzését is fejleszti.

**Életkori ajánlás:** serdülőknek és felnőtteknek ajánlott

**Csoportvezetői gyakorlat:** komolyabb csoportvezetői gyakorlatot, és mélyebb pszichológiai ismereteket igényel.

**Idői keretek:** 45-60 perc

**Eszközigény:** papír ceruza.

**A játék leírása:** A játékosok körben ülnek. A csoport vezetője arra kéri őket, hogy képzeljék el, hajótörést szenvedtek és egy lakatlan szigetre kerültek. A szigeten van ivóvíz, növények, állatok – lehetségesnek tűnik hosszabb ideig is életben maradni rajta. Azt nem lehet tudni, hogy mennyi ideig marad itt a hajótörött, néhány hónapig, vagy akár néhány évig. A feladat, írjanak össze öt tárgyat, amit feltétlenül magukkal szeretnének vinni. Ha ez megtörtént, a csoportot arra kérjük, hogy képzeljék el azt, hogy együtt szenvedték el a hajótörést és közösen kell öt tárgyban megegyezniük. A játéknak akkor van vége, ha sikerült teljes egyetértésre jutniuk. A játékot megbeszélés követi arról, hogy hogyan sikerült megegyezniük, hogy viselték, hogy a csoport kedvéért számukra fontos tárgyakról kellett lemondaniuk.

**Egyéb megjegyzések:** Nagy létszámú csoport esetén érdemes a csoportot kisebb csapatokra osztani.<sup>16</sup>

<sup>15</sup> Benedek, 1992.

<sup>16</sup> Bús, 2003.

## 20.8. Szívszakadva

**Fejlesztő hatás:** A csoporton belüli konfliktus, véleménykülönbség megtapasztalása. Mivel a cél egy közös döntés létrehozása, így a tagok saját társas hatékonyságukat is megtapasztalhatják. A felállított sorrend a csoport értékrendjének tisztázásában is segíthet.

**Életkori ajánlás:** serdülőknek és felnőtteknek.

**Csoportvezetői gyakorlat:** komolyabb csoportvezetői tapasztalatokat és mélyebb pszichológiai ismereteket igényel.

**Idői keretek:** 60-80 perc

**Eszközigény:** papír, íróeszköz, a résztvevők számának megfelelő mennyiségű feladatlap

**A játék leírása:** A csoportot felosztjuk 4-5 fős alcsoportokra. A csoportvezető elmondja, hogy minden kiscsoportnak nagyon nehéz döntést kell hoznia. Őt, mesterséges szívre váró beteg között kell rangsort felállítaniuk. Először minden csoporttagnak külön – külön, majd ezután megbeszélik saját sorrendjüket a többiekkel és megpróbálnak egyetértésre jutni. Az a szabály, hogy mindenkinek a saját véleménye kifejtése előtt értékelnie kell az előző csoporttársáét, akkor is, ha véleményeik különböznek. Ezután az egyes alcsoportok megkapják a feladatlapot és a betegek rövid bemutatását.

**Feladatlap:**

Egyike vagy a Városi Kórház Igazságügyi Bizottsága tagjainak, és életbevágó döntést kell hoznod. Egyedül kell fontossági sorrendet meghatároznod az öt, mesterséges szívre váró beteg között. Az Igazságügyi Bizottságnak ( a csoportnak) egyetértésre kell jutnia.

1. lépés: Egyéni besorolás: egyedül dolgozva kell besorolnod a mesterséges szívre váró betegeket (1. : első a sorban, 5.: utolsó a sorban).
2. lépés: Bizottsági ülés: miután te és minden bizottsági tag (csoporttársad) felállította a saját rangsorát, a bizottság ülést tart. Együtt kell megállapodnotok a végső sorrendben. A szabály, hogy mielőtt kifejtenéd véleményedet, az előtted szóló érveit vagy érzéseit értékelned kell, még akkor is, ha azok nem egyeznek meg a tieiddel.

George Mutti

Kora: 61 év, foglalkozása: alvilági kapcsolatokkal gyanúsítható (maffia)

Leírása: házas, 7 gyereke van, nagyon gazdag, az operációt követően nagyobb összeget fog felajánlani a kórháznak.

Peter Santos

Kora: 23 év, foglalkozása: egyetemista.

Leírása: nőtlen, keményen tanul, segít eltartani nélkülöző családját, tanulmányai befejeztével rendőr szeretne lenni.

Ann Doyle

Kora: 45 év, foglalkozása: háztartásbeli

Leírása. Özvegy, három gyermeket tart el, kisjövedelmű, nincs megtakarítása.

Johnny Jaberg

Kora: 35 év, foglalkozása: ismert színész

Leírása: elvált, mindkét gyermekét a volt felesége neveli, hajléktalanszálló létrehozására tett adományt.

Howard Wilkinson

Kora: 55 év, foglalkozása: Kalifornia állam szenátora.

Leírása: nő, egy gyermeke van, nemrégiben választották meg, van mit a tejbe aprítania.

A feladatot csoportos megbeszélés követi, melyik csoport hogyan és mért jutott az adott sorrendhez <sup>17</sup>

### 20.9. Területfoglalás

**Fejlesztő hatás:** A csoportközi konfliktus demonstrálása olyan helyzetekben ahol a szűkös forrásokért megy a küzdelem. Ezen kívül, mivel kiscsoportokban folyik a munka, így a kiscsoporton belüli együttműködés, a valahova tartozás érzése is erősödik.

**Életkori ajánlás:** Minden korosztálynál nyugodtan használható.

**Csoportvezetői gyakorlat:** komolyabb csoportvezetői tapasztalatokat és mélyebb pszichológiai ismereteket igényel.

**Idői keretek:** 20 perc

**Eszközigény:** sok elmozdítható bútor és tárgy, például székek, asztalok, szőnyegek, dísz tárgyak.

**A játék leírása:** A csoportot két csapatra osztjuk. Az egyik csapat a terem egyik, a másik csapat a terem másik felében helyezkedik el. A feladat, adott jelre minél több tárgyat a saját térfelünkre hurcolni. Az időkeret öt perc. Rabolni szabad: a másik csoport területéről vissza is lehet hozni tárgyakat. Az egyetlen szabály, hogy amit valaki már megfogott, amíg el nem engedi, addig más nem nyúlhat hozzá. Az öt perc elteltével kiderül, melyik csoport nyert, melyik mennyi tárgyat szedett össze. A játékot megbeszélés követi, milyen élmény volt a csapatok közötti versengést, a „szabad rablást” átélni, mind az „elkövető”, mind a „kirablott” oldaláról.

**Egyéb megjegyzések:** Általában vidám, sok nevetéssel járó játék, de ügyeljünk a durvaság elkerülésére, vigyázzunk, nehogy valaki, vagy valami megsérüljön. <sup>18</sup> (Benedek, 1992).

---

<sup>17</sup> Kagan, 2001

<sup>18</sup> Benedek, 1992.