



A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése

Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia

Réthy Endréné
Vámos Ágnes

BÖLCSESZ
KONZORCIUM



Magyarország célba ér



Kiadta a Bölcsész Konzorcium

A Konzorcium tagjai:

- Eötvös Loránd Tudományegyetem
- Pécsi Tudományegyetem
- Szegedi Tudományegyetem
- Debreceni Egyetem
- Pázmány Péter Katolikus Egyetem
- Berzsenyi Dániel Főiskola
- Eszterházy Károly Főiskola
- Károli Gáspár Református Egyetem
- Miskolci Egyetem
- Nyíregyházi Főiskola
- Pannon Egyetem
- Kodolányi János Főiskola
- Szent István Egyetem

A kötet szerzői: Réthy Endréné
Vámos Ágnes
Szakmai lektor: Ballér Endre

A kötet megjelenése az Európai Unió támogatásával,
a Nemzeti Fejlesztési Terv keretében valósult meg:

A felsőoktatás szerkezeti és tartalmi fejlesztése HEFOP-3.3.1-P.-2004-09-0134/1.0

ISBN 963 9704 63 6 ö

ISBN 963 9724 08 4

© Bölcsész Konzorcium. Minden jog fenntartva!

Bölcsész Konzorcium HEFOP Iroda

H-1088 Budapest, Múzeum krt. 4/A.

tel.: (+36 1) 485-5200/5772 – dekanbtk@ludens.elte.hu



Magyarország célba ér



A GYAKORLATI PEDAGÓGIA NÉHÁNY ALAPKÉRDÉSE

Sorozatszerkesztő: M. Nádasi Mária

ISBN 963 970 464 4
Lektorálta: Ballér Endre

ELTE PPK NEVELÉSTUDOMÁNYI INTÉZET

2006

HEFOP-3.3.1-P.-2004-09-0134/1.0 sorszámú pályázatra

Ajánlás a sorozathoz

Pedagógia szakos egyetemi képzés az 1950-es évek óta folyik az Eötvös Loránd Tudományegyetemen. Az oktatáshoz évtizedek alatt kidolgoztunk, továbbfejlesztettünk olyan jegyzeteket, tankönyveket, kézikönyveket, amelyek más egyetemek, főiskolák pedagógia szakos képzésében is használatosak voltak.

A kétszintű („bolognai”), 2006 szeptemberében bevezetésre kerülő felsőoktatási rendszer új feladatok elé állított bennünket, pedagógia szakon tanító tanárokat: szükségessé vált a gyakorlatiasabb jellegű alapképzéshez szükséges oktatási segédletek kidolgozása. Megragadva a HEFOP pályázatban felkínált támogatást, a pedagógia alapszak számára oktatási segédanyag készül valamennyi hazai tudományegyetemen – természetesen az egyes intézményekben eltérő tartalmakra koncentrálva.

Az alapképzés tantervéhez igazodva számunkra, az ELTE PPK oktatói számára különösen nyolc téma tanításának-tanulásának támogatása tűnt fontosnak akkor, amikor 2005 őszén a projekttervet kidolgoztuk.

Ezek a témák és az azokat kidolgozó szerzők a következők:

- Pedagogikum a hétköznapiakban és a művészetekben (Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária, Trencsényi László)
- Bevezetés a pedagógiai tájékozódásba (Dömsödy Andrea)
- Hatékony tanulás (Gaskó Krisztina, Hajdú Erzsébet, Kálmán Orsolya, Lukács István, Nahalka István, Petriné Feyér Judit)
- Történelem, társadalom, nevelés (Bábosik István, Baska Gabriella, Schaffhauser Franz)
- Család, gyermek, társadalom (Bodonyi Edit, Busi Etelka, Hegedűs Judit, Magyar Erzsébet, Vizelyi Ágnes)
- Az iskolák belső világa (Bábosik István, Golnhofer Erzsébet, Hegedűs Judit, Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária, Ollé János, Szivák Judit)
- Iskolán kívüli nevelés (Foghtűy Krisztina, Hegedűs Judit, Heimann Ilona, Lénárd Sándor, Mészáros György, Rapos Nóra, Trencsényi László)
- Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia (Réthy Endréné, Vámos Ágnes).

A témák kidolgozására huszonhét, egymással folyamatos, szoros munkakapcsolatban álló olyan oktató vállalkozott, akik a pedagógia szakos képzésben gyakorlattal rendelkeznek, akik a témák kifejtésekor a szakirodalom mellett saját kutatási eredményeik, gondolataik, meggyőződésük közlését, egymással való egyeztetését, összecsiszolását is fontosnak tartották.

A tartalmi megbízhatóság mellett a feldolgozhatóság szempontjait is szem előtt tartotta ez a szakmai közösség. A könnyen kezelhetőség érdekében mindegyik témát önálló munkatankönyvbe rendeztük. Ez azt jelenti, hogy a kifejtő rész mellett minden fejezethez készítettünk az anyag feldolgozását, az önellenőrzést segítő feladatokat, és kigyűjtöttük a legfontosabb fogalmak értelmezését is. Az egyes részeket záró irodalomjegyzék az írások természetes tartozéka.

A kötetek hasonló szerkezeti felépítése az eligazodás megkönnyítése mellett a szövegekkel való munka „otthonosságát” kívánja szolgálni.

A pályázat lehetőséget adott a tartalom elektronikus megjelenítésére is. Ezért minden munkatankönyv tartalma megtalálható CD-n könyvszerűen, olvasható-nyomtatható formában, de aki igényli, akinek módja van rá, választhat elektronikusan igényesebb megoldást is. Követve az instrukciókat feldolgozhatja a köteteket a szerzők által kimunkált tartalmi

kiegészítésekkel, interaktív megoldásokkal. Csak ilyen feldolgozás esetén érhető el az összesített fogalomtár, amelyben az egyes kötetetek legfontosabbnak tartott fogalom- és összefüggés értelmezéseit, felsorolásait lehet megtalálni.

Az elektronikus megoldás kidolgozója és figyelemmel kísérője Ollé János, kivitelezője Kovács Miklós volt. A munka nem készült volna el Csizmadia Zsuzsanna és Egervári-Farkas Zsuzsanna szövegszerkesztő munkája, kollégiais figyelme nélkül.

Röviden szólva: *minőségi tartalmat régi és új közvetítő eszközök korszerű kombinációjával kívántunk elgondolkoztatni, érdekes, örömteli feldolgozásra alkalmassá tenni.* Célunk elérésére vonatkozó észrevételeket köszönettel veszünk a nevelstudomany@ppk.elte.hu címen.

Budapest, 2006. július 31.

M. Dr. Nádasi Mária
egyetemi tanár
sorozatszerkesztő

Megjegyzés:

A sorozat teljes anyaga CD formában is hozzáférhető. A CD-k használatához szükséges minimális rendszerkövetelmény: 800 MHz Pentium II. 64 MB RAM, 32 MB VGA RAM, CD olvasó optikai meghajtó, 16 bites hangkártya, Windows XP operációs rendszer

A GYAKORLATI PEDAGÓGIA NÉHÁNY ALAPKÉRDÉSE

8. kötet

ESÉLYEGYENLŐTLENSÉG ÉS MÉLTÁNYOS PEDAGÓGIA

Szerzők:

Réthy Endréne
Vámos Ágnes

Szerkesztő: Vámos Ágnes

Tartalomjegyzék

Előszó a kötethez.....	3
1. A hátrányos helyzet fogalma, jellemzői.....	4
1.1. A szocioökonómiai hátrány.....	5
1.1.1. Objektív szegénység.....	5
1.1.2. Szubjektív szegénység.....	6
1.1.3. Relatív szegénység.....	7
1.1.4. Egyéb szegénység-kategóriák, kockázati tényezők	7
1.2. A kulturális, szociokulturális hátrány.....	9
1.2.1. A kultúra fogalma, megjelenése.....	9
1.2.2. A kultúra tanulása.....	10
1.3. A hátrányos helyzet fogalmának pedagógiai kiterjesztése.....	11
Feladatok	12
2. A szocializáció zavarai.....	14
2.1. A családi élet diszfunkcióinak hatása a személyiségre	15
2.2. A hátrányos helyzet, a családi diszfunkciók társadalmi következményei.....	16
2.2.1. A csavargás	17
2.2.2. Az alkohol- és drogfogyasztás	17
2.2.3. A gyermek- és fiatalkorú bűnözés.....	18
2.2.4. A veszélyeztetettség	18
Feladatok	20
3. Az esélyegyenlőtlenség fogalma, kezelése	21
3.1. Esélyegyenlőtlenségek az iskolarendszer szintjén	22
3.2. Az esélyegyenlőtlenség iskolai megjelenési formái.....	28
Feladatok	30
4. Különleges bánásmódot igénylők különböző csoportjai.....	31
4.1. A speciális nevelésű szükségletű tanulók.....	33
4.2. Tanulási problémákkal küzdő tanulók	33
4.2.1. Tanulási nehézség	34
4.2.2. Tanulási zavar	34
4.3. Magatartási problémákkal küzdő tanulók	35
4.4. A tehetséges tanulók.....	35
4.4.1. Tehetséges tanulókkal való foglalkozás története.....	35
4.4.2. A tehetség fogalma, a tehetséges tanulók jellemzői, felismerésük	36
4.4.3. Tehetségmentés	39
4.4.4. A tehetség és az iskolai teljesítmény kapcsolata.....	40
Feladatok	41
5. Az elfogadó (befogadó) iskola, méltányos pedagógia	42
5.1. Az iskola felelősségének értelmezése	42
5.2. Az oktatás minőségének mutatói.....	44
5.3. Jogosság, méltányosság, eredményesség pedagógiai megközelítése.....	44
5.4. A méltányos pedagógia	45
Feladatok	47
6. A közös felelősség, az együttműködés, az integráció pedagógiája.....	48
6.1. Az integráció története	49
6.2. Az inklúzió története, az inkluzív iskola jellemzői	50
6.3. A méltányos iskola feladatai a tanulók hatékony fejlesztése terén	51
Feladatok	54
Fogalmak.....	56
Irodalom	59

Előszó a kötethez

Az elmúlt évtizedekben végzett szociológiai kutatások eredményei azt mutatják, hogy a magyar társadalom erősen rétegzett. Egyes társadalmi csoportokba tartozó családok gyermekei anyagi és kulturális előnnyel indulnak az életben, míg mások hátránnyal. A gyermekek között persze a különbségek annyi félék, ahányan vannak. A fejezet ezért kitér a különleges bánásmód okaira, a hátrányos helyzet, az esélyegyenlőtlenség keletkezésére, a szocializációra, a devianciára, s nem utolsósorban arra, hogy mi ebben a család, a társadalom, az iskolarendszer, az iskola felelőssége. Áttekintjük, hogy mit tehet, mit kell tegyen a pedagógia a leszakadó csoportok felemelkedésének segítése érdekében, s mit tehet, mit tegyen azokért, akiknek előnyük van; hogyan foglalkozzon a nehezen vagy nehézségekkel haladókkal és azokkal, akiket a sors kedvezőbb körülményekkel, tehetséggel áldott meg. Mindezt elhelyezi az iskolarendszer és az iskola világában, és megmutatja a felelős pedagógus rendelkezésére álló eszközöket.

1. A hátrányos helyzet fogalma, jellemzői

A hátrányos helyzet kifejezés használata a pedagógiában azért terjedt el, mert különös figyelemre, törődésre van szükségük azoknak a gyermekeknek, akiket ezzel illetnek. A társadalomnak, így az iskolának is felelőssége van abban, hogy a legszegényebbek, a kulturális körülményeikben korlátozottak csoportjába tartozóknak a lehető legtöbb segítséget megadja ahhoz, hogy helyzetükön javítsanak. Pontosan kell tehát tudnunk azt, hogy kik tartoznak a hátrányos helyzetűek közé, mi alapján, milyen jellemzők ismeretében állíthatjuk valakiről ezt.

1.a. Karcsi Kelet-Magyarország egyik falujában született, a család harmadik gyermekeként. Apja, Péter, 25 éves, szakképzettsége pék. Nem kap munkát, így munkanélküli segélyből él. Karcsi mamája, Anna 22 éves. Hét osztályt végzett, szakmát nem tanult, ő is munkanélküli. A család Anna nagymamájának szoba-konyhás házában szobájában lakik, amin azonban osztozniuk kell Anna öccsével. Anna mamája a konyhába húzódott. Az utóbbi időben Péter elhanyagolja a családját, és egyre több időt tölt el a TV előtt vagy sógorával a kocsmában.

Milyenek lesznek Karcsi esélyei az iskolában?

1.b. Bandi Győrben született. Apja, László 29 éves számítógépes szoftver-fejlesztő mérnök, magánvállalkozó. Anyja, Ágota, 26 éves tanítónő, az egyik közeli általános iskolában dolgozik. Két és fél szobás lakásukat László és Ágota szülei közösen vásárolták, hogy a fiatalok külön költözhessenek. A család nyáron egy nagyobb baráti társasággal Horvátországban nyaralt.

Milyenek lesznek Bandi esélyei az iskolában?

Az utóbbi években gyakran használjuk a „hátrányos helyzet”, „hátrányos helyzetű” kifejezést a hétköznapiakban. Első látásra nem tűnik különösebben nehéznek valakit ezzel illetni, hiszen nyilvánvalóan olyan társadalmi helyzetet jelent, amelyben valaki valakihez képest „hátrányban” van, valamiben elmarad. Vagyis a hátrányos helyzet ún. *viszonyfogalom*. E viszony-jellegből következik, hogy nincs abszolút értelemben vett hátrányos helyzet, hanem mindig csak a maga konkrétságában lehet meghatározni; előfordulhat, hogy egy gyermek az egyik országban nem tartozik a hátrányos helyzetűek közé, míg egy ugyanolyan körülmények között élő másik gyermek egy másik országban igen. Tudományok, elsősorban a szociológia foglalkozik azzal, hogy mely területeken, mennyivel, illetve kihez, mihez képest van valaki „hátrébb”, milyen az a társadalmi helyzet, szerep, amelyben őt hátrányosnak lehet vagy kell tartani. Ami a hétköznapiakban egyszerűnek látszik, az valójában nem az, főleg, ha a következmények ismeretében, felelősen kell döntenie róla. Nem jelentéktelen kérdésről van szó, hiszen sok országban, így hazánkban is, a hátrányos helyzetűek meghatározott anyagi vagy természetbeni juttatásokban, kedvezményekben részesülhetnek, s a pedagógiában is különleges bánásmód illeti meg őket. Példánkban, az elképzelt Karcsi és Bandi társadalmi helyzete között nyilvánvaló a különbség, mégis érdemes a részletekben elmélyedni, s elemzéssel megnézni, hogy mi is jellemzi e különbséget valójában (1. táblázat).

<i>Mutatók</i>	<i>Karcsi</i>	<i>Bandi</i>
Település	Falu	Megyeszékhely
Régió	Kelet-Magyarország	Nyugat-Magyarország
A szülők iskolai végzettsége	Apa: középfokú végzettség Anya: 7 osztály	Apa: felsőfokú végzettség Anya: felsőfokú végzettség
Kereseti, jövedelmi viszonyok	Munkanélküliség, segélyek, létminimum alatt	Két aktív kereső, jó jövedelem
Lakáskörülmények	Rosszak: két helyiségben 7 fő	Jók: három helyiségben három fő
Tulajdonviszonyok	Nincs saját tulajdon	Saját, önálló ingatlan
Szórakozási viszonyok	Szűk (kocsmá, TV)	Széles (külföldi utazás)
Kapcsolatok	Szűk: család, falu	Széles: barátok, kollegák

1. táblázat: Karcsi és Bandi társadalmi helyzetének (státuszának) mutatói

A fenti összehasonlításból látszik, hogy Karcsi minden vizsgált mutató szerint hátrányban van Bandihoz képest. Karcsi szegény családba született.

1.1. A szocioökonómiai hátrány

Mit jelent szegénynek lenni, mit jelent a szocioökonómiai státusz kifejezés?

Miért tesznek különbséget a „szegénység” meghatározásában?

Hogyan függ össze a szegénység és a hátrányos helyzet?

1.1.1. Objektív szegénység

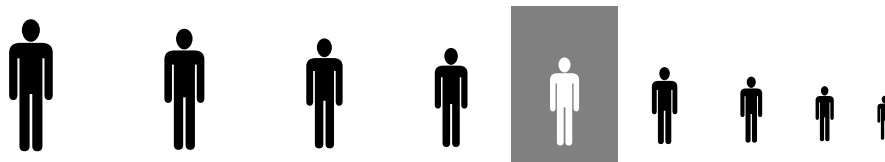
Az Európa Tanács 1984. november 19-i döntése alapján „szegénynek kell tekinteni egy személyt, egy családot, illetve egy embercsoportot abban az esetben, ha a rendelkezésükre álló erőforrások (anyagi, kulturális és társadalmi) oly mértékben korlátozottak, hogy kizárják őket a minimálisan megkövetelhető életformából abban az országban, amelyben élnek” (Halász és Lannert, 2000). A „minimálisan megkövetelhető életforma” tehát szorosan összefügg az adott ország társadalmi, gazdasági fejlettségével. Vannak azonban olyan jellemzők, amelyek a szegénység kialakulásához (külön-külön vagy párhuzamosan) hozzájárulhatnak, mint például, a következők:

- három vagy több gyermek egy háztartásban,
- valamelyik szülő munkanélkülivé válása,
- egyedülálló, elvált vagy özvegy szülő,
- tartósan beteg szülő,
- a szülők alacsony iskolai végzettsége.

A munkanélküliséggel foglalkozó szakirodalmak jelzik, hogy azoknak a családoknak az aránya, ahol csak egy aktív kereső van, 2010-re várhatóan 50% lesz. (Kozma, 2001. 130.)

A szegénységnek vannak objektív jelzőszámai, például, a családi jövedelem létminimumhoz vagy egy főre jutó nettó átlagjövedelemhez viszonyítása. Persze más számítás is lehetséges. Például, a TÁRKI kutatóintézet szerint szegény az, aki az átlagkeresetű állampolgár háztartásában egy főre eső jövedelem felénél kevesebbet keres (TÁRKI, 2005. 8.).

Az átlagjövedelem az ország összes keresettel rendelkező állampolgára jövedelmének átlaga. A nettó kifejezés a járulékokkal (például, egészségbiztosítási járulékkal) és adóval csökkentett összeget takarja, vagyis azt, amit egy kereső ténylegesen „hazavisz”.



A szürke színnel jelzett ember jövedelme a Magyarországon élő emberek jövedelmének mediánja. Ő az átlagkeresetű állampolgár. Tételezzük fel, hogy ennek az elképzelt állampolgárnak a háztartásában az 1 főre eső jövedelem egy . A hazai hagyomány és a nemzetközi gyakorlat szerint szegény az, aki ennek felénél kevesebbet keres, vagyis

szegény <  :2

A szegénység meghatározásában alapul lehet venni az átlagjövedelmet is, s ehhez képest meghúzni a küszöböt, mondjuk annak 50 vagy a 60 százalékánál; ennek eldöntéséhez szociológiai kutatások, elemzések kellenek. Mint látjuk, nem csak a hátrányos helyzet, hanem azon belül a szegénység meghatározására is különböző elméletek, számítások vannak. Ezekről függ az is, hogy a magyar népesség hány százaléka tekinthető szegénynek, s hogy csökkenő vagy növekvő-e az arányuk. Egyes becslések szerint a szegények száma 2005. végén mintegy 1.000.000 fő lehetett, mintegy 100.000 fővel kevesebb, mint két évvel korábban (TÁRKI, 2005. 8.).

1.1.2. Szubjektív szegénység

Az objektív szegénység mellett van ún. *szubjektív szegénység* is, amikor egy család úgy érzi, hogy napról-napra él, hogy anyagi gondokkal küzd. Ezt azért nevezzük szubjektívnek, mert a család saját elvárásaihoz, szükségleteihez, esetleg korábbi életmódjához való viszonyítás alapján születik a megállapítás. Egy felmérés szerint a családok 31 százaléka érzi úgy, hogy elfogadhatóan, gondok nélkül él – ám ez nem jelent feltétlenül objektív értelemben „jólétet”. A jövedelemmel való elégedettek aránya 2003-2006 között 2-4 százalékkal nőtt, ami nem jelenti általában az anyagiakkal, az életszínvonallal, a jövőbeni kilátásokkal való elégedettséget. 2003-ban, például, amikor a létminimumot 27.000 Ft-ban állapították meg, egy kutatás leírta, hogy a legszegényebbek szerint havi 20.000 Ft fix jövedelem kell a szűkös megélhetéshez, s havi 90.000 Ft-ból már bármit megengedhet magának az ember. Ugyanakkor a leggazdagabbak szerint viszont az emberhez méltó élethez legkevesebb 50.000 Ft kell, s havi 230.000 Ft biztos kereset lenne a jó élet feltétele. Érdekes módon a gyermektelen házaspárok a minimumot mindkét csoportban magasabbra tették, mint azok, akik egy vagy több gyermeket nevelnek (Hámor, 2005).

A hátrányos helyzet *szociológiai* megközelítésében, leírásában tehát a jövedelmi helyzet állt a középpontban. Ez a család *szocioökonómiai helyzete*, szakszóval, státusza. Egy család jövedelmi helyzetét sok tényező határozhatja meg (Spéder, 1998), például:

- A felnőttek munkaerő-piaci pozíciója
 - az iskolai végzettség,
 - az iskolai végzettség, ill. a szakma iránti kereslet,
 - a munka anyagi elismertsége.
- A család demográfiai összetétele, a *családszerkezet*
 - gyermekek száma a családban (három vagy háromnál több gyermek),

A *családszerkezet*:

- Családmag (ún. nukleáris család): két generáció él együtt
- Nagycsalád: több generáció él együtt
- Családtöredék (egyszülős család): elvált vagy özvegy anyja és gyermeke él együtt, esetleg nagyszülővel.

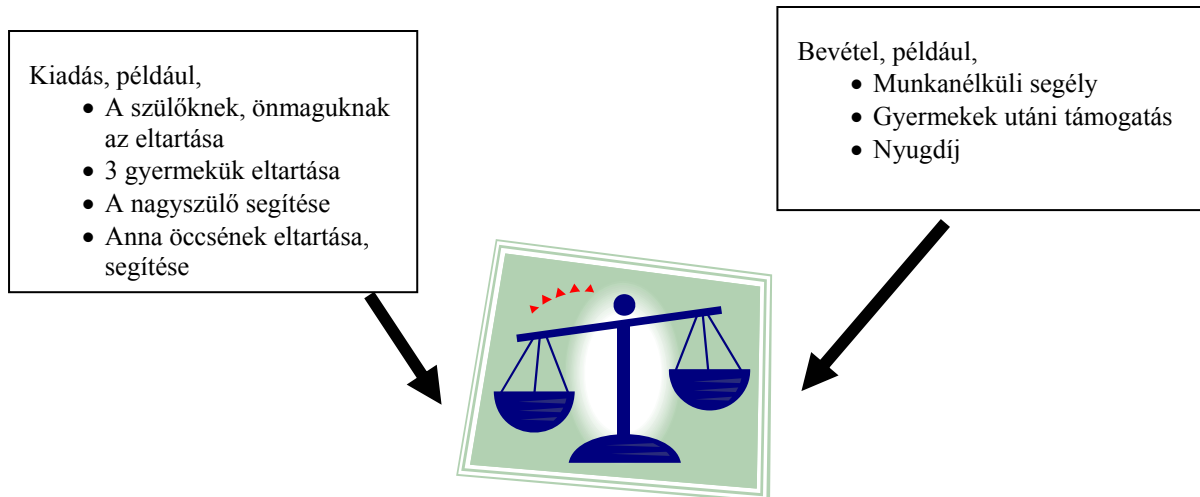
- a nyugdíjasok száma a családban,
- együtt élő családtagok száma (sógorok, unokatestvérek) és korösszetétele,
- beteg családtag (beteg szülő, beteg testvér, rokon).
- A család társadalmi-geográfiai jellemzője
 - a régió gazdasági potenciálja, ahol a család él,
 - a település nagysága, gazdasági-szociális jellemzői, központtól való távolsága (fővárostól, megyeszékhelytől, várostól, közlekedési útvonalaktól),
 - a szülők iskolai végzettsége.

1.1.3. Relatív szegénység

Magyarországon, a jövedelmi egyenlőtlenségek növekedése a nyolcvanas években kezdődött. Nagysága, vagyis a legszegényebbek és a leggazdagabbak közötti különbség, szakszóval a státuszkülönbség – a rendszerváltozás óta eltelt időszakban, azaz 1989-től számítva – 2003-ban volt a legmagasabb, azóta csökken. A népességben belül a legmagasabb jövedelmi tized átlaga 2005-ben 7,5-szer nagyobb volt, mint a népesség alsó jövedelmi tizedének átlaga. Ez pontosan azt jelenti, hogy a legalsó jövedelmi tizedbe tartozók éves jövedelmének egy főre eső bruttó átlaga 80.000 Ft volt, a leggazdagabb esetében az egy főre eső évi átlag majdnem 1,2 millió Ft volt. Ez a státuszkülönbség – a javuló tendenciák ellenére – még mindig az egyik legnagyobb volt Európában. Más megközelítésben jobb a helyzet Magyarországon, mint máshol. Nálunk, például az Európai Unió átlagánál kevesebben esnek a szegénységi küszöb alá (Hámor, 2005).

1.1.4. Egyéb szegénység-kategóriák, kockázati tényezők

Különbséget tesznek hagyományos szegénységi csoportok (nagy családok, tartósan betegek családja, nyugdíjasok, egyszülős családok) és új szegénységi csoportok (hajléktalanok, munkanélküliek) között is. A romák vagy a falun élők között is átlagosnál nagyobb a szegénység kockázata és jelenléte, s bizonyos életkorban, például a 25 évnél fiatalabb felnőttek körében is nagyobb a szegénység veszélye. Tehát nem arról van szó, hogy minden falun élő állampolgár, vagy minden roma vagy minden fiatal egyúttal szegény is, pusztán csak arról, hogy – a kockázati tényezők elemzése szerint – az ő esetükben nagyobb a veszélye annak, hogy azzá váljanak. A fejezet elején bemutatott esetleírásban, azaz Karcsiéknál, a kockázati tényezők közül több is jelen van. Karcsi családjában a bevétel és kiadás alacsony szinten megvalósuló egyensúlya vagy az egyensúly megbomlása eredményezi a társadalmi helyzetükben való romlást.(1. ábra)



1. ábra: A szegénység, mint a hátrányos helyzet Karcsi esetében

Azt láttuk az előbbiekből, hogy a hátrányos helyzet bonyolult fogalom. Sok ok miatt és különböző megjelenési formában lehet valaki hátrányos helyzetű, szegény. Ezek a hátrányos helyzetet alkotó elemek általában egymást meghatározzák, befolyásolják. Nem szorul különösebb magyarázatra, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők inkább városban élnek, mivel ott számíthatnak munkára (ott működnek iskolák, kórházak, bankok, hivatalok). Mivel falun, kisebb településeken kevesebb a munkaalkalom. Ebből következik, hogy az alacsonyan iskolázottak elhelyezkedési esélyei önmagukban is rosszabbak, mint a magasan iskolázottaké, ráadásul annál rosszabbak, minél kisebb a település, ahol élnek. Az alacsonyabb iskolai végzettségűek esetében munkájuk anyagi elismertsége is általában alacsony. A szegények körében sok az alacsonyabban iskolázott, több a munkanélküli, álláskereső, de munkaképes személy. A 2000. évi népszámlálási adatok szerint a 8 általánosan alacsonyabb iskolázottságú 25-64 éves férfiaknak csak 15, a nőknek 8 százaléka dolgozott. A szakmunkás végzettségű férfiaknak már csaknem háromnegyede, a nőknek csak 60 százaléka tudott elhelyezkedni. Míg az érettségizettek esetében az előbbiekhöz hasonlóak az arányok, addig a diplomások körében már 80%-os a foglalkoztatottak aránya. Mindent összevetve tehát sokféle szegénység van, de a szegények között különbség van. A különbség forrása azokban a tényezőkben rejlik, amelyek a szegénységhez vezetnek. Az előzők szerint ez leginkább az iskolai végzettség, a település és valamely kisebbséghez tartozás. A család gazdasági helyzete alapján számított hátrányt szocioökonómiai hátránynak nevezzük, az utóbbi pedig az ún. *szociokulturális hátrány*. (1. illusztráció)



Forrás: Forray R. Katalin: Együtt vagy külön? Cigányok, romák, magyarok és az iskola (Mindentudás egyeteme 2005.)
1. illusztráció

1.2. A kulturális, szociokulturális hátrány

Mit jelent az, hogy kultúra?

Miként zajlik a kultúra tanulása?

Miért és miként eredményezhet a szülők iskolai végzettsége hátrányos helyzetet gyermekeiknek?

1.2.1. A kultúra fogalma, megjelenése

A kultúra részei: az épített, alakított környezet, a szervezetek, az intézmények, a szellemi termékek, alkotások, a művészet, a sport, a szórakozás, a játék, a vallás, a jog, a termelő eszközök, a gazdaság, a technika, a nyelv. A kultúra része az, ahogy érzelmeinket megéljük és kimutatjuk, ahogy viselkedünk, és ahogy saját és mások viselkedéséről gondolkodunk, azt megítéljük. A kultúra része mindaz, amit értéknek, szépnek-csúnyának, jónak-rossznak tartunk. Minden kultúrában vannak nemi, társadalmi szerepek, gondolkodási, cselekvési, döntési, kommunikációs minták. Az embereknek vannak fogalmaik a múlttól, jelenről, jövőről, természetről és a társadalomról, az erkölcsről, a barátságról, a bűnről, a hivatásról, a kamaszkorról, az iskoláról, stb. E fogalmak és a fogalmak keletkezése is kultúrához kötött, s az is, ahogy az ember önmagához és az önmagán kívüli világhoz viszonyul. A 2. ábra *Jéghegy-modellje* azt mutatja, hogy vannak a kultúrában nyilvánvaló, jól látható elemek, s vannak olyanok, amelyek kevésbé vagy egyáltalán nem láthatóak, de alapot adnak és táplálják a „víz” feletti rétegeket. A Goldman-féle jéghegy-modell jól illusztrálja a kultúra összetevőit, megismerhetőségét. A modellben a jéghegynek a képzeletbeli vízszint feletti része mutatja a kultúra legfelsőbb rétegét, amelynek az ember tudatában van, akarataival tudatosan képes befolyásolni, módosítani, így idegen környezetben könnyen megtanulható, másolható. Megjelenési formái, az illem, a nyelv, a hagyományok, történelem és a viselkedési normák, stb. Ezzel szemben a jéghegy víz alá merülő 9/10-e a fiatalkori szocializáció során olyan mélyen rögzül egyéniségünkben, hogy annak még saját anyakultúránk esetében sem vagyunk tudatában egészen addig, amíg nem szembesülünk egy eltérő, idegen kultúrával. A reakcióink mögött meghúzódó kulturális háttérrel tudatosan felidézni vagy módosítani azonban még ekkor sem könnyű, legtöbbször mindössze arra ébredünk rá, hogy “valamilyen érthetetlen okból másképp gondolkodunk”, mint a más kultúrában nevelkedett társaink (www.interkulturalis.hu/pagesMO/Alapfog_jeghegy.html - 3k. Letöltés: 2006.április 21.).



2. ábra: A kultúra jéghegy-modellje

1.2.2. A kultúra tanulása

A gyermek megszületésekor (sokak szerint már azt megelőzően is) elindul a szocializációs úton, részese egy folyamatnak, amelynek során „belenő”, beletagozódik abba a kultúrába, amelyben világra jön, amely körülveszi, amely hatással van rá. Ez az ún. *szocializációs folyamat*. A szocializáció egész életen át tart: szocializáció folyik a családban, az óvodában, az iskolában. Értelmiségi és pályaszocializáció zajlik a felsőoktatásban. De szocializál a család, a szomszéd, a baráti kör, a tanárok és osztálytársak, a televízió és más médiumok. Fiatalfelnőttként szocializációs folyamat az is, amikor szerelmesek vagyunk, amikor családot alapítunk, szocializáció zajlik a munkahelyen, ahol majd dolgozni fogunk. Egész életünk során, újra és újra szocializálódunk: amikor nyugdíjba megyünk, s amikor az elmúlásra készülünk. A szocializáció a kultúrának egy sajátos – az egyes ember által átfogható – metszete. A kultúra meghatározása sokféle. Szociálpedagógiai megközelítésben *„a kultúra az ember létformájaként minden olyan képződményt magába foglal, amelynek használata és megelevenítése segítségével az ember megvalósítja az életét”* (Kron, 2000. 73.). A társadalomban azonban nagyok a különbségek a tekintetben, ahogy ez a „használat”, ahogy az „önmegvalósítás” végbemegy. Egy felmérés szerint a magyar lakosság mintegy harmada soha életében nem volt étteremben, mások, múzeumba nem járnak, nem olvasnak könyvet. Vannak, akik nem sportolnak. Mások, nem foglalkoznak az emberi jogokkal, vagy nem ismerik saját jogaikat. A társadalomban különbségek vannak abban is, hogy mit tartanak fontosnak, értékesnek, hogy milyen anyanyelvet, nyelvjárást beszélnek, sőt még abban is, hogy anyanyelvüket vagy mások nyelvét mennyire, amilyen szinten birtokolják. Ezek a különbségek más-más eredetűek lehetnek. Vannak, akik azért nem mennek el étterembe, mert nem engedhetik meg maguknak, azért nem járnak színházba, mert sokba kerül. A szegénység, a szerényebb jövedelem akadályozhatja a kultúrához való hozzájutást. Más családban ez nem anyagi kérdés. Egyszerűen „nincs benne a családi gondolkodásban”. Noha lenne rá pénzük, nem vesznek könyvet, nem járnak hangversenyre – mert nem így szocializálódtak.

Természetesen ahhoz, hogy a pedagógus segíteni tudjon a gyermeknek a tanulásban, ismernie kell azt, hogy a gyermek miként szocializálódott. Vajon a tanítványában azért nem merül fel az olvasás gondolata, mert otthon nincsenek könyvek? Azért motiválatlan a tanulásban, mert iskolai feladatait otthon nem sokra becsülik? Azért nincs kitartása, mert nincs a családnak jövőképe? Azért rossz az iskolai magatartása, mert a konfliktusok kezelésére otthon az ital vagy agresszió a minta? Azért szegényes a szókinccse, mert szülei „iskolázatlanok”? – és sorolhatnánk a kérdéseket. A gyermek természetesen nem tehet arról, hogy hova születik, miként szocializálódik. Nem tehető felelőssé sem saját szocioökonómiai, sem szociokulturális helyzetéért. Beleszületik egy társadalmi-gazdasági környezetbe, abból tanul.

A kultúra fogalmának értelmezésekor láttuk, hogy az iskola, az intézményes nevelés is a kultúra része. A mindenkori iskola feladata, hogy az adott társadalom által fontosnak tartott kulturális értékeket a felnővekvő nemzedéknek megmutassa, átszarmaztassa. Miként a családban, úgy az iskolában is szocializáció zajlik. A családi és az iskolai szocializáció közötti távolság az, amely egy gyermeket kulturálisan előnyös vagy hátrányos pozícióba helyez. Ha egy gyermek – családi körülményeit tekintve – kulturálisan korlátozott, kulturális javakhoz való hozzáférésben akadályozott, akkor hátrányban van azokkal a gyermekekkel szemben, akik már a családi körben „nagyobbat hasítanak” a kultúrából. Ha e kulturális hátránnyal rendelkező gyermek személyiségét pusztán a családi hatás érné, akkor nagy lenne a veszélye annak, hogy újratermelődik a szegénységekultúra, újra és újra felnő egy olyan generáció, amelyben a kultúra alacsony szinten *reprezentálódik*, alacsony szinten jelenik meg. A kultúra tanulása, benne a saját és mások, azaz az interkulturális attitűdök tanulásának milyensége meghatározó a felnővekvő nemzedékek szempontjából (Torgyik, 2005; Vámos és koll.,

2004a; Vámos és koll., 2004b).

1.3. A hátrányos helyzet fogalmának pedagógiai kiterjesztése

Miben sajátos a hátrányos helyzet pedagógiai megközelítése?

Milyen okok miatt kerülhet valaki hirtelen hátrányos helyzetbe?

Mi mindent kell mérlegelnie a pedagógusnak tanítványai megismerésekor?

A hátrányos helyzet, mint korábban láttuk a szegénység kapcsán, viszonyfogalom. Pedagógiai megközelítésben – ezen túlmenően – minden olyan esetben hátrányosnak tekinthető egy gyermek helyzete, amikor az számára a szokásosnál és átlagosnál nehezebb körülményeket idéz elő a személyiségfejlődésében, tanulási eredményei elérésében, iskolai életminőségében. Ebben a megközelítésben hátrányos helyzetű lehet egy gyermek akkor is, ha jó anyagi körülmények között él, ha városban lakik, ha nincsen sok testvére, stb. Másokhoz képest nehezebb az iskolai helyzete annak a gyermeknek, aki

- nyelvi, kulturális vagy etnikai *kisebbséghez* tartozik, hiszen az otthon beszélt nyelv eltérhet az iskola nyelvétől, a családi kultúra, szokások az iskola által képviselt kultúrától, szokásoktól (Torgyik, 2005; Vámos, 1999);
- külföldi állampolgár, hiszen anyanyelve eltérhet az iskola nyelvétől, a családi kultúra, szokások az iskola által képviselt kultúrától, szokásoktól, korábbi iskolai szocializációja, tanulmányainak jellege és tartalma a magyarországi iskoláétól (Feischmidt – Nyíri, 2006; Vámos, 2004; Vámos, 2006). (2. illusztráció)

A hátrányos helyzet fogalomba – szociológiai értelemben – általában nem értik bele, de pedagógusi mérlegelést igényel, hogy

- mennyire jelent *nyelvi hátrányt* például egy gyermeknek, ha szülei anyanyelve különböző, s mondjuk az otthoni *kommunikáció* nem magyar nyelven, azaz nem az „iskola nyelvén” folyik, vagy ha a család tartósan külföldön élt, s a gyermek ott járt iskolába;
- mennyire jelent *tanulási hátrányt*, ha valaki tartósan beteg (például: cukorbeteg);
- mennyire jelentenek *szocializációs hátrányt* a gyermeknek személyiségének jellemzői vagy tanulási nehézségei, stb.
- ki van-e téve előítéletnek vagy fennáll-e ezen a téren fenyegetettsége? (Feischmidt, 2001; Forray R., 2001; Csepeli – Závecz, 1995)

Ezeztől az iskolai sikeresség vagy sikertelenség függ. Az iskolai sikerességtől pedig a gyermek későbbi életminőségének esélyei függnének, vagyis az, hogy később majd milyen társadalmi pozícióit tölthet be.



Forrás: Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola
2. illusztráció

Feladatok

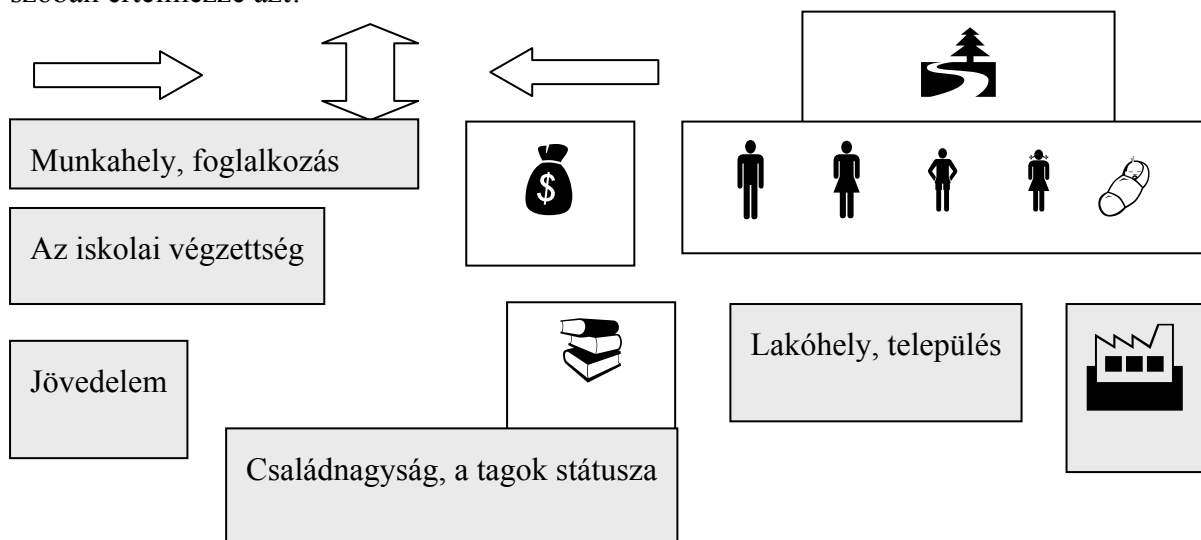
-  : elemző képesség, lényeglátás fejlesztése
 : problémamegoldó gondolkodás, kreativitás fejlesztése
 : kritikai gondolkodás, verbális képességek fejlesztése
 : logikai gondolkodás, szintetizáló képességek fejlesztése
 : önismeret, együttműködési készségek fejlesztése

1. feladat

Készítsen saját terminológiai kis szótárt a hátrányos helyzet, kultúra, szocializáció, stb. fogalmakról!

2. feladat ,

Készítse el az alábbi eszközök tetszőleges felhasználásával *A hátrányos helyzetet meghatározó tényezők közötti összefüggések* tábláját! Keresse meg az összetartozó szimbólumokat és a szövegeket, majd helyezze el közöttük a felkínált nyilakat, hogy az egyes elemek egymásra gyakorolt hatását kifejezze. Természetesen szabadon bővítheti a táblát más szimbólumokkal, szövegekkel, nyilakkal, ha azzal teljesebbnek érzi. A tábla elkészülte után szóban értelmezze azt!



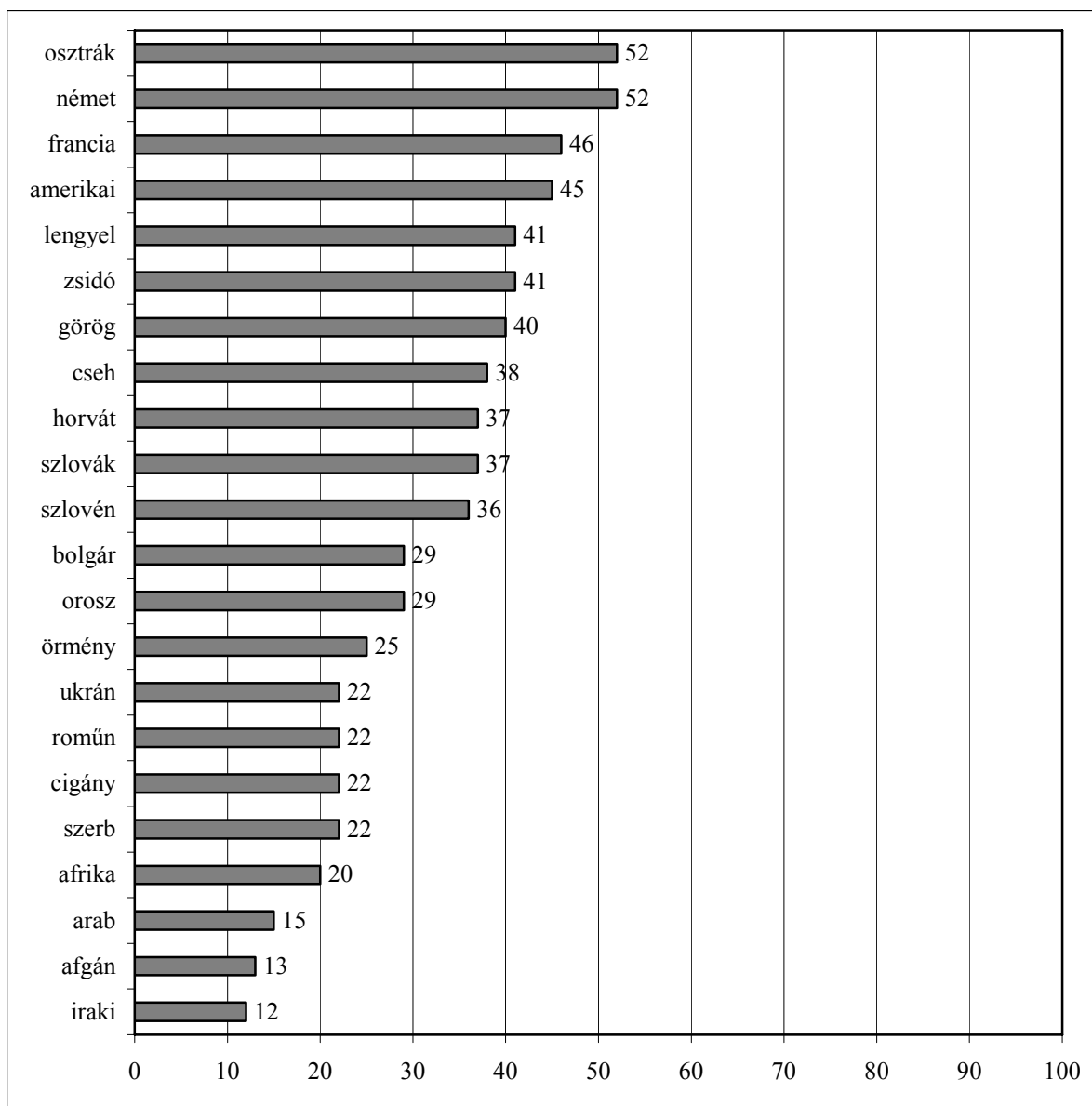
3. feladat , , ,

Az alábbi ábrán az egyes nemzeteknek, nemzetiségeknek a magyarországi lakosság körében való elfogadottsága látható a többségi társadalom tagjainak véleménye alapján, egy 100 fokú skálán ábrázolva.

- Vizsgálja meg az adatokat a kulturális és földrajzi távolság alapján, valamint az egyéb – a szocializációt befolyásoló – történelmi, politikai körülmények hatását a vélemények alakulásában!

- Válasszon ki egy-egy nemzetet, nemzetiséget és képzelje el, hogy e csoportokhoz tartozó tanítványai kerülnek az osztályába! Vizsgálja meg, hogy hátrányos helyzetben lesznek-e e gyermekek, és ha igen, akkor az, miben áll!

- Találjon ki stratégiát, eljárást a tanulói, tanári, szülői előítéletes gondolkodás leküzdésére!



Társadalmi Tükör (2004) 16. 7.

2. A szocializáció zavarai

A hátrányos helyzet lehet anyagi természetű, érzelmi jellegű, vagy kifejeződhet a kulturális értékekben való korlátozódásban. Vannak olyan esetek, amikor valakit családi szocializációja miatt fenyeget veszély. Ez nem feltétlenül függ össze a család gazdasági helyzetével vagy a szülők iskolai végzettségével. Ép, szociálisan kedvező körülmények között élő családban is érheti a gyermeket társadalmilag káros következményekkel járó hatás. Ezek a szocializáció zavarai.

2.a. Evelin nem ismerte az édesapját. Ez természetes volt számára, hiszen a nagyobb testvérei sem találkoztak a saját apjukkal. Édesanyja egyszer „új apukát” hozott a házhoz. Ez eleinte jó volt, mert amikor „alkalmi munkából” pénzt hozott haza, akkor vidám volt az élet. Ám sajnos egyre többet verte őket. Evelinnek nem az fájt a legjobban, amit ő kapott, hanem az, amikor az új apuka testvéreit, mamáját bántalmazta. Szerette volna őket megvédeni, szeretett volna „nekimenni” anyja élettársának. Az óvodában, majd az iskolában a gyermekvédelem néha foglalkozott a családdal: ilyenkor – a testvérek szerint – mindent le kell tagadni, nehogy intézetbe kerüljenek. Evelin 11 évesen kezdett csavarogni; 13 évesen sikerült meghúzódnia nővére barátnőjénél és annak barátjánál. Úgy látta, hogy ez nagyon kedves volt tőlük. Persze viszonzást kell adni az ellátásért, és azért, hogy bűjtatják, nem adják fel a rendőrségen... Barátnője szerint szerencse, hogy Evelin szép kislány.

Mi lesz Evelinnel?

2.b. Ibolya édesanyja a médiában dolgozik, édesapja pályázati menedzser. Ibolya neves iskolába jár, szépen tanul. Felszerelése mindig rendben van, tisztán öltözik, talán egy kicsit túlságosan is sok a „márkás” ruházata. Szülei sokat dolgoznak. Apukája néha hetekre külföldre utazik, s mamájának is sokat kell dolgoznia a munkahelyén, hogy tarthassa a „tempót”. Ibolya gyakran van egyedül. Amikor a szülei fáradtak vagy idegesek, akkor a szobájába kell mennie, hogy ne „nyüzsögiön”. Ibolya örül, hogy az elmúlt karácsonyra kapott egy kiskutyát – nagy házukban, annak kertjében bőven elfér.

Mi lesz Ibolyával?

Mint azt az előzőekben bizonyítottuk, a hátrányos helyzet multifaktoriális jelenség, vagyis sok, egymással összefüggő eleme van. Evelin például, szegény családban él. Helyzete emiatt hátrányos. Ugyanakkor látjuk, hogy Evelin családjában más problémák is vannak. Nem szorul magyarázatra, hogy sok szegény, nagycsalád vagy egyszülős család nyugodt, szeretetteljes körülményeket igyekszik biztosítani a gyermekeknek. Ilyenkor a gyermek is látja, érzi azt, hogy anyagi körülmények nehezek, hogy szeretik, gondoskodnak róla. Példánkban, Evelinnek sajnos nem ilyen a családja. Anyja életmódja nem biztosítja számára a biztonságos életfeltételeket, sőt veszélynek teszi ki őt (és testvéreit). Rossz mintával szolgál azzal, hogy élettársnak elfogad olyan valakit, aki nem dolgozik, aki szereti a könnyű keresetet és a könnyű költekezést, aki bántalmazza a családot. Evelin helyzete tehát nem csak a jövedelmi viszonyok és a család nagysága, esetleg az anya és élettársa iskolai végzettsége miatt van másokhoz képest hátrányban, hanem azért is, mert kevesebbet kap gondoskodásban, szeretetben, szocializációban.

Ibolya látszólag szerencsés. Mindene megvan, szép lakás, ruhák, jó iskola. Értelmiségi szülei megpróbálnak mindent megadni neki. Am túlhajszolt életmódjuk, a karrier mindenek elé helyezése Ibolyára rossz hatással van. Érzelmi kötődése és a kötődés megtanulása kétséges. Rossz minta számára az „üres ház”, a széteső család. Ibolya igyekszik jó lenni, jól tanulni, igyekszik teljesíteni az iskolában – hátha ettől rá is figyelnek otthon. De sajnos Ibolya családban felnövő „árva”.

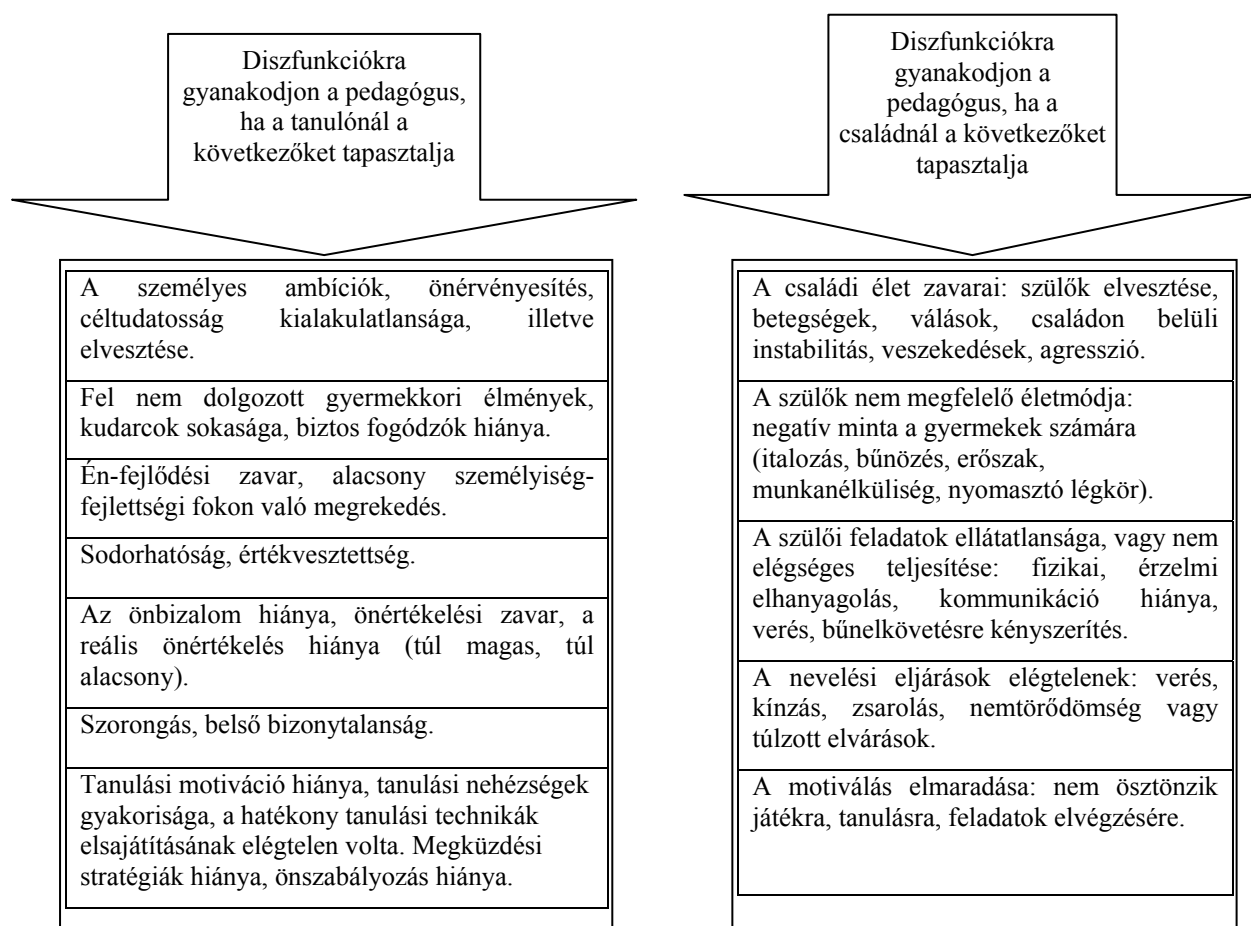
2.1. A családi élet diszfunkcióinak hatása a személyiségre

Mit jelent az, hogy diszfunkció?

Melyek a családi szocializáció zavarai?

Melyek lehetnek a hátrányos helyzetnek, a halmozottan hátrányos helyzetnek egyénre ható következményei?

A család a társadalom egyik legfontosabb egysége, az elsődleges szocializáció színtere. (Lásd a témáról bővebben a Család, gyermek, társadalom című kötetet.) A családi szocializáció zavarai sajátos helyet foglalnak el a hátrányos helyzet kialakulásában. Azért foglalkozunk vele, mert ha a családban ún. pszichogén ártalmak érik a gyermeket, akkor annak később, óvodás, iskolás korban, vagy még később, a felnőtt életben súlyos következményei lehetnek. Pedagógiai szempontból különös jelentősége van ennek a kérdéskörnek, hiszen sok esetben a gyermek egyetlen esélye a pedagógus, az iskola figyelme és szakértelme ahhoz, hogy a szocializációs körülményeiben mutatkozó ártalmak ellen védelmet kapjon, illetve, hogy sikerrel megbirkózzon a már kialakult következményekkel. A családi életben jelentkező diszfunkciók, más szóval működési zavarok, a gyermek személyiségfejlődésében is diszfunkciókat eredményezhetnek. Az első és legfontosabb lépés ezek észlelése. A diszfunkciót kiváltó okok feltárása, a családdal való foglalkozás, a gyermek gondozása több szakember (pedagógus, pszichológus, szociális munkás) együttes munkájával valósulhat meg. (A pedagógus a tapasztalatait a 3. ábrán jelzettek alapján elemezheti.)



3. ábra: Diszfunkciók jelei a tanulónál és a családnál

2.2. A hátrányos helyzet, a családi diszfunkciók társadalmi következményei

Milyen kapcsolat található a hátrányos helyzet és a veszélyeztetettség között?

Melyek a fiatalkori deviancia okai?

Melyek a fiatalkori deviancia jellemzői?

A pedagógia számára fontos a hátrányos helyzet és a veszélyeztetettség közötti különbség meghatározása. Nem mindig könnyű ezt megtenni, de általános megközelítésben azt mondhatjuk, hogy a *hátrányos helyzet* az, amely azzal a veszéllyel jár, hogy az ember nem tudja optimálisan kifejleszteni adottságait. Ez, túl a társadalmi igazságtalanságon, veszteség az egyén és a közösség szempontjából egyaránt. 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 (például alkoholizálás, munkakerülés), antiszociális viselkedése (például bűnözés, agresszió), érzelmi sivársága, rendezetlen belső viszonyai, a szülők gyermekkel szembeni felelőtlensége stb. 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, akár okként (a szülők részéről), akár okozatként (a gyerek oldaláról). Az adatok szerint a hiányokkal élő (anyagiak hiánya), vagyis a hátrányos szociális helyzetű gyermekek esetében nagyobb arányban fordul elő a *deviáns* viselkedés valamely formája, mint a jobb anyagi háttérrel rendelkező kortársaik körében. Az anyagi helyzet és a deviancia közötti kapcsolat azonban nem közvetlenül és egyenesen jön létre: az érzelmi biztonság hiánya, az elhanyagoltság – anyagi helyzettől függetlenül – devianciához vezethet. Halász és Lannert (2000) szerint az 1990-as évek elejétől bekövetkező társadalmi változások értékválságot okoztak, s erre az ifjúsági korosztályok válaszoltak a legérzékenyebben. Ebben az időben megváltoztak az ifjúsági szubkultúrák jellemzői is: több párhuzamos szubkulturális csoport alakult ki, melyek a társadalmi és kulturális különbségek mentén áthidalhatatlannak látszó távolságra kerültek egymástól. Ez napjainkban is jellemző tendencia maradt (Pásztor, 1999, idézi Halász-Lannert, 2000). Noha korántsem lehet a szubkultúrát a devianciával azonosítani, mégis egyes esetekben, bizonyos szubkultúrákban ennek veszélye nagyobb.

A *deviancia* olyan magatartászavar, melynek vezető tünete a viselkedés szintjén a társadalmi szokás- és normasértés. A deviáns viselkedés mindig társadalmi értéket támad, veszélyeztet vagy pusztít. Nálunk legismertebb változatai: öngyilkosság, alkoholizmus, bűnözés, drogfüggőség és bizonyos mentális zavarok.

<i>Deviancia</i>	<i>Okai</i>
Csavargás	a serdülő nem tudja elfogadni a környezete által diktált normákat
	a szülő és a gyermek közt állandó a konfliktus vagy érzelmi zsarolás
	a gyermek állandó fizikai, 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
Fiatalkori bűnözés	elégtelen szülői felügyelet
	káros családi minta, agresszió (testi fenyegetés), bűnelkövetés a családban
	erkölcsi értékválság, bizonytalanság, hamis illúziók, irreális vágyálmok, jövőkép hiánya
	kiszolgáltatottság deviáns nagyobb gyermekeknek, felnőtteknek

Halász és Lannert, 2000 nyomán

2. táblázat: A fiatalkori deviáns magatartás néhány jellemzője és okai

2.2.1. A csavargás

A *csavargás* azért jelent különösen nagy veszélyt a gyermekekre, serdülőkre, mert általa kikerülnek a család és az iskola hatóköréből, s ellenőrizhetetlen környezeti hatásoknak lesznek kitéve. A csavargó, iskolába nem járó gyermek lemarad a tanulásban, az éviszmétlés, túlkorosság – további kockázati tényezőként – ismét csavargást generálhat. Mivel a csavargó gyermek, fiatal leválik a család esetleg még oly csekély anyagi támogatásáról, ezért hatványozottan ki van téve a bűnözői érdekcsoportok veszélyének (mint például prostitúció, drogkereskedelem), amelyek a kiszolgáltatott csavargó helyzetével rendszerint vissza is élnek.

2.2.2. Az alkohol- és drogfogyasztás

Az elmúlt két évtizedben Magyarországon jelentősen megnőtt az *alkohol- és drogfogyasztás*. Hazánkban a férfiak minden más országnál magasabb arányban halnak meg májzsugor következtében. A fiatal korosztály esetében is nagy a rendszeres alkoholfogyasztók aránya. Vagyis az alkoholizmus kezdete egyre fiatalabb korra esik. A szülők alkoholizmusa miatt nyilvántartott veszélyeztetett gyermekek száma 1980-tól 2000-ig megduplázódott (Halász és Lannert, 2000). A drogfogyasztás aránya 1995-től 1997-ig négyszeresére nőtt, ennél nagyobb értékben a 19 éven aluliak körében – s ez a tendencia minden jogi korlátozás és felvilágosító program ellenére a mai napig tart. A fiatalok növekvő részének szocializációjává vált a passzív vagy aktív kábítószer-tapasztalat. Egy 2002 tavaszán készített felmérés eredményei szerint a budapesti másodikos középiskolások 30 százaléka már kipróbált valamilyen kábítószerrel. Ebben közrejátszik a sajátosan fiatalokra jellemző diszkó-életmód, -szubkultúra és a csavargás is. A szülői alkoholfogyasztás káros hatásai leginkább a családi élet zavaraiiban és a gyermekek szocializációs problémáiban mutatkoznak meg.

2.2.3. A gyermek- és fiatalkorú bűnözés

A *gyermek- és fiatalkorú bűnelkövetők* büntetőjogi helyzetét rendező törvényekkel, rendeletekkel a dualizmus korában találkozunk először (Hegedűs, 2005. 29.); akkor 12 éves korban szabták meg a hatósági eljárás alá vonás korhatárát. Ma is különbséget tesznek életkorok szerint a büntethetőség kérdésében, vagyis abban, hogy – a tudomány mai álláspontja szerint – ki mikor és mennyire képes megítélni cselekedetének társadalmi veszélyességét. A gyermek- és fiatalkorúak esetében – elsősorban a család és a kortársak részéről való fenyegetettség megelőzésére – ma még jellemző az ún. távoltartás intézményének előírása, azaz a gyermek, fiatalkorú kivonása abból a körből, amely számára rossz mintát nyújt, amelyben fennáll a bűnelkövetővé válás veszélye – ez a kör akár a család is lehet. A közhiedelemmel ellentétben a gyermek- és fiatalkorú bűnelkövetők többsége teljes családban nevelkedik. 2002-ben a gyermekkorú elkövetők háromnegyed részét, a fiatalkorú bűnelkövetők több mint a felét (55,8 százalék) a szülők közösen nevelték. Az elkövetőknek csak 9-10 százaléka élt a bűncselekmény elkövetésekor gyermekotthonban. A fiatal- és gyermekkorú bűnelkövetők túlnyomó többsége vagyon elleni bűncselekményt követ el. A 14 év alatti elkövetőknél ez az arány 83-88 százalék, míg a 14-18 éveseknél 70-80 százalék. Az elmúlt tíz évben minden harmadik rablás elkövetője fiatalkorú volt. Az ismertté vált fiatalkorú bűnelkövetők döntő többsége olyan hátrányos helyzetű, marginális családi környezetből származik, ahol a szegénység, a munkanélküliség és a napi szociális problémák meghatározóak. Szüleik többsége segéd-, kisegítő vagy betanított munkás, foglalkozás-, vagy munkanélküli. Magyarországon az összes ismertté vált bűnelkövető 12 százaléka fiatalkorú. Az elmúlt évtizedben a fiatalok korosztályát érintő demográfiai változások miatt alacsonyabb az ismertté vált fiatalkorú bűnelkövetők száma (1995-ben 14321, 2002-ben 11689). A büntetőjogilag felelősségre nem vonható 14 év alatti gyermekkorú elkövetők száma 1995-ben 4159, 2002-ben 3959 volt. (Hegedűs, 2005)

2.2.4. A veszélyeztetettség

A hátrányos helyzet fogalmának és a hozzá tartozó jelenségeknek a leírásakor már utaltunk arra, hogy a szegény vagy a szociokulturálisan hátrányos helyzetben élő, illetve a valamilyen okból traumatizált családok (például, betegség, munkanélküliség, migráció) gyermekeit – a társadalmi devianciák felé való eltolódás szempontjából – átlagosnál nagyobb veszély fenyegeti. Veszély fenyegeti őket, mert a felnőtt társadalomban meglévő deviancia e védtelen kör felé fordul. Védtelenek e gyermekek anyagi, érzelmi, morális értelemben. Védtelenek, mert e gyermekek is vágnak anyagi javakra, e gyermekek is vágnak szeretetre, gondoskodásra, e gyermekeknek is szükségük van értékbeli bizonyosságra. A gyermekeknek e deficitje külön-külön és együttesen is fennállhat. A deviáns magatartás elemei és a deviancia veszélyei gyakran összefüggnek.

A csavargó gyermeket nagyobb valószínűséggel használhatják ki és kényszeríthetik bűnöző életmódra. Az alkohol és/vagy drogfogyasztó saját függőségének rabja, s szenvedélye költségeit mindenáron biztosítani kell, ezért könnyen kiléphet a társadalmi védelmet jelentő családi, iskolai körből, s válik csavargóvá, majd bűnelkövetővé. Elsősorban a család, ennek hiányában az iskola vagy más társadalmi intézmények közös felelőssége a gyermek- és fiatalkori deviáns magatartás megelőzése, megakadályozása vagy orvoslása.

A veszélyeztetett gyermekek számának emelkedése egyrészt azért van, mert a veszélytényezők növekedtek, másrészt azért, mert veszélyeztetettségi állapot iránti figyelem is nőtt, azaz a társadalomnak (elsősorban a pedagógusoknak, családgondozóknak, szociális

munkásoknak) jobb a felelősségtudata, a veszélyeztetetteknek nagyobb esélye van az ellátó hálózatba való bekerülésre. Több más intézmény mellett az iskola felelőssége is, hogy a gyermek, fiatal maga is tisztában legyen a társadalmi „védőháló” elérésének módjával. A további lépések már a szakemberek (pszichológusok, kriminológusok, terapeuták, stb.) dolga.

Feladatok

-  : elemző képesség, lényeglátás fejlesztése
 : problémamegoldó gondolkodás, kreativitás fejlesztése
 : kritikai gondolkodás, verbális képességek fejlesztése
 : logikai gondolkodás, szintetizáló képesség fejlesztése
 : önismeret, együttműködési készségek fejlesztése

1. feladat

Készítsen interjút egy tetszőlegesen kiválasztott tanulóval arról, hogy milyen (sikeres, kudarcos) tanulástörténetet mondhat magáénak! Kérdezzen rá a miértekre, hogyanokra, állapítson meg az összefüggéseket! Az interjú elemzésekor gondoljon vissza saját tanulástörténetére, s vesse össze azt a kapott interjú-eredményekkel!

2. feladat ,

Hasonlítsa össze az alábbi veszélyeztetettség-definíciókat! Keresse meg a közös vonásokat és a különbségeket! Válassza ki azt, amelyik az Ön álláspontjához legközelebb van, vagy alakítson ki saját álláspontot; indokolja választását!

- a) Filó Erika: „Veszélyeztetett az a gyermek, akinek gondozását, nevelését, tartását, testi, értelmi és erkölcsi fejlődését bármilyen ok károsan befolyásolja vagy akadályozza.”
- b))Andorka Rudolf: Veszélyeztetettnek tekintjük azokat a fiatalokat, akiknek nevelése, oktatása, testi, értelmi és erkölcsi fejlődése nincs megfelelően biztosítva.”
- c),,,a veszélyeztetettség: olyan – magatartás, mulasztás vagy körülmény következtében kialakul – állapot, amely a gyermek testi, értelmi, érzelmi vagy erkölcsi fejlődését gátolja vagy akadályozza.” (1997. évi XXXI. Tv. 5§ n. pont)
- d) Családsegítő Központ: „Az a gyermek vagy fiatal, aki családjában vagy környezetében ismétlődő vagy tartós fizikai és/vagy lelki bántalmazásnak és/vagy szexuális zaklatásnak, erőszaknak és/vagy elhanyagolásnak van kitéve, valamint fejlődésében családja és/vagy közvetlen környezete károsan befolyásolja, és ezt nem ellensúlyozza semmi.” Közvetlen környezet lehet: iskola, kortárs csoport, lakókörnyezet, stb. (Sárik, 2001).

3. feladat , ,

A következő táblázat segítségével készítsenek párokban tablót a kábítószerekről! A párok mutassák be a tablót a csoportnak, majd egy előre kiválasztott problémáról folytassanak vitát! Lezárásképpen az egyik pár adjon tájékoztatást a legjelentősebb iskolai drog-prevenációs projektektől! Például:

Név	Előállítás	Fajták	Történet	Hatás	Túladagolás	Elvonás
Cannabis	indiai kender	Marihuana Ganja Hasis	India Kína Germánok Hippik	szájszárazság szédülés feldobottság nevetés mozgáskényszer egyensúlyzavar szexuális érzékenységhallu cináció illúziók	hányinger álmosság szívműködés vérnyomás ingadozása	pszichikai függés élet és kötelezettségek iránti közömbösség

3. Az esélyegyenlőtlenség fogalma, kezelése

Az emberiség történelme egyre differenciáltabb társadalmi alakzatokat, gazdasági, kulturális mintázatokat mutat. Az elmúlt évszázadokban 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.

3.a Anna jól tanul. Szeretne szüleinek bizonyítani, akik a maximumot várják el tőle. Szerencsére segítenek neki, ha valamit nem ért. Matek különóra jár.

Milyenek Anna esélyei az iskolában?

3.b. Andris jól tanul. Szülei örülnek neki, s gyakran dicsekszenek vele a szomszédok előtt. Most hetedikes, szeretne egy jó gimnáziumba bekerülni. Apja lakatos, sokat dolgozik, kell a pénz.

Milyenek Andris esélyei az iskolában?

3.c. Szilárd nem szeret tanulni. Szülei szerint is inkább olyasmire érdemes időt szánni, aminek van haszna. Talán szakács lesz.

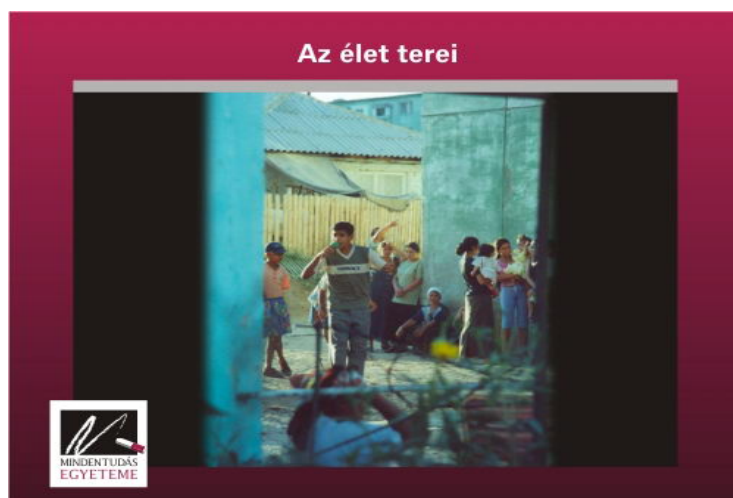
Milyenek Szilárd esélyei az iskolában?

Mint ahogy erről már korábban szoltunk, egy társadalom nem csak jövedelmi, gazdasági értelemben képezhet egymástól különböző csoportokat, hanem kulturális értelemben is. Aki gazdagabb, az több mindent megvásárolhat magának, akinek több, magasabb iskolai végzettsége van, az pedig jobb esélyekkel tudja „kamatoztatni” végzettségéből fakadó ismereteit, ismeretségeit. Ez az ún. kulturális tőke. Kulturális tőke az értelmiségi életforma, az olvasottság, a tájékozottság, a társadalomban való eligazodás, a lehetőségek mérlegelésének képessége, az információhoz jutás képessége. Nyilvánvaló, hogy annak a felsőfokú iskolai végzettségű szülőnek, aki már végigjárta az iskolarendszer minden szintjét, nagyobb tapasztalatai vannak abban, hogy mitől jó egy iskola, milyen egy jó pedagógus, hogyan lehet sikeresen tanulni. A magasabban iskolázott szülők jobban figyelnek azokra a hírekre, amelyek gyermekük iskola- és pályaválasztásával összefügg, jobban értik a médiumok nyílt vagy rejtett üzeneteit, amelyeket aztán felhasználnak gyermekük előmenetelét segítőként. A magasabb társadalmi presztízzsel rendelkező családok – tudásukat, kapcsolataikat felhasználva – nagyobb valószínűséggel tudnak magasabb szintű, minőségileg garantáltabb, a későbbi pályaválasztásban majd jobb pozíciók elérését lehetővé tevő oktatást biztosítani gyermekeiknek. Ezzel szemben, az ilyen jellegű előnyökkel nem rendelkező, alacsonyabban iskolázott szülők sokszor tájékozatlanok, tapasztalatlanok, gyermekeiknek nem tudnak segíteni sem a tanulásban, sem a tudáshoz, jobb iskolához jutásban. Az ilyen családok gyermekeinek társadalmi esélyei rosszabbak. Hiába egyenlő jogilag két gyermek, hiába van elvileg lehetősége ahhoz, hogy ugyanoda, ugyanarra az iskolafokra eljusson, ha az egyiknek – hátrányos gazdasági-társadalmi helyzete miatt – rosszabbak a tanulási esélyei, mint a másiké, az az út, amit neki az iskolarendszer kínál nehezebben járható (Forray, 2001; Nahalka, 2003).

(3. illusztráció)

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”, ha szükséges; ha a jobb, eredményesebb tanulási feltételek, a tudáshoz-jutás esélye nem a születéskor dől el – azaz, ha képessé válik a gyermek arra, hogy kihasználja a lehetőségeket. Ellenkező esetben társadalmilag nem kívánatos folyamatok zajlanak. Ha a magasabban iskolázott szülők

gyermekük maguk is magasan iskolázottak lesznek, az alacsonyabban iskolázott családok gyermekei pedig alacsonyan iskolázottak, akkor rögzülhetnek és megmerevedhetnek a társadalmi különbségek, s az iskolába kerülő gyermekek jövőjét elsősorban nem saját képességeik, hanem családjuk társadalmi pozíciója határozza meg.



*Forrás: Forray R. Katalin: Együtt vagy külön? Cigányok, romák, magyarok és az iskola. (Mindentudás egyeteme, 2005.)
3. illusztráció*

A fenti példában Anna családja anyagi áldozatot hoz azért, hogy iskolai eredményeik jók legyenek. Tudják, hogy az alapképességek (számolás, nyelv) fejlesztése fontos, ezért nem csak a közoktatásban jelenlévő lehetőségeket használják ki, hanem szükség esetén azon kívüli eszközökhöz is folyamodnak, többletórát, magántanárt fogadnak. Andris és Szilárd szüleinek iskolai végzettsége alacsony. Ők elfogadják és elismerik gyermekük képességeit, bár nem feltétlenül tudják, hogy mit lehet, „mit kell ezzel kezdeni”. E néhány és a korábban már felvillantott társadalmi élethelyzet mögött családi életek, múltak, jelenek és jövők olvashatók. Arra a visszatérő kérdésre, hogy milyenek e gyermekek esélyei az iskolában csak akkor tudunk pedagógiaiilag megalapozott választ adni, ha tudjuk, hogy milyen az iskola, milyen az iskolarendszer, amelyben tanulniuk kell (Halász-Lannert, 2000, 2003; Neuwith, 2001, 2002, 2003).

3.1. Esélyegyenlőtlenségek az iskolarendszer szintjén

Hogyan viszonyulhat az iskolarendszer a tanulók közötti különbségekhez?

Hogyan befolyásolja az iskola a tanulók esélyeit, milyen pedagógiai megoldások vannak a tanulók közötti különbségek kezelésében?

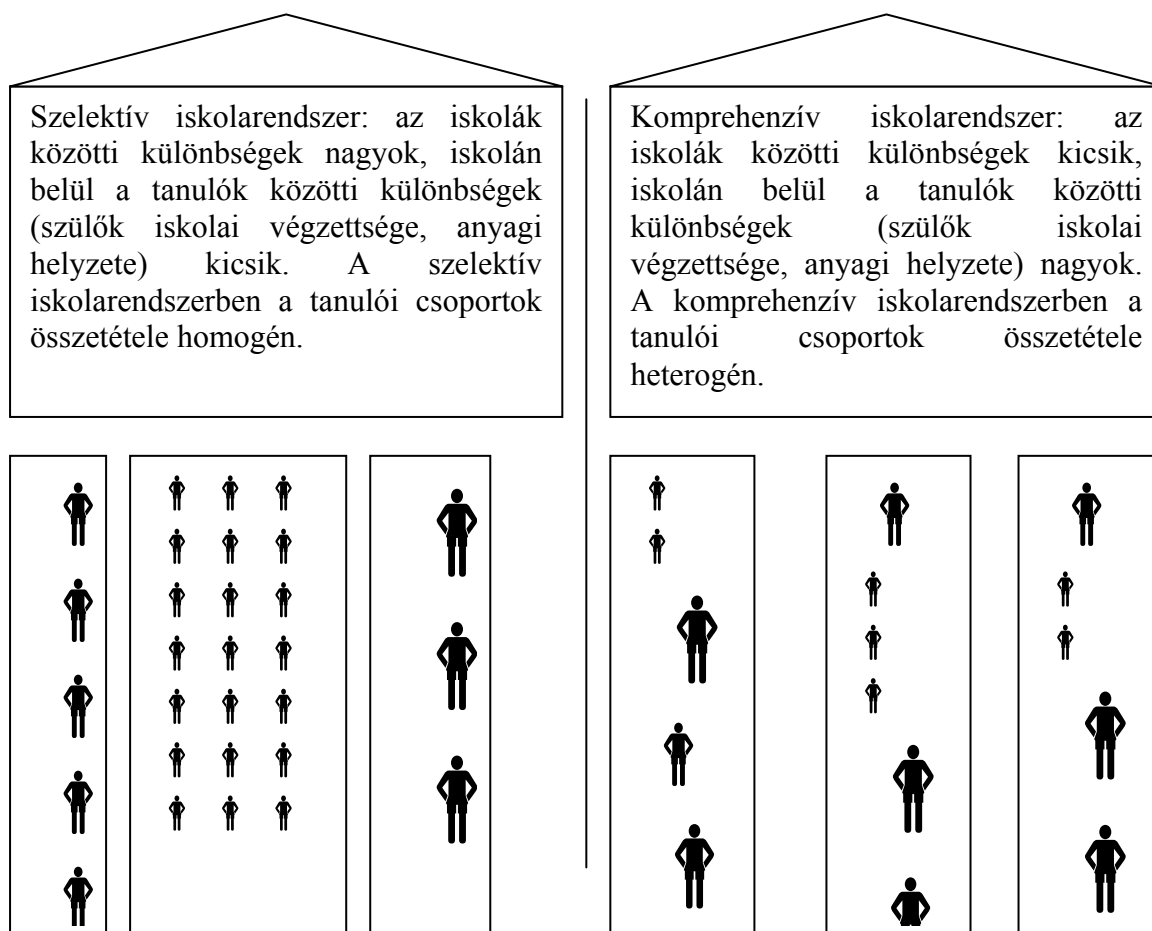
Mit jelent az, hogy az iskolarendszer szelektív illetve komprehenzív?

A fenti példákban bemutatott különbségek a modern társadalmak velejárói, azt is mondhatjuk, hogy a társadalmi-gazdasági működés természetes következményei. Fel kell tenni viszont a kérdést, hogy mit akar és mit tud tenni a társadalom saját egyenlőtlenségeivel, azok fenntartására vagy mérséklésére törekszik-e? Mit tud, mit akar tenni az iskola, a pedagógia az egyenlőtlenségekkel? Erre a történelem során – a kor ideológiai, eszmei, politikai áramlataitól függően – különböző válaszok születtek (Nahalka, 2003). A 3. táblázatban bemutatott eszmei áramlatok jellemzői és következményei mutatják az iskola és a társadalom kapcsolatát, egymásra gyakorolt hatását (3. táblázat).

A tanulásra vonatkozó eszmei áramlat	Megjelenési idő	Jellemzője	Következménye
A konzervatív felfogás		A születéskor fennálló esélyegyenlőtlenségek konzerválása.	A kiváltságosok tanulása.
Liberális felfogás (felvilágosodás)		„Minden gyermek egyenlő, mindenkinek joga van az oktatáshoz.”	Általános és kötelező iskoláztatás megjelenése, de nem képes enyhíteni az egyenlőtlenségeket.
Kompenzatórikus nézőpont		A szocializáció miatt jelentkező hátrányos körülmények ellensúlyozása, a középosztályhoz való felzárkóztatásra törekvés.	A középosztály értékrendjének rögzülése, az ettől eltérő kultúra elhanyagolása. Szelektív iskoláztatás, szegregáció, „zsákutcás képzések”.
Az emancipációs szemlélet		Az iskolába hozott kultúra elfogadása, beépítése a nevelési-oktatási folyamatba.	Az eredeti identitáshoz, értékrendhez alkalmazkodó iskola, befogadó, megértő pedagógia, komprehenzív iskolarendszer.

3. táblázat: A társadalmi egyenlőtlenségekre adott válaszok a történelem során

Az egyenlőtlenséghez való viszony sokat változott az elmúlt évszázadokban. A korábban, születési előjogokon alapuló iskoláztatást lassan kiszorította az emberek egyenlőségén alapuló. Korábban csak a kiváltságosok tanulhattak, a 19. század óta már nem csak, hogy mindenki tanulhat, de a társadalom felismerte ennek fontosságát, s bevezette a tankötelezettséget. A 20. században, a tömegessé vált iskoláztatással egyre inkább kiütköztek a tanulók közötti különbségek. A pedagógia új tanulási utakat keresett, alternatív programok és iskolák születtek. Ezek az új elképzelések fontos szerepet játszottak abban, hogy 20. század második felére felismerjék, hogy nem jelent tartós és átható megoldást, ha külön iskolákat hozunk létre, hanem csak az segít, ha a közoktatás egésze modernizálódik. Nem elválasztani, elkülöníteni kell a tanulókat egymástól, hanem együtt kell őket nevelni, s a képzési kínálatot, tanítási módszereket is hozzájuk kell igazítani. E nagy léptékű változások ellenére nem állítható, hogy bizonyos, talán idejétmúltnak tekinthető szemléletek végképp eltűntek volna a történelem színteréről. Szinte valamennyi tovább él ma is. E sokféle szemléleti alap kétféle iskolarendszert hozott létre. Az egyik a *szelektív*, a másik a *komprehenzív* iskolarendszer (4. ábra).

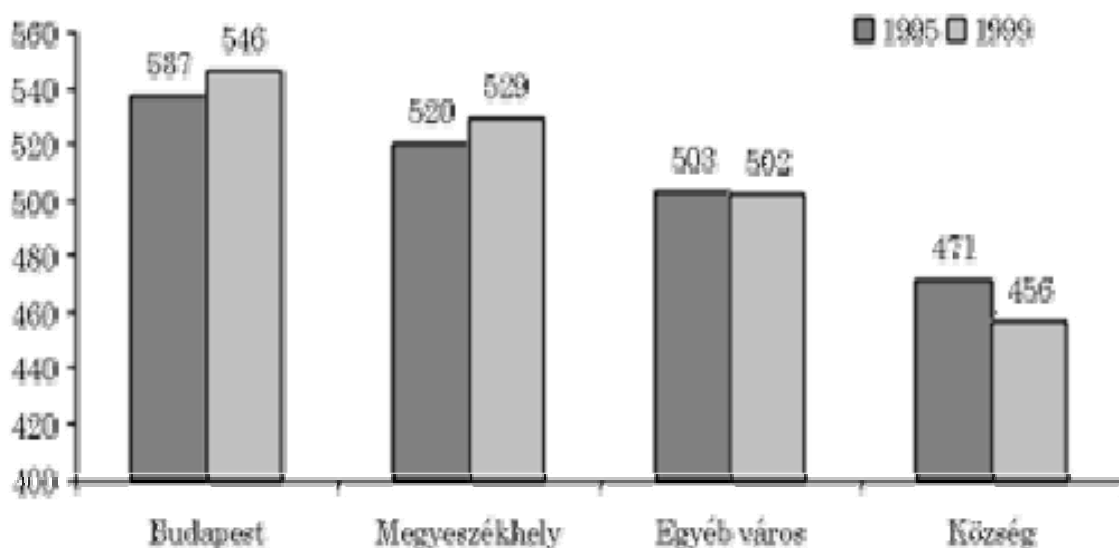


4. ábra: Az iskolák és a tanulók közötti különbségek iskolarendszer-típusok szerint

A szelektív iskolarendszer jellemzője a társadalmi különbségek, esélyek közötti különbségek leképeződése. A szelektív iskolarendszer nem akar, nem képes, nem tud hatékonyan fellépni a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentése érdekében. Egy ilyen iskolarendszerben vannak neves, híres elitiskolák, „versenyistállók” és vannak olyanok, amelyeknek a nevét csak azok tudják, akik oda járnak. Vannak nagy presztízsű vagy divatos iskolák, sokszor kiváló infrastruktúrával, ahova a szülők szívesen adják a gyermekeiket – hiszen onnan „királyi út” vezet a továbbtanuláshoz. Emiatt jelentős a túljelentkezés. Ez látszólag egyenlő esélyeket biztosít minden gyermek számára: hiszen mindenkinek ugyanazt a vizsgát kell letennie, ugyanazt a feladatot kell megoldania. Az egyenlő esélyek azonban csak látszólagosak; valójában a tanulók közötti különbségek szabják meg a verseny kimenetelét.

Az egyik végleten lévő iskolákba felvett gyermekek tanulmányi eredménye átlagnál jobb, a másik végleten lévőké, rosszabb. Az egyik végleten lévő iskolákba járó tanulók szüleinek iskolai végzettsége magas, a másik végleten lévőké alacsony, az egyik végleten lévő iskolák tanítványainak számítógépük van otthon, könyveik, saját szobájuk, a másik végleten lévő között soknak a családja szociális segélyen él, magas az egy helyiségre eső családtagok száma. Ezek a különbségek azért veszélyesek, mert e külső körülmények akadályozzák a sikeres tanulást. A hazai kutatások egy része már a kilencvenes években kimutatta a családi háttér és az iskoláztatás eredményessége közötti kapcsolatot, hozzájárulva ezzel a szelektív iskolarendszer helyett az ún. komprehenzív iskola-eszmény támogatásához, elfogadásához. Az alábbi ábrák jól szemléltetik, hogy az előzőekben részletezett hátrányos helyzet-jellemzők miként eredményezik a tanulók közötti tanulási esélyek egyenlőtlenségét. A 5. ábrán látjuk például, hogy a *tanulók lakhelye* befolyásolja azt, hogy mennyire tanulnak meg értőn olvasni,

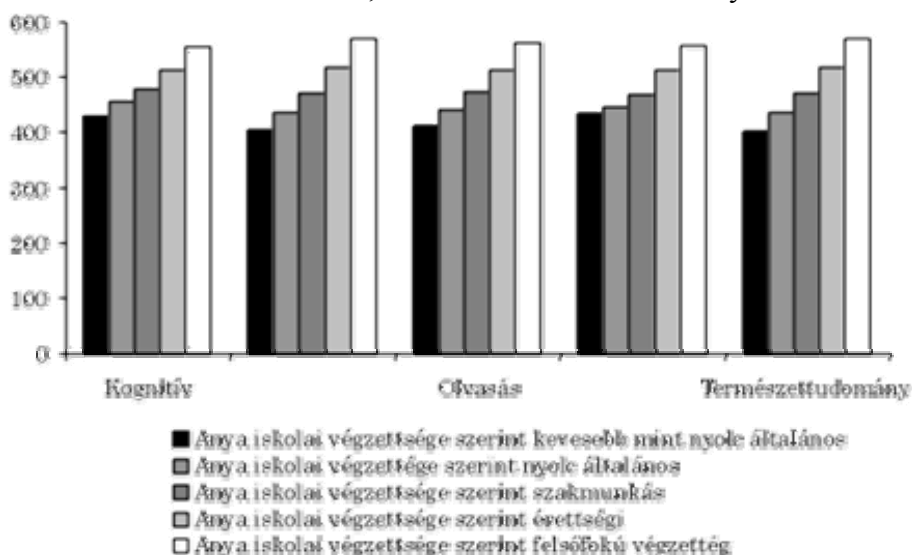
a 6. ábrán pedig azt, hogy milyen összefüggés van a *szülők iskolai végzettsége* és a *tanulók teljesítménye* között (Vári és koll., 2000.).



(Vári és koll. 2000.)

5. ábra: A tanulók olvasás-teljesítménye lakhelyük szerint

A 5. ábra szerint minél kisebb településen lakik egy gyermek, annál alacsonyabb az olvasás-értés teljesítménye. Az ábra azt is jól szemlélteti, hogy ezek a különbségek a két vizsgált időszakban nem csak, hogy nem csökkentek, hanem ellenkezőleg, tovább nőttek: a fővárosban és megyeszékhelyen a teljesítmények nőttek, a községekben csökkentek – azaz a különbség még nagyobb lett. A 6. ábra oszlopdiagramjai azt mutatják, hogy minél magasabb az anya iskolai végzettsége, annál magasabb a tanulók teljesítménye a kognitív tesztben, az olvasás-értést mérő tesztben, illetve a természettudományos ismereteket mérő teszten.



(Vári és koll. 2000.)

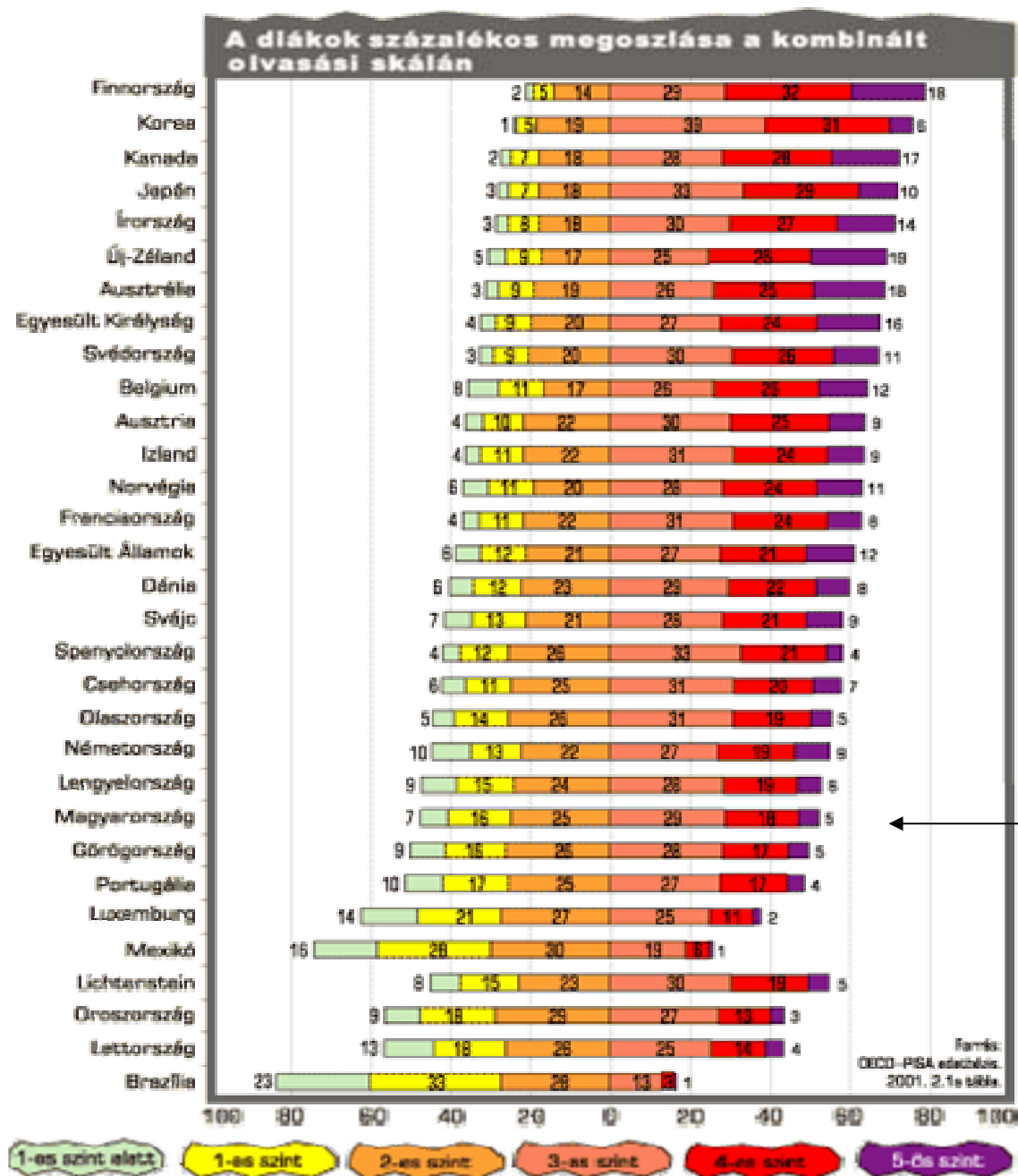
6. ábra: A tanulók teljesítményei szüleik iskolai végzettsége szerint

Az esélyek egyenlőtlensége kisebbség-többség viszonyában is megmutatkozik. Felmérések szerint ma a roma gyermekeknek 50-szer kisebb az esélye a felsőfokú végzettség

megszerzésére, mint nem roma társaiknak. Egyrészt azért, mert a magyarországi roma közösség nagy része a válságrégiók kistelepülésein él, a roma keresők többsége az elmúlt 15 évben elvesztette a korábbi biztos munkáját, és mély szegénységben él. Másrészt azért, mert még ma is, a 21. század első éveiben is, több mint 700 olyan osztály van Magyarországon, ahol elkülönítve oktatják a roma gyerekeket, ahogyan ezt az Oktatási Minisztérium által 2000-ben készített felmérés adataiból kiderül. Annak ellenére van ez így, hogy a roma szülők ugyanúgy jobb és szebb jövőt szeretnének gyermekeiknek, mint bárki más, és tudják, a jobb élethez az iskolán keresztül vezet az út – ahogyan a leszakadáshoz, a nyomorhoz is, ha nem kapja meg a kisdíák ugyanazt, mint a többiek. Az iskolának példát kell mutatnia, lehetőséget kell adnia minden gyermeknek a tehetségét kiteljesítő életre, attól függetlenül, hogy szülei szegényebbek vagy gazdagabbak, magasabb vagy alacsonyabb végzettségűek, romának vagy nem romának születtek. (Oláh Örsi, 2005, 56.)

Mivel minden iskola saját társadalmának tükré, feltehetjük magunk számára a kérdést: vajon mennyire képes befogadni és fejleszteni a magyarországi iskolarendszer azokat a gyermekeket, akiknek a többségtől, a szokásostól eltérő, azaz „az iskolához képest más” a szocializációja? Látjuk, hogy a kilencvenes évekből vizsgálatok szerint a magyar iskolarendszerben a tanulás eredményességét, a tanulók iskolai esélyeit lakhelyük és szülei iskolai végzettsége határozza meg. Megállapíthatjuk, hogy a magyar iskolarendszer történelmi hagyományait tekintve konzervatív, szelektív, s ezt az örökséget – minden törekvés és változási igény ellenére – sajnos még mindig cipeli. S amíg szelektív módon működik, addig újra és újra lehetőséget teremt a szegregációra, megbélyegzésre, újra termeli a társadalmi különbségeket: a magasan iskolázott szülőknek a gyermekei esélyt kapnak arra, hogy sikeresek legyenek, az alacsonyan iskolázott szülők gyermekeinek esélyei pedig továbbra is szerények, esetlegesen maradnak. A nemzetközi összehasonlító felmérések, például, a PISA-vizsgálatok azt mutatják, hogy a demokratikusabban működő iskolarendszerek, a komprehenzív iskolák eredményesebben tudják felkészíteni a gyermekeket a majdani társadalmi feladatokra, szerepekre. Az alábbi 7. ábra nemzetközi összehasonlító vizsgálat keretében végzett olvasás-teljesítményeket mutat országoként. A legjobb eredményt elérő Finnországgal szemben Magyarországon a diákoknak 5 százaléka érte el a legmagasabb, ötös szintet. A diákok 23 százaléka van a 4-5. szinten, s 52 százaléka teljesített a hármasszint felett. Ez azt jelenti, hogy a tizenöt éves diákoknak közel fele nem éri el azt a szövegértésbeli szintet, amelyet az OECD-országok saját standardjaik szerint a munkaerőpiacra való sikeres belépés feltételének tartanak. Magyarországon a diákok 48 százaléka található a kettes szinten vagy alatta (7. ábra).

Szegregáció: előítéletesen alapuló, hátrányokkal járó negatív megkülönböztetés.



Forrás: PISA 2003.

7. ábra: A diákok olvasásteljesítményének százalékos megoszlása országok szerint

Az iskolai esélyegyenlőség mértéke azokban az országokban nagyobb, amelynek iskolarendszere nyitott a tanulók közötti különbségekre, amely iskolarendszer befogadóbb, megértőbb, ahol nagyobb hangsúlyt fektetnek a tanulók családi háttérbeli különbségeinek mérséklésére, megszüntetésére. Azt ma már a pedagógia kimutatta, hogy a szelektív iskolarendszerek negatív következményei hasonlóak, vagyis jellemző:

- az iskolában eltöltött évek rövidege: iskolaelhagyás, kimaradás, korai munkába állás, csellengés, csavargás;
- spontán kirekesztődés az osztályközösségből, ezáltal a csoport pozitív befolyása alóli kikerülés;
- tanulási kudarcok, a követelményeknek való meg nem felelés, demotiváció: bukások,

túlkorosság az iskolában;

- alacsonyabb presztízsű iskolák választása, korai szakosodás: szakiskolákba kerülés;
- szegregáció: gyógypedagógiai intézményekbe kerülés;
- fiatalkori deviancia, fiatalkori bűnelkövetés iskolában és iskolán kívül;
- a személyes sikerek elmaradása, a kudarcok negatív „kompenzálása”, a sodródás.

Az ilyen, szelektívnek tekinthető iskolarendszer önmaga fenntartásában érdekelt, hiszen éppen azoknak a társadalmi csoportoknak a társadalmi-politikai befolyása a legnagyobb, akik ebben az elkülönítésben érdekeltek. A változás feltétele, hogy

- törvényi háttér biztosítsa az egyenlőtlenségek felszámolását, kezelését,
- legyen hozzá infrastruktúra;
- a családi szocializáció hiányait erre a célra létrehozott intézmények segítsék kompenzálni (családgondozás, gyermek-és ifjúságvédelem, nevelőotthoni hálózat);
- a nemzeti jövedelemből az iskolákra fordítható összeg nőjön;
- ne sérüljön a jó iskolához való jog;
- a régiók, települések közötti gazdasági különbségek, a családok szociokulturális különbségei ne jelenjenek meg az iskolában.

3.2. Az esélyegyenlőtlenség iskolai megjelenési formái

Milyen változások zajlanak napjainkban az iskolarendszerben és az iskola belső világában?

Hogyan befolyásolja az iskola a tanulók esélyeit?

Milyen jó eljárások vannak az esélyegyenlőség biztosítására?

Napjainkra megújul az iskolák funkciója, új pedagógus kompetenciák kialakítására tevődik a hangsúly. A pedagógustól elvárt a tartós érdeklődés az új információk és ismeretek iránt, s szabálytudat mellett a saját és mások jogainak ismerete, a jogok forrásainak, korlátainak ismerete, s nem utolsósorban a társadalmi és tanulói szükségletek azonosításának képessége (Perrenaud, 2001). Fontos a szakmai tudás, a nevelési-oktatási folyamat ismerete, a folyamat feltételeinek ismerete, e feltételek alakításának képessége. Mindenek előtt azonban a pedagógusnak rendelkezni kell a tanuló megismeréséhez szükséges tudással. Nem szorul bővebb magyarázatra, hogy a tanuló egyéni problémájának kezeléséhez csak úgy tudunk segítséget nyújtani, támaszt adni, ha megismerjük a környezetet, amely körülveszi és megismerjük belső tulajdonságait, jellemzőit. Fel kell tárnunk a gyermek egyéni tevékenységi lehetőségeit, meglévő tudását, érzelmeit, törekvéseit. Ehhez figyelembe kell vennünk aktuális személyiségjegyeit, családi és környezeti életvilágát, erősségeit, pozitívumait. (Kağıtçıbaşı, 2003).

Nem kisebbek az elvárások a tanulóval szemben sem! Mire az iskolát elhagyja, olyan új személyes képességekre lesz szüksége, mint alkalmazkodás, önállóság, önszabályozás, tolerancia, probléma-megoldási képesség, együttműködés, hatékony konfliktuskezelés, kockázatvállalás. Ezek megtanulására a család és az iskola ad teret. Ha a család nem tudja ellátni ebben a feladatát, vagy korlátozva van valamiben, tartósan vagy átmenetileg nehézségei vannak, akkor az iskola, a pedagógus kell, hogy a gyermeket segítse. Ma már egyre elfogadottabb az álláspont, amely a pedagógia, a pedagógus, az iskola felelősségét hangsúlyozza saját tanítványaival szemben – miközben természetesen nem vitatja a szülő, a család jogainak elsőbbségét. A pedagógusi szakma ma már ismer eljárásokat, jó példákat, amelyek együttese meleg, elfogadó iskolai légkört eredményez az intézményes nevelésben, és szükség esetén támogatást nyújt. E téren a legfontosabbak az alábbiak:

- A tanulók egyéni tanulástörténetének, a megélt siker- és kudarcélményeiknek feltérképezése, a tanuláshoz fűződő motívumok, demotivációk alapos megismerése, az erre alapozott szakszerű fejlesztés (egyéni perspektívák felcsillantása, énkép erősítése, önbizalom fokozása, a megküzdés képességének erősítése).
- A családi élet hiányosságainak, hibáinak (verés, érzelmi elhanyagoltság, ingerszegénység, foglalkozás hiánya, negatív minták, modellek) kompenzálása, szülőkkel való együttműködés.
- Az osztály, a kortárs csoport kirekesztő attitűdjének, negatív érzelmi hatásainak pedagógiai kezelése, együttműködésre, kooperációra nevelés, erőszakmentes konfliktuskezelésre nevelés.
- A tanulók alapos megismerésére épülő differenciált, egyéni fejlesztési tervek, programok készítése, differenciált, árnyalt értékelés, az önszabályozás, önértékelés kialakításának tudatos megszervezése.
- A tanulási nehézségek attribúcióinak helyes tanári megítélése (s nem külső körülményekre, családra hárítás), a bukások, kimaradások, csavargás csökkentése.

Az iskolai életvilág fókuszában a nevelődés, a tanulás áll. A gyermekek elemi szükséglete, hogy ez harmonikusan, gyarapodásukra szolgálóan folyjon. Ma már azonban nem csak a pedagógus belátásán múlik az, hogy kielégíti-e ezt a szükségletet vagy sem, hanem a Köznevelési Törvény is deklarálja a tanulóknak erre irányuló jogait. Nem érhet hátrányos megkülönböztetés senkit nemzeti, etnikai, vallási hovatartozása miatt, és joga van arra, hogy képességei szerint haladhasson. 2004-ben ezt segítő létrejött az Esélyegyenlőségi Kormányhivatal.

Feladatok

- ✂ : elemző képesség, lényeglátás fejlesztése
- Y : problémamegoldó gondolkodás, kreativitás fejlesztése
- 🧠 : kritikai gondolkodás, verbális képességek fejlesztése
- 🌟 : logikus gondolkodás, szintetizáló képesség fejlesztése
- 😊 : önismeret és együttműködési készség fejlesztése

1. feladat 🧠

Búvárkodjon a könyvtárban, keresse meg az esélyegyenlőség jogi háttérét, majd ezt követően elemezze, értékelje a magyarországi helyzetet!

vagy

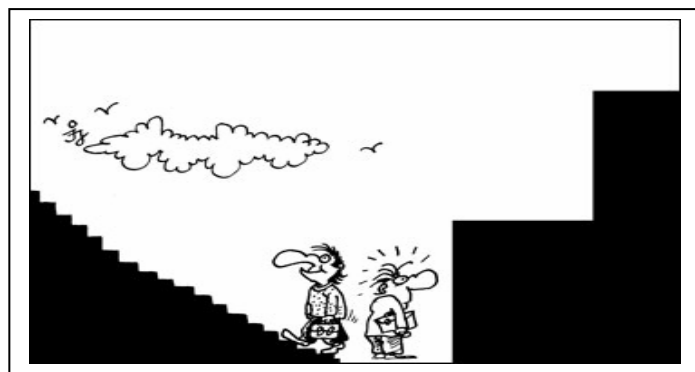
Keressen szakirodalmat valamelyik PISA vizsgálatról, jelentésről, majd tartson kritikai elemeket, kommentárokat is tartalmazó referátumot róla a csoportban!

2. feladat 🌟, Y

Az alábbi rajzok az esélyegyenlőség - esélyegyenlőtlenség témaköréhez készültek. Képzelve el, hogy annak a tankönyv-szerkesztőségnek az ülésen vesz részt, amelyik éppen azt a kiadványt készíti elő megjelentetésre, amelyiket most olvassa. Mi lett volna, ha azt feladatot kapja, hogy az alábbi rajzokat helyezze el az Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia fejezet megfelelő pontján. Melyiknek hol lehetne a helye? Készüljön fel arra, hogy a szerkesztő-bizottságban meg kell indokolnia a döntését!



www.fikszradio.hu/hirarchivum.php?ha=315



www.old.sote.hu/.../se200511/20051114.html

3. feladat ✂, 🧠, 😊

A fejezet 7. ábráját alapul vége végezzenek párban összehasonlító mini-kutatást különböző országok oktatási rendszerei között és ennek ismeretében értékeljék az ábrán mutatott tanulói teljesítményeket!

4. Különleges bánásmódot igénylők különböző csoportjai

Nincs olyan gyermek, akinek ne lenne szüksége állandó vagy átmeneti jellegű fizikai, biológiai vagy pszichikai, intellektuális, családi vagy szociokulturális okok miatt egyéni nevelésre, egyéni bánásmódra. Vannak akadályozottak, s vannak tehetségesek, vannak visszahúzódóak s vannak agresszívek, vannak szegények és jómódúak, s ezek kombinációi. Mivel minden gyermek más, ezért a közöttük lévő különbségek is annyi félék, ahány gyermek van, ezért különbözőek azok az eljárások, amelyet a pedagógus alkalmaz a nevelés-oktatás terén. Ugyanakkor mind a különbségekben, mind a bánásmódban vannak közös vonások is.

4.a. Zoli zavartalan terhesség után, időben született. Átlagosnál később kezdett el beszélni, s problémái voltak egyes hangzók kiejtésében is. Később beszéde hadaró lett. Iskolában kerülve problémái gyarapodtak: írásban gyakran felcserélte a betűket, nehezen tanult meg olvasni.

Milyenek lesznek Zoli esélyei a közoktatásban?

4.b. Li Xia fél éve érkezett Kínából. Kint befejezte az ötödik évfolyamot, de itt újra járatták vele, mert nem tud magyarul. Sajnos dolgozatai eddig mind egyesre sikerültek. Barátja nincs. Osztálytársai előbb érdeklődéssel nézték, de – mivel nem tud velük beszélni – ezért egyre magányosabb. De legalább nem csúfolják – gondolja.

Milyenek Li Xia esélyei Magyarországon?

4.c. Laci három éves korában agyműtéten esett át. A daganatot sikerült eltávolítani, de Laci sajnos megvakult. Előbb a Vakok és Gyengénlátók Általános Iskolájába került, de a mamája szeretné, ha „rendes” iskolába járna.

Vajon milyenek lesznek Laci esélyei az iskolában?

A tanulók és szülők joggal elvárják, hogy a pedagógus alkalmazkodjon gyermekük minden egyes problémájához, keresse és találja meg azokat a szakmai eljárásokat, amelyek számára megoldást jelentenek. Az utóbbi években jelentősen nőtt azoknak a kutatásoknak a száma, amelyek kísérletet tesznek a különleges bánásmód iránti igényt definiálni, diagnózist felállítani, illetve a bánásmódot meghatározni. Abban megállapodás van, hogy a pedagógusok feladata a problémák iránti érzékenységgel illetve azok észlelésével kezdődik, s hogy a tanuló problémája hosszabb-rövidebb ideig tarthat és súlyossága is eltérő lehet (8. ábra).

Időszakosan áll fenn az igény

A probléma: enyhe	Távol élő nagyszülő elvesztése Törött jobb kéz Influenza	Közeli nagyszülő elvesztése Fülgyulladás Szülő elvesztése (válás, halál)	A probléma: súlyos
	Rövidlátás Hallássérülés Kisebbségi csoport tagja	Térlátás hiánya Súlyos emocionális zavarok Látásban akadályozottság Siketség	

Állandóan fenn áll az igény

(Forrás: Bayliss, 1995, 221. Idézi Petriné 2003. 420.)
8. ábra: A különleges bánásmód iránti igény dimenziói

A különleges bánásmód iránti igény fenti dimenziói (állandó-időszakos), illetve a probléma jellege (enyhe – súlyos) mellett a pedagógusnak tisztában kell lennie azzal is, hogy konkrétan miben áll a tanuló hátránya, hol csorbulnak a többi gyerekhez képest a tanulási, szocializációs, stb. esélyei. Melyek azok a kiváltó okok, a tünetek, amelyek miatt a különleges bánásmód (sajátos pedagógiai beavatkozás) iránti igény keletkezik. A pedagógia *különleges bánásmódot igénylő* gyermekként tarja számon azokat, akik az alábbi csoportok valamelyikébe tartoznak:

1. Speciális nevelési szükségletű gyerekek:

- tanulásban akadályozottak (például az enyhén értelmi fogyatékosnak minősítettek, valamint a nehezen tanulók),
- értelmileg akadályozottak (például a súlyosan akadályozott és halmozottan sérült gyermekek),
- beszédhibások (például a dadogók, hadarók, hebegők),
- érzékszervi sérültek (például a hallássérültek, látássérültek),
- mozgáskorlátozottak,
- viselkedés- és teljesítményzavarral küzdők,
- autisták. (Illyés, 2000)

2. Tanulási problémákkal küzdő tanulók

- tanulási nehézséggel küzdők (például hosszabb betegség vagy családi, kulturális, nyelvi hátrányok),
- tanulási zavarral küzdők (például diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, figyelemzavar).

3. Magatartási problémákkal küzdő tanulók

- visszahúzódozó, regresszív, depresszív viselkedésű tanulók,
- ellenséges, agresszív, inkonzekvens tanulók (engedetlen, kötekedő, támadó).

4. Tehetséges tanulók

- intellektuális tehetségek(például jó matematikusok, nyelvi tehetségek),
- pszichomotoros tehetségek (például élsportolók, kiemelkedő kéz ügyességgel rendelkezők),
- művészi tehetségek (például zene, vizuális művészetek terén),
- szociális tehetségek (például, jó vezetők, szervezők).

Természetesen, egy magatartási problémákkal küzdő gyermeknek tanulási problémái lehetnek és viszont; sőt a tehetséges gyermeknek is lehetnek magatartás-zavarai vagy tanulási, nyelvi hátrányai, problémái. Előfordulhat, hogy a külföldi tanuló nem igényelne hazájában különleges bánásmódot, hiszen nem volt tanulási, magatartási problémája, nem tartozott a sajátos nevelési szükségletűek vagy a kiemelkedően tehetségesek köré. A korábbi iskola elhagyása, a migráció, a Magyarországra érkezés, a bizonytalan jelen és jövő, az érzelmi traumák sora azonban olyan probléma-kombinációkat eredményezett, amelyekkel nem tud segítség nélkül megbirkózni. Lásd példánkban Lia Xia külföldi állampolgár tanulót, akinek iskolát, iskolarendszert kellett váltania, s olyan nyelven kell most tanulnia, amely számára idegen, olyan kultúrában eligazodnia, amelyben bizonytalanul mozog. A „külföldiségén” kívül megilletné a különleges bánásmód akkor is, ha mondjuk diszlexiás és/vagy ha tehetséges lenne. A fenti kategóriák között tehát nagyon sok átfedés lehet, és a problémák halmozódhatnak is.

4.1. A speciális nevelésű szükségletű tanulók

Milyen változáson ment át a speciális nevelési szükségletűek fogalma?

Milyen történelmi utat járt be a gyógypedagógia?

Mi napjaink pedagógiájának fő irányvonala a sérültekkel kapcsolatosan?

Az utóbbi években észrevehető változás következett be a fogyatékossgal kapcsolatos terminológiában. Olyan új kifejezések jelentek meg, mint a *tanulásban akadályozott*, vagy *mozgáskorlátozott*, s egyre kevésbé használatos a rokkant vagy értelmi fogyatékos kifejezés. A fogyatékossg fogalmának változása a társadalomban bekövetkező változások hatását tükrözi. A társadalom fogyatékosokhoz való viszonyában érezhető az egyre növekvő nyitottság.

A legsúlyosabb érzékszervi, értelmi problémákkal küzdőkkel való foglalkozás a felvilágosodás időszakában indult meg. A 19. században létrejövő magán-, majd később állami intézmények feladata az épektől való *szegregáció* (elkülönítés) volt. Ezekből az intézményekből a 20. század hatvanas éveire már teljes körű *gyógypedagógiai* hálózat épült ki. Az elkülönítés, mint a különböző tanulói igényekre adott reakció, ebben az időszakban a társadalom és pedagógia természetes válasza volt nem csak a fogyatékosok esetében, de a tehetséggondozás tekintetében is. A 20. század végén azonban egyre jobban felerősödött a szegregáció elutasítása. Egyre többen foglalkoztak a „külön nevelés” negatív hatásaival, a „gettó-effektussal”, a stigmatizáció következményeivel, az izolációs hatással, a szocializációs zavarokkal. Felismerték, hogy súlyos következménye van mind a gyermekre, mind a társadalomra nézve annak, ha a gyermek állapota, tulajdonságai, nevelhetősége, a pedagógiai követelmények és segítség hármasa diszharmonikusan működik (Illyés, 2000). Egyre inkább belátták, hogy a sérültek esélyegyenlőtlensége nemhogy csökkent ezekben az elkülönült intézményekben, hanem épp ellenkezőleg, egyre csak növekedik. Ma már az integráció (beillesztés) többféle formában van jelen. Ezek egy részében továbbra is rendelkezésre áll gyógypedagógus (logopédus, konduktor) szakember segítsége, támogatása, de azokban az oktatási intézményekben is szükséges a gyógypedagógus szakmai segítsége, konzultáció igénybevétele, ahol nincs ilyen végzettségű munkatárs. Az integráció különböző formában és mélységben valósulhat meg; közülük az egyik új megoldás, az inkluzív (befogadó) nevelés válaszára épül. A komprehenzív iskolaszemlélet eszmei alapján álló adaptív, reflektív, a gyermek egyéni szükségleteihez alkalmazkodó együttnevelés képes arra, hogy a segítségnyújtást differenciált és individualizált megoldásmódjaival optimalizálja (Feyerer-Schaffhauser-Réthy-Schiffer, 2005). A változás alapvető és átfogó, érinti a pedagógiai-pszichológiai diagnózis és terápia területét egyaránt (Réthy, 2005).

4.2. Tanulási problémákkal küzdő tanulók

Miért kell a tanulási problémákkal foglalkozni?

A tanulási problémáknak milyen nagyobb csoportjai vannak?

Milyen problémának tekinthető a diszgráfia és a diszlexia?

Az iskola az intézményes tanulás legfontosabb színtere. Mi sem természetesebb elvárás, minthogy a pedagógus, aki ebben a környezetben a szakértő felnőtt, tisztában legyen azzal, hogy miként segítheti elő legeredményesebben a tanulási folyamatot. Ez szakterületének egyik fókuszsa. Ugyanakkor az egyik legbonyolultabb kérdés. Önmagában a tanulási folyamat mibenlétének az ismerete, a tanulás támogatásával kapcsolatos pedagógiai-pszichológiai kompetenciák fejlesztése próbatétel elé állítja a tanárképzésben részt vevő hallgatókat. Az már magától értetődő, hogy az első, s legfontosabb feladat a tanulási problémák felismerése, s annak eldöntése, hogy a problémát a pedagógus saját hatáskörben képes-e megoldani vagy

iskolapszichológus, gyógypedagógus segítsége veendő igénybe. Az ún. tanulási problémák, a kiváltó okok és a kezelés sajátosságainak függvényében alapvetően kétfélék.

4.2.1. Tanulási nehézség

A *tanulási nehézség* kifejezés egyfajta megküzdési irányultságú meghatározást tesz szükségessé. Közülük, a rövidebb-hosszabb betegségből (például, influenza, bokatörés, asztma) adódó problémák viszonylag jól korrigálhatók orvosló, pótló, külön foglalkozásokkal, egyéni feladatokkal, amennyiben a pedagógus időben felismeri az e téren jelentkező nehézségeket. Más a helyzet a szociális, kulturális, nyelvi hátrányok kezelése terén, mivel itt – korábbi fejezetekben jelzettek szerint – szemléletre (szükség esetén szemléletváltásra) van szükség. A szocioökonómiai státusz miatt jelentkező tanulási nehézségekre átmenetileg megoldás lehet a tanulmányi kirándulás költségeinek átvállalása, a kedvezményes étkeztetés, az ingyenes tankönyv-vásárlás. A kulturális hátrányok esetében már hosszabban tartó beavatkozás szükséges, nyelvi fejlesztő foglalkozások, tanulás-módszertani vagy konfliktuskezelési tréningek, egyéni tanulási stratégiák kidolgozása az adott tantárgyban. A hátrányok, esélyegyenlőtlenségek tanulási nehézségként való azonosítása és kezelése azt az üzenetet hordozza, hogy az e körbe sorolható tanulóknak nehézséget okoz a tanulási folyamatban való eredményes részvétel.

4.2.2. Tanulási zavar

A *tanulási zavar* általános, összefoglaló kifejezés, a különböző képességdeficitekkel küzdők megjelölésére. A csoport egyébként meglehetősen heterogén, hiszen a figyelmi funkciókban, beszédképesség, olvasási, írási és számolási készségek elsajátításában és használatában akadályozottak egyaránt beletartoznak. Nem része e csoportnak viszont a képességhiányokkal rendelkező vakok, siketek, értelmi vagy mozgás korlátozottak. Bár a tanulási zavar más deficitekkel (például, érzékszervi gyengeség, érzelmi zavarok) vagy negatív környezeti hatásokkal (például hátrányos szociokulturális háttér, nem megfelelő oktatás) együtt is jelentkezhet, azoknak nem egyenes következménye (Gyarmathy, 2006). Sarkady Kamilla és Zsoldos Márta tanulási zavarnak tekinti azt az intelligencia szint alapján elvárhatónál gyengébb tanulási teljesítményt eredményező állapotot, amely neurológiai deficit vagy funkciózavar talaján jön létre, és sajátos kognitív pszichológiai tünetekkel jellemezhető (Sarkady-Zsoldos, 1992). A tanulási zavarok, részképesség zavarok, mint például a diszlexia, diszgráfia ép értelem, sokszor kiemelkedően jó intellektus mellett jelentkeznek. Az érzékszervi sérültek gyógypedagógiai nevelésben, sajátos igényeiknek megfelelő szakszerű fejlesztésben részesülhetnek. Megfelelő prevenció, időbeli felismerés és szakszerű kezelés hatására gyakran jól kezelhető, orvosolható a diszkalkulia és a diszgráfia is. A diszlexia prevenciós és reedukációs programok módszertanának nagy hagyományai vannak hazánkban

A tanulási zavarok előfordulási gyakoriságát Gaddes (1985) - nemzetközi tapasztalatokra alapozva - az átlagos általános iskolás populációra vonatkoztatva 15 %-ra becsüli, de országonként igen nagy különbségek mutatkoznak. Magyarországon a tanulási zavarokkal küzdők aránya korábban 3 %-nak mutatkozott, de a globális olvasástanítási módszer elterjedésével az olvasási zavar gyakoribbá vált, és ennek tízszeresére nőtt a problémások aránya.

A pedagógus, legyen idegen nyelv és irodalom szakos, matematika, kémia vagy történelem szakos *biztosan* találkozik tanulási nehézséggel birkózó gyermekkel, s *nagy valószínűséggel* találkozik diszlexiás, diszgrafiás vagy diszkalkuliás tanulóval. Ma már jogszabályok írják elő, hogy az évközi és év végi értékelésnél, az érettségi és felvételi vizsgán milyen sajátos körülményeknek kell teljesülniük azért, hogy a diszlexiás, diszgrafiás gyermekek e részképesség zavaruk ellenére megfelelő értékelést kapjanak, teljes értékű

vizsgát tehessenek – vagyis hogy tudásukról számot adhassanak. Sok tanuló ennek köszönhetően sikeres tanulmányokat folytat a felsőoktatásban. A koncentrációzavar, a beszédzavar, az érzelmi problémák észlelése és diagnosztizálása után a különleges bánásmódot egyénre szabottan kell alkalmazni.

4.3. Magatartási problémákkal küzdő tanulók

A pedagógusok a magatartási problémákkal találkoznak a leggyakrabban, s azokat általában saját problémájukként élik meg. Az agresszív gyermek zavarja az órát, a bohóckodó tanuló elvonja társai figyelmét – ezért az ő „féken tartásuk” erőfeszítést igényel. A csendes, visszahúzódozó, félénk tanuló mellett viszont a tanár nyugodtan szervezheti a munkát. E különbségekből adódik, hogy ez utóbbi tanulói körrel általában kevésbé foglalkoznak a pedagógusok, hiszen ők a jók, a példás magatartásúak. E felületes pedagógusi szemlélet eredménye, hogy sem az agresszív, sem a depresszív tanulónál nem veszik észre, hogy magatartásuk mögött mélyen meghúzódó családi-pszichés problémák lehetnek, hogy a gyermekek maguk is szenvednek, viselkedésük valójában segítség-kérés. A magatartási problémák, magatartászavarok az iskolai viselkedésszabályozási képességekben jelentkező különbségekként csapódnak le. Valójában a gyermek, tanuló nem képes az elvárt ütemben illetve megfelelően beilleszkedni szűkebb vagy tágabb szociális környezetébe, esetenként megsérti az együttélés szociális normáit. Az iskoláskorú gyermekek egy része komoly problémákkal küzd e téren. Őket gyakran lustának, butának bélyegzik, holott valójában a viselkedésszabályozás területén mutatkoznak náluk nehézségek. Ezek legtöbbször tanulási problémákként jelentkezhetnek (Séra-Bernáth, 2004). A gyermekek esetleges magatartási problémája nagy egyéni különbségeket mutat, többféle pozitív és negatív irányú eltérés együttes jelenléte is előfordulhat.

4.4. A tehetséges tanulók

4.4.1. Tehetséges tanulókkal való foglalkozás története

A „tehetségprobléma” Magyarországon az első világháború éveiben merült fel, majd kisebb, nagyobb időközönként ismételt jelentkezik a pedagógia és a pszichológia területén (Köte, 1983). Ez szorosan összefügg a kísérleti-, a differenciál-, az individuálszociológia által egyre árnyaltabban feltárt egyéni különbségek felmutatásával, az értelmi fejlettséget mérő tesztek megalkotásával. A tehetséges tanulók kiválasztásának és nevelésének problematikája hazánkban 1910-ben került előtérbe (Dóczy, 1910.; Révész, 1917). Az a napjainkban is élő dilemma, hogy a tehetségeket külön vagy a többiekkel együtt neveljük-e, a két világháború időszakában 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 Gyermektanulmányi Társaság is foglalkozott *tehetségvédelemmel*. Nagy László kezdeményezésére 1921-ben szervezik meg először a tehetséges gyermekek rajzkiállítását, majd 1925-ben a tehetséges gyermekek- és ifjak munkakiállítására kerül sor. Noha a tehetségről való gondolkodás minden bizonnyal összefügg a Klebelsberg-i kultúrfölény gondolattal, sokan rávilágítottak annak problémáira, és kritika tárgyává tették a kor szelektív, antidemokratikus iskolarendszerét, mely valójában nem igazán garantálta a szegény sorsú tehetséges gyermekek továbbtanulását (Kemény, 1934). A II. világháború után, az új közoktatáspolitikai célkitűzések szellemében rendkívüli, átmeneti eljárások léptek életbe a 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

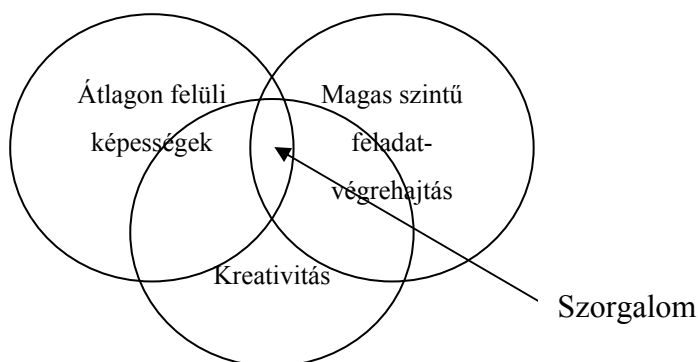
társadalmi igazságszolgáltatásként is értelmezték. A munkás és paraszt származású gyermekek kiemelt támogatása abból a célból történt, hogy mielőbb létrejöhessen az új korszak új értelmiségije.

4.4.2. A tehetség fogalma, a tehetséges tanulók jellemzői, felismerésük

A tehetséges tanulókkal való szakszerű foglalkozás időről időre felmerül a pedagógiában. Miért kell e kérdéssel napjainkban is foglalkozni? Sajnos azért, mert a mai napig, nem megoldott a tehetséges tanulók felismerése, valamint a velük való hatékony foglalkozás. Ennek egyik oka az, hogy bizonytalan a tehetség fogalmának értelmezése, a *tehetség meghatározása*.

A tehetség összetevői az átlagon felüli képességek, a feladatvégrehajtás magas szintje, és a kreativitás. Ezek egymással dinamikus kapcsolatban állnak.

Ma köznapi érelemben tehetséges az, aki a közösség számára hasznos területen *minőségileg átlagon felüli teljesítményre, alkotásra képes*. Más szóval, a tehetség a képességek és a készségek magas foka. A tehetség fogalmát a pszichológiai szakirodalomban először *Terman* definiálta az 1920-as években. Megvizsgált 1528 főt, akiknek IQ-ja az ún. Gauss-(normál eloszlás) görbén 130 felett volt, s az eredmény alapján ezt az adatot a magas intelligenciával és a tehetséggel azonosította. Maga Nagy László (1922) a tehetség három fokozatáról beszél, melyek az alkalmazó (tehetség), a továbbfejlesztő (talentum) és az újító (lángész). Tehetség alatt az átlagon felüli képességet értette, s szerinte a tanulók 20 %-a tartozik e tágon értelmezett tehetségekategóriába. Azt, azonban, hogy a tehetség nem azonosítható egyszerűen a magas intelligenciával, hanem valami további többletet is jelent, s ez a többlet a kreativitás, csak az 1960-as években Guilford fedezte fel. Tudjuk, hogy vannak olyan személyek, akik több területen kiválóak, de vannak olyanok is, akik kiemelkedően tehetségesek a festészetben vagy a zene világában miközben nyelvi képességeik nem erősek, s lehet gyenge matematikából az olimpikon úszó. A különböző tehetség típusokat elemezve Rollett 1991-ben megalkotta az ún. dinamikus tehetségfogalmat (9. ábra).



9. ábra: A dinamikus tehetségfogalom (Rollett, 1991. nyomán)

Az ábra azt mutatja, hogy az átlagon felüli képességek, mint ún. *diszpozíciók* (veleszületett adottságok) képezik a tehetség alapját. A diszpozíciók feltételek, amelyek csak *tevékenységen* keresztül bontakozhatnak ki, illetve alakulhatnak, fejlődhetnek. A képességek, képességrendszerek fejleszthetősége egyéni különbségeket mutat, egyesek erőteljesen fejlődnek, mások stagnálnak, vagy éppen visszafejlődnek. Az egyéni kreativitás mértéke is hat, dinamizálja egyrészt a képességek alakulását, másrészt a tevékenységeket, amelyeket az egyén végez.

Amerikai vizsgálatok mutatnak rá arra, hogy a pedagógusok a tehetséges tanulóik 50 %-át nem ismerik fel. Nagy számban fordulnak elő rejtett tehetségek a társadalomban, illetve az iskolákban uralkodó konformizmus miatt. Számos történelmi példa is mutatja, hogy mennyire nem ismerte fel az iskola, például, Einstein, Edison, Gauss, Röntgen tehetségét (egyeseket tanáraik megbuktatták, sőt értelmi fogyatékosnak vélték). A tehetségek felismerése azért nehéz az iskolában, mert a tanárok hajlamosak a jó tanulókkal, az eminensekkel azonosítani őket. A tanárok szemében gyakran az a tehetséges, akinél a tudás párosul a teljesítményre törekvéssel, alkalmazkodóképességgel és szolgálatkészséggel. Sok száz, sok ezer tehetségesnek tartott személy vizsgálata alapján különböző listákat állítottak össze arról, hogy mi alapján ismerhető fel a tehetség. Az alábbiak orientálhatják a pedagógust, gyanút ébreszthetnek a mélyebb megfigyelés, vizsgálat iránt:

A szakirodalmak adatai alapján a populáció kétharmada átlagos képességű, 13,6-13,6 %-a átlag alatti, illetve átlag feletti, 2,3 %-a pedig tehetséges. Ezen belül 0,1 % a zseni. (Magyarországra kivetítve az átlag feletti-alattiak száma 240 000, s 333 fő tartható zseninek (Czeizel, 1989.)

- A beszélt nyelv magas színvonalú használata, a kidolgozott nyelvi kód, kiemelkedő érvelési készség, gyakori kérdésfeltevés, szokatlan, eredeti javaslatok felvetése, fogalmak gyors átlátása.
- A gondolkodás originalitása, rugalmassága, hajlékonysága (kreativitás), kidolgozottsága.
- Problémaérzékenység, jó problémalátás, s többféle megoldási stratégia felállítása, önmaguk számára problémák megfogalmazása.
- Magas fokú olvasottság, az olvasottak tág köre.
- A tananyag egymással nem összefüggő részei közötti kapcsolatok keresése.
- Kíváncsiság, nyitottság.
- Fokozott kritikai érzék.
- A tananyag időnkénti ötletszerű megközelítése, kitérők, váratlan kapcsolatok használata, a tananyagban szereplő állítások megkérdőjelezése.
- Önálló értékrend, nonkonformizmus, széles körű, vagy éppen beszűkült érdeklődés, humorérzék, megszállottság.
- A nehéz feladatok megoldási folyamata magával ragadja őket (flow), kihívást jelentenek számukra, kitartóan képesek gondolkodni megoldásukon.
- Tanulmányi eredményük nem mindig jó.
- A rutinfeladatok megoldásában rosszak, nyugtalanok, gyakorta nem vesznek részt a közös iskolai feladatok megoldásában.
- Rendszertelenül dolgoznak, fejlődésük nem mindig egyenletes.
- Gyakran kerülnek konfliktusba tanáraikkal, társaikkal.

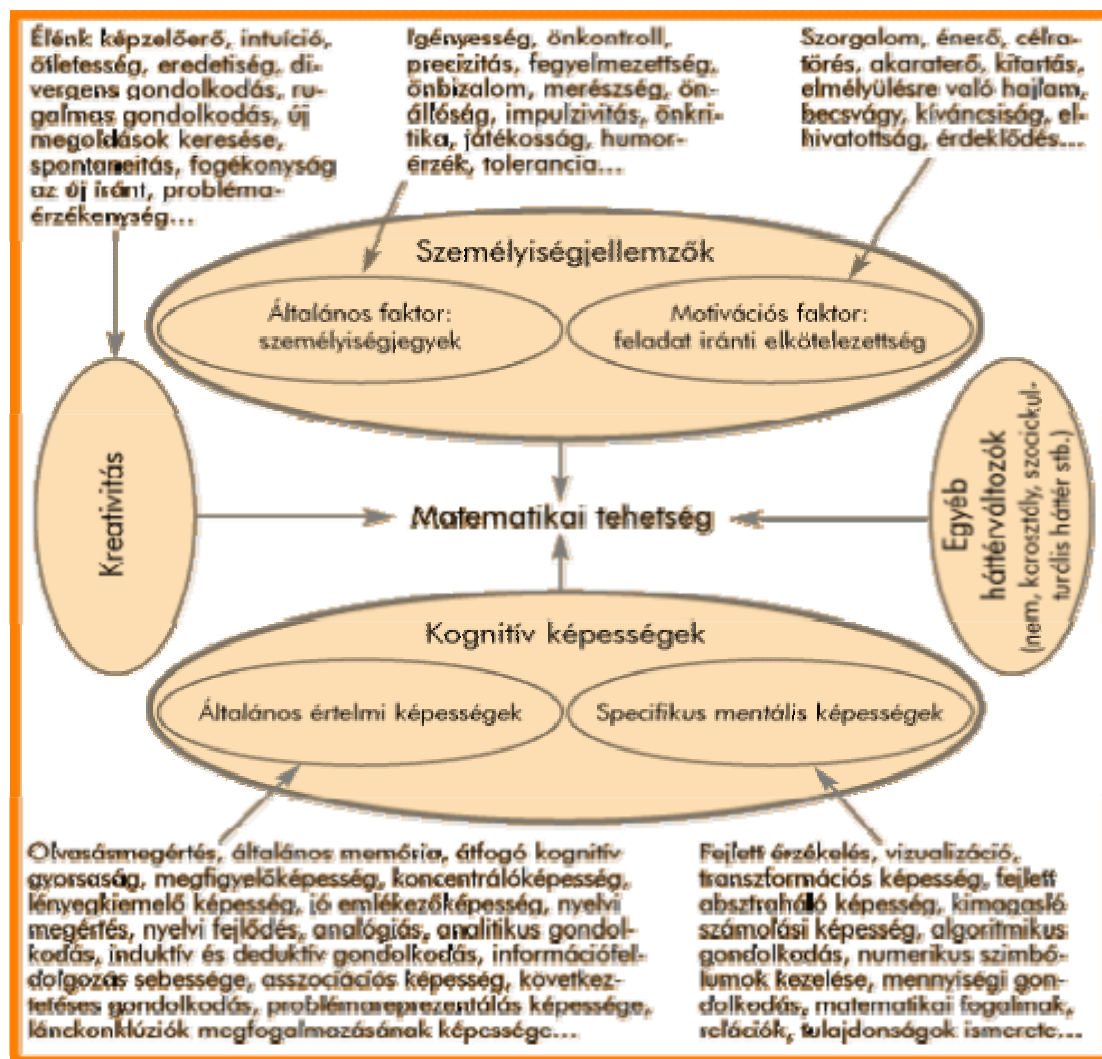
Természetesen nem arról van szó, hogy a tehetséges gyermek, tanuló a fentiekben felsoroltak mindegyikével kell rendelkezzen. A különböző tehetség-kategóriák különbözőképpen mutatkoznak meg. A következőkben a zenei tehetségek néhány olyan jellemzőjét olvashatjuk. A listában mind a zenei képességek, mind az alkotóerő jellemzői szerepelnek tulajdonságok, tevékenységek és életrajzi adatok formájában. Az egyes elemek nem feltétlenül találhatók meg minden zenei tehetségnél, és néhány elem bárkire jellemző lehet. Sok elem meglepte számít jelzőértékűnek.

- Már kétéves kora előtt tud dallamokat énekelni.
- Családjában van zenész vagy zenerajongó.
- Különösen érzékeny a hangokra.
- Jó hallása van, könnyen azonosít hangokat, akkordokat.

- Jó ritmusérzéke van.
- A hangerősséget hatásosan tudja változtatni (érzi a zenei-érzelmi hatását).
- Könnyen emlékszik dallamokra.
- Énekel vagy hangszeren játszik.
- Kitartóan és nagy koncentrációval foglalkozik a zenével.
- Szeret zenét hallgatni.
- Saját dallamokat talál ki.
- Könnyen átalakít egy dallamot, variációkat talál ki (Gyarmathy, 2002. 189-203.).

A matematikai tehetségnek igen sok összetevőjét tárták fel a kutatások. Bár a matematikai tehetség általános meghatározásában nincs konszenzus, vannak olyan tulajdonságok, amelyek a kiemelkedő képességek jelzéséül szolgálhatnak (10. ábra):

- A matematikával kapcsolatban fáradhatatlan, keresi a problémákat.
- A problémát gyorsan formalizálja és általánosítja.
- Hasonló problémák esetén a közbülső logikai lépések kihagyásával reagál.
- Kitartás és feladatalkötelezettség jellemzi.
- Csodálatba ejtik a tények, a formulák.
- Kiváló emlékezete van a számokkal, formulákkal, viszonyokkal, megoldási módszerekkel stb. kapcsolatban.
- Flexibilis a gondolkodásmódja, könnyen fordít a gondolkodásán.
- Jó vizuális képzelet jellemzi.
- A részletekben nem merül el, az összetettet egyszerűbbé teszi.
- Egyszerű, egyenes és elegáns megoldásokat keres.
- Verbális problémákat is tud egyenletben megfogalmazni és kezelni.



(Gyarmathy, 2002, 111-115.)

10. ábra: A matematikai tehetség elképzelt modellje

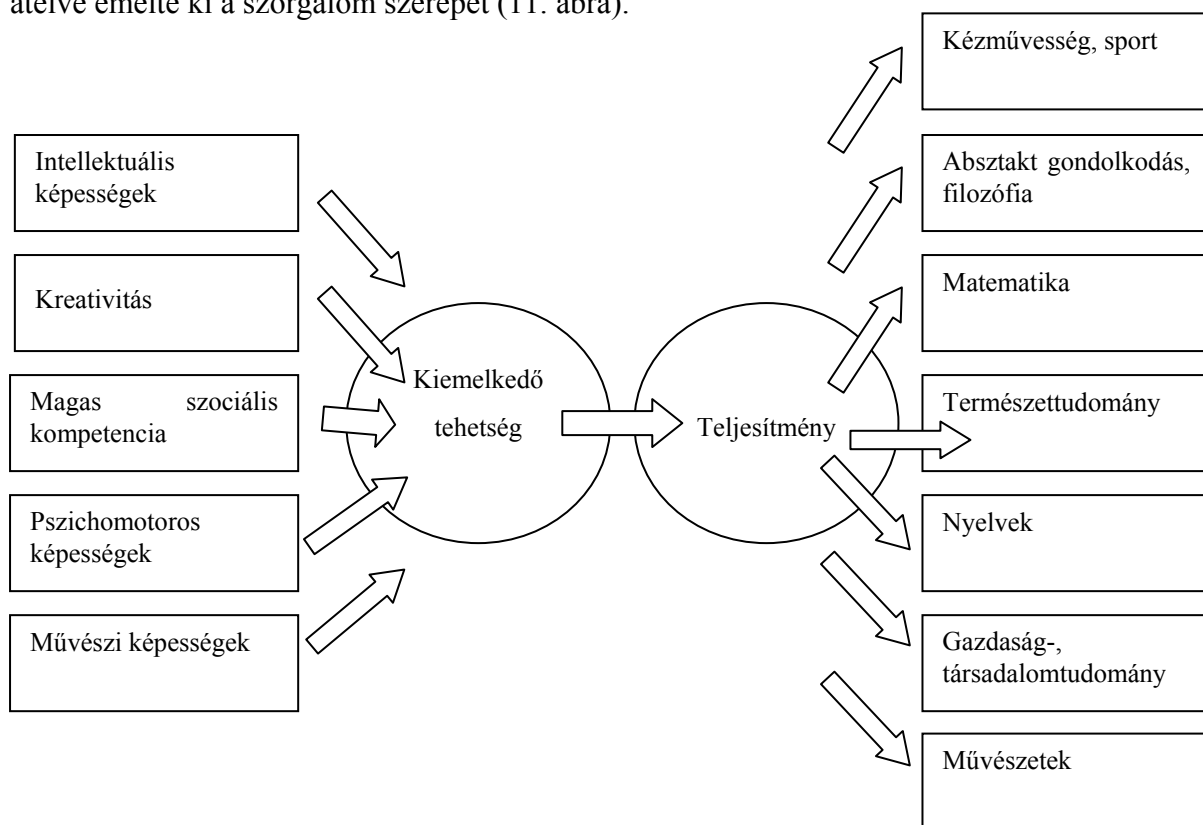
4.4.3. Tehetségmentés

Hangsúlyozott a pedagógus felelőssége azokban az esetekben, amikor a tehetség hátrányos helyzetben lévő gyermeknél mutatkozik meg. Egyes USA-beli kutatások kimutatták, hogy a kisebbségi diákok esetében a tehetségazonosítási eljárások erősen függnak a tanár szociokulturális szemléletétől. Előfordulhat, hogy egy teljesítmény vagy képesség a helyi, kisebbségi normák szerint kiváló, míg az iskolai norma szerint nem az. Az említett amerikai kutatásban például kimutatták, hogy a homokfestés ma is hagyományos művészeti ágnak számít azokon a vidékeken, amelyek az ősi amerikai kultúrák nyomait hordozzák, miközben az iskola egyáltalán nem ad teret ilyen tevékenységnek. Az ebben tehetséges tanulókat a hagyományos, átlagos szociokulturális iskolai szemlélet észre sem veszi. Magyarországon, például sok roma kisgyerek kiváló mesemondó, de erről a képességéről az iskola mit sem tud, sőt saját eszközeivel akár vissza is fejlesztheti azt. A kisebbségekhez kötődő kulturális jellegzetességekről a tágabb társadalom, de sok esetben az iskola sem vesz tudomást. Ha tehát az iskola jellemzően csak saját normái, saját kulturális értékei szerint értelmezi és keresi a tehetséget, akkor kevés az esélye annak a gyermeknek, aki másban kiemelkedő. Pedig a különleges képességek feltárása még akkor is hasznos, ha ezeket a képességeket az iskola nem honorálja, nem igényli, mert pontosan ezen képességek felismerésével és akár informális támogatásával lehet képes arra, hogy más (az iskola által kiemelt) képességterületeken

hatékonyan fejleszthesse a gyermeket. A tehetségeknek hatalmas az energetikai bázisuk. A tehetség vágyik arra, hogy alkotson, mert csak ezzel képes a benne lévő feszültséget csökkenteni. Ez a motiváció (hajtóerő) sikereinek egyik alapja. Az iskolának és a pedagógusnak is megvan a felelőssége abban, hogy a tehetség megmutatkozhasson, teret nyerjen energiái számára, hogy valódi tehetség legyen belőle, s ne sodródjon perifériára, s ne fordítsa a társadalom ellen képességeit, vagy ne váljon alkohol- esetleg drogfüggővé, aki a pótszereket használja feszültségének csökkentésére.

4.4.4. A tehetség és az iskolai teljesítmény kapcsolata

Noha általában tehetségesnek tartják azokat, akik az iskolában jól tanulnak, mégis a tudományos kutatások nem tudtak egyenes kapcsolatot kimutatni a képességek és a tanulás eredményessége között. Hogy miért? Azért, mert a képességeken túl, a tanulási eredményhez szorgalom, kitartás, akaraterő, azaz motiváció is szükséges. Szorgalom, tevékenységre való készenlét nélkül nem bontakozik ki a tehetség, ám szorgalommal kompenzálhatóak az esetleg hiányzó, az esetleg szerényebb, vagy nem elég kifejtett képességek. Goethe írja, hogy a tehetség egyenlő a szorgalommal. Ő, a génusz nyugodtan állíthatta ezt, hiszen nála e magas szintű képességek természetesen, adottak voltak. Bizonyára az alkotás mindennapi kínját átélve emelte ki a szorgalom szerepét (11. ábra).



11. ábra: A tehetség és a teljesítmény összefüggése

Mindebből levonható a következtetés, hogy a különleges bánásmód eszköztára csak akkor lehet hatékony, ha az a lehető legtöbb szempontból megismert tanulóhoz illeszkedik.

Feladatok

-  : elemző képesség, lényeglátás fejlesztése
-  : problémamegoldó gondolkodás, kreativitás fejlesztése
-  : önismeret és együttműködési készség fejlesztése
-  : kritikai gondolkodás, verbális képességek fejlesztése
-  : logikus gondolkodás, szintetizáló képesség fejlesztése

1. feladat

Olvasson el Csáth Géza válogatott novellái közül egyet a gyermeki viselkedés zavaraihoz kapcsolódóan, illetve a kábítószer fogyasztásról! Elemezze a novellák pedagógiai mondanivalóját!

2. feladat ,

„Így látják ők!” Készítsen interjút egy tetszőlegesen kiválasztott tanulóval/hallgatótársával arról, hogy milyen (sikeres, kudarcos, problémás, zavartalan, stb.) tanulástörténetet mondhat magáénak! Az eddigiekben olvasottak alapján kérdezzen rá a miértekre, a hogyanokra, a körülményekre, a közreműködő személyekre és keressen összefüggéseket! Az interjú elemzésekor gondoljon vissza saját tanulástörténetére, s vesse össze azt a kapott interjú-eredményekkel! Ha párban végzi a feladatot, akkor egyikük keressen speciális nevelési szükségletű tanulót/hallgatót és az ő esetét is vonják be az elemzésbe.

3. feladat , ,

Hospitáljon olyan iskolában, osztályban, ahol diszlexiás gyermek is tanul! Jegyezze fel azokat az eljárásokat, módszereket, amelyeket a pedagógus használ a tanuló fejlesztéséhez. Tervezzon Ön is néhány hasonló, fejlesztő feladatot, s beszéljék meg a csoportban!

5. Az elfogadó (befogadó) iskola, méltányos pedagógia

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. A tanulónak, függetlenül attól, hogy sajátos nevelési szükségletei, tanulás vagy magatartási problémái vannak-e, illetve, hogy tehetséges-e, joga van ahhoz, hogy szükségleteinek és képességeinek megfelelő fejlesztő bánásmódban részesüljön.

5.a. Bálint sakkozik. Reggel korán kell edzésre mennie, hogy nyolctól már az iskolában lehessen. Iskola után még visszamegy az egyesületbe, hogy a napi játék-számot elvégezze. Sokat kell olvasnia, nyelvet is tanul, hogy a nemzetközi szakirodalmat követni tudja. Este már fáradt, hamar elalszik. Szekrényében őrzi eddig elért országos és európai eredményeinek dokumentumait, az érmeiket, serlegeteket, a videofilmeket. Edzője és tanárai szerint kérnie kellene a magántanulói státuszt. Sakkban az egyik legígéretesebb tehetségnek tartják.

Milyen esélyei lesznek Bálintnak a továbbiakban?

5.b. Böbe vak. Középiskolában leginkább a számítástechnikát szerette. Úgy döntött, hogy felvételizik informatika szakra. Tanárai sokat foglalkoznak vele, különösen egy vak tanár, aki maga is ebben az iskolában tanult. Sokszor mesélt arról, hogy nem volt könnyű neki egyetemen tanulni, sokat kellett saját lehetőségeiért, jogaiért küzdenie. A sok keserűség mellett, amit ilyenkor hall, Böbének mégis inkább várakozás tölti el a szívét: hátha neki is sikerülne! Tanárai biztatják, egyéni feladatokat adnak neki.

Milyen esélyei lesznek Böbének a továbbiakban?

5.1. Az iskola felelősségének értelmezése

Mi a pedagógia és más hatóerők felelőssége a tanulók esélyegyenlőtlenségének csökkentése terén?

Melyek az iskolai kudarc jelei?

Miért nőveik az oktatási rendszeren belüli egyenlőtlenségek a társadalmi csoportok közötti távolságot?

Magyarország a 2004. évi uniós csatlakozásával fokozottabb felelősséget vállalt a hátrányos helyzetű gyerekek iskolai esélyegyenlőtlenségének csökkentése terén. Az iskolarendszer és az iskola szintjén is megfogalmazódik a komprehenzív szemlélet, a megértő, mindenkit elfogadó, szelekció nélküli, minőségi iskola. Ugyanakkor tény, hogy a hátrányos helyzet, a veszélyeztetettség, az esélyek egyenlőtlensége társadalmi eredetű probléma, tehát nem várható el, hogy az iskola, a pedagógia legyen az egyetlen erő, amely ezek enyhítésére, orvoslására vállalkozik. Másrésről az sem lehetséges, hogy a pedagógiai nézőpontot elhárítsuk, s csak a társadalom egyéb szakmai szereplőinek (például szociális munkás, kriminológus, családterapeuta, szociálpszichológus), intézményeinek (Gyermekjóléti Szolgálat, Gyermekvédelmi Intézet) felelősségét hangsúlyozzuk a társadalmi különbségek csökkenésének elmaradásáért, a mobilitás gyengüléséért. Imre Anna egyik 2004. évi kutatása az iskolai sikertelenségek és az iskolarendszeren belüli egyenlőtlenségek kapcsolatát vizsgálta, az OECD oktatási rendszerek eredményességének értékelésére használt alábbi modellt alapul véve (4. táblázat).

Az oktatási rendszeren kívüli egyenlőtlenség-dimenziók (Kontextus)	Az oktatási rendszeren belüli egyenlőtlenségek (Folyamatok)	Kimeneti jellemzők (Eredmények)
• társadalmi háttér • lakóhely • nem • kisebbséghez tartozás • demográfia • anyagi helyzet	• intézményhálózat • az intézmények finanszírozása • az oktatás anyagi helyzete • személyi feltételek • tárgyi feltételek • tanterv, tanítási módszerek	• tanulmányi eredményesség • továbbhaladás, továbbtanulás az iskolarendszerben, • elhelyezkedés

(Imre, 2004)

4. táblázat: Az oktatási rendszeren kívüli és belüli egyenlőtlenségek valamint a kimeneti jellemzők mátrixa

Megállapítható, hogy az oktatási rendszeren kívüli tényezők és a kimeneti jellemzők között olyan folyamatok hatnak, amelyek az oktatási rendszeren belül, az iskolák közötti különbségekkel függnek össze. Ezeknek döntő szerepük lehet abban, hogy

- a társadalmi hátrányok az iskola segítségével újratermelődnek,
- az iskola nem képes a társadalmi hátrányokkal, esélyegyenlőtlenségekkel szemben fellépni, sőt
- a hátrányos helyzetet, az esélyegyenlőtlenségeket újratermeli, felerősíti.

Az iskola világában ez iskolai kudarcként jelenik meg, amely lemorzsolódás, évismétlés, túlkorosság, magatartászavar, kriminalizálódás formájában ölt testet. A nemzetközi tapasztalatok azt mutatják, hogy az iskola hatását valóban messze felülmúlja az iskolán kívüli tényezők által gyakorolt hatás, mégis, különböző megközelítésekben a különbségeket 8–17 százalék közötti arányban iskolán belüli tényezők magyarázták. A pedagógia számára ez nem csak a felelősséget növeli, hanem a beavatkozás esélyét is. Ha ugyanis az iskolarendszerekből fakadó okok is szerepet játszhatnak az iskolázás terén elért sikerek vagy kudarcok kialakulásáért, ha erősíthetik vagy gyengíthetik az iskolarendszeren kívüli okok hatását, akkor a pedagógia mozgásterét megnő - ha nem is olyan jelentős mértékben, mint ami az iskolán kívüli szereplőktől elvárt. Ha az iskola hatásai mögött álló okok feltárhatók, akkor az oktatáspolitikai

- tudatosabban tud majd bánni a rendelkezésre álló eszközökkel,
- törekedhet arra, hogy kapcsolatot teremtsen a különböző lehetséges eszközök között (jogi szabályozás, finanszírozás, tartalmi szabályozás, pedagógusképzés és továbbképzés, tankönyvek, pedagógiai szolgáltatások, stb.),
- kihasználhatja a rendelkezésre álló eszközöket (pl. intézmények egymás közötti kapcsolata, szakképzés és az általános képzés kapcsolata, felnőttoktatás és a közoktatás kapcsolata (Imre, 2004).

A tanulók problémájára adott pedagógiai válasz valójában erősíti a pedagógus felelősségét a hátrányos helyzetben lévők érdekében, a szakmaiság, a szakértelem értékét az esélyek közötti egyenlőtlenségek felszámolásában; mindezt anélkül, hogy csökkentené a család és az egyén felelősségét saját élete alakításában.

5.2. Az oktatás minőségének mutatói

*Melyek az oktatás minőségi mutatói?
Mivel jellemezhető az új pedagógiai szemlélet?
Mit jelent a differenciálás ebben a szemléletben?*

Az utóbbi évek oktatásszociológiai vizsgálatai kimutatták, hogy az oktatás személyi minőségi mutatói (a szakképzett pedagógusok aránya, iskolapszichológusok, logopédusok alkalmazása, továbbképzésben résztvevők aránya) azokban az iskolákban alacsonyabbak, ahol nagyobb arányban vannak jelen veszélyeztetett vagy hátrányos helyzetű vagy roma tanulók. Vagyis éppen ott kevés a diplomás pedagógus, ott van kevesebb szakos végzettségű tanár, ott vesznek részt kevesebben továbbképzésekben, ahol a problémás helyzetek előfordulásának valószínűsége nagyobb, s megoldásukhoz nagyobb szakértelem kellene (5. táblázat).

<i>Jellemzők</i>	<i>Diploma nélküli átlag (%)</i>
<i>Az iskola lakókörnyezete</i>	
Cigány többségű	7,9
Vegyes	3,8
Nem cigány többségű	2,9
<i>Cigány tanulók aránya az iskolában</i>	
30% alatt	1,3
31–50%	2,8
51–75%	5,8
75% fölött	6,5
Összesen	4,0

Ropszi, 2001 idézi Liskó, 2002.

5. táblázat: A felsőfokú diploma nélkül oktató tanárok aránya (összes iskola %-a)

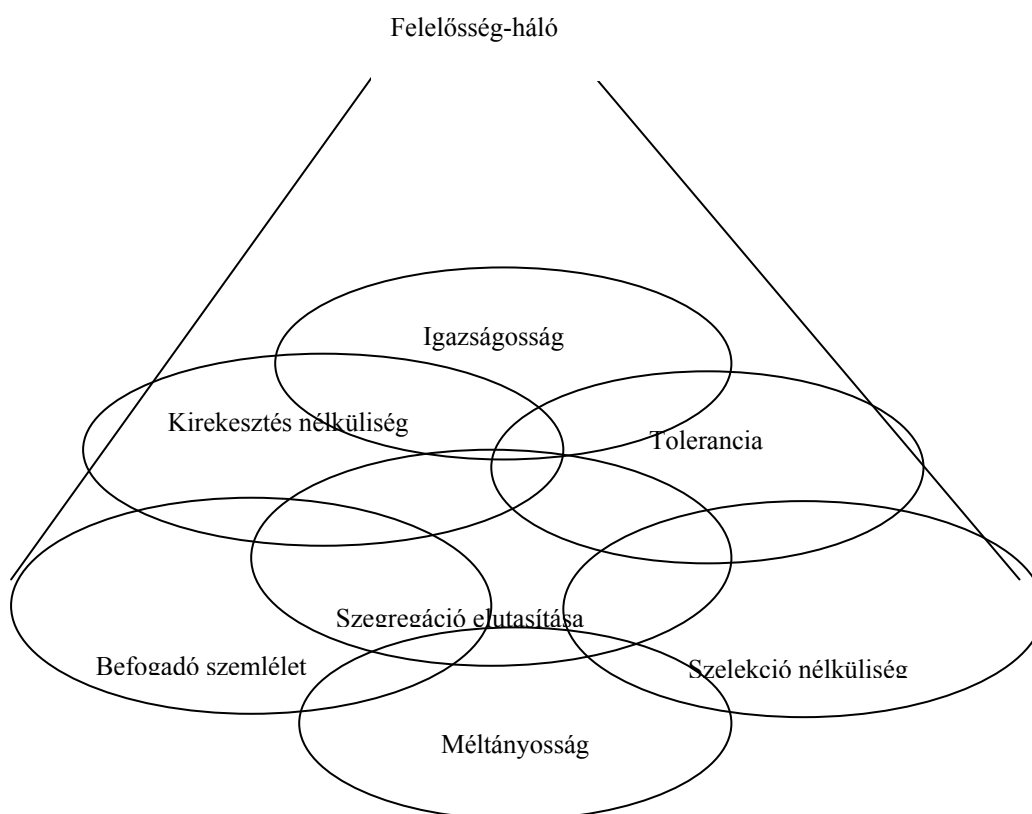
Az iskolarendszer, az iskola, az oktatás „betegségének” tüneteit már viszonylag jól diagnosztizálta a szakma. A beavatkozás szükségessége nem kétséges. A gyógyítás valójában a változás, hogy a továbbiakban új szemléletű, tartalmú és módszerű tanítás folyjon. Nem kétséges az sem, hogy e téren az egyik jelentős szemléleti, módszertani változás az lenne, ha a frontális tanulásról az egyéni, személyre szabott tanulásra helyeződne a hangsúly. Ám ez a differenciálás nem azt jelenti, hogy egyre több programot, több tanulócsoportot hozunk létre, mert az megint csak szétválasztja a gyerekeket induló „tőkéjük”, képességük szerint, tovább növelve ezzel a különbséget, a szelektivitást. A differenciálás alapja a gyerek kell legyen, vagyis nem a gyerekek kell alkalmazkodni a rendszerhez, hanem a rendszernek a gyerekhez, valódi individualizálás formájában. Fontos, hogy a már működő intézmények, a már dolgozó pedagógusok is felismerjék a változás szükségességét.

5.3. Jogosság, méltányosság, eredményesség pedagógiai megközelítése

*Miért van szükség nemzetközi összehasonlító vizsgálatokra az oktatásban?
Miért foglalkozik a felelős pedagógia az emberi, tanulói jogokkal?
Milyen összetevői vannak a felelős pedagógiának?*

Az PISA vizsgálatok a tanulói teljesítményeken keresztül az egyes iskolarendszerek működőképességét, eredményességét vizsgálták, vagyis azt, hogy melyik mennyire képes a 21. század igényeinek, szükségleteinek megfelelő személyiségeket kibocsátani,

alkalmazásképes, használható tudáshoz juttatni a felnövekvő nemzedéket. Ebből az ún. összehasonlító vizsgálatból levonható következtetés az európaiság eszményén, az emberi jogok tiszteletén, a kölcsönös megbecsülés elvén kell, hogy alapuljon, egy működőképes demokratikus társadalom érdekében. Fontos tehát látni, hogy a komprehenzív iskolarendszer kiindulópontja az emberi jogok, a személyiség szabad kibontakozása jogának a tisztelete. Az iskola, a pedagógus nem kegyet gyakorol, nem engedményt, szívességet tesz, amikor tanít. A társadalmi igazságosságnak az érvényesülését segíti elő, amelynek keretei között a tanulók, szülők jogosan várják el a pedagógus szakmai képességének, tudásának maximális mozgósítását a gyermek nevelési, tanulási, magatartási problémáinak megoldása terén, vagy akkor, ha valamiben kiemelkedően tehetséges. Ez a jogosság, méltányosság az, amely kirekesztés, intolerancia, szegregáció nélkül hoz létre pedagógiai „védőháló”-t (12. ábra).



12. ábra: A pedagógiai felelősség mint „védőháló”

5.4. 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 „védőháló 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 tekinti, legyen a gyermek sérült, tanulási vagy magatartási problémával küzdő, szociálisan vagy kulturálisan hátrányos vagy éppen tehetséges. Például

- az intézmény technikai és személyi segítséget ad (akadálymentesítés, szociális segítség, énerősítő tréningek, életvezetési tanácsadás),
- a tanulási folyamatban különböző „erősítőket” alkalmaz (optikus szemléltetés, nagyítás),
- az ellenőrzés, értékelés formáit adekvát módon választja meg (szóbeli ellenőrzést alkalmaz diszgárfiás tanulónál, többletidőt ad a diszlexisnak).

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, s jöhet létre a valóban elfogadó (befogadó) iskola. Így kerülhet összhangba az eredményesség (excellence) és a méltányosság (equity) (Lannert, 2004).

Feladatok

-  : elemző képesség, lényeglátás fejlesztése
 : problémamegoldó gondolkodás, kreativitás fejlesztése
 : kritikai gondolkodás, verbális képességek fejlesztése
 : logikus gondolkodás, szintetizáló képesség fejlesztése
 : önismeret és együttműködési készség fejlesztése

1. feladat

Készítsen interjút egy különleges pedagógiai bánásmódot igénylő tanulóval, az egyik szülőjével és tanárával! Néhány szempont:

- a speciális szükséglet okai
- a speciális nevelés-oktatás színtere
- fő módszerei, eszközei
- a bánásmód formája: szegregáció, integráció vagy inklúzió, stb.
- eredmények, kudarcok
- elégedettség, várakozás az iskolával, a további élettel szemben

2. feladat ,

Adjon tanácsot egy elképzelt diszlexiás gyermek szüleinek! Ehhez nézzon utána a diszlexiás tanulókra vonatkozó jogi előírásoknak, illetve néhány fejlesztési programnak.

3. feladat , ,

Keressen az írott sajtóban olyan cikkeket, amelyek szegregációról, intoleranciáról, a tanulók közötti hátrányos megkülönböztetésről szólnak, illetve olyanokat, amelyeket pozitív példaként lehet állítani. Kommentálja érvekkel mindkettőt! Ha módja van, figyelje a TV adásait ebből a szempontból, s a filmeket mutassa majd be csoportjában. (A kommentárokról ne felejtkezzen el!). Ugyanezt többen, együtt is vállalhatják!

6. A közös felelősség, az együttműködés, az integráció pedagógiája

A nemzetközi tapasztalatok és pedagógiai fejlődési irányok az integráció, kooperáció és a felnövekvő nemzedék iránt érzett közös felelősség fontosságát emelik ki. Az iskolarendszerek átállítása az eredményesebb és humánusabb iskoláztatásra nem könnyű, de ismertek azok a szempontok, amelyeknek előbb vagy utóbb érvényesülniük kell, s adottak az integráció mértékének vizsgálati szempontjai is. Az integráció tág pedagógiai jelentésében azok az alapelvek jelennek meg, amelyekkel jellemezhető a pedagógus, azok a feladatok, amelyet el kell lásson, s megfogalmazódnak a tanulók ez irányú jogai is.

6.a. A romatelepen mindenki tudja, hogy Andris egy kicsit lassú. Apja lakatos, sokat dolgozik, kell a pénz. Andris most ötödikes, de már nyolcadikos lehetne, ha nem bukott volna meg. Szülei szeretnék, ha Andris mégis valami szakmát tanulna.

Milyenek Andris esélyei?

6.b. Jenci alapítványi óvodába jár. Már sok angol mondókát, éneket ismer. Szépen rajzol. Már tud 10-ig számolni, s elolvassa a gépkocsi rendszámokat. Súlyos, krónikus betegsége miatt gyakran jár kezelésre, utána még otthon pihen.

Milyenek Jenci esélyei az iskolában?

Az integráció kooperatív közösségi tevékenység, amelyet egy alapvető, általános és gyermekközpontú pedagógia alapoz meg. *Alapvető pedagógia*, mivel minden fejlettségi szintű gyermeket és fiatalt (realitás kontrollja, észlelési, gondolkodási és cselekvési kompetenciája bármely fokán) szociális kirekesztettség nélkül vállal és képes tanítani. *Általános pedagógia*, mert egy embert sem zár ki, a minden ember számára azonos jelentőséggel bíró összes társadalmi tapasztalat megszerzéséből. És végül *gyermekközpontú pedagógia*, mert a tanítási tanulási kínálatot az emberi fejlődés törvényszerűségeihez méri. Vagyis a tanuló fejlődésének aktuális szintjét figyelembe véve, ahhoz cselekvően viszonyulva a fejlődés következő szintjére orientál. Az integráció *lehetőség* a fogyatékosok és nem fogyatékosok közös iskoláztatására, a kisebbség és a többség, a különböző intellektusúak nevelésére. Az integráció *folyamat*, gondolkodási és cselekvési irány, tendencia. Az integráció mértéke változó, de ma már ismertek a kritériumai, elemei, amelyekkel az integráció mértéke és milyensége leírható. Például Svájcban *Brüli* (1997) a következő aspektusok mentén határozta meg a fogyatékosok integrációja érvényesülésének vizsgálatát:

- az iskolai struktúra decentralizációjának mértéke,
- a jogi szabályozottság milyensége,
- a nevelés és oktatás feladatainak specializálása, professzionalizálása,
- a prevenció,
- a korai fejlesztés,
- a fogyatékosok kiválasztásának módja,
- az általános iskola mennyiségi és minőségi feladatainak, feltételeinek változása,
- a tanulási nehézségek differenciált értelmezése, az individualizáció elvének érvényesítése,
- a speciális szükségletekhez igazodó differenciált nevelési-oktatási kínálat, nyitott szervezeti formák, a reintegráció lehetősége, segítő eszközök megléte.

6.1. Az integráció története

Melyek a gyógypedagógia tudománnyá válásának főbb lépései?

Mi az integráció jelentése és jelentősége?

Mi az integráció és az inklúzió kapcsolata?

Becslések alapján a Földön 500 millió fogyatékos ember él, közülük sajnos 350 millió még mindig nem kapja meg a számára szükséges szakszerű fejlesztést és segítséget. (UNESCO, 1995). Így még inkább hangsúlyozandó az a tény, hogy az inklúzióhoz vezető út hosszú és rögzös, az inklúzió története pedig túl rövid. Felfogásunk szerint ugyanis azokban az országokban beszélhetünk integrációról, majd inklúzióról, ahol a gyógypedagógia, mint tudomány magasan fejlett.

A gyógypedagógiai tevékenység kialakulása hosszú történeti folyamat Magyarországon is. Kezdetben, a fogyatékosokat képezhetetlennek tartva, kizárták őket az oktatásból. A felvilágosodás időszakában, amikor a különböző érzékelési és megismerési módok felkeltették a kor legnagyobb filozófusainak figyelmét, megszervezték számukra az első bentlakásos iskolákat. Legelőször az érzékszervi fogyatékosok, később az értelmi sérültek számára alakultak magán- majd állami intézmények a 19. század folyamán (ez az időszak a népoktatás elterjedésének, majd kötelezővé válásának, a fogyatékosok teljes körű összeírásának az ideje). A tradicionális gyógypedagógiai *gyakorlat* legfőbb sajátossága az elkülönített, szegregációs formában, a fő fogyatékoság szerinti homogenitásra törekvő csoportokban történő nevelés-oktatás. Ezen intézmények gyakorta a fogyatékosok lakókörzetétől távol, eldugott, nehezen megközelíthető kis településeken helyezkedtek el, így a gyermekeknek el kellett szakadniuk szüleiktől, ezáltal további hátrányt szenvedtek. Később a gyógypedagógia *tudománnyá válásának* időszakában (19-20. század fordulója) kialakult az az orvosi paradigma, mely a fogyatékoság tényéből indul ki, s a pedagógia feladatának a különböző sérült funkciók hiányosságainak kompenzálását tekintette, magát a fogyatékoság tényét pedig az oki folyamatok által leírható következményként, stigmaként értelmezte. Az elkülönített, szegregáló gyógypedagógiai nevelésnek kétségtelen nagy hagyományai és óriási eredményei voltak és vannak. A fogyatékoság szerinti hozzávetőlegesen "homogén" kis csoportba sorolt tanítványok nevelése-oktatása újabb és újabb kérdés, feladat elé állította a pedagógusokat, akik újabb és újabb módszerekkel, eszközökkel, eljárásokkal oldották ezt meg, vagyis egyre színvonalasabban, egyre nagyobb szakértelemmel tudtak képezni.

Az integráció a fogyatékos és nem fogyatékos gyermekek közös élet és tanulási terét, nevelését, képzését, tanítását foglalja magában, ahol az együttes, közös tanítást igény szerint az iskolai keretek között, gyógypedagógiai, korrekciós, terápiás, és ápolási foglalkozások egészítik ki. Az inkluzív iskola a nevelési, tanulási problémákkal, sajátos igényekkel rendelkező tanulók intézményes ellátását vállalja integrált körülmények között.

A 60-as, 70-es évekre Európa szerte, így Magyarországon is kiépült a differenciált és teljes körű gyógypedagógiai ellátás. A hatékonyság vizsgálata, a kritikai elemzések a gyógypedagógiai nevelés hátrányainak felismeréséhez vezettek. A 80-as évekre a gyógypedagógia elméletével foglalkozó szakemberek már rájöttek arra, hogy még az azonos fogyatékoságnak megfelelő homogén csoportok kialakítása is utópia. Az egyes fogyatékosági kategórián belül igen nagyok az okok, a tünetek, a különböző képességek, a szocio-kulturális háttér tekintetében az eltérések. Vagyis, az azonos fogyatékosági kategórián belüli tanulóknak más és más a nevelési szükséglete. Maga a fogyatékoság ténye is relatív, csak az egyén és környezetének kölcsönhatásában határozható meg. Egyre határozottabban fogalmazódott meg a kritika a szegregált gyógypedagógiai intézményekkel szemben. Úgy találták, hogy az elkülönítés előítéletes, stigmatizál, diszkriminál, s ezen keresztül gettó-effektust vált ki a sérültekben. Elsősorban a fogyatékoságra fókuszál, s ezáltal a másság

érzetét erősíti. Ebből következően a sérült egyén nehezebben sajátíthatja el az épek társadalmába való beilleszkedést. Később kutatási eredmények bizonyították, hogy a sérült gyermek igenis képes önmegvalósításra a nem fogyatékosok körében is, s jobb teljesítményt ér el az *integrált oktatás* keretei között. Emellett az ép tanulók is profitálnak az integrációból, a szociális tanulás síkján hatékony magatartásmintákat sajátítva el. Ma az integráció az emberek együttélésében alapvető jog, az emberi együttélés normája. Olyan oktatásszervezési lehetőség, amely a világ számos országában tért hódít, s új lehetőséget kínál a “normál” pedagógia és a gyógypedagógia szoros együttműködésére, megújulására. Integrációs körülmények között minden gyermek és tanuló - meglevő akadályozottságának módja, súlyossági foka miatti kirekesztés nélkül -, egymással együttműködve, a mindenkori fejlettségi szintjének megfelelően (pillanatnyi észlelési, gondolkodási és cselekvési kompetenciájához mérten), egy közös tárggyal és tárgyon (projekt/terv/tartalom/téma), játszik, tanul és dolgozik.

6.2. Az inklúzió története, az inkluzív iskola jellemzői

Mi az ún. salamancai deklaráció?

Mit jelent az, hogy inkluzív iskola, melyek a feladatai?

Mi jellemzi az inkluzív iskolát?

Az integráció történetében jelentős előrelépést jelentett az *UNESCO Salamancai Világkongresszusa* (1994) 300 résztvevővel, 92 ország és 25 szervezet képviselésében. A konferencia célja egy új gondolkodási mód kialakítása volt a tanulási nehézségek mutatóiról, a tanulók képzéséről és speciális támogatásáról. A kongresszus deklarálta a fogyatékosok integrált nevelésének szükségességét. Hangsúlyozta a minden gyermek egyéni sajátosságainak, érdeklődésének, képességeinek és egyéni tanulási szükségleteinek megfelelő oktatást, esélyegyenlőséget a fogyatékosok számára. Kimondta, hogy az általánosan képző iskoláknak minden gyermeket fel kell vennie pszichés, intellektuális, szociális, emocionális különbségek figyelembe vétele nélkül. Állást foglalt abban, hogy különleges szükséglete minden gyermeknek van, s hogy az iskola mindenkié. Olyan oktatást kell tehát biztosítani, melyből minden tanuló profitál. A *salamancai deklaráció* rövid-, közép és hosszú távú akciótervet fogalmazott meg a pedagógia számára, a sajátos segítő támogatás elveiről, gyakorlatáról, az integrált oktatás biztosításáról. A konferencia a kormányok számára megfogalmazott felhívást, mely politikai, pénzügyi prioritást sürget a képzési rendszerek javítására, a politikai és jogi keretek biztosítására, a korai fejlesztés és a szakképzés előtérbe helyezésére, az integráció szellemében a tanterv ki-, át és továbbképzésének szükségességét hangsúlyozva. A kongresszus szorgalmazta a nemzetközi szervezetek kooperációját, mint UNESCO, UNICEF, UNI, ILO, WHO, a szakmai együttműködést, a közös nemzetközi kutatások megindítását, dokumentációs centrumok megszervezésével egyetemben.

A salamancai világkongresszus fő témája az integrált nevelés továbbfejlesztett formája az *inkluzív, befogadó* iskolai oktatás elemzése volt. Az inkluzív iskola fő jellemzője a személyiségre orientált nevelés, mely a megismerési nyereségre és nem a deficitre koncentrálna. Feladata minden tanuló egymással való sokoldalú interakciós, kommunikációs és kooperatív oktatása. Az inkluzív iskola minden gyermek számára jó iskola, azaz *méltányos, minőségi iskola*.

Jellemzői az alapelvek terén

- meleg, elfogadó iskolai légkörű, együttműködés, kooperáció zajlik tanár tanuló és szülő között;

- befogadó iskola, nem a tanítványok másságára, a hiányokra koncentrálnak, hanem éppen az erősségeikre;
- diszkrimináció-mentes, nem szelektál;
- nyitott, azaz valamennyi gyermeket befogadja tekintet nélkül testi, szellemi, szociális, emocionális állapotára, legyen bár fogyatékos, tehetséges, nyelvi, etnikai, kulturális kisebbséghez tartozó, marginális csoport gyermeke, veszélyeztetett, dolgozó, vagy utcagyermek.

Jellemzői a gyermek, a tanulás támogatása terén

- alkalmazkodik tanítványai egyéni szükségleteihez, azok folyamatos megismerése, elemzése által;
- a tanulók sajátos kultúrájához, tapasztalataihoz közelálló, gyakorlatra orientált, jól motiváló tanítást valósít meg, új munkaformákkal (projekt, portfólió) fokozza a belső differenciálást;
- mérték szerinti oktatást biztosít (egyéni képzési, nevelési terv, individuális program, kooperatív tanulás, megfelelően differenciált tananyag, szervezeti formák, tanulási-tanítási stratégiák, szükséges mértékű és milyenségű támogatás, folyamatos segítségadás, differenciált követelmények stb. által);
- pozitív teljesítményelvárást támaszt, ezzel hatékony a motiválás, a segítő támogatás, az optimális fejlesztése és fejlődés.

Jellemzői a feltételrendszer terén:

- a tanárok és speciális szakemberek (orvos, pszichológus, gyógypedagógus, gyógytornász, terapeuta, iskolai segéderő) állnak rendelkezésre, köztük team munka folyik;
- konstruktív „kapaszkodókat” nyújt (biztosítja a tanulási környezetet, a tanulás tanulhatóságát, az aktív és autonóm tanulást, az életvezetés tanulását);
- megfelelő az infrastruktúra, a technikai eszközök.

6.3. A méltányos iskola feladatai a tanulók hatékony fejlesztése terén

Mi az integráció, az inklúzió és a méltányos iskola fogalma közötti kapcsolat?

Milyen sajátosságokra kell tekintettel lenni a hátrányos helyzetű tanulók nevelése-oktatása terén?

Milyen szerkezet, szervezeti és szervezési formák állnak rendelkezésre a tehetségek esélyeinek biztosítására?

Láttuk, hogy az inkluzív iskola a nevelési, tanulási problémákkal, sajátos igényekkel rendelkező tanulók intézményes ellátását vállalja integrált körülmények között. Az integráció mai értelemben azonban ennél többet is jelent. Beleértik a kisebbség és többség együttnevelését (Vámos, 2003) és a különböző tehetséges tanulók integrált oktatását is. Bármelyik feladattal találkozunk is, a tanulókkal való foglalkozás megismerésükkel kell kezdődjön. Ez képességeik, tanulási stílusuk, énképük, szorgalmuk, motivációik és még sok minden más megfigyelésére, vizsgálatára, elemzésére támaszkodik. A megismerés persze nem egyszeri, hanem állandóan zajlik, vissza-visszatérő, és jellemzően a tudományos kutatás módszereire támaszkodik. 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, ki, miben tehetséges.
- Pontos meghatározása annak, hogy miben várunk el változást, javulást a tehetséges tanulóknál: tanulmányi teljesítmény, magatartás, attitűd, szorgalom stb. terén. Ezzel kapcsolatosan a fejlődést gátló és aktivizáló diszpozíciók kiemelése, perspektívaorientáció: a képességek kibontakoztatására a pedagógiai lehetőségek kibővítése.
- Ezt követi a *hogyan* és a *mivel* számbavétele és megtervezése, az eddig alkalmazott oktatási formák, stratégiák, módszerek, eszközök felülvizsgálata.

A tanítási- tanulási folyamat irányításában

- Világos feladatállítás, feladatorientáció, differenciált (dúsított) curriculum alkalmazása (a kiegészítő tananyag közül a feladatválasztás lehetősége, könyvek ajánlása, kiselőadások tartatása, tanulmányi versenyre való felkészítés stb.)
- Világos, körülhatárolt követelmények felállítása (a tehetséges tanulók azonban nem igénylik a részletező instrukciókat). Kíváncos a tevékenykedtetés állandó lehetőségének nyújtása, megfelelő tevékenységi minták szolgáltatása. A felfedeztető tanítási mód, a feladatok problémásítása mind kedvező eljárás lehet.
- A szorongó, belső bizonytalanságú tanulók a meleg, határozott tanári irányítást kedvelik.

Elvárások terén

- A teljesítmények terén következetes, elvárások megfogalmazása, az egyéni igénynívó emelése, vagy szükség szerinti korrekciója, az önbecsülés fejlesztése, önaktivizáló pozitív énkép alakítása.
- Az egyes teljesítmények okainak (attribúciók) megbeszélése, *offenzivitás* kialakítása a tanulás terén, azaz a sikereket *belső okokra* (tehetség, képesség, intelligencia, szorgalom) visszavezetni, az esetleges kudarcokat pedig *instabil okoknak* tulajdonítani (szorgalom, erőfeszítés hiánya).

Értékelésben

- A teljesítmény folyamatos nyomonkövetése, monitorizálása. A folyamatos visszacsatolás lehetővé teszi a legkisebb lazulás jelzését.
- Az *individuális* (az aktuális teljesítményt a közvetlen megelőzőhöz mérő), *kritériumra orientált* (a kitűzött célokhoz viszonyító) és *differenciált* értékelés ajánlatos. Ezzel elérhető a legkisebb hanyagság azonnali kiküszöbölése, s a „babér-effektus” személyiségfejlődésre káros következményének elkerülése.

A beiktatott változások hatásvizsgálata

- Az esetleges korrekciók, a szükség szerinti újabb változtatások beiktatása, esetenként a tantestületi „konzilium” felhasználása jelenti a hatásvizsgálat alapját.
- Egyidejűleg figyelembe veendő, hogy a képességek fejlődése egyenetlen, megtorpanások, sőt visszafejlődések is előfordulhatnak. Ezekben az esetekben különös fontossága lehet a speciális szakemberek bevonásának (pszichológus, fejlesztő pedagógus).

Végezetül felmerülhet a kérdés, hogy vajon nem hatékonyabb-e a tehetséges tanulók kiemelése, külön, szegregált fejlesztése? A dilemma adott. A tehetséges tanulók

együttnevelése kevésbé tehetséges osztálytársaikkal csak akkor lehet eredményes, ha az oktatás általános színvonala magasabbá és valóban szakszerűvé válik. Hozadéka az eredményességet illetően hatalmas, hiszen a tehetséges tanulók képezik egy-egy osztályban azt a fontos húzóerőt a többség számára, mely lehetőséget nyújt arra, hogy mindenki képességeit illetően a saját „plafonjának” elérésére legyen képes. A tehetségek kiemelése a többség számára jelenti a minta, modell, húzóerő elvesztését. Arról nem is beszélve, hogy nézetünk szerint mindenki tehetséges, hiszen dinamikus tehetségfelfogásunkban jeleztük, hogy annyi féle tehetség lehet/van, ahány féle tevékenység létezik. Így a tehetséges tanulók számára minta, modell lehet a másban tehetséges osztálytárs. Végül a tehetség védelme szociális mozgalom kell hogy legyen. El kell érnünk, hogy ne hátrány legyen a kivételes szellemi képesség, hanem valódi érték (Czeizel, 1984).

Feladatok

-  : elemző képesség, lényeglátás fejlesztése
 : problémamegoldó gondolkodás, kreativitás fejlesztése
 : kritikai gondolkodás, verbális képességek fejlesztése
 : logikus gondolkodás, szintetizáló képesség fejlesztése
 : együttműködési készség fejlesztése

1. feladat

Mutasson be egy-egy fontosabb tevékenységet, projektet az UNESCO, UNICEF, UNI, ILO vagy a WHO aktuális honlapja segítségével.

2. feladat ,

Mutassa be egy-egy híres tudós, feltaláló, művész, sportoló életútját! Kezelje hangsúlyosan a pedagógiával, az iskolával kapcsolatos szempontokat!

vagy

Életrajzi művek bemutatásával igazolja az előzőekben a tehetséggel kapcsolatos leírásokat, például,

- Munkácsy élete: Aranyecset;
- Puccini élete: Bohémek és Pillangók;
- Michelangelo élete: Kőbezárt fájdalom

3. feladat , , ,

Képzelse el, hogy három fiatal tanár megbízást kap egy elfogadó (inkluzív) iskola alapítására. Gyűjtsön maga köré még két embert, és közösen készítsenek szülőknek szóló prospektust, megjelölve, hogy miben, hogyan képviselnék az iskolában a különleges bánásmódot. Helyezzék el az iskolát földrajzilag, tervezzék meg a belső tereket, adjanak neki nevet, készítsenek saját emblémát, jelvényt, zászlót, stb. Tegyék színessé a prospektust képekkel, majd mutassák be a tervet a tantestületnek (azaz a csoportnak).

4. feladat

Az alábbiak az *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia* című fejezet megértésének önellenőrzésére szolgálnak. Ne csak egyszerű igennel vagy nemmel válaszoljon a kérdésekre, hanem próbálja meg szövegszerűen megfogalmazni válaszát.

A). Ismerem az alábbi fogalmakat?

1. Deviancia
2. Hátrányos helyzet
3. Inklúzió
4. Integráció
5. Komprehenzív iskolarendszer
6. Kultúra
7. Különleges bánásmód
8. Méltányos pedagógia
9. Szelektív iskolarendszer
10. Szocializáció
11. Szociokulturális státusz

B) Pedagógiai tudásom alapján, a kötetben megismert törvényszerűségek felhasználásával felismerem a következők főbb jellemzőit?

1. Egy tanuló szocioökonómiai státusza
2. Egy tanuló szociokulturális státusza
3. Esélyeikben egyenlőtlen tanulók
4. Deviáns magatartás
5. Veszélyeztetettség
6. A szelektív iskolarendszer
7. A komprehenzív iskolarendszer
8. Különleges bánásmódot igénylő gyermekek csoportjai
9. Inkluzív iskola
10. Méltányos pedagógia

C) Értem a következő összefüggéseket?

1. A szocioökonómiai és szociokulturális státusz
2. Szocializáció és deviancia
3. Iskolarendszer és esélyegyenlőtlenség
4. A tanulók megismerése és a különleges bánásmód
5. A különleges bánásmód és a méltányos pedagógia
6. A méltányos pedagógia és az esélyegyenlőség

Fogalmak

Alternatív programok és iskolák: az alternatív iskolák olyan civil kezdeményezésre létrejövő intézmények, melyek differenciált igényeket elégítenek ki, s a nem alternatív iskolákhoz képest kínálnak speciális tananyagot, oktatási formát, eljárásokat, módszereket, eszközöket, s mindezek tanulók általi differenciált választhatóságát. Alternatív iskolák, például a Waldorf, a Montessori, a Jéna Plan iskolák.

Diszlexia: egyes tudományos nézetek szerint a diszlexia kialakulását fejlődési rendellenesség miatti idegrendszeri károsodás okozza (öröklöttség elve), mások szerint kisgyermekkorú betegségek (szerzett károsodás) következményének, megint mások iskolai eredetűnek tartják; az utóbbiak például, a rossz olvasástanítási módszert okolják.

Esélyegyenlőségi Kormányhivatal: a kormány 2004. január 1-jével hozta létre, amelynek feladata az egyes szaktárcák irányítása alá tartozó, az esélyteremtést segítő programok céljainak és működésének, illetve a források felhasználásának összehangolása, a szaktárcák közötti együttműködés, a közösen irányított és finanszírozott programok kidolgozásának ösztönzése. A Kormányhivatal célul tűzte ki a hátrányos helyzetű és a társadalomból kirekesztett csoportok esélyegyenlőségének elősegítését, a hátrányos helyzetben élők kirekesztettségének csökkentését, az okok feltárását követően átfogó stratégiai tervek kidolgozását, a már kialakult konfliktushelyzetek megoldásában való részvételt, valamint a társadalmi szolidaritás erősítését, a civil társadalommal való kapcsolattartás feladatainak ellátását.

Gettó-effektus: a zártságból fakadó személyiségtorzító (értelmi, érzelmi) hatás. Az azonos okok miatt egy elzárt életterben (nevelőotthonban, speciális intézményben) élőket érinti.

ILO: az ILO Nemzetközi Munkaügyi Szervezet, az ENSZ szakosodott szervezete, amely küzd a társadalmi igazságosságért és az általánosan elismert emberi és munkaügyi jogokért. 1919-ben jött létre, az egyetlen jelentősebb szervezet, amely túlélte a Versailles-i békeszerződést követően létrejött Népszövetséget, és amely 1946-ban az ENSZ első szakosodott szervezete lett.

IQ Intelligencia hányados/quociens: az IQ, vagyis intelligencia hányados a gondolkodás és feladatmegoldó képesség egy általános mérőszáma. Az IQ pontszáma azt mutatja meg, hogy valaki milyen képességekkel rendelkezik az életkorának megfelelő emberek többségéhez viszonyítva. Például a 100-as pontszám azt jelenti, hogy a személynek a korosztályához képest átlagos az intelligenciája. A normális, átlagos IQ a 95-105 tartományban van. A mért értéket sok tényező befolyásolhatja, például fáradtság, betegség, érzelmi befolyásoltság. Az IQ az intelligenciát méri, ezért alkalmatlan más tehetségek (zenei, szociális, pszichomotoros), vagy egyéb képességek mérésére. Fontos! Mint minden mérés, így az IQ mérése is attól a mérőeszköztől függ, amelyet alkalmaznak. Egyre több vizsgálat mutatja ki, hogy a mérőeszköz kulturálisan meghatározott, tehát bizonyos társadalmi csoportok számára diszkriminatív lehet. Tanulók megismeréséhez az IQ fontos adat, de nem lehet az egyetlen, s csak az előzőekben tett megállapítás mellett értelmezendő.

Izolációs hatás: abban az esetben, ha az egyén valamilyen oknál fogva huzamosabb ideig a többségtől elzárva, ingerszegény környezetben él (például, nevelőotthonban, kórházban, börtönben), fokozottan átéli elkülönítettségét, másságát. Mindehhez társul a speciális helyzetből adódó ingerszegénység, mely egyaránt hathat az egyén kognitív és emocionális életére.

Medián: statisztikai érték, amely a gyakorisági eloszlást két olyan részre osztja, amely részekbe az értékek 50-50 százaléka tartozik. A medián középérték. További középértékek még az átlag és a módusz.

Operacionalizálás: célok elérését szolgáló lépések meghatározása, a feladat végrehajtásának kisebb egységekre, elemekre való lebontása.

PISA-vizsgálatok: az OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) által koordinált PISA (Programme for International Student Assessment) - vizsgálatra először 2000-ben került sor. Elsődleges célja annak feltárása volt, hogy a felmérésben résztvevő 32 országban a 15 éves tanulók mennyire felkészültek arra, hogy megállják a helyüket a mindennapi életben. A felmérés az olvasás-szövegértési, matematikai és természettudományi tudás, azon belül is elsősorban a képességek felmérésére irányult (Vári, 2003). Az OECD – PISA vizsgálatot hazánkban a Kiss Árpád Országos Közoktatási Intézmény Értékelési Központja koordinálta és végezte. A vizsgálat 3 évenként ciklikusan ismétlődik, s a felmérések során más-más területek kerülnek előtérbe. (Az első, 2000 tavaszán lezajlott vizsgálat fókuszában az olvasásmegértés állt, a 2003 évi felmérés a matematikát, a 2006-os ciklus pedig a természettudományt helyezi majd középpontba). A vizsgálat olyan megbízható mutatókat kívánt nyerni, melyek a nemzetközi összehasonlító jellegéből fakadóan a résztvevő országok mindegyikére érvényesek.

Pszichogén: a különböző, egyéni lelki folyamatokat meghatározó pszichés és genetikai hatások.

Stigmatizáció: megbélyegzés olyan formája, amely az egyént, egy bizonyos tulajdonsága miatt előítéletes módon kirekeszti (például, bőrszín, fogyatékoság, valamely vallási vagy etnikai kisebbséghez tartozás) a közösségből.

Szubkultúra: általában nagyobb, átfogóbb kulturális közegben élő csoporthoz, társadalmi közeghez, térhez, réteghez köthető kulturális világ. Másodlagos értelemben magukat e saját szimbólum-, norma- és hagyományrendszerrel rendelkező csoportokat, kulturális-társadalmi formációkat nevezi a szakirodalom szubkultúrának. Ilyen, például az egyetemisták szubkultúrája, a rock szubkultúra, techno szubkultúra. Bár főleg a szubkultúra-kutatások kezdeti szakaszában a kifejezést sokszor alkalmazták deviánsnak tekintett csoportokra, önmagában ma már a szakirodalom nagy részében nincs a szónak devianciára utaló vagy megbélyegző, negatív felhangja, konnotációja.

UNI: az Európai Unió és az ACP (fejlődő) országok közötti partneri kapcsolat rendszere a társadalmi és gazdasági fejlődés gyorsítása érdekében (a Cotonou-i Egyezmény alapján).

UNICEF: az UNICEF, az ENSZ Közgyűlésének megbízásából alapítva, 1946 óta a gyermekek jogainak védelmében tevékenykedik; közreműködik a gyermekek alapvető szükségleteinek kielégítésében, valamint a képességeik kiteljesítéséhez szükséges lehetőségek megteremtésében. Évente 1,5 milliárd dollárt költ gyermekvédelmi programjainak finanszírozására. Az UNICEF a világ legnagyobb gyermekvédelmi szervezete, mely a világ 160 országában van jelen programjaival. Mindenhol, ahol háborúk, természeti katasztrófák, éhség vagy járványok fenyegetik a gyerekeket, ahol nincs egészséges ivóvíz és hiányoznak a tanulás legelemibb feltételei, ahol a gyerekek emberhez méltatlan körülmények között élnek. Az UNICEF programjaival egy jobb jövő lehetőségét teremti meg a világ több millió kisgyermek számára.

Viselkedésszabályozási képességek: a különböző helyzetekhez kapcsolódó, elfogadott viselkedésformák értelmi-érzelmi és kivitelezési szabályozásának képessége.

WHO: az ENSZ 192 tagországot tömörítő *Egészségügyi Világszervezete*, a WHO (World Health Organisation) valóban hatalmas apparátussal és költségvetéssel dolgozik, közben életek millióit menti meg és sok tízmilliók életminőségének javításához járul hozzá. Tevékenysége a sokat kárhozott globalizáció egyik nyilvánvalóan pozitív jelensége. Négy fő feladata közül az első kettő elméletinek tűnik: a világ legjobb szakemberei egészségügyi útmutatásokat adnak, egészségügyi normákat (protokollokat, irányelveket) dolgoznak ki. Ténylegesen ezek bevezetésével statisztikailag igazolt módon csökkent a fejlődő országokban a morbiditás és mortalitás (a megbetegedések és a halálozás aránya), azaz javult a gyógyítás minősége. A másik két fő feladat – a nemzetek egészségügyi politikájának támogatása és részvétel a szakmai eljárások ésszerű felhasználásában – könnyebben megérthető, tán mérhető is. Például a WHO szakemberei hajtották végre az AFRICA 2000 programot, mellyel az egész kontinensen hatalmas ivóvízkészleteket mentettek meg, tisztító berendezéseket fejlesztettek ki, s így nagy járványok kitörését akadályozták meg. A WHO szervezte és koordinálta a feketehimlő teljes felszámolását, de tevékenységének köszönhetően küszöbön áll a gyermekbénulás és a fonal-férgesség teljes eltűnése is. 1995-ben a WHO szakemberei fékeztek meg az egész világot fenyegető kongói ebola-járványt.

Irodalom

- A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény és módosításai (forrás: www.om.hu vagy www.sulinet.hu)
- Brüli, A. (1997): Integration Behinderter im internationalen Vergleich - dargestellt am Beispiel einiger europäischer Länder. In: Eberwei, H.(Hrsg.) Handbuch Integrationspädagogik Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam . Beltz Handbuch Beltz Verlag Weinheim und Basel 379-392.
- Csapó Benő (2002): Az iskolai szelekció hatásának elemzése a képességek fejlődésének számítógépes szimulációja segítségével. Magyar Pszichológiai Szemle, 57. 1. 211-227.
- Csapó Benő (2003): Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. Iskolakultúra, 8. 107-117.
- Csépe Valéria (2005): Kognitív fejlődés – neuropszichológia. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Csepeli György – Závecz Tibor (1995): Európai és nemzeti kötődések a magyar tizenévesek körében. A nemzeti ideológiai legitimáció újraéledése. In: Gázsó Ferenc-Stumpf István (szerk.): Vesztesek. Ifjúság az ezredfordulón. Ezredforduló Alapítvány, Budapest. 139-156.
- Dóczy Jenő (1910): Tehetség és iskola. Budapest.
- Feischmidt Margit – Nyíri Pál (szerk., 2006): Nem kívánt gyermekek? Külföldi gyermekek a magyar iskolákban. MTA-Nemzeti-etnikai Kisebbségkutató Intézet-Nemzetközi Migrációs és Menekültügyi Kutatóközpont, Budapest.
- Feischmidt Margit (szerk., 2001): Multikulturalizmus. Osiris-Láthatatlan Kollégium, Budapest.
- Feyerer, E. – Schaffhauser Franz – Réthy Endréné – Schiffer Csilla (2005): Bevezető. In Feyerer, E.- Schaffhauser Franz (szerk.) EUMIE Az „inklúzív nevelés” mesterfokú képzés európai tanterve. Felsőoktatási tantervfejlesztési program a SOKRATES ERASMUS keretében
- Forray R. Katalin (szerk., 2001): Romák és oktatás. Iskolakultúra, Pécs.
- Forray R. Katalin (2005): Együtt vagy külön? Cigányok, romák, magyarok és az iskola (Mindentudás Egyeteme sorozat).
- Gyarmathy Éva (2002): A zenei tehetség, Új Pedagógiai Szemle, 7-8. 189-203.
- Halász Gábor – Lannert Judit (szerk., 2000): Jelentés a magyar közoktatásról. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Halász Gábor – Lannert Judit (szerk., 2003): Jelentés a magyar közoktatásról. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Havas Gábor – Liskó Ilona (2005): Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában. Oktatókutató Intézet, Kutatás közben sorozat. No. 266.
- Hámor Szilvia (2005): Kik a szegények Magyarországon? Élet és Tudomány, április 14.
- Illyés Sándor (2000): A magyar gyógypedagógia hagyományai és alapfogalmai. In: Illyés Sándor (szerk.): Gyógypedagógiai alapismeretek. ELTE BGGYFK, Budapest, 14-38.
- Imre Anna (2004): Az iskolai hátrányok összetevői. OKI Műhelytanulmányok, 2. OKI, Budapest.
- Kağitçibaşı, C. (2003): Család és a család változása. In: Nguyen Luu Lan Anh, Fülöp Márta (szerk.): Kultúra és pszichológia. Osiris Kiadó, Budapest, 311-334.
- Kemény Gábor (1934): Az iskolai értékelés és kiválasztás, Budapest
- Kertesi Gábor- Kézdi Gábor (2005): Általános iskolai szegregáció. I. rész: Okok és következmények. Közgazdasági Szemle, április 4. 317-355.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2005): Általános iskolai szegregáció. II. rész: Az általános iskolai szegregálódás folyamata Magyarországon és az iskolai teljesítménykülönbségek. Közgazdasági Szemle, július-augusztus, 633-662.
- Kron, F. W. (2000): Pedagógia. Osiris, Budapest.

- Köte Sándor (1983): Egy útmutató pedagógus Nagy László élete és munkássága. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lannert Judit (2004): Minőség, eredményesség, hatékonyság. Új Pedagógiai Szemle, 12. 3-15.
- Liskó Ilona (2002): A hátrányos helyzetű fiatalok oktatásának minősége. Új Pedagógiai Szemle, 02. 56-69.
- L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe. France 2003/2004. www.Eurydice.org. (Utolsó letöltés: 2005. szeptember 4.)
- Mihály Ildikó (2002): Diagnózis az iskoláról, Új Pedagógiai Szemle, 2. 82-89.
- Nagy László (1922): Az egyes tehetséges gyermekek rajz- és szoborkiállításai. Adatok a tehetségek fejlődéséhez. A Gyermekek, 52-65.
- Nahalka István (2003): Az oktatás társadalmi meghatározottsága. In: Falus Iván (Szerk.): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 37-56.
- Neuwirth Gábor (2001): A középiskolai munka néhány mutatója. Országos Köznevelési Intézet, Budapest.
- Neuwirth Gábor (2002): A középiskolai munka néhány mutatója. Országos Köznevelési Intézet, Budapest.
- Neuwirth Gábor (2003): A középiskolai munka néhány mutatója. Országos Köznevelési Intézet, Budapest.
- Nguyen Luu Lan Anh – Fülöp Márta (2003., szerk.): Kultúra és pszichológia. Osiris Kiadó, Budapest.
- Oláh Örsi Tibor (2005): Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése, Új Pedagógiai Szemle, 7-8. 45-58.
- Perrenoud, P. L. (2001): The Key to Social Fields. In: Defining and selecting Key Competencies. Hogrefe-Huber, Seattle-Toronto-Bern-Göttingen Idézi: Halász Gábor (2002): Hazai és nemzetközi törekvések az iskolai értékelés rendszerében. Új Pedagógiai Szemle, 2. 7-21.
- Petriné Feyer Judit (2003): A különleges bánásmódot igénylő tanulók. In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 417-446.
- PISA 2003: A tanulói teljesítményt meghatározó tényezők. Új Pedagógiai Szemle, 2005. 2. 69-78.
- Réthy Endréné (1993): Tehetséges tanulók optimális fejlesztése az iskolában. Hogyan tovább A Győr-Moson-Sopron megyei pedagógusok lapja. 1. 2-3.
- Réthy Endréné (2000): Tehetségesek? Motiváltak? Tehetség. A Magyar tehetséggondozó társaság Kiadványa, VII. évf. 3. 1.
- Réthy Endréné (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. Magyar Pedagógia, 3. 281-300.
- Réthy Endréné (2002): Integrációs törekvések Európában. In: Bábosik István - Kárpáti Andrea (Szerk.): Összehasonlító pedagógia. A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái. BIP, Budapest, 314-332
- Réthy Maria (1990): Integration behinderten Kinder - Beiträge zur Erziehung geschädigter Kinder. In: Grössmann, G. (Hrsg.): Internationale Konferenz des Wissenschafts Bereiches Rehabilitationspädagogik. Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg wissenschaftliche Beiträge. Halle
- Réthy Maria (1999): Practical aids to support the autonomy of a person in his/her environment Linz. (Kézirat)
- Réthy Maria (2004): Forschungsparadigmen und methoden In: EUMIE Ein Curriculumentwicklungsprogramm im Rahmen von SOKRATES ERASMUS, Linz Steiner Verlag
- Révész Géza (1917): A tehetség időszerű problémái. Magyar Paedagogia, 519-534.
- Rollett, B. (1991): Einführung in die pädagogische Psychologie und ihre

- entwicklungspsychologischen Grundlagen. WUV Universitätsverlag.
- Sarkady Kamilla – Zsoldos Márta (1992/93): Konceptcionális kérdések a tanulási zavar körül. Magyar Pszichológiai Szemle, 3-4. 259-270.
- Séra László – Bernáth László (2004): Az iskolai tanulásra való készenlét, speciális tanulási nehézségek, In. N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.): Pszichológia pedagógusoknak, Osiris Kiadó, Budapest.
- Sárik Eszter (2001): Az iskola betegei, avagy az iskola beteg? Új Pedagógiai Szemle 2001/06. 15-24.
- Solt Ágnes (2005): Tököli börtöninterjúk tapasztalatai – Deviáns fiatalok szocikulturális háttere.
- Spéder Zsolt (1998): A szegénység változó arcai. Tények és eredmények, ARTT-Századvég, Budapest.
- Special Need in the Classroom. Teacher Education Resource Pack UNESCO Paris 1991.
- TÁRKI Háztartás Monitor: jövedelem, szegénység, elégedettség (előzetes adatok) VI-sz. 296/2/2005. 2005. december
- Társadalmi Tükör 16. sz. STRATEK Miniszterelnöki Hivatal Kormányzati Stratégiai Elemző Központ Kutatási Koordinációs Főosztály, 2004. február
- Torgyik Judit (2005): Nyelvi szocializáció és oktatás. Új Pedagógiai Szemle 3. 111-119.
- Tóth László (2000): Kisebbségek tehetségei. Tehetség. A Magyar Tehetséggondozó Társaság Kiadványa, 3. 2.
- Vámos Ágnes (1999): Kisebbségi oktatás – cigány tanulók oktatása. In. Romapedagógiai tanulmányok. (Szerk. Bábosik István – Rácz Sándor) Dunaújváros. Dunaújváros Kiadó. 1999. 19-31.
- Vámos Ágnes (2003): A magyarországi nemzetiségi oktatás rendszere. KÁOKSZI, Budapest
- Vámos Ágnes (szerk., 2003): A migráció iskolai hatása. In. Útmutató menekült gyermekek neveléshez-oktatásához. CD. /Vámos Ágnes. Menedék Egyesület. Budapest.
- Vámos Ágnes és koll. (2004a): A kisebbségi népismeret oktatása a nemzetiségi iskolákban. I. Új Pedagógiai Szemle, 10. 41-51.
- Vámos Ágnes és koll. (2004b): A kisebbségi népismeret oktatása a nemzetiségi iskolákban. II. Új Pedagógiai Szemle, 11. 23-35.
- Vámos Ágnes (2006): A Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola első tanéve. Iskolakultúra, 3. 77-91.
- Vári Péter és koll., (2000): A tanulók tudásának változása II. Új Pedagógiai Szemle 7. 15-26.