MIRE JÓ A TANODA?

A TANODAPLATFORM KERETÉBEN ÖSSZEGYŰJTÖTT INNOVÁCIÓK, KUTATÁSOK, TÖRTÉNETEK

SZERKESZTETTE:
FEJES JÓZSEF BALÁZS
LENCSE MÁTÉ
SZŰCS NORBERT

MIRE JÓ A TANODA?

MIRE JÓ A TANODA?

A TANODAPLATFORM KERETÉBEN ÖSSZEGYŰJTÖTT INNOVÁCIÓK, KUTATÁSOK, TÖRTÉNETEK

Szerkesztette:

Fejes József Balázs, Lencse Máté, Szűcs Norbert

Motiváció Oktatási Egyesület

Szeged

2016

A kötet megjelenését támogatta:
Open Society Institute Budapest Foundation

Olvasószerkesztő:
Kasik László

Borítóterv:
Erlauer Balázs

Képek a fejezetek között:
Erlauer Balázs, Szerdahelyi Mátyás

ISBN 978-963-12-5164-7

© Ambrus László, Balázs Ákos, Bakó Boglárka, Balogh Bea, Baráth Szabolcs, Benkő Fruzsina, Berki Judit, Csigi Júlia, Csík Orsolya, Csovcsics Erika, Fejes József Balázs, Füstös Melinda, Gyurka Zsolt, Horlai Sára, Kasik László, Kelemen Valéria, Kontsek András, Lencse Máté, L. Ritók Nóra, Márton Gábor, Ottucsák Melinda Anikó, Szőke Judit, Szűcs Norbert, Tasnádi Zsófi, Vámos Krisztina, 2016

© Motiváció Oktatási Egyesület, 2016

TARTALOM

ELŐSZÓ **7**

CÉLOK ÉS KERETEK **11**

Fejes József Balázs és Szűcs Norbert: A tanodaszféra és a TanodaPlatform kapcsolódási pontjai 13

L. Ritók Nóra: Tanoda vagy iskola? 22

Csovcsics Erika: Közös gyerekünk. Iskola és tanoda együttműködése 27

Vámos Krisztina: Elméleti keret a tanodák eredményességének vizsgálatához 33

SZERVEZÉS ÉS MENEDZSMENT **39**

Lencse Máté: Önkéntesekre alapozott tanoda 41

Szűcs Norbert: Hallgatói Mentorprogram tanodai keretek között 46

Füstös Melinda: A tanodák menedzsmentjéről 58

INNOVATÍV MEGOLDÁSOK **63**

Kelemen Valéria: Bevonó foglalkozás a tanodában 65

Gyurka Zsolt: Jutalmazórendszerek a tanodákban 73

Lencse Máté: A differenciálás szintjei 77

Fejes József Balázs: Szövegértés-fejlesztés a tanodában 81

Balázs Ákos: Szövegértés-fejlesztés képregényekkel 87

Csík Orsolya: Vitakultúra-fejlesztés a tanodában 95

Lencse Máté: Társasjátékok és kulcskompetenciák 101

Márton Gábor: Pályaorientációs lehetőségek a tanodában 107

Baráth Szabolcs: Romológiai tartalmak interiorizációs lehetősége tanodában 110

EMPIRIKUS KUTATÁSOK **121**

Csigi Júlia: Az Amrita-kutatás főbb eredményeinek összefoglalása 123

Márton Gábor: Kapcsolattartás a szülőkkel – tanodai megközelítések 130

MÉRÉS-ÉRTÉKELÉS **141**
Baráth Szabolcs: A paradigmaváltás indoklása egy mérés-értékelési keretrendszer-javaslat megfogalmazása 143
Fejes József Balázs: Kognitív képességek mérése a tanodában 145
Kasik László: A személyközi problémák megoldásának mérése 159
Lencse Máté: Naplózás – a pedagógiai folyamatok dokumentálása, monitorozása, mérése, értékelése 164

SZEGREGÁCIÓ ÉS INTEGRÁCIÓ **169**
Fejes József Balázs: Szegregál-e a tanoda? 171
Baráth Szabolcs: Integráció és tanoda 180

MIGRÁNS GYERMEKEK ÉS FIATALOK **185**
Kontsek András: Tanoda migráns fiataloknak 187
Ottucsák Melinda A.: Magyarul tanulunk a tanodában 194

TANODATÖRTÉNETEK **199**
Szőke Judit: Az első, a „modell” 201
Berki Judit: Tanodahálózat bátonyterenyei központtal 205
Ambrus László: Gilvánfai Nyitott Ház Tanoda és Közösségi Ház 211
Gyurka Zsolt: Túl a pályázatokon: az alsószentmártoni tanoda 218
Tasnádi Zsófi: Azt próbáljuk megadni, amit mi megkaptunk... 225
Bakó Boglárka és Horlai Sára: „Mi a CSODA?” A CSObánkai Csepp tanoDA története 233
Balogh Bea: Láthatatlan Tanoda – az integráció menő 241
Benkő Fruzsina: Tanoda szociális munkás háttérrel 246

MELLÉKLETEK **253**

A KÖTET SZERZŐI **259**

ELŐSZÓ

ELŐSZÓ

Nehéz tapasztalatokat cserélni, szükség esetén segítséget kérni a tanodában jelentkező pedagógiai vagy egyéb feladatok megoldásához, hiszen a tanodázók köre szűk, egy-egy nagyobb várost kivéve településenként legfeljebb egy tanoda működik. Kevesen vannak, akik ismerik a tanodák világát, még kevesebben, akik megvalósítóként szereztek tapasztalatot a működéséről. Ugyanakkor az első magyarországi tanodák megalapításának időszakához képest kiszélesedett a tanodamozgalom, és a nem formális oktatással, illetve közösségfejlesztéssel foglalkozó civil szervezetek egyik legjelentősebb bázisát adja ez a színtér. Míg az 1990-es évek közepén mindössze néhány progresszív civilszervezet – az elsők között a kötetben is bemutatott Józsefvárosi Tanoda és a pécsi Amrita Egyesület – működtetett tanoda jellegű programot, addig a 2013-ban kezdődő pályázati ciklusban már közel 180 tanoda részesült központi támogatásban. Mindemellett csaknem 20 olyan tanoda működik Magyarországon, amely viszonylag stabilan, pályázati ciklusoktól függetlenül is képes fennmaradni.

E körülmények, azaz a tanodázók körének jelentős bővülése, valamint néhányuk hosszú távú fennmaradása egyértelműen szükségessé teszi egy olyan kötet közreadását, amely segítséget kínál a tanodák számára, illetve megosztja a felhalmozott tapasztalatokat. Ugyanakkor ezek a tapasztalatok nemcsak tanodák, hanem további, hátrányos helyzetű gyermekekkel és fiatalokkal egyéb keretek között foglalkozó intézmények, kezdeményezések, valamint a közoktatási rendszer szereplői számára is hasznosíthatók lehetnek.

A tanodák tevékenységeinek e kötet általi kihangosítása – reményeink szerint – hozzájárulhat ahhoz is, hogy a tanodák céljai, szemlélete és innovatív megoldásai mind szélesebb körben láthatóvá váljanak, elősegítve ezzel támogatásukat. Legalább ilyen fontos az is, hogy a hazai oktatás méltányossági problémáit napirenden tartsuk. Az oktatási esélyegyenlőség ügye az utóbbi néhány évben kikerült az oktatáspolitika fókuszából, az üggyel foglalkozó szakemberek egy része a tanodaszférában találta meg annak a lehetőségét, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek és fiatalok nehézségeinek leküzdését tovább támogassa.

Nyilvánvaló, hogy a tanodák nem oldhatják meg azokat a rendszerszintű problémákat, amelyek a hátrányos helyzetű gyermekek és fiatalok lehetőségeit leginkább gátolják hazánkban. Ám úgy hisszük, rugalmasságuk és látásmódjuk miatt számos területen lehet fontos szerepük, így – többek között – újszerű megoldások

kipróbálásában, a társadalmi érzékenyítés segítésében vagy helyi közösségek aktivizálásában. És annak a szemléletnek a megtartásában és terjesztésében is, hogy az oktatási méltányosság ügye fontos és civilként mindenki tehet érte.

Könyvünk nyolc nagyobb egységbe rendezve közöl írásokat. Az első, a *Célok és keretek* címet viselő blokkban olyan munkák kaptak helyet, amelyek a tanodák létjogosultságát járják körbe, és a tanodaszférában kevésbé járatos olvasók számára is világossá teszik, milyen célkitűzésekkel és milyen körülmények között dolgoznak a tanodák.

A második egység (*Szervezet és menedzsment*) írásai betekintést kínálnak a kulisszák mögé azzal, hogy megmutatják, milyen módon szervezhetők meg a tanodák működéséhez jelentősen hozzájáruló önkéntesek, valamint a pályázatok megvalósításához elengedhetetlen menedzsmentfeladatokat ellátó szakemberek munkája.

Innovatív megoldások címmel a harmadik blokk azokról a tanodákban kikristályosodott módszertanokról és fejlesztésekről kínál leírást, amelyeket a pedagógiai köznyelv jó gyakorlatokként emleget. Ez az egység kétséget kizáróan bizonyítja azt a sokrétű munkát és innovatív szemléletet, ami a tanodavilágot jellemzi.

Az *Empirikus kutatások* rész két olyan felmérés eredményeit közli, amelyek középpontjában a tanoda működése áll, azonban mindkét vizsgálat szélesebb társadalmi kontextusban tárgyalja feltett kérdéseit. Az egyik arra fókuszál, hogyan járult hozzá a bevont gyermekek és fiatalok fejlődéséhez egy tanoda jellegű kezdeményezés. A másik tanoda jellegű programokban pedagógiai tevékenységeket ellátók tapasztalatait gyűjti össze a szülőkkel való kapcsolattartással összefüggésben.

A *Mérés-értékelés* című egység írásai körbejárják, hogy mit érdemes mérni a tanodai munka során, továbbá milyen nehézségeket kell áthidalni ennek megvalósításában. Emellett javaslatokat fogalmaznak meg a gyakorlati munka során használható eszközök és megoldások kapcsán.

A *Migráns gyermekek és fiatalok* című részben olvasható két írás témája – a tanodák jellemző célcsoportjait és eddigi tevékenységeit tekintve – talán szokatlan, ugyanakkor a társadalmi problémát figyelembe véve nagyon is aktuális.

A *Tanodatörténetek* című egység néhány, a tanodavilágban meghatározó kezdeményezés szubjektív ismertetését adja közre, keretet adva a kötetnek, hiszen e személyes hangvételű írásokban ismét előkerülnek a célok. De megmutatják ezek

az írások azokat a hosszú és nehéz, mindemellett sikerekkel teli utakat is, amelyeket a tanodázás közben bejártak hátrányos helyzetű és cigány/roma tanulókkal foglalkozó szakemberek.

A TanodaPlatform elnevezésű kezdeményezés, továbbá e kötet megszületése az *Open Society Institute Budapest Foundation*-nak köszönhető. Külön köszönet illeti a szervezet munkatársai közül *Cziszter Laurát*, *Fedorkó Boglárkát*, *Henter Nórát* és *Daniel Popot*.

Egy hálózat csak akkor lehet sikeres, ha tagjai aktívak, időt és energiát szánnak arra, hogy segítsék a hálózat működését, kihasználják előnyeit, miközben maguk is hozzájárulnak a hálózat fejlődéséhez. Ebben megszámlálhatatlanul sok tanodás kolléga volt segítségünkre, akiknek ezúton köszönjük együttműködésüket. Külön köszönettel tartozunk a TanodaPlatform szakértői csoport alapító tagjainak, *Baráth Szabolcsnak*, *Berki Juditnak*, *Csovcsics Erikának*, *Füstös Melindának*, *Kelemen Valériának*, *Kovács Dánielnek*, *L. Ritók Nórának* és *Vég Zoltán Ákosnak*. A TanodaPlatform szakmai műhelyeinek és egyéb eseményeinek megörökítéséért az *Elephant Studio*-nak tartozunk köszönettel.

A könyvben megjelenő munkák egy része már napvilágot látott korábban a Taní-tani Online folyóiratban egy, a TanodaPlatform-projekt keretében gyűjtött írásokat közreadó sorozatban. A lehetőségért hálásak vagyunk a *Taní-tani Online* csapatának.

A kötet nyelvi formálódását *Kasik László* segítette, formai megjelenésének kialakítását, valamint a tanodai életképeket *Erlauer Balázs* és *Szerdahelyi Mátyás* készítette, köszönjük munkájukat.

2016. március

Fejes József Balázs
Lencse Máté
Szűcs Norbert

CÉLOK ÉS KERETEK

A tanodaszféra és a TanodaPlatform kapcsolódási pontjai

Fejes József Balázs és Szűcs Norbert

E fejezettel a célunk, hogy röviden felvázoljuk a tanodaszféra múltját és néhány központi dilemmáját, és erre építve bemutassuk, milyen igények hívták életre a TanodaPlatform elnevezésű kezdeményezést. Az írás első részében a tanoda meghatározására teszünk kísérletet, majd a tanodák finanszírozását tekintjük át, ezt követően a TanodaPlatform kitűzött céljait, törekvéseit és legfontosabb eredményeit ismertetjük.

A tanoda meghatározása

A magyarországi formális oktatási rendszer – többek között az oktatás méltányossága szempontjából – fokozódó mértékű diszfunkcionális működése miatt (*Csapó*, *Fejes*, *Kinyó* és *Tóth*, 2014) egyre inkább szükség van a közoktatási rendszeren kívül működő hátránykompenzáló és esélyteremtő programokra (*Csovcsics*, 2016 jelen kötet; *L. Ritók*, 2016 jelen kötet). Ezen programok egy lehetséges megvalósulási formája a tanoda. A tanoda civil vagy egyházi szervezetek által működtetett, helyi sajátosságokra, a gyermekek, fiatalok önkéntes részvételére és egyéni szükségleteire építő innovatív szemléletű hátránykompenzáló kezdeményezés, amely egy autonóm módon használt közösségi színtéren valósul meg. A tanoda olyan, a személyiségfejlődés egészét szem előtt tartó komplex szolgáltatást nyújt, amelyet a közoktatási rendszerben kevésbé sikeres, a társadalmi perifériára szoruló gyermekek és fiatalok korlátozottan vagy egyáltalán nem érhetnek el.[1]

A tanodák létrehozásában alapvető szerepet játszott az a feltételezés, hogy a „hagyományos" iskola a hátrányos helyzetű és roma tanulók sajátos szükségleteihez nem alkalmazkodik megfelelően, így lehetőség szerint egy eltérő szemléletű intézmény ellensúlyozó tevékenységére van szükség (pl. *Kerényi*, 2005). Ebből következően a tanoda általában az iskolától független, legtöbbször térben is elkülönülő kezdeményezés.[2] Ugyanakkor hatékonyságának növelése szempontjából lényeges, hogy a tanoda a közoktatási intézménnyel szorosan együttműködjön (l. *Márton*, 2016 jelen kötet).

1 A fenti definíciót a TanodaPlatform szakértői határozták meg, annak tekintetbe vételével, milyen komplex tevékenységet végeznek a tanodák.

2 A térbeli elkülönülést segítette korábban a tanodapályázatok azon kikötése, mely szerint a tanoda és a közoktatási intézmény helyrajzi száma nem lehet azonos. A pályázatok a személyi függetlenséget is támogatják, így nem javasolják, hogy a tanodaprogramokban azokat a pedagógusokat alkalmazzák, akik a közoktatási intézményekben oktatják a tanodai tanulókat. Ugyanakkor e kitétel nem valósul meg maradéktalanul (l. *Németh*, 2009).

Az angol nyelvre *iskola utáni támogató programnak* vagy *extrakurrikuláris délutáni iskolának* fordított kifejezések (*REF*, 2009) beszédesek, hiszen a tanodák a kötelező iskolai foglalkozások mellett, délután és/vagy hétvégenként, a tanulók önkéntes részvételével működnek. A tanodák tevékenységeinek lényeges, a formális oktatástól eltérő jellemzőjének a célcsoport sajátosságaihoz rugalmasan alkalmazkodó működésmódját, komplex pedagógiai megközelítését tekinthetjük, amely számos olyan lehetőség kiaknázását lehetővé teszi, amelyek a formális oktatás keretei között alig vagy jóval nehezebben megvalósíthatók. Példaként a szabadidős és a közösségfejlesztő programokat (*Kelemen*, 2016 jelen kötet), a megszokottól eltérő pedagógus-diák viszonyt, valamint a roma tanulók identitását megerősítő tevékenységeket említhetjük (*Baráth*, 2016 jelen kötet).

Megjegyezzük, hogy számos oktatási tevékenységet folytató intézmény, szervezet létezik, amely az iskola régies elnevezését felvéve a *tanoda* nevet viseli, ugyanakkor nem tartozik az előzőekben leírt kezdeményezések közé (pl. színitanodák). Emellett találkozhatunk olyan szerveződésekkel is, amelyek céljaikban, működésükben jelentős átfedést mutatnak ugyan a tanodákkal, de azoktól lényegesen eltérő vonásokkal is rendelkeznek (pl. Belvárosi Tanoda, Láthatatlan Tanoda).[3] Megemlíthető továbbá néhány olyan kezdeményezés is, amelyek elnevezésében nem szerepel a tanoda kifejezés, azonban az általuk végzett tevékenységek megfelelnek a korábban leírtaknak, így a tanodák közé sorolhatók. *Mohácsi* (2005) tanodai jó gyakorlatokat összegyűjtő munkájában a tanoda típusú programok között tartotta számon például a nagykanizsai Hétvégi Kollégiumot.

A tanodák finanszírozása

Az első tanodák a 90-es évek közepén jelentek meg, fenntartásuk elsősorban adományokhoz kötődött (pl. *Szőke*, 1998). Az ezredforduló után megtörtént a tanodák „legitimációja", a 2003. szeptember 1-jétől hatályos közoktatási törvényben nevesítik a tanodát, majd több pályázatot írnak ki finanszírozásuk érdekében, amelyekhez egyre magasabb keretösszeg társul (1. táblázat). A pályázati források elérhetősége következtében elindul a tanodamozgalom, vagyis egyre növekvő számban szerveznek tanoda típusú kezdeményezéseket. Az 1. táblázatban felsorolt kiírások mellett többek között 2005-ben és 2006-ban az Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium által finanszírozott, *„A roma telepeken élők lakhatási és szociális integrációs modellprogramja"* elnevezésű kezdeményezéshez kapcsolódva a Szociális és Munkaügyi Minisztérium, a Roma Oktatási Alap, a

3 Az 1990-ben induló Belvárosi Tanoda olyan érettségit adó középiskola, amely a középfokú oktatásban sikertelen 16–25 éves fiatalokkal foglalkozik (*Szebényi*, 2006). A Láthatatlan Tanoda az Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek Alapítvány által szervezett, önkéntesek munkájára építő mentorprogram (*Balogh*, 2016 jelen kötet).

települések önkormányzatai és civil szervezetek együttműködésének keretében ugyancsak támogattak néhány tanodát (*Németh*, 2009).

A központi források hatására felduzzadt a tanodák száma, azonban e források nem folyamatosak, az egyes pályázati kiírások között esetenként évek telnek el, ami a többségében civilszférához kötődő, egyébként is instabil anyagi háttérrel rendelkező kezdeményezések folytonosságának akadályát jelenti (l. *Lányi*, 2008; *Krémer*, 2008).[4] A finanszírozási problémák súlyosságát kiválóan szemlélteti, hogy a 2012 áprilisában rendezett, *„Kié a tanoda?"* címet viselő konferencián megjelent tanodák és civilszervezetek képviselői, valamint szakértők által megfogalmazott javaslatgyűjtemény első pontja a tanodák folytonos finanszírozásának szükségességére hívja fel a figyelmet: *„Feltétlenül szükséges a sikeresen működő tanodák programfinanszírozásának folyamatossá tétele, mert az eddigi tanodaprogramok közötti egy–két éves szünetek a folyamatos fejlesztőtevékenységet igénylő pedagógiai, szociálpedagógiai és közösségfejlesztő munka eredményességét súlyosan korlátozzák, sőt sok esetben lehetetlenné teszik."* (*Kié a tanoda*, 2012)

A nyerteslistákon szereplő szervezetek összevetéséből kirajzolódó kép szerint eddig közel 300 tanodát támogattak HEFOP- és TÁMOP-forrásokból. Emellett más forrásokból is működhettek, működhetnek tanodák (pl. *Farkas*, 2008; *REF*, 2012). *Fejes* (2014) számításai szerint a tanodák jelentős része mindössze egy-egy pályázati ciklus erejéig működött, rendkívül alacsony a folyamatosan működő tanodák aránya. Az 1. táblázatból az is kiolvasható, hogy a tanodaprogramra szánt források összességében növekedtek, azonban a pályázati futamidőt és az inflációt is figyelembe véve, az egy tanodára és tanulóra jutó költségek jelentősen csökkentek. Eközben a tanodákkal szemben megfogalmazott elvárások folyamatosan növekedtek (l. *Fejes*, 2014), egyre inkább alulfinanszírozottá téve a tanodaprogramokat.

4 A finanszírozási gondok nemcsak a pályázati ciklusok között, hanem az egyes pályázatok megvalósítását kísérő likviditási nehézségek kapcsán is megjelentek (l. *Lányi*, 2008; *Krémer*, 2008).

1. táblázat. A tanodapályázati kiírások néhány jellemzője a finanszírozás szempontjából

Pályázat kódszáma	Pályázat címe (pályázati kiírás éve)	Támogatás keretösszege* (Ft)	Igényelhető összeg/ tanoda (Ft)	Nyertes tanodák száma	Megvalósítási idő (hó)
HEFOP/ 2004/2.1.4	Modell értékű tanoda típusú (extrakurrikuláris) tevékenységek támogatása a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikeressége érdekében (2004)	300 millió	12–15 millió	23	10–24
HEFOP/ 2005/2.1.4.B	Tanoda programok támogatása (2005)	515 millió	15–19 millió	27	20–24
TÁMOP-3.3.5/A /08/1 TÁMOP-3.3.5/A /08/1/KMR	Tanoda programok támogatása (2008)	1,3 milliárd	14–22 millió	55	20–24
TÁMOP-3.3.7/09/1 TÁMOP-3.3.7/09/2	Minőségi oktatás támogatása, valamint az egész életen át tartó tanulás elősegítése a kultúra eszközeivel az LHH kistérségek esélyegyenlősége érdekében (2009)	n. é.	n. é.	9	n. é.
TÁMOP-3.3.9 .C-12 TÁMOP-3.3.9. A-12/1-KMR TÁMOP-3.3.9. A-12/2	A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai lemorzsolódását csökkentő intézkedések támogatása – Tanoda típusú programok támogatása (2012)	4 milliárd	10–30 millió	179	20–28
EFOP-3.3.1-15	Tanoda programok támogatása **	5 milliárd	25–30 millió	170–200	24–35***

Megjegyzés: az azonos tartalmú, de különböző régiókra kiírt, így eltérő azonosító számú pályázatokat összevonva kezeljük; n. é.: nem értelmezhető, mivel a kiírás a tanodák működtetésére fordítható forrásokat más célokra fordíthatókkal együtt kezeli, esetenként több településen működő tanodahálózat kialakítását támogatja; **Polyacskó* (2013) alapján, a rendelkezésre álló keretösszeg és a ténylegesen odaítélt támogatás eltérhet; **az elbírálási folyamat lezárását megelőzően készült az írás, így kisebb eltérések lehetségesek; ***a projektzárás legkésőbbi dátuma, a rendelkezésre álló keretösszeg és az előzetes finanszírozás szabályozatlansága miatt valószerűtlen a 30 hónapot meghaladó működés.

A tanodák működését elsősorban az Európai Unió strukturális alapjaiból biztosítják, azonban e programok fejlesztési és nem fenntartási célúak, vagyis a tanodák folyamatos működése nem biztosítható kizárólag ezekre a forrásokra támaszkodva. A probléma rövid távú megoldása érdekében 2012 elején a Roma Oktatási Alap és a Nyílt Társadalom Alapítvány *Szükség Alapot* hozott létre, ami azon működő tanodák számára kínált segítséget, amelyek jelentkezni kívántak a következő

tanodapályázatra, de a működési költségeiket nem tudták biztosítani a támogatás megérkezéséig (*REF*, 2012). Emellett *Heindl* (2011) javaslatára hivatkozhatunk, ami a *tanodának mint önálló közoktatási intézménytípusnak a közoktatás rendszerébe való beemelését sürgeti, előrevetítve ezzel a finanszírozás kérdésének hosszú távú megoldását.*[5] E javaslat kapcsán megjegyezzük, hogy a tanodák „iskolásítása" a rugalmasság elvesztésének veszélyét hordozhatja magában. Vagyis a finanszírozási problémák rendezésének szükségessége ellenére nem egyértelmű, hogy e megoldás kedvező hatást gyakorolna a hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minőségére. Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy mind a megalapozott hatásmérés, mind a sikeres beavatkozás gátja a folytonos működés hiánya. Továbbá amennyiben a tanodákat – célrendszerük és finanszírozásuk tekintetében – hosszú távon a köznevelési rendszerhez kapcsoljuk és tömegesítjük, elismerjük az állami rendszer hátránykompenzáló törekvéseinek kudarcát és felmentjük e tevékenység megszervezésének felelőssége alól.

A TanodaPlatform

A létrehozás okai

A magyarországi tanodák működésének elmúlt két évtizedében a célkitűzések, a módszerek, valamint a szakmai színvonal szempontjából a tanodák jelentősen differenciálódtak. A növekvő támogatási források ellenére kevés számszerűsíthető eredményt mutathatnak fel, a formális oktatás irányába pedig a mozgalom kezdetének eredményeihez és ethoszához képest viszonylag kevés pedagógiai innovációt közvetítettek, sőt a közoktatás szereplőinek többsége számára jelenleg is alig ismert a tanodamodell (*Fejes,* 2014; *Németh*, 2013). Mindehhez hozzátartozik, hogy egyrészt pedagógiai szempontból, másrészt a tanodát fenntartó szervezet működése, humán erőforrás háttere szempontjából mindvégig jelentős problémát jelentett, hogy a források, így a tanodák többségének működése nem volt folytonos.[6] A hatások kimutatását a tanodák instabil, illetve rövid ideig tartó működése mellett tovább nehezítette, hogy nem valósult meg a tanodák központi hatásvizsgálata.

A TÁMOP 3.3.9 tanodaprogram projektciklusában közel 180, többségében akkor induló tanoda kapott pénzügyi támogatást. Az eltérő tapasztalattal és felkészültséggel rendelkező fenntartóknak a tanoda célcsoportjával, feladatával, módszertanával kapcsolatos álláspontja rendkívül széles skálán mozgott. A tanodaprogram kiszélesedése és az egyértelműen azonosítható nehézségek ellenére a tanodák szakmai működését és adminisztratív feladatainak teljesítését kezdetben

5 A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény már nem említi meg a tanodát.

6 A folytonosság hiánya az oktatás méltányosságát célzó programok általános jellemzője (*l. Kende*, 2015).

nem kísérte központi támogató program, mely képzésekkel, szupervízióval, szakmai monitoringgal, hálózatszervező munkával segíthette volna elő a projektek sikeresebb megvalósítását.[7] Bár jelentős támogató program a korábbi ciklusokban sem valósult meg, a korábbi pályázatok jóval kevesebb új belépőt vonzottak.

A támogató központi program hiányát felismerve a Motiváció Oktatási Egyesület[8] 2013 decemberében létrehozta a TanodaPlatform[9] elnevezésű szakértői csoportot, mely a hálózatszervező munka következtében ma már egy tanodahálózatként is értelmezhető. A kezdeményezés célja egyrészt hatékony érdekképviselet megvalósítása a tanodák szerepének tisztázásáért, egy kiszámíthatóbb finanszírozásért, a tanodai munka elismertségének növeléséért, másrészt a *hálózatépítés* elősegítése, harmadrészt a tanodák munkájának *szakmai támogatása, fejlesztése*.

A TanodaPlatform e három alapvető irányvonala egymást erősíti. A releváns-nak ítélt módszereket, fejlesztéseket a szakértői csoport tagjai sikeresen képviselik az érdekérvényesítés szakmai dimenzióiban (pl. Tanodasztenderd). A szakmai műhelyek a tanodák közötti együttműködést is támogatják, illetve a jó gyakorlatokat bemutató és adaptáló tanodák a TanodaPlatform hálózatosodását erősítik. A hálózat erősítésével és növelésével az érdekérvényesítő tevékenység nagyobb legitimitást kap, illetve a módszertani innovációk szélesebb körben terjedhetnek el.

Érdekérvényesítés

A TanodaPlatform elindításakor az alapvető cél a tanodák optimálisabb megvalósításának a biztosítása volt. A lobbitevékenység fókuszában 2014 első felében mégsem ez, hanem a tanodák létjogosultságának, szükségességének bizonyítása állt, hogy minél nagyobb súllyal szerepelhessen ez a terület a 2014-2020 időszak európai uniós fejlesztési dokumentumaiban. Hónapokon keresztül nem volt egyértelmű ugyanis, hogy a jövőben jutnak-e európai uniós fejlesztési források a tanodák finanszírozására. Az egész napos oktatás paradigmája és az "államosítási szemlélet" miatt a döntéshozók egy része megkérdőjelezte e civil kezdeményezések relevanciáját. A TanodaPlatform tagjai informális és formális lobbitevékenységet fejtettek ki ebben az időszakban, például az Antiszegregációs Kerekasztal elé tárva a tanodák létjogosultságát könnyen értelmezhető módon alátámasztó „*A tanodák lehetőségei a társadalmi integráció elősegítésében*" című dokumentumot.[10]

7 2015-től a Türr István Képző és Kutató Intézet TÁMOP-3.3.13-13/1-2013-0001 azonosítószámú, Eötvös József Program Pedagógiai-szakmai szolgáltató intézet fejlesztése és Projektháló című programjának keretében létrejött egy Tanoda Munkacsoport, mely elsősorban a következő pályázati ciklus előkészítésére koncentált, kutatások, képzések, háttérelemzések megvalósításával.

8 www.motivaciomuhely.hu

9 www.tanodaplatform.hu

10 http://tanodaplatform.hu/wp-content/uploads/2014/04/miert_kell_tanoda.pdf

A bizonytalanság szakasza véget ért, amikor 2015 áprilisában a Magyar Közlönyben megjelent a 1210/2015. (IV. 10.) Kormányhatározat,[11] melyben szerepelt az EFOP-3.3.1 Tanoda programok támogatása című pályázati felhívás, 2015. szeptemberi kiírási dátummal.[12] Ugyanakkor mindez azt is jelentette, nem sikerült elérni, hogy a tanodák finanszírozása folyamatos legyen.

Ezt követően a TanodaPlatform szekértői a pályázati kiírás optimalizálását tekintették feladatuknak. A cél elérése érdekében a TanodaPlatform több tagot is delegált a következő pályázati kiírás szakmai tartalmát előkészítő Türr István Képző és Kutató Intézet Eötvös József Program Tanoda Munkacsoportjába (továbbiakban: TKKI). Itt részt vettek a tanoda szakmai vezető és tanoda tanácsadó képzés kialakításában és megvalósításában, továbbá meghatározó szerepet játszottak a Tanodasztenderd újragondolásában.

Hálózatépítés

2014-ben mennyiségi szempontokra fókuszálva kezdődött meg a tanodákból és tanoda jellegű programokból álló hálózat szervezése. Nem fogalmazódtak meg szakmai-etikai követelmények a csatlakozni kívánó szervezetekkel szemben. Az ismert tanodák közel fele jelentkezett be a TanodaPlatform regisztrációs felületére. A TanodaPlatform honlapja által a szakmai együttműködésre nyitott tanodák olyan felülethez jutottak, amely segítségével közzétehették elérhetőségeiket az érdeklődők számára.

A TKKI tanodaszférában megfigyelhető aktivizálódására (pl. Magyarországi Tanodahálózat megszervezése) és a TanodaPlatform 2014-2015. évi rendezvényeinek tapasztalataira reagálva a TanodaPlatform szervezői úgy határoztak, hogy a hálózatépítő célok újragondolásával a jövőben a tanodák szűkebb – szakmai, esélyegyenlőségi, társadalomfejlesztési szempontból azonos alapelveket valló – köréből egy jóval intenzívebben együttműködő, kisebb létszámú, módszertani innovációkban és proaktív kezdeményezésekben élen járó hálózat építését kezdik meg.

Szakmai támogatás, fejlesztés

A fejlesztő tevékenységek elindítását egy helyzetelemző időszak előzte meg. A TanodaPlatorm szakértői azonosították a tanodákkal dolgozó erőtereket, mezoszintű hálózatokat; elkészítették a tanodamozgalom fejlődéséről, finanszírozási időszakairól szóló áttekintést; összegyűjtötték a tanodákkal kapcsolatos releváns szakirodalmakat,[13] lehetőség szerint a TanodaPlatform honlapján hozzáférhetővé

11 Az Emberi Erőforrás Fejlesztési Operatív Program 2015. évre szóló éves fejlesztési keretéről szóló civil kritikát az Autonómia Alapítvány sajtóközleményben fogalmazta meg. http://autonomia.hu/hu/hirek/eu-s-penzek-felhasznalasa-az-autonomia-alapitvany-sajtokozlemenye

12 Végül 2015 októberében jelent meg a konvergencia régiók pályázati kiírása, decemberi beadási határidővel.

13 http://tanodaplatform.hu/?page_id=15

téve; elemezték a TÁMOP-finanszírozású tanodák működési problémáit; továbbá 26 tanodáról készítettek esettanulmányt. *Mindezen tapasztalatokat egy policy paper-ben összegezték, továbbá elkészítették a tanodák működési rendszerét és tevékenységeit alapvetően meghatározó Tanodasztenderd megújított változatát. A dokumentumot felajánlották a TKKI Tanoda Munkacsoport számára, amely kiindulási alapnak tekintette azt, s* egy közös fejlesztési folyamatot követően elfogadta.

A módszertani innovációk disszeminációja szakmai műhelyek keretében valósult meg, melyek során négy-öt tanoda, tanoda jellegű kezdeményezés mutatta be egy témakörhöz tartozó gyakorlatát, majd egy moderált beszélgetés keretében vitatták meg az előadók és a megjelent tanodapedagógusok a felmerülő metódusok sajátosságait, adaptációs lehetőségeit. A témakörök kijelölésénél és az előadók felkérésénél fontos szempont volt, hogy gyakorlatorientált, konkrét – így igény esetén adaptálható – példák kerüljenek bemutatásra. A feldolgozott témák a következők voltak: jutalmazó rendszerek működtetése, önkéntesek bevonása a tanoda munkájába, pályaorientációs gyakorlatok, integrációs programok megvalósítása, migráns célcsoport a tanodában, társasjáték-pedagógia alkalmazása, szövegértés-fejlesztési programok, mérés-értékelés. A szakmai műhelyekről 10-15 perces módszertani kisfilmek készültek,[14] és szakmai publikációk jelentek meg.

A tanodák pedagógiai munkájának fejlesztése érdekében szövegértés-fejlesztés, valamint társasjáték-pedagógia témakörökben módszertani képzéseket akkreditált a Motiváció Oktatási Egyesület, és képzéseket szervezett a TanodaPlatformhoz csatlakozó tanodák számára. E célkitűzés keretében fejlesztették ki és juttattak el tanodákhoz a szociális kompetenciát fejlesztő Szitu nevű társasjátékot. A tanodaprogramban dolgozó pedagógusok, mentorok, önkéntesek hatékonyabb munkavégzését tanodai mentorképzés fejlesztésével támogatták, a CooParent program keretében pedig egy olyan képzés fejlesztésén dolgoztak, amely sikeresebbé teszi a hátrányos helyzetű szülőket gyermekeik iskolai előrehaladásának támogatásában.

Irodalom

Balogh Bea (2016): Láthatatlan Tanoda – az integráció menő. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 241–245.

Baráth Szabolcs (2016): Romológiai tartalmak interiorizációs lehetősége tanodában. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 110–120.

Csapó Benő, Fejes József Balázs, Kinyó László és Tóth Edit (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2014.* TÁRKI, Budapest 110–136.

Csovcsics Erika (2016): Közös gyerekünk. Iskola és tanoda együttműködése. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 27–32.

14 http://tanodaplatform.hu/?page_id=565

Farkas György (2008): Az esztergomi „Mi Házunk - Tanoda" roma közösségi ház. In: Sikos T. Tamás és Szarka László (szerk.): *Kisebbségek és kulturális közösségek az Ister–Granum Eurorégióban.* Selye János Egyetem Kutatóintézete, Komárom. 239–246.
Fejes József Balázs (2014): Mire jó a tanoda? *Esély*, **26**. 4. sz. 29–56.
Heindl Péter (2011): Az új oktatási törvény koncepciójának esélyegyenlőségi szempontú vizsgálatáról. *Beszélő*, 16. 1. sz. 27–33.
Kelemen Valéria (2016): Bevonó foglalkozás a tanodában. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 65–72.
Kende Ágnes (2015): „Már tudnak 45 percig egy helyben ülni", avagy „mire kellő tapasztalat lesz, addigra vége is van a programnak". Helyi fejlesztési programok lehetőségei az oktatási integrációban. *Esély*, **27**. 4. sz. 62–76.
Kerényi György (2005, szerk.): *Tanodakönyv. Javaslatok tanodák szervezéséhez.* Sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.
Kié a tanoda (2012): A 2012. április 20-án és 21-én *Kié a tanoda*? című nemzetközi konferencián megfogalmazott javaslatok. Kézirat.
Krémer Balázs (2008): A projekt-kórságról, avagy a tanoda-szindróma. *Educatio*, **17.** 4. sz. 539–548.
L. Ritók Nóra (2016): Tanoda vagy iskola? In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 22–26.
Lányi András (2008): Esélyek és egyenlőtlenségek a pályázatfinanszírozásban. *Educatio*, **17.** 4. sz. 526–538.
Márton Gábor (2016): Kapcsolattartás a szülőkkel – tanodai megközelítések. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 130–140.
Mohácsi Erzsébet (2005): Tapasztaltok a jó gyakorlatot megvalósító tanoda típusú (extrakurrikuláris) programok köréből. Országos Oktatási Integrációs Hálózat, Budapest. Kézirat.
Németh Szilvia (2009, szerk.): *A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése. Kutatási beszámoló.* Tárki-Tudok, Budapest.
Németh Szilvia (2013, szerk.): *Tanoda-kutatás és fejlesztés 2012/2013. Zárótanulmány. Vitaanyag.* T-TUDOK, Budapest.
Polyacskó Orsolya (2013): „Tanoda" típusú programok. PSIVET, Esélyteremtés szakképzéssel. Kézirat.
Roma Education Fund (2009): Studies and Researches. Roma Education Fund weboldala, 2012. 12. 30-i megtekintés, http://www.romaeducationfund.hu/publications/studies-and-researches
Roma Education Fund (2012): A Roma Oktatási Alap és a Nyílt Társadalom Alapítvány pályázati felhívása tanodák számára. Roma Education Fund weboldala, 2012. 12. 30-i megtekintés, http://www.romaeducationfund.hu/news/ref/news-and-events/roma-oktatasi-alap-es-nyilt-tarsadalom-alapitvany-palyazati-felhivasa-tanod
Szebényi Csilla (2006): Belvárosi Tanoda. In: Vekerdy Tamás (szerk.): *Van más megoldás is. Alternatív módszerek a középiskolában*. SuliNova-közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzései Kht., Budapest. 395–422.
Szőke Judit (1998): *A Józsefvárosi Tanoda.* Soros Alapítvány, Soros Oktatási Füzetek, Budapest.

Tanoda vagy iskola?

L. Ritók Nóra

A halmozottan hátrányos helyzetű, leggyakrabban roma gyerekek megfelelő képzésén, integrációján valahogy nem tud fogást keresni a rendszer. Voltak próbálkozások, némelyik átmenetileg sikerrel is kecsegtetett, aztán jött egy kormányváltás, és a változásoknak mindig része volt az oktatáspolitika változása is, gyakran éppen ellentétes folyamatokat generálva, mint ami addig volt.

Persze, a helyzet ennél bonyolultabb. Mert más kedvezőtlen folyamatok is voltak és vannak, például gazdasági válság, munkanélküliség, rossz fókuszú változtatások a szociális rendszerben, az elszegényedő térségek számának növekedése, melyek aztán térségi negatív hatásokat is generálnak, a szegénységben is megjelenő új tudatmódosító szerek, mint a herbál.

De azt hiszem, a legnagyobb probléma az egésznek az értelmezésével és az ehhez kapcsolt intézkedésekkel volt mindig. A leszakadást ugyanis egy komplex folyamatként kell értelmezni, és a megoldás is csak hasonlóan komplex lehet, nem kezelhető területenként. Megfigyelhető ez időben és a regnáló kormányok által felállított rendszerekben is. Még ha le is írták a komplex kezelést, az intézkedésekben még lokálisan sem volt ennek megfelelő a megvalósulás, pláne nem a hasznosulás. Még a telepprogramok sem érintették a probléma minden szegmensét, pedig azok voltak a legkomplexebbek.

Ha visszatekintünk, akkor azt látjuk, néha a lakhatásra fókuszáltak, máskor az oktatásra, most éppen a közmunkában vélik megtalálni a megoldást, mindig egy-egy területre koncentrálnak, ettől várnak változást. Az egy területen kifejtett időszakos pozitív hatást pedig amortizálja a többi, ráadásul mikor kikerülnek a fókuszból és megszűnnek a hozzá kapcsolódó támogatások, nem tudnak fenntarthatóan beépülni és eredménytelenül maradnak el. Nincs kapcsolódás, összhang a hatások között.

Mindezek következtében mára a probléma óriásivá duzzadt. Kezelhetetlenné, sőt önjáróvá vált. Az iskola lassan elvesztette minden eszközét a begyűrűző problémákkal szemben, ma egy szegregált iskola már látszólag sem tudja betölteni a funkcióját, a problémák kibuggyannak az iskola keretiből. A gyerek szociokulturális környezetének fogalma ugyan elméletileg benne van az oktatási folyamatokban, de a gyakorlatban ezt nem látni. A hatások, amelyek az oktatást amortizálják, kezeletlenül maradnak.

A pedagógiai paradigmaváltástól egyre messzebb kerülő oktatásban a fejlesztések ugyanúgy, mint máshol, itt is egyre inkább a megnyíló uniós támogatásokra kezdtek épülni. Azonban a gond az alapokkal volt. Fejlesztéseket csak stabil,

kiszámíthatóan, tervezetten működő rendszerre lehet építeni, csak innen indulva lehet azoknak hatása.

A fejlesztések ellenére növekvő problémák megoldására kezdtek bele az iskolát támogató, de azon kívül elhelyezkedő tanodarendszer támogatásába. Pályázati forrásokból. Amelyek jellemzője a szakaszosság nagy szünetekkel, és ez az egyik legnagyobb gond, ugyanis a legtöbb szervezet nem tudja fenntartani a pályázati szünetekben a programot, a szélnek engedett gyerekekben megszakad valami, és a szálat, náluk is, meg a szakembereknél is csak fél, egy év múlva vagy még később vehetik fel újra – már, ha sikeres a következő pályázatuk. Az új pályázati elbírálást most izgatottan várja mindenki, remélve, hogy szakmai és nem más indokok szerint döntenek. Azonban a legutóbbi pályázati elbírálási tapasztalata bizonyította: nem mindig a szakmai szempontok a meghatározók a támogatások odaítélésénél.

Persze, más gond is van: a tanodák iránti elvárások illeszkedése az oktatási rendszerhez. Az oktatás egyre kevésbé tölti be az esélykiegyenlítő funkcióját, így a tanodákra egyre nagyobb teher hárul. A tanoda célja az iskolák folyamatosan romló oktatása mellett a gyakorlatban még mindig nem körvonalazódik tisztán, és az elvárások, indikátorok is ellentmondásosak. Korrepetálóhely a tanoda? Házifeladat-készítő? Az iskolákban kérdezősködve inkább ezt gondolják a pedagógusok. A tanodák felől nézve leginkább a készségfejlesztés a cél. A tanulásmódszertan kialakítása, motiváció, figyelemkoncentráció-fejlesztés, logika, finommotorika, csoportidentitás stb.

A fejlődés azért látszik. A tanodák egy része remek módszertani fejlesztéseket tudhat magáénak. Társasjáték-pedagógia, drámajátékok, online tanulástámogatás, új értékelési rendszerek, disputa stb. Hihetetlenül jól működnek itt azok a gyerekek is, akik az iskolában nem. Itt motiváltak, tanulnak, figyelnek, segítenek, türelmesek, szabálytartók, szorgalmasak lesznek. Sőt együttműködőek is.

És itt, mikor ezt írom, úgy érzem, itt kezd abszurd lenni ez az egész. Itt, ezen a ponton tudom a legjobban megmutatni a két rendszer ellentmondásait, illeszkedési különbözőségeit, és azt, miért nem lesz fenntartható, fejlesztő a tanodarendszer, miért marad számomra a tűzoltás eszköze csupán. Mert látva a sikeresen működő tanodákat, az emberben óhatatlanul felmerül: miért nem az iskola válik ilyenné, ilyen gyermekközpontúvá, differenciálóvá, szociálisan érzékennyé, ezekhez a gyerekekhez szólóvá? Így ugyanis szakadék lesz a hatások között, ami lehetetlenné teszi az egységességet. Ellentétes módszertani hatások sora éri a gyerekeket. Éppen azokat, akiknél a legfontosabb lenne az egységes hatás, mert otthonról minimális támogatást kapnak.

Az iskola ugyanis használja a maga poroszos, frontális, tekintélyelvű hagyományos oktatási rendszerét, az elvárások ismeretközpontúak, a sikerességet ez alapján méri a rendszer. Ezer más negatív tényező is ott van az iskolában, a felszerelés

hiánya, amit érdemjeggyel büntetnek, a figyelemkoncentráció gyakori hiányát sem próbálják orvosolni, nincs rá idő, hogy egyéni fejlesztésekkel bajlódjanak, a tananyaggal haladni kell, jön a szakfelügyelő, ellenőriz, és a végén még a pedagógus lesz a hibás (?!). Egyes jár hát azért is, ha nem figyel a gyerek úgy és addig, ahogy a pedagógus elvárja.

De talán nem is az egyesekkel van a legnagyobb baj. Mert az önmagában nem hatja meg különösebben ezeket a gyerekeket és a szülőket sem, nem ebben szocializálódtak. Sokkal inkább hatnak a hozzá kapcsolódó hatások, a verbális megerősítése annak: megint nem tudod, megint sikertelen vagy, rossz példa stb. Ki-ki vérmérséklete és kiégési foka szerint építi a gyerekben a negatív énképet, majd csodálkozik, ha a sok negatív hatást a gyerek visszatükrözi, és végérvényesen és visszavonhatatlanul megromlik köztük minden. A kialakult helyzetben már nincs szó fejlesztésről, a befeszülés, elutasítás már csak egyféle kimenetet körvonalaz: megszabadulni tőle. Vagy magántanulóként, vagy továbbgörgetve, mert ha visszabukik, csak növekszik vele a gond, hátráltatja a többit, rendetlenkedik. Egy biztos, azt a tudást, amivel jobb életesélyük lehet, az iskola nem tudja megadni nekik.

E mellett ott van még a rejtett tanterv. Ami az olyan iskolákban, ahol magas a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek aránya, és az eszköztelen pedagógusok kiégése ezzel egyenesen arányos, szintén nem a pozitív hatások felé mutat. Egy ilyen iskola hangulata és egy jól működő tanoda hangulata nem említhető egy lapon. Kettős hatás éri hát a gyerekeket, ellentétes folyamatok, ráadásul sem otthonról, sem a közösségből nem várható segítség.

Ha ezen a vonalon gondolkodom, nyilvánvaló, nem kellene tanoda, csak másfajta iskola. De az állam most az egységesítésben, a központosításban látja az esélykiegyenlítést, és ez egyelőre nem fog változni, hiába a látható romlás. A mai iskola nem változik, sőt egyre távolabb kerül az esélykiegyenlítéstől.

Ez indokolja most a tanoda létjogosultságát. A tanodáét, melynek az esélykiegyenlítés a célja. Hogy próbáljon valamit bepótolni, amit az iskola nem tud. Hogy ne veszítsünk el egy újabb generációt. Ezt hívom tűzoltásnak. Vagy hívhatnám úgy is, hogy átmeneti „mentőcsónakot" adunk a tanodával a gyerekeknek. De abban biztos vagyok, hogy tartós eredményt ez a konstrukció nem hozhat. Addig van létjogosultsága, míg a rendszer alapjaiban nem válik esélykiegyenlítővé. Arra pedig nem szabad és nem is lehet berendezkedni, hogy a rossz rendszer mellett működjön egy „mentőcsónak", néha persze, mert van, hogy a támogatási szünetekben nem elérhető. Ráadásul ebben a „mentőcsónakban" egyre több gyereknek kell helyet szorítani, és egyre több időt kellene ott tölteniük, hogy megkapják mindazt a fejlesztést, amire szükségük lenne egy minőségibb tudáshoz.

Az én vízióm egy a maitól eltérő, másfajta iskolarendszer. Ami ötvözi az iskolát és a tanodát. Ami módszereiben szabadabb, a gyerekre szabott fejlesztéseket visz, és nem a tananyagot tartja szem előtt. Ahol van idő az alapkészségek megerősítésére. Ami képes a követelményrendszerben súlypontozni. Ami olyan hely, ahol fontos a gyerek öröme, motivációja. Ahol megtanulhatja mindazt, amit a család nem örökít át neki. Ahol fejlesztik a szociális kompetenciáját. Olyan hely, ahol tudomásul veszik a szociális helyzetből adódó nehézségeket, és ahova nem kell felszerelést vinni. Mert itt kap ceruzát, füzetet, tornacipőt. És nem kell hazavinni a házi feladatot, mert a pedagógusok tudják, ahol nincs asztal, villany, személyes élettér, nyugodt sarok, ott nem készül házi feladat sosem. Nem várnak hát el olyat, ami nyilvánvalóan nem teljesíthető.

Olyan iskola ez, ahol minden percük le van kötve, mert van mit csinálni. Ráadásul olyat, amit szeretnek is. Van hozzá felszerelés, van fejlesztőjáték, sokféle. Ahol van lehetőség játékos mozgásra, amikor a tevékenységek változtatására van szükség ahhoz, hogy megfelelően koncentrálhassanak. Ami egyáltalán nem biztos, hogy 45 perces időtartamokhoz köthető, és ha szükséges, változtatható, igény szerint.

Ahol a működési szabályokat közösen, velük együtt alakítják ki. És ennek során képesek lesznek szerepeket megtanulni, felelősséget vállalni, közösségben működni, szabályokat tartani. Mert ezeket a szabályokat értik, és érzik, mi az, ha valaki ebben nem működik megfelelően. Ahol szabad fáradtnak lenni. És lehet pihenni kicsit. Ahol nem a kötelezőség, hanem a motiváltság fegyelmez. Olyan hely, ahol jó gyereknek lenni.

Egy olyan iskola ez, amelyik nyit a szülők felé. Azok felé is, akik nem tudják, mi történik ott, mert nincs pontos és jó emlékképük a saját iskoláztatásukról sem. Akik elintézik a gyerek iskolához való kötődését azzal, hogy ők sem tudnak rendesen olvasni, ők sem akartak iskolába járni, mit csináljanak a gyerekükkel, ha ő sem akar. Az ilyen iskola pedagógusai kimennek a gyerekek családjához, ki, a cigánysorra is, nem a „behívatás", nem a hatósági eszköztár szerint viszonyulnak a szülőkhöz, hanem pedagógiai eszközökkel, próbálva partneri viszonyba kerülni velük. Ha kell, kihelyezett szülői értekezletet tartanak, ott, a szegregátumban. Közel viszik a szülőkhöz az iskolát. Élménnyel, pozitív megközelítésekkel, dicsérettel, eredményekkel próbálkoznak és nem a negatívumok állandó hangsúlyozásával. Építenek a helyi közösség erejére. Hívják a szülőket segíteni, amibe csak bevonhatók. Kirándulásra kísérőnek, uzsonnát készíteni délutánra, termet berendezni a klubdélutánra. Játékos foglalkozásokra. Művészeti tevékenységbe. Közösen, a gyerekeikkel. Építi a büszkeséget bennük a gyerekeik iránt, az iskola iránt is.

Olyan pedagógusokkal működne ez az iskola, ahol óvó figyelemmel vannak a gyerekek felé. Észreveszik, ha éhes, ha fáradt, bizalmas viszonyban vannak vele. Akik képesek észrevenni, ha baj van. És ha baj van, azt jelzik is. Mert ahol nem működik a pedagógia, ott másfajta segítséget kell igénybe venni. Egy ilyen iskola valós együttműködésben van a többi területtel, a szociális rendszertől a rendőrségig, a védőnői hálózattól a gyámhivatalig. Képes egységesíteni a hatásokat, nem ügyeket kezel, hanem konkrét családok problémáit. Ha kell, hatósági eszközökkel, de folyamatosan erősítve a pedagógiai hatásokat. Ahol a prevenció érdekében képesek összefogni és összehangolt tevékenységet végezni a különféle területeken dolgozó intézmények.

Egy ilyen iskola nemcsak tanít, sokkal többet ad. Külön figyel az életvezetési ismeretekre. Mert sok gyerek máshonnan nem kapja ezt meg. Az ilyen iskola nem fővárosi íróasztaloknál született feladatokat használ, hanem személyre szabottat azokra a gyerekekre, az ő érdeklődésükre, az ő viszonyaikra.

Az ilyen iskola másképp értékel. Megfigyeli a gyereket, felméri, és méri a hozzáadott pedagógiai értéket. A pedagógus fejlesztési naplót vezet, személyeset. Nem büntet az érdemjeggyel. Ügyel arra, hogy a gyerekeknek élményeket adjon. Olyanokat is, amelyeket a családban nem kaphatnak meg. Kihasználja az élményeket az intézményhez való kötődés kialakításában. Csoportidentitást fejleszt, odatartozást, szociális kompetenciát.

Az ilyen iskola tantestülete csapatként működik. Van csapatépítésük és folyamatosan fejlesztik magukat. Támogatják egymást, segítenek egymásnak. Becsülik egymást. Igyekeznek egységes hatásrendszer szerint hatni a gyerekekre. Az ilyen iskola igazgatója szociálisan érzékeny, integrációpárti és innovatív. Csapatépítésben, coachingban erős.

Az ilyen iskola jól felszerelt, nem amortizáltak a tantermek, a mellékhelyiségek. Megfelelő szakembergárdával működik, segítő asszisztensekkel, fejlesztőpedagógusokkal, pszichológussal, szociális munkással. Esetenként helyi, roma segítővel. A takarítást nem közmunkásokkal oldja meg, egy ilyen iskolában a takarító és a portás is a csapat fontos része. Az ilyen iskola udvara tágas, elvonulásra alkalmas terekkel, szabadtéri játékokkal. És szünetben sem hagyják magukra a gyereket. Szervezik a szabadidőt is, sokféle tevékenységgel, kreatívan.

Nos, ettől nagyon messze vagyunk. Egy álomkép ez csupán, bár meggyőződésem, hogy a két forrás, az iskolafenntartás és a tanodatámogatások összeadásával megindítható lenne. Pár évig kellene csak többet fordítani rá. Amíg a folyamat, ami most egyre gyorsabban egy lejtőn guruló labdához hasonló, előbb lassítható, majd megállítható lenne. Utána pedig elindulhatnánk, kifele a gödörből.

Közös gyerekünk
Iskola és tanoda együttműködése

Csovcsics Erika

„Nincs messze a
tanoda,
indul oda
Laboda.
Siess, siess, Laboda:
lábad ide, amoda."

Tamkó Sirató Károly: Laboda (részlet)

Nagyon egyetértek L. Ritók Nórával, aki azt írta a Taní-tani Online (2012) felületén: *„Nem vagyok híve az intézményeken kívüli megoldásoknak. Mert azt gondolom, jó iskola kell, és akkor nincs szükség tanodára. Jól működő családgondozás, védőnői szolgálat kell és akkor nincs szükség Biztos Kezdet Házra. Főleg azért nem, mert ezek nálunk mindig pályázatokból szerveződnek, és addig tartanak, amíg a projektpénz."*

De mindketten tudjuk, hogy amíg oda nem érünk, hogy az ellátó és szolgáltató intézmények sokkal szélesebb körnek tudnak személyre szabott és minőségi szolgáltatást nyújtani, addig van dolgunk ezen a téren – meggyőződésünk ellenére is. Addig bizony minden kis morzsának, szalmaszálnak, együttműködő – bármily kicsinyke – szervezetnek, embernek is örülni fogunk, aki a rendszerek szélén himbálózó vagy arról éppen lepottyanó gyerekeket, családokat segíti. Iskolaigazgatóként pedig örülök a körülöttünk és velünk dolgozó tanodáknak.

Mielőtt leírnám, mit gondolok egy olyan iskola-tanoda együttműködésről, amely a legjobban szolgálja a gyerekek érdekét és fejlődését, egy kicsit idézzük fel alapfokú oktatási rendszerünk furcsa jellemzőit – a gyerekek szemszögéből. Ebben az írásban az „iskola" alatt végig – és leginkább – azokat a tanintézményeket értem, akik állami fenntartásban nagyobb arányú hátrányos helyzetű és/vagy roma gyermeket oktatnak, de azért sok olyan iskola is beleférhet a jellemzésbe, akik nem állami fenntartásban és nem az említett gyerekeket fogadják.

- Mi volt a suliban?
- Semmi.

„Az általános iskolában nyolc évfolyamon országosan egységes követelmények szerint alapfokú nevelés-oktatás folyik. Az általános iskola a tanulót az érdeklődésének, képességének és tehetségének megfelelően felkészíti a középfokú iskolai továbbtanulásra."[1]

1 2011. évi CXC. Törvény a nemzeti köznevelésről 10. §

A 2011-es törvény neve a jogalkotók érzékenységét kifejezve közoktatásiról köznevelésire változott. Jelezték ezzel is, hogy mennyire fontosnak tartják a nevelést a puszta oktatási (tudásátadási) folyamatokkal szemben. (A törvény szövegében 1019-szer fordul elő a nevelés szó, 724-szer az oktatás – ezen belül 112 alkalommal találkozunk a nevelés-oktatás kifejezéssel.) Ezen elképzelést hangsúlyozva még bevezették a gyerekek 16 óráig kötelező bennmaradását. Valóban sok idő áll rendelkezésre a neveléshez.

Aztán kiderült, hogy az idő nagy része kötött tanórákat jelent, és minden nevelési cél vagy helyzet átváltódik azonnal tanítási órára. Keveset mozognak a gyerekek: több testnevelésóra, nem értenek a pénzhez, akkor az valamilyen gazdálkodási óra, nincs rendben az erkölcsi neveltségük, akkor erkölcstanóra, nem énekelnek eleget, akkor több énekóra. Mikor befejezik az óráikat (2-3 óra körül délután), akkor a maradékban tanulószoba, hogy végezzenek a kapott porciókkal. Lehet még valamilyen szakkör is az iskolában, és vannak, akik elhagyják az iskola fedélzetét külsős edzéseik, különóráik miatt. Tudjuk azt is, mit jelent az „országosan egységes követelmények szerint" folyó tanítás: mindenkinek meg kell felelnie a zsinórmértéknek, mindegy honnan jött, mit tud már, hova megy haza. Ez a szemlélet azt közvetíti: mi mindent megteszünk, egyenlők az esélyek, hiszen mindenki ugyanazt kapja.

A legtöbb hátrányos helyzetben lévő és/vagy roma családból érkező gyerek – ennek ellenére – nem tud az iskolában jól, de még csak megfelelően sem teljesíteni. Ha meghallgatjuk a tanárokat, a következőket mondják róluk: általában rosszak a jegyeik, sokat hiányoznak, a pedagógusok számára nem elfogadható a viselkedésük, nem tudnak figyelni, esetleg csúnyán beszélnek, nincs kész a házi feladatuk, nincs felszerelésük, nem motiváltak, figyelmetlenek, hangosak stb. Nem taníthatóak, mert neveletlenek. Nem lehet velük haladni.

Az erre válaszként szerveződő kompenzatorikus (felzárkóztató, korrepetáló) órák sem hozzák meg a várt eredményt, hiszen ebben az esetben vagy elkülönülten szervezve, vagy az iskolai órák után kell még a gyerekekkel foglalkozni. A tanulmányi eredmények középpontba állítása helyett nem sok iskola teszi fel azokat a – valószínűleg inkább neveléssel kapcsolatos kérdéseket – amelyek sikeresebbé tehetnék a zsinórmérték alatti gyerekeket is. Mivel tudnánk a gyerekek tanulási motivációját, kíváncsiságát felkelteni és fenntartani? Hogyan tudnánk elérni, hogy képesek legyenek tanulni? (Általános tanulási kompetenciák?) Hogyan tudjuk őket megtanítani együtt dolgozni, közösen gondolkodni, egymásnak segíteni, egymásra figyelni, miközben önmagukat is megismerik? Hogyan segíthetjük őket a felelősségvállalásban? (Szociális kompetencia?) Nincs idő. Haladni kell a tananyaggal. Neveljenek a családok, az anyja és az apja.

...és akkor jönnek a civilek

Az iskola tehát az életben való beváláshoz szükséges kompetenciák elsajátítását a családokra, de legalábbis az iskola falain kívülre hárítja. Aki teheti – mert elég képzett, mert fontosnak tartja, mert anyagilag megteheti, mert olyan helyen lakik –, az tulajdonképpen igyekszik is gyermekét eljuttatni különböző szabadidős, tehetséggondozó, kreatív, alkotó közösségekbe, segítő, többletet adó – vagy éppen másképp magyarázó – külön órákra. Akiknek tehát úgy adódott, hogy a családi környezet *sem* és az iskolai formális oktatás *sem* biztosítja az együttműködés, egymásra figyelés, a feladattartás, a kitartás, az önfegyelem stb. fejlődését, azoknak általában az informális tevékenységekre sincs lehetőségük.

Azonban a tanodák pontosan ezt a feladatot vállalják fel, többnyire civil fenntartásban és civil szemlélettel. Közösséget is szeretnének teremteni, a tanulásban is segítenek, személyesen is foglalkoznak a gyerekekkel. Érdekes tapasztalata az majd' minden tanodának, hogy az iskolában nem érdeklődő, nem működő, viselkedési problémákkal küzdő gyerek szívesen megy délután a nem kötelező tanodába, lassan-lassan betartja a szabályokat, leül tanulni egy önkéntessel, kivárja a sorát egy játékban.

Tanoda szerveződik kis faluban, ahol már semmi sincs a lakóházakon kívül (még esetleg a templom vagy egy kis vegyesbolt pár órás nyitva tartással); tanoda nyílik a nagyvárosi, nehezebb környezetben lévő iskola közelében; tanoda a kisvárosban, ott, ahol az iskola után nincsenek közösségi terek. Nagyjából egy év, mire létrejön a kis csapat, aki éppen azokkal a gyerekekkel szeretne dolgozni, együtt lenni, akik olyan nagyon nemkívánatosak az iskolában, akikkel nem lehet haladni, akik neveletlenek, akikből legfeljebb csak úgyis az lesz, ami az apjuk meg az anyjuk: jó esetben közmunkás.

Nem, a tanoda sem működik azonnal, nem akarnak a gyerekek leülni tanulni; ha valami nem úgy van, ahogy akarják, becsapják maguk mögött az ajtót. Összevesznek azokkal, akikkel az iskolában is összevesztek, ordítanak, ha azt hiszik, igazuk van, próbálgatják a felnőttek türelmét. És a tanodások gondolkodnak, mit csináljanak másképp, hogy működjön. Hogyan lehet a gyerekeket bevonni a tevékenységekbe, amikről ők tudják, hogy arra van szükségük, kiket hívjanak meg, milyen eszközöket vegyenek, hol húzzanak határokat? Elmennek a családokhoz: a szülők vajon mit gondolnak? Mi van otthon, honnan jön ez a gyerek? Elkeserednek, be akarják zárni a tanodát, hagyni az egészet, hiszen nem működik, nem tudnak velük dolgozni, hálátlanok, ők pedig sikertelenek. Aztán eljön az a nap, amikor – teljesen megmagyarázhatatlan módon – a beszélgetőkörben mindenki meghallgatta a másikat. Valaki rászólt a közbekiabálóra, valaki magától kente a kenyeret, valaki összesöpört. Aztán jönnek az ötletek is, és lassan kialakul a

tanoda légköre, kultúrája, és el lehet kezdeni tanulni, mert már nem iszkol mindenki a könyvek, papírok láttán. Minden tanoda a saját mentorai, önkéntesei, vezetői erősségei alapján találja meg ezt az utat: festenek, fociznak, társasoznak, zenélnek – valami, amit a felnőtt hitelesen csinál – velük. Aztán már azt is lehet együtt csinálni, ami addig nemszeretem dolog volt, mert miatta, érte, vele valahogy olyan más, mint az iskolában.

Mit tanulhatunk egymástól?

Az az iskola, amelyiknek a közelében tanoda nyílik, nagyon örülhet a szerencséjének. Hirtelen komoly erőforrás-növekedés pottyan az ölébe, nem is akármilyen lehetőségekkel. Általában lelkes fiatalok (és kevésbé fiatalok: tapasztaltabbak) azért jelentkeznek be, hogy szeretnének a legproblémásabb gyerekeknek programokat nyújtani, tanulnának velük, megkeresnék a szülőket, vinnék őket ide-oda külsős programokra. Van-e ilyen?

A legtöbb pedagógusnak azért ilyenkor leesik az álla (ha még előtte nem tapasztalt hasonló hozzáállást): azokat a gyerekeket keresik, akiket mi éppen a legnehezebbnek gondolunk? Ez aztán a kereslet-kínálat összetalálkozása! Ezért érthetetlen kicsit bizonyos iskolák ódzkodása és elzárkózása tanodával való együttműködéstől, hiszen az iskola munkáját is segítik a külső szervezet nyújtotta lehetőségek – persze, csak akkor, ha ezt mindkét oldal alapos egyeztetés után teszi. Különböző szemléletet kell összehangolni, és itt nincs helye a másik fél lenézésének, munkája megvetésének.

A pedagógusok általában nagyobb tapasztalattal rendelkeznek a formális oktatásban, ismernek sokféle tankönyvet, munkafüzetet, és – különböző mértékben – alkalmaznak csoportokban működő, ritkábban egyéni fejlesztési módszereket. Erősebb a bürokratikus fegyelmük, sokféle rutinjuk van, ami megkönnyíti a napi működést. Jobban tudják a határokat kezelni – bár nem mindig a megfelelő eredménnyel.

Azonban az iskola egyik jellemzője – mint már az elején kifejtettem – az, hogy a gyermeket szeretné az iskolához igazítani és nem az iskolai gyakorlatot a gyerekhez. Az iskola kötelező: így nem kell a gyerekeket „megnyerni" a napi tevékenységekre, hanem azok elvártak. A követelmények deklaráltak, validitásuk nem megkérdőjelezhető – aki nem teljesíti, abban hiba van. A tempó előírt, a haladás érték, a lassúság, időzés értéktelen. Gyakran és kimondottan hangzanak el átfogó ítéletek a gyerekekről, sok a „már megint", a „mindig ő", a „miért is nem csodálkozom". Beszélgetésre alkalom és idő ritkán adódik, az is az „anyagtól" ellopott. Érezhető sok esetben a megfáradás, a kudarc tapasztalata, a hiábavaló segítő szándék megélése.

A megszokott kerékvágásból üdítően tud kizökkenteni a tanodások lelkesedése,

optimizmusa, a tanakodások azon, mit kell másképp csinálni, mit teszek én roszszul, kinek van ötlete egy-egy gyerekhez. A tanoda alapvetően örül, hogy a gyerekek bejönnek, hiszen nem kötelező – ha a hibákat keresi a gyerekekben, akkor egyszerűen odébbállnak. Keressük ezért azt, hogy miben vagy jó. Azt biztos szívesen csinálod, és akkor majd rávehetünk másra is. A házirend vagy bármilyen szabályrendszer csak akkor működik, ha megegyezésen alapul: keserves megtapasztalni és jelentős idővel jár a megalkotása. Az informális csoport kialakításában a bizalom, az egymásra figyelés, a munkamegosztás fontos. A napi rutinok, a felelősségekkel járó feladatok, a problémák közös megbeszélése, nem meglepően, segíti a szociális kompetencia fejlődését. A személyes együtt tanulás, a játékos módszerek, a tanulás tudatosítása a tanulási kompetenciákat erősíti; és a sokféle, nem megszokott tanulási helyzet: kirándulásokkal, tapasztalati élményekkel, beszélgetésekkel fűszerezett ismeretszerzés, a kérdések lehetősége felébresztheti a kíváncsiságot. A tévedés lehetősége, a bátorítás az erősségek irányába motiválttá teheti az addig semmi iránt nem érdeklődő gyereket. Az önálló gazdálkodás jobban rászorítja a tanodákat a takarékos és átgondolt gazdálkodásra: ha a gyerekeket is bevonja, már megint tanulnak valami nem tananyagszerűt.

A tanodások első útja mindig a családokhoz vezet: megkeresik a legfőbb szövetségeseket, megtapasztalják a gyerekek körüli helyzeteket, látják a kapcsolatokat, a kötődéseket. A gyerekek elfogadása fontos elismerés a szülőnek: a támogatása pedig fontos a gyerekekkel foglalkozó tanodásoknak. A szülők is bejönnek a tanodába (miközben lehet, hogy az iskolát messze elkerülik), hiszen nem kell attól tartaniuk, hogy a problémák lesznek vég nélkül sorolva, amiből az is világosan kiderül, hogy ő is alkalmatlan a szülői szerepre, a gyerek pedig végképp menthetetlen. Az iskola és tanoda egymás felé nyitása lehetőséget adhat arra, hogy új tudások, módszerek és készségek frissítsék fel az iskolai gyakorlatot; a másik oldalon pedig erősíthetik és könnyíthetik a tanodások munkáját a gyerekek iskolai elismerésével.

Hogyan dolgozzunk együtt?

A hozzáállásbeli és szemléletbeli különbség bizony nem nagyon kedvez az együttműködésnek: a pedagógusok és iskolavezetők általában nem tartják komoly dolognak a tanodát. Mikor később, a tanodások sokszor keserves erőfeszítései után érkeznek a pozitív visszajelzések a problémás gyerekekről, hitetlenkedés vagy éppen gúnyolódás fogadja őket. Persze, ha csak játszanak és nem kell tanulni, akkor lehet, hogy működik a gyerek, de itt az iskolában jegyeket kell adni és követelmények vannak. Az iskolának és a pedagógusoknak el kell hinniük, hogy a tanodai munkát a saját javukra fordíthatják, hogy az informálisabb keretben működő gyerek a felnőttek összefogásával könnyebben megnyerhető az iskolai munkára, teljesítésre is. Valóban kisebb a tanoda kockázata – ebből a szempontból, de ez

lehetőséget is ad a kísérletezésre, munkaformák, ösztönzők, módszerek kipróbálására vagy éppen elvetésére. Ezek a tapasztalatok megoszthatók egy tantestülettel: megmutatva, hogy a kudarc egy újabb tanulás lehetősége, és ami bevált, azt mindenki használhatja.

Azt gondolom, mivel a tanoda keresi fel általában az iskolát együttműködést kérve, jó, ha megpróbálja az előnyöket és a segítséget hangsúlyozni, nem sértve az iskolai dolgozók érzékenységét. A kudarcokat gyakran megélő pedagógusok nem könnyen veszik, ha valaki azzal keresi meg őket, hogy majd ő megmutatja, hogy is kell ezt csinálni. A megfelelő és rendszeres kommunikáció, az időben történő információcsere, a pedagógusok bevonása a programokba, mind nagyban segíti azt, hogy az iskola ne ellenséget vagy felesleges bajkeverőket lásson a tanodásokban. A tanoda közvetít, más szituációkat teremthet az iskolai pedagógusok számára is: nem iskolai környezetben láthatják a gyerekeket, találkozhatnak a szülőkkel, olyan tevékenységekben, sikerekben tapasztalhatják meg a gyerekek fejlődését, amelyek segíthetik őket egy-egy nehezebb gyerek elfogadásában.

Jó példa a tanoda-iskola együttműködésre az olyan közös képzések, tréningek meghirdetése, ahol a két fél megismerheti egymást, és egy jó tréninghelyzet kimondatja a félelmeket, felesleges aggodalmakat, összehozza különböző terület munkatársait, segít felfedezni a kiegészítés lehetőségeit. A délutánok, a programok közös tervezése, a külső erőforrás megjelenése erősítheti a két szervezet kölcsönös elfogadását. A tanodai munkatárs, a programokra, eszközökre költhető pénz növeli a – nem túlságosan gazdag – meglévő kapacitásokat. Okosan tervezve ez valóban hatékony lehet. Bekerülhet az iskola mindennapjaiba a tanodákban sokfelé használt módszerek közül a társasjáték-pedagógia, diákkonferencia, páros tanulás, önellenőrző feladatok, vitatkozás, festés közösen. Mindenki nem lehet tanodás egy iskolában, de a délután szervezőelve lehetne a „tanodaság". A bennmaradók is alkalmazhatják azt a menetrendet, rutint és keretrendszert, amit a tanoda: aztán összefoghatnak a közös programokon.

Nagyon sok esetben már a tapasztalatok megbeszélése, a gondolatok megosztása vagy a „közös sors" megélése is sokat segít a pedagógiai mentorálási munkában. Valahogy mindenki újra felfedezheti azt, ami az iskolai taposómalomban és a kudarcok alatt sokszor feledésbe merül: mi vagyunk a segítő szerepében (Carl Rogers), és az általunk teremtett feltételek alakítják a gyerekek viselkedését, ők ezen nem tudnak változtatni – nekünk kell. És jó, ha ehhez van segítség.

Irodalom

L. Ritók Nóra (2012): Tanoda. *Tani-tani Online*, 2012. 09. 13. http://www.tani-tani.info/tanoda

Elméleti keret a tanodák eredményességének vizsgálatához[1]

Vámos Krisztina

A Magyarországon működő tanodák fiatalokra gyakorolt hatásairól még nem születtek átfogó elemzések, így az intézmények eredményességéről sincsenek konkrét információink a pénzügyi támogatáshoz használt mutatókon kívül, melyek viszonylag szűk körben, főként a „kemény" változókat (pl. a tanulók lemorzsolódásának mértéke, továbbtanulási arány) mérik (l. *Fejes*, 2014). A személyes tapasztalatok, a szülők és fiatalok visszajelzései mind azt mutatják, hogy a tanodai tevékenységekben való részvétel olyan eredményekkel is jár, amit ezek a mutatók nem képesek mérni. Ezek alapján feltételezhetjük, hogy a tanodaprogram olyan, nem kognitív területekre is hatással lehet a hátrányos helyzetű családokból érkező tanulók fejlődésében, amelyek közvetett módon hozzájárulhatnak iskolai nehézségeik kompenzálásához, munkaerő-piaci helyzetük javításához, valamint társadalmi integrációjukhoz. A nemzetközi szakirodalomban számos olyan hatásvizsgálat született, amelynek középpontjában a tanodákhoz hasonló, iskolai időn túli (extrakurrikuláris) tevékenységek állnak. Az ezekben kimutatott kedvező hatások a logikai összefüggések és intézményi hasonlóságok alapján feltételezhetően a tanodák esetében is érvényesülnek. Jelen írás célja, hogy a nemzetközi szakirodalom alapján megkísérelje a tanodamozgalomba bevont tanulókra tett hatások feltérképezését, illetve azok feltételeinek megismerését.

Tanodák mint extrakurrikuláris programok

Extrakurrikulárisnak nevezünk minden olyan tevékenységet, amely az iskolában töltött órák után az ott zajló alaptevékenységeket kiegészíti. Ezeket a programokat felépítettségük szerint strukturált és strukturálatlan kategóriába sorolják. Strukturáltnak a szervezett programokat nevezik, strukturálatlan tevékenységeknek a nem felügyelt, a képességfejlesztésre nem fókuszáló iskolai időn túli tevékenységeket. Az utóbbiakhoz sok esetben negatív hatásokat kapcsolnak a kutatók, például az alkoholfogyasztás mértékének és az elhízás valószínűségének növekedése, ezzel ellentétben a strukturált tevékenységeknél szinte kizárólag pozitív eredményeket mértek.

Azok a diákok, akik strukturált, pozitív felnőttmodell által felügyelt foglalkozásokon vesznek részt, nagyobb valószínűséggel fektetnek a megszokottnál több időt és energiát az iskolai munkájukba, valamint jobban motiváltak a tanulásra (*Jordan* és *Nettles*, 1999). Kutatások bizonyították, hogy az iskolai időn kívüli strukturált

1 Másodközlés, eredetileg megjelent: Vámos Krisztina (2015): Elméleti keret a tanodák eredményességének vizsgálatához. *Taní-tani Online*, 2015. 07. 13.
http://www.tani-tani.info/elmeleti_keret_a_tanodak_eredmenyessegenek_vizsgalatahoz

programok lehetőséget adnak a fiatalok számára, hogy csapatként működjenek együtt, szociális és érzelmi készségeiket fejlesszék, értékes kapcsolatokat teremtsenek felnőttekkel, illetve interakcióba kerüljenek más társadalmi vagy etnikai csoportból származó kortársaikkal. Ezek a lehetőségek mind hozzájárulnak olyan nem kognitív képességek fejlődéséhez, melyek a későbbiekben előnyükre válhatnak mind az iskolában, mind a munkakörnyezetben (*Dworkin* és mtsai, 2003 idézi *Feldman* és *Matjasko*, 2005). *Hanson* és munkatársai (2003) bizonyították, hogy azok a fiatalok, akik szervezett programban vesznek részt, nagyobb tapasztalattal rendelkeznek a problémakezelésben, nagyobb sikerrel kezelik indulataikat és a mindennapi stresszhelyzeteket, ami ugyancsak segíti őket a jelenlegi és a jövőbeni iskolai sikerességükben, valamint a munkaerő-piaci és magánéleti szerepeikben.

A tanodákban folyó tevékenységeket a strukturált programok közé sorolhatjuk, hiszen céljaik között szerepel a képességfejlesztés és a tehetséggondozás, illetve a foglalkozásokat pedagógusok, segítő szakemberek felügyelik. Azonban az intézményi alapokra vonatkozó felosztásban nem egyértelmű a helyzet. A tanoda típusú intézmények a közösségi szervezésű programok kategóriájába tartoznak, hiszen már a definíciójuk szerint is az iskolától függetlenül kell működniük fenntartást és helyszínt tekintve egyaránt (l. *Fejes*, 2014; *Szűcs*, 2015). Ugyanakkor, bár nem iskolai fenntartásúak, működésük szorosan köthető az iskolához. Emiatt nem valószínű, hogy kevésbé lennének pozitív hatással a fiatalok iskolai teljesítményére, mint az iskola által szervezett programok. A tanodáknak mint iskolai időn kívüli tevékenységeknek fontos feladatuk, hogy a résztvevők tanulmányi sikerei érdekében együttműködjenek az iskolával, a tanárokkal. Az iskolához kötődő programok elősegítik az iskolai kultúrával való jó viszony kiépítését, az iskolaorientált attitűdök kialakítását, ezáltal csökkenthetik a lemorzsolódás mértékét, elősegíthetik a tanulmányi teljesítmény növekedését. Azonban a kutatások azt mutatják, hogy az alacsonyabb társadalmi rétegekből származó tanulók hasonló programkínálat esetén nagyobb valószínűséggel látogatják a közösségi fenntartású programokat, így ezekkel, az előbb felsorolt iskolai programok által kínált előnyökkel sem élhetnek. Ebben az esetben a tanoda szintetizáló hatása kiemelkedő, hiszen közösségi alapú tevékenység lévén nagyobb vonzerővel bír a hátrányos helyzetű tanulók számára, ugyanakkor képes az iskolai előmenetellel kapcsolatos előnyöket is biztosítani.

Elméleti modellek

Marsh és *Kleitman* (2002) részletes, módszertanilag megalapozott munkájában az extrakurrikuláris programok hatásait öt elméleti modell – zéró összeg, fejlődési, identifikációs, küszöb-, társadalmi egyenlőtlenségek csökkentése – segítségével vázolta. A következőkben röviden ismertetem ezeket.

Zéró összeg modell

Coleman (1961, idézi *Marsh* és *Kleitman*, 2002) nevéhez köthető az extrakurrikuláris tevékenységek vizsgálatának legmeghatározóbb elmélete, a zéró összeg modell. A modell legfőbb megállapítása, hogy a tanulmányi, szociális vagy sporttevékenységekkel

eltöltött időmennyiségek egymással versenyben állnak. Mivel a legtöbb iskolai időn kívüli tevékenység a szociális élethez és/vagy a sporthoz köthető, így ezek időt vesznek el a hagyományos tanulmányokkal kapcsolatos elfoglaltságoktól.

Fejlődési modell

Holland és *Andre* (1987) a zéró összeg elmélettel ellentétes megközelítésű modellt állított fel. A fejlődési modell szerint minden extrakurrikuláris tevékenység a tanulók személyes fejlődését segítő tapasztalatnak tekinthető. Azaz ezek a tevékenységek a tanulmányokhoz szorosan nem köthető készségek mellett a szűken definiált iskolai sikerességet támogató kompetenciák fejlődését is elősegítik. A modell értelmében a tanulmányokhoz szorosan nem köthető extrakurrikuláris tevékenységek nem mennek a szűken értelmezett iskolai előmenetelt elősegítő készségek rovására.

Identifikációs modell

A fejlődési modell alternatívájaként értelmezhető a *Marsh* (1992) által kidolgozott identifikációs elmélet, miszerint az extrakurrikuláris tevékenységek hasonlóképpen erősíthetik az iskolával történő azonosulást, a bevonódást és az elköteleződést, mint ahogy a fejlődési modellben a készségek fejlődését előmozdították. *Finn* (1989 idézi *Marsh* és *Kleitman*, 2002) participációs-identifikációs modellje az iskolai diákéletbe történő bekapcsolódásra fókuszál, és azokhoz pozitív hatásokat társít, méghozzá annál többet, minél több iskolához köthető tevékenységben vesznek részt a tanulók. Habár a szerző az iskolai életben történő részvétel különböző formáit hangsúlyozza, nem önmagukban az extrakurrikurális tevékenységeket, megjegyzi, hogy ezek hozzájárulhatnak a tanulók iskolával történő azonosulásához.

Küszöbmodell

A küszöbmodell (*Marsh*, 1992) szerint az extrakurrikuláris tevékenységek mértéke egy optimum pontig haszonnal jár, azonban ezen a ponton túl csökken a tevékenységhez társuló nyereség, vagyis visszahajlást mutat. Ez a megközelítés megállapodást köt a negatív hatásokat jósló zéró összeg modell, valamint a hasznokat ígérő fejlődési és identifikációs modell között. Az elmélet *Marsh* (1992) kutatásain alapul, melyek során a tevékenységhez kapcsolódó nyereséget az idő függvényében vizsgálták.

Társadalmi egyenlőtlenségek csökkentése modell

A társadalmi egyenlőtlenségek csökkentése modell szerint az extrakurrikuláris tevékenységek nagyobb mértékű pozitív hatást tudnak elérni a szocio-ökonómiai szempontból hátrányos helyzetű tanulók esetében, mint a jobb helyzetben lévő társaiknál, így csökkentve a két csoport közötti iskolai eredményességbeli különbségeket. Az iskolával történő azonosulás a már említett tevékenységek során minden tanulónál megfigyelhető, azonban ezek a hatások nagyobb valószínűséggel jelennek meg a hátrányos helyzetű diákoknál, akik addig nem köteleződtek el olyan mértékben az iskolai környezettel, mint a jobb szociális háttérrel rendelkezők. *McNeal* (1995 idézi *Marsh* és *Kleitman*, 2002) munkájában kihangsúlyozza, hogy a

fiataloknál mérvadó a kortársak hatása, ezért fontos az extrakurrikuláris tevékenységekben való részvétel, hiszen azok elősegíthetik, hogy a marginalizálódott diákok magasabb társadalmi státuszú társaikkal teremtsenek kapcsolatot, akiknek az iskolával kapcsolatos hozzáállása is nagyobb valószínűséggel pozitív.

A modellek speciális érvényesülése a magyarországi tanodák esetében

Vajon a fentiekben felvázolt öt elméleti modell közül melyik érvényesül a tanodákban? Erre a kérdésre empirikus vizsgálatok hiányában csak hipotetikus választ adhatunk a tanodák által megfogalmazott célok és eszközök alapján. A következőkben az ismertetett elméleti modellek és a tanodák céljaink, működésének összekapcsolásával keresek választ a feltett kérdésre.

Az iskolai sikerességhez való hozzájárulás

A tanulók iskolai sikerességének elősegítéséhez a tanodák igyekeznek az otthoni környezetre gyakran nem jellemző, tanulásra ösztönző atmoszférát kialakítani. Ennek érdekében nem csak tantárgyi felkészítést nyújtanak, hanem próbálnak olyan pedagógiai környezetet teremteni, amelyet az optimista tanár-diák kapcsolat, a magasabb elvárások, valamint a hatékonyság érzésének erősítése jellemez (l. *Gyurka*, 2016 jelen kötet; *Kerényi*, 2005; *Lencse*, 2016a jelen kötet). *Finn* (1989 idézi *Marsh* és *Kleitman* 2002) identifikációs modelljével összhangban ezek a kezdeményezések segítik a tanulók iskolával, iskolai értékekkel való azonosulását, ami így növelheti a fiatalok iskolai eredményességét. Az iskola kultúrájába történő bevonódást megkönnyítik a pozitív szerepminták, valamint az iskola értékként való bemutatása, melyekkel az alacsonyabb társadalmi státuszú családok gyerekei gyakran nem találkoznak.

A továbbtanulással, pályaválasztással, jövővel kapcsolatos információk terjesztése és értelmezése is azok közé a tevékenységek közé tartozik, amelyek stabilizálhatják a fiatalok jövőképét, egyengethetik útjukat (l. *Márton*, 2016 jelen kötet). A tudatosabb továbbtanulási döntés, a biztosabb jövőkép növelheti az önbecslésüket és értékesebbé teheti a továbbtanulási célok teljesítését. Az iskolaorientált környezet nélkülözhetetlen szereplői a motivált kortársak. A tanodák résztvevőinek motivációjára utal az önkéntes jelentkezés, a délutáni foglalkozások és a tantárgyi felkészülés erőfeszítés-igénye. Ezzel összefüggésben kisebb az esélye annak, hogy a tanodában kialakuló közösség különböző deviáns magatartásformákat támogasson, például az alkoholfogyasztást vagy a droghasználatot. Ez azért fontos, mert mindebben szintén meghatározó a kortársak hatása az extrakurrikuláris tevékenységek nemzetközi vizsgálatai szerint. Igaz, hazánkban nincsenek empirikus adatok arról, hogy a tanodaprogramokban résztvevők valóban kevésbé sértenek-e viselkedési normákat, mint a foglalkozásokat nem látogató kortársak, és ha lennének, akkor is felmerülne a kérdés, hogy ez a pedagógiai beavatkozások hatása-e vagy a jelentkezésnél

érvényesülő önszelekcióé. Ha a tanodában részt vevő fiatalok társasága nem utasítja el az alkoholfogyasztást vagy a droghasználatot, akkor a részvétel akár az iskolai előmenetel romlásával is járhat. Ebben az esetben a zéró összeg modell érvényesül, vagyis a tanoda tényleges hatása éppen ellenkező az intézmény céljával, miszerint segítse az iskolai előmenetelt.

Szociális hátrányok kompenzálása

A szociális hátrányok ellensúlyozását célzó módszerek miatt indokolt feltételezni, hogy a tanodák esetében a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentését leíró tevékenységi modell érvényesül leginkább. Ez részben igaz is, hiszen a tanodák célcsoportját jelentő hátrányos helyzetű tanulók esetében az extrakurrikuláris tevékenységek pozitív hatásai fokozottabban jelentkeznek, mint a magasabb státuszú kortársaknál. Ezenkívül a tanodák igyekeznek olyan tanulási környezetet biztosítani, amelyek elősegítik az iskolai eredményességet, csökkentik az anyagiak hiányára visszavezethető iskolai kudarcokat.

A modell másik fontos tényezője volna, hogy az extrakurrikuláris tevékenységek csökkentsék a társadalmi csoportok közötti távolságot, felkínálva a különböző státuszú fiatalok keveredését. Azonban a tanodákban erre kevés a lehetőség, hiszen a résztvevők családi háttere általában nagyon hasonló. Ugyanakkor az jól látszik, hogy a tanodák mind a segítők, mentorok (l. *Lencse*, 2016b jelen kötet), mind a kortársak (l. *Baráth*, 2016 jelen kötet) kapcsán törekednek arra, hogy a tanodát látogató hátrányos helyzetű gyermekek és fiatalok magasabb társadalmi pozíciójú személyekkel találkozzanak. A tanodák igyekeznek olyan kulturális és szabadidős programokat is szervezni, amelyek az alacsony státuszú családok gyermekeinek – a középosztálybeliekkel szemben – erőforrások hiányában nem elérhetők. Segítenek elsajátítani olyan ismereteket és magatartásformákat, amelyeket a gyerekek otthonról nem hozhatnak, ugyanakkor amelyeket a többségi társadalom intézményei megkövetelnek. Tehát az adott tanodában szervezett programoktól, törekvésektől függően – valószínűleg tanodánként jelentősen eltérő mértékben – mutatkozhatnak meg a nemzetközi szakirodalomban dokumentált előnyös hatások.

A kulturális identitás megőrzése

A tanodák erőssége, hogy olyan strukturált délutáni programot kínálnak a hátrányos helyzetű, tanulásban segítségre szoruló fiataloknak, amely önsegítő (*self-help*) szemléletű kortársi közösséget hozhat létre. A nagy összetartó erőt mutató közösségben hangsúlyt kaphat például a roma öntudat kialakítása és megőrzése. A sikeresen fejlesztett egészséges énkép javíthatja az önértékelést, a résztvevők életminőségét, az iskolához és másokhoz fűződő viszonyát. Ezek a tényezők mind hozzájárulhatnak a problémák a konfliktus- és stresszhelyzetek eredményesebb kezeléséhez. A fiatalok szociális képességeinek fejlesztése fokozza az iskolai kultúrához való illeszkedést, ami hozzájárulhat az önértékelés javulásához is, ami közvetett módon szintén az identifikációs modell érvényesülésével járhat.

Összegzés

A *Marsh* és *Kleitman* (2002) által meghatározott öt elméleti modellből a tanodák esetében három érvényesülésére számíthatunk. Az identifikációs modell írhatja le leginkább azoknak az eszközöknek a hatását, amelyeket a tanodák az iskolai sikerességhez való hozzájárulás és a kulturális identitás megőrzése érdekében alkalmaznak. A tanodák hatásának fontos összetevője a kortárscsoportok működése, és amennyiben a deviáns magatartásformák kerülnek túlsúlyba a közösség normái között, akkor a hatás akár ellenkezője is lehet a szándékoltnak. Ebben az esetben a zéró összeg modell érvényesülésére kerül sor. A szerzőpáros által leírt sémák közül a társadalmi csoportok közötti különbségek csökkentésére irányuló modell érvényesülésére is számíthatunk, hiszen a tanodák működésében kiemelt hangsúlyt kapnak a szociális hátrányok ellensúlyozását szolgáló programelemek.

Irodalom

Baráth Szabolcs (2016): Integráció és tanoda. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.

Fejes József Balázs (2014): Mire jó a tanoda? *Esély*, **26**. 4. sz. 29–56.

Feldman, A. F. és Matjasko, L. (2005): The Role of School-Based Extracurricular Activities in Adolescent Development: A Comprehensive Reviews and Future Directions. *Review of Educational Research*, **75.** 2. sz. 159–210.

Gyurka Zsolt (2016): Jutalmazó rendszerek a tanodákban. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 73–76.

Hansen, D. M., Larson, R. W. és Dworkin, J. B. (2003): What Adolescents Learn in Organized Youth Activities: A Survey of Self-Reported Developmental Experiences. *Journal of Research on Adolescence*, **13**. 1. sz. 25–55.

Holland, A. és Andre, T. (1987): Participation in extracurricular activities in secondary school: What is known, what needs to be known? *Review of Educational Research*, **57**. 437–466.

Jordan, W. és Nettles, S. (1999): *How students invest their time out of school: Effects on school engagement, perceptions of life chances, and achievement* (Report No. 29). Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.

Kerényi György (2005, szerk.): *Tanodakönyv. Javaslatok tanodák szervezéséhez*. Sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.

Lencse Máté (2016a): A differenciálás szintjei. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 77–80.

Lencse Máté (2016b): Önkéntesekre alapozott tanoda. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 41–45.

Marsh, H. W. (1992): Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of acadamic goals? *Journal of Educational Psychology*, **84**. 553–562.

Marsh, H. W. és Kleitman, S. (2002): Extracurricular School Activities: The Good, the Bad, and the Nonlinear. *Harvard Educational Review*, **72**. 4. sz. 464.

Márton Gábor (2016): Pályaorientációs lehetőségek a tanodában. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 107–109.

Szűcs Norbert (2015): A TanodaPlatform bemutatása. *Taní-tani Online*, 2015. 05. 04.

SZERVEZÉS ÉS MENEDZSMENT

Önkéntesekre alapozott tanoda[1]

Lencse Máté

A Toldi Tanoda egy egyszerű, támogatói önkéntességből vált komplex projektté, amit ma is többségében önkéntesekkel működtetünk. A tanoda kialakulása nem pályázathoz köthető. Ez egy belülről építkező, sokszor nem teljesen tudatos, hosszú folyamat eredménye volt. 2012-ben egyszerű, nyári táboroztatós önkénteskedésként indult. A személyes kötődés kialakulásának köszönhetően a 2012–2013-as tanév során egy kisebb csoport az iskolai szünetekben újabb foglalkozássorozatokat szervezett, de ekkor még nagyon messze voltunk a tanodai formától, ám attól is, hogy a tanulástámogatásra fókuszáljunk. A helyzet 2013 nyarán változott meg, amikor a továbbgondolt, tanodai irányba mozduló projektünk nyert a Vodafone Felelősségvállalás Főállású Angyal pályázatán. A 2013–2014-es tanév tehát már heti rendszerességű foglalkozásokról szólhatott, ahol a tanulás egyértelműen fókuszba került. Kívülről érkező megerősítések tanoda jellegű tevékenységként kezdtek hivatkozni a munkánkra. A folyamatos önreflexió, a fejlődési utak keresése eredményezte azt, hogy a 2014–2015-ös tanévnek már Toldi Tanodaként vágtunk neki.

Told egy 300 lelkes zsáktelepülés, ahol a 15-20 önkéntessel működő tanodaprojekt körülbelül 25-30 gyereket ér el. Táborok idején, lazább keretek között ez a szám 40-45 is lehet. Évi öt-hat egyhetes tábort tartunk, a tanoda pedig körülbelül 35 héten át működik. A folyamatos, heti szintű jelenlét jellemzően csütörtöktől szombatig tart, hétfőtől szerdáig távoktatás formájában dolgozunk, aminek a legfőbb oka a település elzártsága és a távolság, hiszen az önkéntesek Budapestről utaznak, ami vonaton és busszal egyaránt körülbelül öt óra. Az online formák felé fordulás ennek a helyzetnek a kezelése, a fenntarthatóság felé való elmozdulás végett vált kulcsfontosságúvá. A módszertan fejlesztése, az online alkalmak növelése tette például lehetővé, hogy változatlan költséggel, önkéntes létszámmal és utazással másfélszeresére növeljük a tanulással töltött időt. A következőkben a TanodaPlatform második szakmai műhelyén körvonalazódó fókuszpontokat nézem meg közelebbről.[2]

Toborzás

Alapvető kérdés, hogy miként jut el potenciális önkéntesekhez a szervezet tevékenységének híre. Miként tudunk eljutni hozzájuk, miként tudjuk bevonni őket?

1 Másodközlés, eredetileg megjelent: Lencse Máté (2015): Önkéntesekre alapozott tanoda. Taní-tani Online, 2015. 05. 19. http://www.tani-tani.info/onkentesekre_alapozott_tanoda

2 A szakmai műhely kapcsán készült módszertani kisfilm ezen a linken érhető el: https://www.youtube.com/watch?v=EjCzzORJ3tI

Elsőre két irány, két stílus körvonalazódik: indirekt és direkt módon.

Mi jellemzően indirekt eszközökkel működünk. Ez azt jelenti, hogy nem keressük az önkénteseket, hanem várjuk, hogy az önkéntesek megtaláljanak minket. Egy olyan jelentkező, aki maga talált a projektre, maga nézett utána, és mindenféle felhívás nélkül jelentkezésre adta a fejét, feltehetően erős belső motivációval rendelkezik. Persze, hiába indirekt, ez a szervezetek számára komoly feladat, hiszen láthatóvá kell tenni a munkát: el kell érni, hogy sokan, sok helyen olvassanak, beszéljenek a projektről. Nekünk szerencsénk volt azzal, hogy az Igazgyöngy Alapítványhoz tartozva megvoltak a megfelelő csatornáink, de később, a ped2.hu beindításával mi is nagyban hozzájárultunk ahhoz, hogy az érdeklődők tisztában legyenek azzal, mi történik a Toldi Tanodában. Heti szinten beszámolunk a történésekről, az eszközeink és foglalkozásaink leírásai elérhetők az oldalon, de letölthetővé tettük a feladatlapjainkat is. A lehető legtöbb dolgot próbáljuk megmutatni magunkból és a közösségi oldalakat kihasználva sokakhoz eljutni. Mára elmondhatjuk, hogy havi szinten 2500-3000 egyedi látogatónk van, ami az Igazgyöngy ismertségével együtt azt eredményezi, hogy folyamatosan jelentkeznek hozzánk önkéntesek.

A direkt módszerek közé tartozhat egy kampány, ami kifejezetten a jelentkezésre próbál motiválni. Ennek lehet célja általában új emberek bevonása, ám kereshetünk célirányosan is, szűkítve a jelentkezők körét. Tapasztalataink szerint egy ilyen kampány nem ró sok feladatot a szervezetre, hiszen az online térben való terjesztés elég egyszerű, ugyanakkor elég kis hatékonysággal működik. A mi felhívásunkra 1300 ember kattintott a weboldalunk vonatkozó lapjára, közülük összesen 12 ember jelentkezett az online kérdőívvel, négyen jöttek el az interjúra, ketten kezdtek el dolgozni nálunk, egy év elteltével pedig már csak egy valaki van velünk. Ez persze siker, hiszen találtunk valakit, aki elköteleződött a projekt iránt, de az jól látszik, hogy az önként jelentkezők köréből nagyobb hatásfokkal tudunk embereket megtartani, míg egy ilyen kampányban sok bizonytalanabb jelentkezővel kerülünk kapcsolatba.

Egy igazán izgalmas kampány jóval több emberhez is eljuthat. A Motiváció Műhely például mémkampánnyal igyekezett elérni, hogy jobban terjedjen a felhívásuk, és ez a jól kiválasztott képekkel, humoros szövegekkel sikerült is. A hatékonyság kapcsán ők is hasonlóan nyilatkoztak, tehát nagyobb tömegek elérése után is csak néhány jelentkezővel számolhatunk. Persze ez azt is jelenti, hogy minél több emberhez kell eljuttatni a felhívást, ha megfelelő számú jelentkezőt szeretnénk, utána pedig sokat kell dolgozni az önkéntesek megtartásán is, de erről később.

A direkt eszközök mellett szól az is, hogy így kereshetünk igazán célirányosan, így tölthetjük be a hiányzó szerepeket egy tanodában. Az indirekt úton érkező

önkéntesek motiváltsága mellett még az hatalmas pozitívum, hogy új tudásokat hozhatnak be a szervezetbe, olyanokat, amelyek addig eszünkbe sem jutottak. A recept tehát „egyszerű": láthatónak kell lenni, hogy jelentkezzenek hozzánk, időnként pedig okos, pontos, humoros felhívásokkal célirányos kampányokat kell folytatni.

Felkészítés

Itt is különböző szinteket lehet azonosítani. A mi gyakorlatunk nagyon egyszerű: egy elbeszélgetés során tájékozódunk az önkéntes kompetenciáiról, motivációiról, elmondjuk, hogy mit csinálunk, mi a kontextus, mik az elvárások, hozzáférést biztosítunk az anyagainkhoz, melyekből fel tud készülni az első alkalomra, ezután pedig egyből a mélyvíz következik. Találkozás a környezettel, a gyerekekkel, az első foglalkozások megtartása. Nem véletlenül tűnik kevéssé támogatónak ez az út. Az önkéntességgel kapcsolatos felfogásunkban nagyon erős az az elem, hogy motivált, kompetens szakemberekkel szeretünk dolgozni, olyanokkal, akik valóban hozzáadnak a projekthez, így elvárjuk a kreativitást és a proaktivitást. Mi elsősorban a tanodai feladatok ellátására keresünk önkénteseket, a társadalmi érzékenyítés inkább közvetett eredmény, így szűrőnek használjuk a kezdeti kisebb támogatást. Nem eredménytelenség tehát, ha valaki nem ragad meg nálunk vagy hamar elválnak útjaink.

Ezzel szemben vannak olyan gyakorlatok, ahol a felkészítés sokkal komplexebb folyamat. A Motiváció Hallgatói Mentorprogram egyetemi kurzussal támogatta a leendő mentorok felkészültségét, aminek fő oka az összetettebb elvárás. Egy mentornak több és más feladata van, mint egy tanodai segítőnek, pedagógusnak. Mi a támogatást a folyamatba építettük be, a tanulás a gyerekekkel való foglalkozás során történik, miközben az új önkéntes a különböző munkacsoportokba és kisebb projektekbe bekapcsolódva fejlődik. Alapos felkészítéssel hamar nagyobb felelősségű munkát is kaphat az önkéntes, de mindkét út járhatónak tűnik. Kicsit talán a kettő között helyezkedik el a BAGázs gyakorlata, ahol az IKSZ-es (Iskolai Közösségi Szolgálat) projekt keretében a középiskolásoknak és a támogatóknak is felkészítő napokat tartanak. Az indok itt is egyértelmű, hiszen az IKSZ egy konkrét, határozott időre szóló feladat, ahol nem férnek bele puhább eszközök, ki kell használni a rendelkezésre álló időt, amihez szükséges az alapos felkészítés.

Ezen a területen is jól látszik, hogy sokféle működő jó gyakorlat van, melyek nem zárják ki egymást. Kontextusfüggő, hogy mi a jó megoldás, de az egyértelmű, hogy a felkészítésre rendelkeznie kell a szervezetnek egy elképzeléssel, ami illeszkedik a rendszerbe.

Megtartás

Ha önkéntesekkel dolgozunk, akkor nagy fluktuációra számíthatunk. Vannak, akik egy-egy alkalomra érkeznek, vannak, akik hosszú távra, de csak iskolai szünetekben, vannak, akik folyamatosan dolgoznak, elhivatottak, de bármikor közbejöhet például egy vizsga, egy munkalehetőség. Fontos elfogadni, hogy az önkéntes munka nem elsődleges, hiszen a tanulmányok, a munkahely, de a család is megelőzi a rangsorban. Nem egyszerű műfaj. Éppen ezért a szervezet oldaláról fontos feladat, hogy olyan körülményeket teremtsünk, ahol érdemes maradni, érdemes elköteleződni.

A motiváció persze adott, de ettől még fenn kell tartani. Ritkán találkozni motiválatlan önkéntessel, elég műfajidegen dolog, de a motivációs szintek eltérhetnek, így ennek a munkának személyre szabottnak kell lennie. Elengedhetetlen, hogy egy szervezetben legyen egy olyan személy, aki az önkéntesek támogatásával (is) foglalkozik. A szakmai műhelyen elhangzott néhány elem a motiváció fenntartásához: hasznos munka, fontos szerep, kreativitás, döntési helyzetek. Ha egy önkéntes nem érzi hasznosnak magát, ha úgy érzi, hogy nélküle is működik a dolog, akkor el fogjuk veszíteni, mert úgy látszik, nincs rá szükség, de legalábbis nem találtuk meg a helyét. Munkaviszonyban, ahol fizetést kapunk, ezek szintén fontos elemek, a munkánk, így életünk minőségének szempontjából különösen, de az a munkahely a megélhetésünket biztosítja, az önkéntesség pedig jellemzően áldozat, ami óriási különbség.

A hasznosságérzéshez, a fejlődéshez, tanuláshoz elengedhetetlen egy folyamatos visszajelző rendszer. Nálunk ez sokáig hiányzott, csak ad hoc módon jelent meg, így volt, aki megkapta, volt, aki nem. Itt túlzónak bizonyult a proaktivitás elvárása, így változtatnunk kellett. Egyelőre a folyamatos szóbeli visszajelzések kultúráját szeretnénk megteremteni, melyhez egy csapatépítő tréning során kaptunk inputokat a DeMo[3] keretében. Rendszeressé váltak a megbeszéléseink is, ahol folyamatosan reflektálunk a munkára, ez is a cél, ugyanakkor az operativitás miatt a csapatnak csupán egy szűk magja vesz részt rajta, a tágabb körbe való becsatornázás még nem megoldott. Máshol is azt látjuk, hogy a szóbeliség működik, hiszen a BAGázs is kéthetente tart esetmegbeszélést, de nálunk továbbra is napirenden maradt az írásbeli, tartalmasabb visszajelzések rendszerének kidolgozása.

Kulcselem lehet az önkéntes munkára való építésben, ha látszik egy út, ha nincs elzárva az önkéntesek elől a szervezetbe való bekerülés. Az önkéntes mun-

3 "A DeMo egy olyan két és fél éves projekt, amelyben többek között a társadalomban érzékelhető demokrácia-deficitet, a fiatalok körében tapasztalható közügyek iránti érdektelenséget kívánjuk orvosolni, szigorúan szakmai keretek között. A projektben 13 civil szervezet és kezdeményezés osztja meg egymással, és a nyilvánossággal eddigi tapasztalatait, és teszi elérhetővé a bevált módszereit." http://demoblog.hu/demo-project/

ka ugyanis karrierlehetőség, egy feladat, egy munkakör kipróbálásáról is szól, ha pedig jó benne valaki, akkor miért ne folytathatná a munkát munkatársként. A Motiváció Hallgatói Mentorprogramban az önkéntesből mentorrá lehetett válni, de többen a Motiváció Oktatási Egyesület tagjai közül szintén önkéntesként kezdték, mára pedig meghatározó alakjai a szervezetnek. Valamennyire nálunk is megjelenik ez a motivációs elem, hiszen pályázatok esetén azok az önkéntesek lépnek előre, kerülnek – bár csak határozott időre – ösztöndíjas, fizetéses pozícióba, akik a legtöbbet tettek a projektért.

Összegzés

Motivált emberekkel jó dolgozni, különösen akkor, ha figyelünk a válogatásnál a szükséges kompetenciákra. A fluktuáció elengedhetetlenül nagy, amit nehéz kezelni, nehéz az állandóságot biztosítani. A motivációból fakadóan jellemzően nyitott emberekhez van szerencsénk, akik akarnak is változni, alakulni, fejlődni. Az is igaz, hogy nehéz elvárásokat támasztani, nehéz az elszámoltathatóság. Fontos pozitívum, hogy önkéntesekkel dolgozni forrásbarát (de nem költségmentes!), ugyanakkor nem biztos, hogy tudjuk biztosítani a megfelelő színvonalat, ami probléma, ha hatékonyak és eredményesek szeretnénk lenni. Mindemellett az önkénesek egyszerre tehermentesítenek és adnak bizonyos pluszmunkát. Pro és kontra, van minden, de ha a szervezetnek van víziója az önkéntességről, illetve látja a helyét, akkor óriási segítség lehet, amit például tanodákban, tanoda jellegű tevékenységeknél fontos lenne kihasználni.

Hallgatói Mentorprogram tanodai keretek között

Szűcs Norbert

A 2007 szeptemberében megalapított Hallgatói Mentorprogram egy deszegregációt támogató kezdeményezésből hátránykompenzáló programmá, majd a Motiváció Tanodák önkéntes programjává alakult át. Az írás bemutatja, hogy a tanodában történő mentorálás miben változott az iskolai keretek között végzett munkához, struktúrához képest a tanodában. E munka elkészítésének a célja, hogy mintát kínáljon tanodai önkéntes programok szervezéséhez.

A Hallgatói Mentorprogram indulása

2007-ben Szegeden, egy közoktatási deszegregáció keretében, egy többségében cigány/roma és hátrányos helyzetű tanulók által látogatott, extrém mértékben alacsony oktatási minőséget biztosító gettóiskolát zártak be. A megszüntetett iskola tanulóit 11 szegedi általános iskolába osztották szét. A legtöbb tanulót befogadó iskolába 23 gyermek került, a legkevesebbet fogadó intézménybe hét, egy-egy osztályba legfeljebb három tanulót helyeztek. A megszüntetett intézmény pedagógusainak többségét továbbfoglalkoztatták a befogadó iskolákban, összesen 16,5 mentortanári és fejlesztő-pedagógusi státuszt hoztak létre számukra (*Szűcs* és *Kelemen*, 2013).

A 2007–2008-as tanév elején – a deszegregációs intézkedés támogatása és a rideg integráció elkerülése érdekében a Roma Education Fund támogatásával – a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete civil szervezetekkel együttműködve mentorhálózat megszervezését kezdeményezte, ami később autonóm közösségé, majd szervezetté fejlődött. A program keretei között szegedi általános iskolákban kaptak mentori segítséget az új iskolába kerülő hátrányos helyzetű, többségében cigány/roma tanulók. A program felsőoktatásban tanuló hallgatók, elsősorban pedagógusjelöltek és egyéb segítő hivatásra készülők munkájára épült. A Hallgatói Mentorprogram (2012-től Motiváció Hallgatói Mentorprogram) elsődleges célja a deszegregációs folyamat keretében iskolát váltó tanulók tanulmányi felzárkózásának és szociális integrációjának segítése volt, de közvetett módon a pedagógusjelöltek szakmai felkészítésének támogatása és a társadalmi érzékenyítés elősegítése is a célok között szerepelt (l. *Fejes* és *Szűcs,* 2013).

A programhoz a 2008–2009-es tanévben a hódmezővásárhelyi közoktatási deszegregációs programban érintett általános iskolák is csatlakoztak. E településen, egy komplex stratégia keretében, a 2006–2007-es tanévet követően valamennyi általános iskolát megszüntették, és tíz intézmény helyett öt intézményt alapított újjá

az iskolafenntartó, miközben valamennyi iskola körzeti feladatellátási kötelezettséget kapott. Az új iskolakörzetek kialakításánál figyelembe vették a halmozottan hátrányos helyzetű családok lakóhelyi eloszlását is (*Szűcs,* 2013).

A Hallgatói Mentorprogramba belépő hallgatók elméleti felkészítését egy egyetemi kurzus támogatta, ami a hátrányos helyzetből és a kisebbségi létből fakadó nehézségek és az iskolai kudarc közötti összefüggéseket, az ezzel kapcsolatos kutatási eredményeket és megoldási lehetőségeket tekintette át, kiemelt figyelmet fordítva a deszegregáció és a mentorálás témakörére. Egy további, heti rendszerességgel megtartott kurzus, a Mentortalálkozó szolgált az adminisztratív feladatok, programszervezéssel kapcsolatos teendők, a mentorálás során felmerült kérdések, problémák, tapasztalatok megtárgyalására. Az elméleti kurzust minden újonnan bekapcsolódó mentorhallgatónak el kellett végeznie a csatlakozás félévében, illetve a heti találkozókon való megjelenés a program minden résztvevőjével szemben folyamatos elvárás volt. Többek között módszertani továbbképzések és belső képzések keretében számos további lehetőséget biztosított a program a mentori munka hatékony végzéséhez szükséges kompetenciák megszerzéséhez (l. *Fejes, Kelemen* és *Szűcs,* 2014).

A mentorhallgatók egy része munkája ellentételezéseként ösztöndíjban részesült. Az ösztöndíj, a befektetett időt figyelembe véve, minimális volt, a hallgatók számára felkínált diákmunkák mindenkori legalacsonyabb óradíjai magasabbak voltak, mint a programban megszerezhető ösztöndíj. A program hatáselemzése is rámutatott, hogy a Hallgatói Mentorprogramhoz való csatlakozás elsődleges motivációját a gyakorlatszerzés és a szakmai fejlődés lehetősége jelentette. Ennek a munkaerőpiacon való hasznosítását a programban való részvételről és feladatokról kiállított igazolás, valamint az elvégzett továbbképzések tanúsítványai biztosították. További előnyt jelentett a mentorhallgatók számára, hogy a programot kísérő egyetemi kurzusokért kreditet kaphattak. Ugyancsak vonzerővel bírt néhány mentorhallgató számára, hogy szakmai támogatást és terepet szerezhettek, amennyiben tudományos diákköri dolgozatukhoz, szakdolgozatukhoz oktatási esélyegyenlőséggel kapcsolatos témát választottak (pl. *Balázs,* 2011; *Bereczky* és *Fejes,* 2013; *Szabó,* 2008).

Az ösztöndíjas, azaz legalább nyolc órát hetente az iskolában töltő mentorhallgatók feladatai közé a következő tevékenységek tartoztak: rendszeres találkozás a mentorált tanulókkal, helyzetük nyomon követése; korrepetálás; kapcsolattartás a mentorált tanulók szüleivel; a többségi tanulókkal közös programok szervezése; közös gondolkodás a tanulókkal, tanárokkal a felmerülő iskolai problémák megoldása érdekében; egyéni tanulói igényekre és szükségletekre épülő fejlesztés; a család és az iskola közötti információáramlás segítése, mediálás; a programmal kapcsolatos adatgyűjtés, adminisztráció. A hallgatók általában 3–5 tanuló mentorálását végezték.

Az önkéntesek többsége átlagosan heti három órát töltött az iskolában, így feladatvállalásuk eltért az ösztöndíjasokétól. Egy részük – az ösztöndíjas társaikhoz hasonlóan – differenciált feladatokat végzett, ám kevesebb tanulóval foglalkozott. Az önkéntesek egy másik csoportja az ösztöndíjasok munkáját támogatta különböző, például közösségi vagy szabadidős programok, tevékenységek megvalósításában.

A mentorhallgatók tanulókkal töltött idejének jelentős részét a közös tanulás tette ki. A tanulássegítés szervezésének számos kombinációja alakult ki a program keretei között:

1) a tanítási idő befejezése után, napközis, tanulószobai foglalkozás ideje alatt, egyéni vagy csoportos munkaformában;
2) a tanítási idő alatt, azaz egyes órákról kivihették a tanulókat a pedagógusjelöltek – hasonlóan a mentortanárok, illetve gyógypedagógusok, fejlesztőpedagógusok által kialakított gyakorlathoz –, egyéni vagy csoportos munkaformában (ez elsősorban a készségtárgyakat jelentette, de a szaktárgyak esetében is lehetséges a pedagógusok döntésétől, az adott óra céljától függően);[1]
3) a tanóra ideje alatt egy tanuló mellett ült a pedagógusjelölt, így általában egyetlen tanuló munkáját segítette a teljes tanórán;
4) duáltanítás keretében, a pedagógusjelölt részt vett a tanórán, ahol a pedagógussal megegyező feladatokat és/vagy pedagógiai asszisztensi feladatokat látott el.

A tanulássegítés leggyakrabban csoportos munkaformában folyt, főként a tanítási idő befejezése után, melynek keretében a házi feladatok elkészítésében, az órákra való felkészülésben segítettek a mentorhallgatók, valamint képességfejlesztő feladatok, tevékenységek segítségével támogatták az iskolai munkát.

A tanulók többségénél a problémák leginkább látható jele a nagymértékű tanulmányi lemaradás volt. Ugyanakkor kiemelten fontos cél volt a tanulók bevonása egyéb olyan tevékenységekbe is, amelyek közvetett módon befolyásolhatják a tanulássegítést, például a tanulással, iskolával kapcsolatos hozzáálláson keresztül. Emellett a társas kapcsolatok befolyásolása további lényeges célként jelent meg mind a kortársak, mind a pedagógusok, mind a mentorhallgatók tekintetében. A mentor-mentorált viszony pozitív irányú befolyásolása azért is bírt kiemelt jelentőséggel, mert gyakran a tanulók szabadidejében folyt a mentorálás, azaz a tanulók dönthettek arról, részt vesznek-e a délutáni foglalkozásokon.

1 Ezt a gyakorlatot csak a program első éveiben, az iskolaigazgató vagy a pedagógus kérésére követték a mentorhallgatók. Később a Hallgatói Mentorprogram vezetői nem engedélyezték ezt a mentorálási formát, mert esetenként az elkülönítés eszközeként működött.

A Motiváció Egyesület tevékenységei

A Hallgatói Mentorprogram csapata – egyetemi oktatók, esélyegyenlőségi szakemberek, pedagógusok és pedagógusjelöltek – a program hatékonyabb megvalósítása és fejlődése érdekében 2012-ben megalapította a Motiváció Oktatási Egyesületet.[2] A civil szervezetet azzal a céllal hozták létre, hogy a magyar oktatási rendszer, illetve az oktatás során alkalmazott pedagógiai tartalmak, módszerek vizsgálatával és fejlesztésével elősegítsék a hazai oktatás megújítását, az oktatási minőség általános emelését és a méltányosság megvalósulását. Az egyesület hátrányos helyzetűek, kiemelten gyermekek és fiatalok társadalmi beilleszkedését támogatja motiválás, képessé tevés és a társadalom érzékenyítése útján. Tevékenységei három fő terület köré csoportosíthatók.

Fontos célkitűzése az egyesületnek a hátrányos helyzetű csoportok társadalmi integrációjával, oktatásával kapcsolatos társadalmi érzékenyítés. Fiatalokat próbálnak az integrált oktatás ügyéről tájékoztatni és aktivizálni, központi üzenetként megfogalmazva, hogy a különböző társadalmi csoportokba tartozó tanulók együttnevelése nemcsak emberjogi és esélyegyenlőségi, hanem a megfelelő oktatási minőség biztosítása révén gazdasági és munkaerő-piaci kérdés is. Ennek érdekében készült egyrészt a Mentortársas, mely társasjáték a hátrányos helyzetű tanulók iskolai életútját mutatja be innovatív formában, illetve az oktatási szegregáció felszámolását kooperatív társasjáték keretében modellező Rendszerhiba társasjáték. Akkreditált pedagógus-továbbképzések és felnőttképzések szervezésével[3] is egyrészt a téma iránti érzékenyítést, másrészt az innovatív pedagógiai módszerek elterjesztését célozzák.

Az egyesület másik irányultsága a kutatás, szakpolitikai tevékenységek, érdekérvényesítés. Az egyesület tagjai tudatosan közölnek mind ismeretterjesztő, mind akadémiai jellegű publikációkat, ezáltal széles körben, de kiemelten pedagógusokat célozva terjesztik a kutatási eredményeket, szakirodalmi ismereteket, illetve felhívják a kutatói szféra figyelmét az általában kevéssé dokumentált civil innovációkra, programokra.[4] Érdekérvényesítő tevékenységeik közül kiemelten fontos a TanodaPlatform Hálózat létrehozása, melynek keretében szakmai műhelyeket szerveznek, módszertani publikációkat és filmeket készítenek, továbbá aktívan alakítják a tanodákkal kapcsolatos szakpolitikát – például a tanodák szakmai

2 www.motivaciomuhely.hu

3 A Motiváció Oktatási Egyesület akkreditált képzései: Társadalmi integráció és méltányos oktatás – az együttnevelés támogatásának lehetőségei; Mentortársas – Társasjáték alapú képzés az oktatási egyenlőtlenségekről; Társasjáték-pedagógia; Olvasáskultúra- és szövegértés-fejlesztés. Kidolgozás alatt lévő képzések: Tanodai mentor; CooParent – szülők fejlesztése gyermekük iskolai sikerének növelése érdekében.

4 A Motiváció Oktatási Egyesület kiadványai: http://motivaciomuhely.hu/hu/kik-vagyunk/publikaciok/

programjának keretrendszerét meghatározó Tanodasztenderd megírásában is meghatározó szerepet játszott az egyesület (*Fejes és Szűcs,* 2016, jelen kötet).[5]

Harmadrészt, természetesen, az egyesületet megalapozó kezdeményezéshez hűen, hátránykompenzáló és tehetséggondozó oktatási programokat szervez hátrányos helyzetű gyermekek és fiatalok számára, innovatív pedagógiai módszereket alkalmazva (pl. *Balázs,* 2016, jelen kötet; *Fejes*, 2016, jelen kötet; *Kelemen,* 2016, jelen kötet; *Kiss, Csempesz* és *Fejes* 2015; *Márton,* 2016, jelen kötet). Regisztrált tehetségpontként tehetséggondozó programokat valósít meg; IKSZ-programja keretében Iskolai Közösségi Szolgálatot teljesítő fiatalokat mentorál, akik részben a támogatott hátrányos helyzetű középiskolás tanulók, részben középosztálybeli diákok; Erasmus Plus Program keretében nemzetközi ifjúsági csereprogramok megvalósításában vesz részt; a Kistesó Program az iskoláskorúnál fiatalabb gyermekekre és szüleikre fókuszál. A hátránykompenzáló tevékenységek középpontjában a Motiváció Tanodák működése áll, hiszen a felsorolt programok is ehhez kapcsolódnak az infrastruktúra, a célcsoport, a mentorok, a munkatársak szempontjából.

A Hallgatói Mentorprogram jelenleg szintén a Motiváció Tanodák működését erősíti, a program nem ért véget a deszegregációban érintett tanulók továbbtanulásával, az adott iskolákban további segítségre szoruló tanulók bevonásával folytatódott. A 2013–2014-es tanévtől a Motiváció Oktatási Egyesület által fenntartott szegedi és tiszaszigeti tanodákban is dolgoztak mentorhallgatók, 2014 szeptemberétől pedig kizárólag tanodai helyszíneken működik a program, tehát a Motiváció Hallgatói Mentorprogram jelenleg a Motiváció Tanodák önkéntes programja.

Több szempont is indokolta a kivonulást az iskolákból. Külső ok a finanszírozási kényszer, illetve a szegedi iskolák együttműködésének relatív alacsony szintje, az együttműködés kultúrájának hiánya (*Fejes, Kelemen* és *Szűcs,* 2014).[6] Belső oknak tekinthető egyrészt a mentorokra, másrészt a mentorált tanulókra, harmadrészt utóbbiak családjára vonatkozóan a közösségépítés növekvő igénye.

5 www.tanodaplatform.hu

6 A közoktatás rendszerének erős centralizálása tovább nehezítette a közös munkát. Jól szemlélteti az államosítást követő bürokratikus szemléletet és az intézményi autonómia hiányát, hogy a Motiváció Egyesület tanodapályázatához a Hallgatói Mentorprogram keretében nyolc tanéven keresztül támogatott iskola azért nem adott együttműködési szándéknyilatkozatot, mert a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ Szegedi Tankerületének jóváhagyása nélkül nem merte megtenni.

A tanodai keretek között megvalósuló Motiváció Hallgatói Mentorprogram

A Motiváció Egyesület tanodái közös irányelvek mentén működnek, figyelembe veszik a helyi sajátosságokat: az alapkészségek innovatív módszerekkel történő fejlesztése, a közösségépítés és az önkéntesek bevonása együttesen jelentik a program alapjait.

Három fejlesztési terület kiemelt hangsúlyt kap a Motiváció Tanodákban: a szövegértés-fejlesztés, a társasjáték-pedagógia és a vizuális művészetek. Az önálló tanuláshoz, a tananyag megfelelő elsajátításához és a mindennapi életben való boldoguláshoz elengedhetetlen az értő olvasás. E terület fejlesztése az egyesület által kifejlesztett módszer alapján történik, ennek alapja a gyerek érdeklődésének megfelelő szövegek kiválasztásán, olvasási motivációjuk felkeltésén és fenntartásán nyugszik (*Balázs,* 2016 jelen kötet; *Fejes,* 2016 jelen kötet; *Kiss*, 2016; *Kiss*, *Csempesz* és *Fejes*, 2015). A szövegértés-fejlesztés vagy önálló foglalkozásként, direkt módon, vagy más foglalkozásokba (pl. rajz, társasjáték) beépítve, indirekten jelenik meg a tanodában. A társasjáték-pedagógia – a közös élmények szerzése mellett – a játék típusától függően a szociális kompetencia összetevőinek (pl. kommunikáció, önkifejezés, együttműködés, alkalmazkodás, kudarctűrés), a kognitív kompetencia egyes részeinek (logikai gondolkodás, számolás, becslés) és a szövegértés fejlesztésére is kiválóan alkalmas (*Lencse*, 2016 jelen kötet). A vizuális művészeti irányok közül a rajz és a fotózás rendszeres foglalkozásokként jelennek meg. Mindkét foglalkozás célja a gyerekek önismeretének, önkifejező képességének, szociális kompetenciájuk fejlesztése, sikerélmény biztosítása.

A közösségépítés szintén az alapelvek közé tartozik, így kiemelt cél, hogy a tanodások egy közösség részeként tekintsenek magukra. Ennek érdekében különböző *rituálék* színezik a tanodák működését, melyek rendszeresen megszervezett, meghatározott forgatókönyv alapján megvalósuló programok. Ilyen esemény például a közösen elfogyasztott uzsonna; a hétzáró beszélgetés, melyen az aktualitások megbeszélése mellett lehetőséget kapnak a tanodások, hogy kifejtsék véleményüket, megfogalmazzák igényeiket a tanoda működésével, a programokkal kapcsolatban; a gyerekek születésnapjának megünneplése; valamint a félévente megrendezett csapatépítő nap. A gyerekek tanodához és egyesülethez kötődő identitását szintén erősíti a Motiváció Egyesület születésnapjának megünneplése. A *bevonó foglalkozások* rendszere meghatározó elem a tanodai programban. Ennek keretei között a tanodás fiatalokkal, továbbá a közösséghez csatlakozni kívánó gyerekekkel a mentorok kiscsoportos tréningek keretében megbeszélik a tanoda működési kereteit, és tudatosítják, hogy milyen célokat fogalmaznak meg önmaguk számára a következő félévre vonatkozóan (*Kelemen,* 2016 jelen kötet).

A tanoda működését nemcsak a Hallgatói Mentorprogram önkéntesei segítik,

hanem – részben más célkitűzésekkel és kisebb létszámban, időtartammal – az IKSZ-program keretein belül fogadott középiskolások is. Az önkéntesek a tanodai foglalkozásokba becsatlakozva, a tanoda munkatársainak irányítása és támogatása mellett végzik feladataikat. A nagy presztízsű gimnáziumokból érkező fiatalokon kívül a tanoda középiskolásai is a Motivációnál valósítják meg önkéntes feladataikat.[7] A programok a fiatalok társadalmi érzékenyítése, valamint a hátrányos helyzetű és középosztálybeli csoportok találkozása szempontjából is kiemelten fontos (l. *Baráth*, 2016 jelen kötet). A tanoda középiskolásai lehetőséget kapnak arra is, hogy megváltozott szerepben, kvázi kollégaként vegyenek részt a tanoda életében.

A tanodai keretek között működő Hallgatói Mentorprogram számos elemet megtartott a korábbi működési rendből, ugyanakkor változásokat hozott számos területen, amelyeket az 1. táblázat foglal össze. A mentorok kiválasztása jelenleg is egy kétlépcsős folyamat során történik. A jelentkezők először a program követelményeinek megfelelően kialakított önéletrajzot nyújtanak be, amiben a mentori munka szempontjából hasznos elméleti és gyakorlati tudásukról, valamint előzetes tapasztalataikról számolnak be, majd a tanoda vezetői egy személyes felvételi elbeszélgetésen mérik fel a jelentkezők rátermettségét, előzetes tapasztalatait, a roma és a hátrányos helyzetű csoportok iránti attitűdjét. Azonban a tanodában kevesebb mentorhallgatóra van szükség, mint az iskolai keretek között működő programban. Egyrészt hangsúlyosabbá vált a tanodapedagógusok, senior mentorok (korábban maguk is mentorhallgatók) és a kezdő mentorok közötti fejlesztési folyamat, a tapasztalt kollégáknak tudatosabban kell fókuszálniuk a tudásátadásra – ez a szemlélet létszámbeli korlátokat szab. Másrészt a tanodai keretek között támogatott tanulók száma szintén korlátozott, szemben az iskolai környezettel, ahol extenzív szemlélettel működött a program. Így jelenleg a mentorok kiválasztása a korábbinál jobban hasonlít egy felvételi folyamatra, illetve több az elutasított jelentkező.[8]

7 A szegedi Szabad Waldorf Általános Iskola és Gimnázium 11. évfolyamos diákjai számára külön programot biztosít a szegedi Motiváció Tanoda, mivel közülük többen itt töltik el két hétig tartó, összefüggő szociális gyakorlatukat.

8 A tapasztalatok szerint a bekerülési küszöb emelése egyébként is növeli a csoporthoz tartozás jelentőségét, így emelheti a program színvonalát (l. *Aronson*, 1995).

1. táblázat. Az iskolai és a tanodai mentorálás főbb különbségei

Szempont	Iskolai keretek között működő program	Tanodai keretek között működő program
Mentorok létszáma	kevéssé korlátozott	korlátozott
Mentorok bevonása, tudásátadás jellege	extenzív	intenzív
Tapasztalatok fókusza	iskola követelményrendszere	módszertan, szemlélet
Módszertani képzések	kísérletezés	egységes módszertani csomag
Valóságsokk	erős, intenzív	mérsékelt
Referenciacsoport	Hallgatói Mentorprogram	Motiváció Egyesület, az adott tanoda
Mentorhallgatók díjazása	ösztöndíjas és önkéntes	önkéntes
Tevékenységek súlypontja	az adott iskola elvárása	alapkészségek fejlesztése, motiválás
Integrált programok megvalósítása	könnyen megszervezhető, osztálytársak bevonása	nehezebben megszervezhető
Infrastruktúra használta	esetenként kiszolgáltatott helyzet, kiszámíthatatlanság	kiszámítható helyzet, autonómia
Mentor-mentorált viszonya	következetlen, esetenként a mentor alárendelt szerepben	egyértelmű szabályok, mellérendelt, partneri viszony
Mentor-család viszonya	esetleges	differenciált, szervezett
Potyautas mentorok	esetenként előfordult	nem jellemző
Mentor időbeosztása	nagyfokú önállóság	szigorú szabályok
Autonómia és felelősség	nagymértékű	korlátozott

A mentorhallgatók képzése továbbra is kiemelt eleme a Hallgatói Mentorprogramnak. Míg korábban cél volt minél többféle módszertani képzés megszervezése a hallgatók számára, jelenleg – a tanoda alapelveinek megtartása érdekében – elsősorban a Motiváció Egyesület akkreditált képzésein kell részt venniük a hallgatóknak. A *Társadalmi integráció és méltányos oktatás – az együttnevelés támogatásának lehetőségei* tréninget a szemlélet átadása miatt, a *Tanodai mentor* képzést

a Tanodasztenderd és a tanodai elvárások átadása érdekében, az *Olvasáskultúra- és szövegértés-fejlesztés*, továbbá a *Társasjáték-pedagógia* képzéseket a módszertan alkalmazása miatt tanulhatják a hallgatók. Mivel az első három képzésen kötelezően részt kell venni az önkénteseknek, további képzéseket nem is nagyon igényelnek a hallgatók, hiszen 90–120 órányi felnőttképzést teljesítenek egy tanév alatt. Ebből a szempontból a módszertani kísérletezést, útkeresést az egységes módszertan bevezetése váltotta fel, bár továbbra is nyitott a program az innovációkra.

Bár a mentorhallgatók a korábbinál támogatóbb, szabályozottabb környezetben, nagyobb hatékonysággal fejleszthetik szakmai ismereteiket, a tanodai keretek között megvalósuló program nagy hátránya a gyakorlatszerzésük szempontjából, hogy nem közoktatási helyzetekben szereznek tapasztalatot – annak minden pozitív és negatív vonzatával. Összességében a módszertani és szemléletbeli fejlődés ára a formális oktatási rendszerben szerzett munkatapasztalat hiánya, illetve a leginkább iskolai környezetben átélhető *valóságsokk* alacsonyabb intenzitása.[9]

Az iskolai megvalósítás időszakában heti rendszerességgel *Mentortalálkozó* kurzuson vettek részt a hallgatók, ahol – céljának megfelelően – leginkább szervezési kérdésekről volt szó, illetve esetmegbeszéléseket folytattak. Programszintű találkozók voltak ezek az alkalmak, szükség esetén lehetőséget biztosítva az egy iskolában dolgozó csoportok megbeszéléseinek is. A váltást követően a mentorhallgatók az adott tanoda munkacsoportjának hetenkénti megbeszélésein vesznek részt. A Hallgatói Mentorprogram összes önkéntesével havonkénti rendszerességű programokon, a Motiváció Egyesület összes tagjával, önkéntesével pedig a havonkénti hóindító programon találkozhatnak. Utóbbi eseményen ismerhetik meg az egyesület következő havi programját, stratégiai célkitűzéseit, itt kapcsolódhatnak további projektekhez. A cél már nem a mentorprogramhoz vagy a tanodához, hanem a Motiváció Egyesülethez való kötődés kialakítása annak érdekében, hogy a szervezet működtetésébe is aktivitást vállaljanak a későbbiekben – hiszen önkéntes mentorhallgatóként mindannyian csak egy-két tanévig dolgoznak a programban.

Az iskolákban működő Hallgatói Mentorprogram időszakában nagyobb autonómiája volt a mentorhallgatónak: rugalmas, elsősorban a mentorálttal egyeztetett időbeosztása volt, több egyéni döntést kellett meghoznia, nagyobb felelősségi körrel dolgozott. A tanodában egyértelműen a csapatmunka érvényesül a csoportvezetők és a tanodavezetők irányítása és felelősségvállalása mellett. Egységes módszertannal dolgoznak a tanoda egyértelműen lefektetett szabályainak követésével. A tanoda kialakult időbeosztásához következetesen alkalmazkodniuk kell, enélkül részt sem vehetnek a programban. Iskolai keretek között a mentorhallgatók körében

9 A jelenség lényege, hogy az elméletorientált, nem életszerű, átlagos gyakorlótanítási helyzeteket biztosító pedagógusképzés elvégzését követően felkészületlenül éri a pályakezdőket az iskolai feladatok és helyzetek jelentős része (*Imre*, 2004; *Krull*, 2004; *Nagy* 2004).

előfordulhatott és hosszabb ideig észrevétlenül maradhatott kisebb/rosszabb teljesítményt nyújtó *potyautas* (*Fejes, Kelemen* és *Szűcs,* 2014), a tanodában kiegyensúlyozottabb a terhelésük és teljes a közösségi kontroll.

Az elmúlt években a szülőkkel és a gyermekekkel kialakított kapcsolat is változott. Míg korábban a családlátogatás opcionális és gyakorlatilag egyetlen formája volt a szülőkkel történő kapcsolattartásnak, jelenleg ez kötelező, valamint több egyéb lehetőség is gyakorlattá vált. A családi napokon, ünnepeken, kirándulásokon a kisebb és nagyobb testvérek, illetve a szülők is részt vesznek. Nemcsak a fiatalok, hanem a szülők számára is szerveznek a tanodában pályaorientációs foglalkozásokat.

A tanodás gyerekekkel kialakított mentori viszony is egységesebbé vált, megtartva az egyes tanulók és hallgatók személyiségéhez, kapcsolatához illeszkedő szerepeket (*Fejes, Kelemen* és *Szűcs,* 2014). Ugyanakkor alapelv lett a kölcsönös tiszteleten alapuló, partneri viszony, ami felváltotta a korábbi, kevéssé szabályozott, esetenként akár aszimmetrikus gyerek-mentor kapcsolatot – melyben a mentorhallgató játszotta az alárendelt szerepet. A félévenkénti rendszerességgel megszervezett, a mentoráltak egyéni célkitűzéseit és a közösség szabályait tudatosító *bevonó foglalkozások* (l. *Kelemen,* 2016, jelen kötet), továbbá a tanoda képviselőjén és a szülőn kívül a tanodás fiatal által is aláírt *háromoldalú szerződések* is e cél elérését szolgálják. A tudatos fejlesztések, és egyáltalán, a tanoda működési rendje szinte teljesen megszüntette a korábban rendszeresen tapasztalt, a Hallgatói Mentorprogramban *cserbenhagyásos lélekbegázolásnak* elnevezett jelenséget (*Fejes, Kelemen* és *Szűcs,* 2014), amikor a mentorált bojkottálta a foglalkozásokat.

Az iskolákban nehezen volt tervezhető az infrastruktúra használata. A termek, az eszközök nem mindig álltak a hallgatók rendelkezésére, néhány intézményben teljesen ad hoc módon jutottak ezekhez. A kiszolgáltatottság nemcsak a szakmai munkára, hanem a mentorhallgatók motivációjára is hatott. Pozitív változás, hogy a tanodában a tanodai program működése élvez prioritást, az előre megszabott idősávokban működő foglalkozásokon mind a termek, mind az eszközök tervezhető módon állnak a mentorok rendelkezésére.

Az iskolákban elsősorban az iskolai célrendszernek kellett megfelelniük a mentoroknak. A Motiváció Tanodákban – ahol a munkatársak elfogadták és a TanodaPlatform keretei között részben alakították is a Tanodasztenderdet – nem az iskolai célrendszer áll a középpontban, a sikerkritériumok nem kizárólag az iskolai előmenetelhez kötődnek. Ennek megfelelően a mentorok tevékenységei között a korrepetálás, a házi feladat elkészítése kevésbé hangsúlyos, mint az iskolai keretek között megszervezett program időszakában volt, az alapkészségek fejlesztése vált dominánssá. A váltással számos olyan tevékenység kikerült a mentorhallgatók feladatköréből, amelyeket az oktatási intézményben lehetett megvalósítani, vagy

akár csak az iskolai pedagógusok számára volt igazán fontos, és terhet jelentett a mentorok számára (pl. ebédeltetés, ügyelet biztosítása, felkészítés iskolai rendezvényekre, vetélkedőkre, napközis foglalkozások felügyelete). Ám a kortársak körében megvalósított integrált közösségi programok megszervezése iskolai keretek között volt könnyebb, hiszen például középosztálybeli osztálytársakat egyszerűen be tudtak vonni a mentorok a szabadidős programokba.

Záró gondolatok

A Hallgatói Mentorprogram bemutatott modellje követhető mintát, adaptálható elemeket kínál tanodai keretek között megvalósított önkéntes programok számára. Az iskolákban megvalósított Hallgatói Mentorprogramhoz (útmutató jellegű összefoglalása: *Fejes, Kelemen* és *Szűcs,* 2014) képest bevezetett változások részben a program és a szervezők fejlődéséből, részben a keretek változásából adódott. A változások egy része egyértelműen előrelépésnek tekinthető, de több olyan szempont is azonosítható, amely alapján nemcsak fejlődés, hanem veszteségek is történtek. Éppen ezért a Hallgatói Mentorprogram egyik továbblépési iránya az lehet, ha a tanodai és az iskolai keretek között megvalósított mentorálást sikerül párhuzamosan megszervezni. Ez mind a mentorált tanulók, mind a szakmai fejlődés iránt elkötelezett önkéntesek számára hatékonyabbá teheti a programot.

Irodalom

Aronson, E. (2008): *A társas lény.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Balázs Ákos (2011): A szegedi Hallgatói Mentorprogram. *Taní-tani Online*, 2011. 05. 20. http://www.tani-tani.info/a_szegedi_hallgatoi_mentorprogram

Balázs Ákos (2016): Szövegértés-fejlesztés képregénnyel. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 87–94.

Baráth Szabolcs (2016): Integráció és tanoda. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 180–183.

Bereczky Krisztina és Fejes József Balázs (2013): Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi* és *hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai.* Belvedere Meridionale, Szeged. 131–155.

Kiss Veronika (2016): Szövegelni másképp. In: Takács Viktória (szerk.): *Alternatív leckék. Innovatív pedagógiai eszközök a hátrányos helyzetű gyerekek fejlődéséért.* Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, Budapest. 108–129.

Kiss Veronika, Csempesz Péter és Fejes József Balázs (2015): Motiváció Ösztöndíjprogram. Egy szövegértést fejlesztő mentorprogram koncepciója és tapasztalatai. *Anyanyelv-pedagógia*, **8.** 1. sz. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=556

Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2013): Pedagógusképzés és hátránykompenzálás. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi* és *hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató*

Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai. Belvedere Meridionale, Szeged. 171–188.
Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2016): A tanodaszféra és a TanodaPlatform kapcsolódási pontjai. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 13–21.
Fejes József Balázs, Kelemen Valéria és Szűcs Norbert (2014): *A Motiváció Hallgatói Mentorprogram modellje. Útmutató felsőoktatási hallgatók részvételével szervezett hátránykompenzáló programok megvalósításához.* SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet, Szeged.
Imre Nóra (2004): Pályakezdő pedagógusok a nemzetközi szakirodalomban. *Pedagógusképzés*, **31.** 3. sz. 79–96.
Kelemen Valéria (2016): Bevonó foglalkozás a tanodában. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 65–72.
Krull, E. (2004). Kezdő tanárok és tanárjelöltek gyakorlatának támogatása: a mentorok szerepe, kiválasztása és képzése. *Pedagógusképzés*, **31.** 3. sz. 63–77.
Lencse Máté (2016): Társasjátékok és kulcskompetenciák. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 101–106.
Márton Gábor (2016): Pályaorientációs lehetőségek a tanodában. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 107–109.
Nagy Mária (2004): Pályakezdés mint a pedagógusképzés középső szakasza. *Educatio*, **13.** 3. sz. 375–390.
Szabó Diána (2008): Integrált diákok mentorálása. *Fejlesztő Pedagógia,* **19.** 6. sz. 77–82.
Szűcs Norbert (2013): A hódmezővásárhelyi deszegregációs intézkedés: az oktatási rendszer esélyegyenlőség-fókuszú komplex átszervezése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi* és *hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai.* Belvedere Meridionale, Szeged. 58–70.
Szűcs Norbert és Kelemen Valéria (2013): A szegedi deszegregációs intézkedés: egy gettóiskola megszüntetése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi* és *hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai.* Belvedere Meridionale, Szeged. 36–57.
Tanodasztenderd (2015): Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest. http://tanodaplatform.hu/wp-content/uploads/2014/04/Tanoda_Sztenderd.pdf

A tanodák menedzsmentjéről

Füstös Melinda

A tanoda világát mérhetetlen sokszínűség jellemzi. Változatosságukat elsősorban szakmai fókuszuk, tevékenységük repertoárja mentén szoktuk érzékelni, értékelni. Jelen írás egy kicsit a színfalak mögé tekint be, a működés és működtetés világába. Azon belül elsősorban a menedzsment kérdéskörébe, valamint érintőlegesen a szervezeti kultúra, likviditás, toborzás kapcsolódó kihívásaiba. Mindezekre mondhatnánk, hogy csak közvetetten illeszkednek egy, a tanodák szakmai tartalmát bemutató kötetbe. Mégis fontos, hiszen a menedzsment által rögzülnek a szakmai megvalósítás keretei, így a legfőbb közös célunkra, a tanodásaink fejlesztésére jutó figyelem, idő és egyéb erőforrások is.

A színfalak mögé való betekintés előtt egy rövid áttekintést nyújtok a külső finanszírozási környezetről, azaz a tanodai pályázatokról. Adottságként tekintve, az érintett civil szervezeteknek ezen pályázatokhoz szükséges igazodniuk, idomulniuk hosszú távú fennmaradásuk érdekében (l. *Krémer*, 2008; *Lányi*, 2008) – amennyiben más források nem állnak rendelkezésére.

Pályázati háttér

Főként az Európai Unió társfinanszírozásában működő tanodák tapasztalataira hagyatkozom az alábbiakban, összegezve néhány megfigyelésemet. Olykor a kapcsolódó pályázati kiírás sajátosságait is említem, így lényegesnek tartom a fontosabb projektciklusok kronológiai sorrendben történő vázlatos összefoglalását.

1. ciklus: 2004–2007 (HEFOP2.1.4. és HEFOP2.1.4B kiírások)
2. ciklus: 2008–2012 (TÁMOP3.3.5 kiírás)
3. ciklus: 2013–2015 (TÁMOP3.3.9A és C kiírás)
4. ciklus: 2016–2018 (EFOP3.3.1.15 kiírás)

A kiírásonként jelzett évszám kicsit csalóka, hiszen úgy tűnhet, mintha folytatólagosan követték volna egymást. Holott a kiírások megjelenésének keltezéséhez képest a támogatott pályázatok első dokumentumai bizonyosan legalább egy évvel későbbre datálódtak valamennyi esetben. Azaz a hosszas – akár egy-másfél évnyi – meghirdetést megelőző minisztériumi előkészítő munkát követően a kiírások megjelentetése és a nyertesek listájának közzététele között további fél vagy egy év is eltelt. A támogatott projektmegvalósítási időszakok valójában másfél-két tanévet öleltek át, majd átlagosan egy tanévet finanszírozás nélkül hagytak (részletesen: *Fejes*, 2014; *Fejes* és *Szűcs*, 2016 jelen kötet).

Az aktuális kiírás közel három évben maximalizálja a támogatott időszakot (ami a korábbi, legfeljebb kétéves időszakhoz képest fontos szakmai előrelépés

és a kiírás előkészítésekor még reális tervnek minősült), ugyanakkor a zárás fix időpontja miatt (2018. augusztus 31.) ennél jóval kevesebb ténylegesen támogatott hónapra készülhetnek a leendő nyertesek (várhatóan ismét két tanévre, míg a 2015/1016-os tanév tanodai támogatása forrás nélkül maradhat). A Közlönyben 2015-ben megjelent[1] akcióterv nem tesz említést további, 2018-at követő elkülönített forrásról tanodáknak, így a hosszú távú jövő jelenleg még a ködbe vész finanszírozási szempontból. Ugyanakkor méltán bizakodik a szegmens valamennyi tagja a folytatásban, hiszen a HEFOP, TÁMOP közoktatási, esélyegyenlőségi világban a tanoda azon kevés fejlesztések egyike, amely már a legelső kiírások között is teret nyert, és azóta is valamennyi ciklusban meghirdetik.

Projektmenedzsment

A ciklusok elvárásai különböző feltételeket támasztottak mind tartalmi (pl. végzettség, képzettség, heti órakeret), mind formai (pl. bérkifizetés, számla) szempontból a projektmenedzsment felé. Az ezeknek való megfelelés csak a felszín, hiszen a feladat és a szerepkörök meghatározása, lehatárolása és dinamikus menedzselése folyamatos kihívást jelent. Amennyiben nem a már kialakult, bevált stáb folytatja a közös munkát, akkor a kiírásnak is megfelelő titulusokhoz kellő személyek toborzása, bevonása szükséges.

A szűk menedzsmentet tekintve mindez általában személyes ismertség, ajánlás mentén történik. A legtipikusabb helyzet, hogy egy elkötelezett, motivált fenntartó vagy fenntartóhoz közel álló személy – egyúttal leendő szakmai vezető vagy projektvezető – keres maga mellé a pályázatra megbízható partnert, társat. Igen, társat és nem csupán kollégát, hiszen itt a papíron vállalt és díjazott időszaknak közel kétszeresét szükséges kooperációban, kölcsönös támogatásban és eredményesen együtt tölteni. Ezért is válik érdemivé bizonyos részletek előzetes egyeztetése (pl. szervezeti kommunikáció módja, munkaeszközök biztosítása, rendelkezésre állás ideje, valós helyszíni jelenlét léptéke). Az előbbiekre hamar fény derül, többnyire megoldás is adódik, de amennyiben az utóbbiakban adódik félreértés, akkor az a teljes projekthosszra kellemetlen elő- és utóízt is biztosíthat. Itt tulajdonképpen a megvalósítás helyszínén, illetve távban eltöltött munkaidő arányáról, dominanciájáról van szó szerepkörönként. Mindezt lehet rugalmasan alakítani, hiszen számos forma működhet hatékonyan. A részleges távfoglalkoztatás akár a projekt előnyére is válhat (pl. utazási költségek csökkenése, speciális szakértelem elérése) és számos hétköznapi technika támogatja is azt (pl. Skype, Dropbox). A megvalósítás helyszínén történő rendszeres jelenlét és koordináció semmilyen formában sem helyettesíthető a valós fejlesztés megvalósításához, ugyanakkor pontos feladatkörhöz, szerepkörhöz köthető.

1 http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK15049.pdf

A projektvezető és a szakmai vezető domináns feladatvégzési módját tekintve, tapasztalataim szerint, három kategória különíthető el. Az alábbiakban ezek felsorolásra következik egy-egy tipikus jellemző bemutatásával (pl. szervezeti felépítés).

1. Helyi menedzsment: a projekt- és a szakmai vezető is a megvalósítás helyszínén dolgozik, jellemzően a helyi lakosok köréből kerül ki. Nagyon szerencsés együttállás, különösen, ha a megfelelő tanodaspecifikus rutin és szakmai tapasztalat is teljes körűen mögöttük áll. Erre korábbi tanodaciklusok megvalósítóinál, illetve városi kezdeményezések esetén kínálkozik reális lehetőség. Amennyiben a tanodaspecifikus ismeretek, tapasztalatok híján áll a duó – azaz általános projekt-, illetve más HHH-fronton szerzett szakmai tapasztalattal bírnak –, akkor eseti vagy rendszeres jelleggel gyakorta folyamodnak szakmai vagy projekttanácsadás igénybevételéhez, különösen komplexebb ügykezelés, válsághelyzet esetében.
2. Vegyes menedzsment: a szakmai vezető rendszeres helyszíni koordinációja mellett a projektvezető távmunkája jellemzi. Ezekben az esetekben szerencsés ötvözete alakulhat ki az általános és specifikus szakértelem, illetve a lokális sajátosságoknak való megfelelés előnyeinek. Előzetesen egyeztetett feladatmegosztás esetén a gyakorlat általában hosszú távon hatékony együttműködési formaként igazolja vissza.
3. Távmenedzsment: mind a projektvezető, mind a szakmai vezető javában a megvalósítási helyszíntől távol látja el feladatait. Tipikusan több tanodát (pl. járási vagy országos szinten) működtető vagy széles szociális tevékenységi kört ellátó fenntartók esetén jellemző (pl. egyházak, neves országos civil szervezetek). A napi szintű koordináció a megvalósítás helyszínen ebben a formában komoly projektkockázatot jelenthet, így további operatív vezető bevonása válhat indokolttá, aki általában a tanodavezető.

A pályázat tervezésekor, a toborzásnál érdemes kitérni a kapcsolódó alapvetésekre – különösen, ha további szereplő bevonása és így kapcsolódó költségigény, szervezeti struktúra módosításának szükségessége merülhet fel. Értem mindezt operatív oldalról, hiszen a mindennapi eredményesség letéteményesévé leginkább az elkötelezettség, humánusság, megbízhatóság és a megfelelő szakértelem válik. És az egész projekten átívelő lojalitás. Hiszen a fenti kihívások között nem szerepel például a „*rendelkezésre várás*" kelepcéje (azaz a tervezéskor felkért személy valóban elérhető lesz-e a nyertesség esetén és idején is, azaz akár 6-10 hónappal később is).

Pénzügyi vezető

A pénzügyi vezető a szakmai és a projektvezetővel együttesen alkotja a kiírás értelmezése szerinti projektmenedzsmentet, ugyanakkor egyértelműen lehatárolható feladatköre miatt külön kategóriaként érdemes kezelni. A szervezetek túlnyomó többségénél a munkakör végzése fizikailag is teljesen lehatárolt, akár több száz kilométerrel is elkülönül a megvalósítási helyszíntől. Javában kiszervezett formában, vállalkozói szerződés keretében dolgozik. Mindez bevált, hatékony struktúra – amennyiben a helyszínen precíz adminisztratív segítség támogatja a folyamatokat.

A pénzügyi vezető felkérésénél többek automatikusan a szervezet könyvelőjére gondolnak, és megkönnyebbüléssel fogadják, hogy a pályázati pénzekből végre az általános könyvelési költségek is fedezhetők. Olykor a könyvelő már valóban többéves európai uniós pályázati gyakorlattal bír és kellően rutinos az elszámolásokban. Ez roppant szerencsés, sikerre ítélt eset. Olykor viszont összekeveredik a szezon a fazonnal, és csak a megvalósítás közepette, akár véletlenszerűen, likviditást veszélyeztető helyzetben derül fény arra, hogy a könyvelés és a pályázati pénzügy két, igencsak eltérő ága a közgazdaság-tudománynak. Ebből kifolyólag előfordulhat, hogy a könyvelő legjobb szándéka és tömérdek munkája ellenére sem éri el a pénzügyi beszámolók befogadását, így a már elköltött pénzek visszaigénylését, átutalását. A hatályos számviteli rendszertől ugyanis több ponton merőben eltérő, sajátos axiómák mentén állítják fel a projekt elszámolásának struktúráját, ami ciklusonként – és olykor azon belül is több ízben – átalakul. Az ebben való eligazodást a pénzügyi fronton tapasztalt könyvelő, intézményi gazdaságis is elsajátíthatja, de ehhez idő és tanulástámogatás szükséges. A szakmai önérzet olykor gátját veti az efféle segítségkérésnek, emiatt akár likviditáshiány is kialakulhat. Ebbe a zsákutcába igen könnyű elsőre belesétálni, hiszen a kiírásban szereplő feltételek mindössze „releváns tapasztalat"-ként mutatkoznak – ami nem ekvivalens a projekt pénzügyi referenciák létével, hanem egyéb pénzügyi munkákkal is igazolhatók. A szervezetek jelentős része dönt végül a könyvelőjüktől független, harmadik személy megbízása mellett, amivel szervezeten belüli potenciális konfliktusokat előznek meg.

A pénzügyi feladatok kapcsán a beszerzések fontosságát is kiemelem. Hivatalokban, multikban külön osztályok végzik a kapcsolódó feladatokat, de ebben a szervezeti struktúrában erre nem nyílik lehetőség. Ugyanakkor a törvény nem ismerete nem mentesít senkit annak betartása alól, így a kapcsolódó rendeleteknek is maradéktalanul szükséges eleget tenni. Mindezen elvárás a támogatási szerződés aláírásától kezdődően érvényes, illetve bizonyos esetekben már korábbra datálva is (pl. pályázat-előkészítési szakasz, pályázatban benyújtott és kiválasztott közreműködők). A beszerzések lefolytatását, koordinációját a pénzügyhöz vagy más,

egyértelműen meghatározott szerepkörhöz javasolt kötni (pl. helyi adminisztráció). Továbbá közbeszerzési tanácsadó alkalmankénti bevonását is érdemes megfontolni a szabálytalansági eljárások megelőzése érdekében. A terület kiemelt fontosságát a projektellenőrzési trendek is mutatják. Az első tanodaciklusban például a beszerzések ellenőrzése – amennyiben nem volt közbeszerzési értékhatár feletti eljárás – általában csak a vásárolt számítógépek és a kapcsolódó három árajánlattétel bemutatására terjedtek ki, ám a legutóbbi ciklusban többen rendkívül sokrétű és alapos, főként beszerzésekre koncentráló ellenőrzésekről számoltak be. Ugyanis gyakorta rendelkezésre kellett bocsátani a projekt valamennyi szolgáltatásának és közreműködő kiválasztásának teljes dokumentációját – köztük valamennyi kapcsolódó kimenő és bemenő levelet is.

Ellenőrzés

Véleményem szerint a civil szféra létesszenciája a bizalom, a közös célért történő, olykor altruista munkavégzés. Ez a tanodai munka egyik legszebb bája. Ugyanakkor projektmegvalósítás esetén ez lehet az egyik legfőbb veszélyforrása is. A projektet már rég magunk mögött tudva, éppen a pályázati támogatás nélküli fenntartási szakasz pillanataival küzdve, egyszer tételes számadás is történik – gyakran nem is a megvalósítás, hanem az irattár helyszínén. Az ellenőrzés napján a hivatali köpenybe bújók általában minden bájtól és szépséges céltól való elragadtatás nélkül a papírt keresik. Azt a papírt, amit a valós szakmai munka mellett kilométerszámra szükséges elkészíteni, közös felelősségként. Ha esetleg találkoznak is valakivel a fejlesztés „tárgyából" – azaz a hús-vér tanodásainkkal –, akkor is csak elenyésző esetben jut idejük a megkérdezésükre, esetleg a valós eredményeket feltárandó mélyinterjú készítésére. A jegyzőkönyv valójában nem is tartalmaz ilyen rubrikát, tehát ez nem számít az elszámoláshoz releváns információnak. Legalábbis nem ezen alkalommal. Azonban sok más igen. Ezért szükséges már a legelején egyértelmű felelősöket rendelni az egyes feladat- és papírtípusok mellé is, illetve proaktívan elébe menni a potenciális kelepcéknek. Ha ezt az operatív egyveleget a csapat egyik fele felvállalja, akkor azzal a másik felét támogatja, hiszen ebben az esetben a szakmai megvalósítók jobban fókuszálhatnak az érdemi segítő-fejlesztő tevékenységekre, munkákra.

Irodalom

Fejes József Balázs (2014): Mire jó a tanoda? *Esély*, **26.** 4. sz. 29–56.

Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2016): A tanodaszféra és a TanodaPlatform kapcsolódási pontjai. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 13–21.

Krémer Balázs (2008): A projekt-kórságról, avagy a tanoda-szindróma. *Educatio*, **17.** 4. sz. 539–548.

Lányi András (2008): Esélyek és egyenlőtlenségek a pályázatfinanszírozásban. *Educatio*, **17.** 4. sz. 526–538.

INNOVATÍV
MEGOLDÁSOK

Bevonó foglalkozás a tanodában[1]

Kelemen Valéria

A Motiváció Oktatási Egyesület által fenntartott szegedi Motiváció Tanoda 2013 májusában nyitotta meg kapuit. Mivel a program indításakor már közel hat éve foglalkoztunk a Hallgatói Mentorprogram keretei között hátrányos helyzetű tanulókkal, úgy gondoltuk, a tanoda megalapítása zökkenőmentes folyamat lesz, mindössze arról van szó, hogy a korábbi, iskolában megvalósított mentorálást más helyszínen folytatjuk. Azonban rá kellett jönnünk, hogy ez nem egészen így van. Hosszú út vezetett el odáig, mire mi magunk is meg tudtuk fogalmazni, mit szeretnénk a tanodában elérni a gyerekekkel, mi a célunk és azt milyen eszközökkel, módszerekkel kívánjuk elérni. Az első tanév a tanulásé volt, sok csalódással, mélyponttal, újragondolással járt együtt. Mára egyértelműen letettük a voksunkat a kompetenciafejlesztés és a közösségépítés mellett. Megtaláltuk, kifejlesztettük az ehhez szükséges módszereket. Az egyik ilyen a bevonó foglalkozás, melyen az összes, a tanodához újonnan csatlakozó és a tanodába továbbra is járni kívánó gyermeknek részt kell vennie. A foglalkozások célja egyrészt az, hogy megbeszéljük a gyerekekkel, hogyan működik a tanoda és milyen normákat kell betartaniuk, másrészt segítsünk nekik abban, hogy meg tudják önmaguk számára fogalmazni, miért szeretnének a tanodába járni, milyen célokat tűznek ki maguk elé. Bevonó foglalkozást minden iskolai félév elején tartunk, illetve abban az esetben, ha az új belépők száma ezt indokolttá teszi. Jelen írásban azt mutatom be, hogy a szegedi tanodában hogyan jutottunk el a bevonó foglalkozások alkalmazásáig, illetve a foglalkozások segítségével milyen változásokat értünk el.

A kezdeti kudarcok

A szegedi Motiváció Tanoda egy 2007 óta működő hátránykompenzáló programból, a Hallgatói Mentorprogramból[2] nőtte ki magát (l. *Fejes, Kelemen és Szűcs,* 2014; *Kelemen*, *Szűcs*, *Fejes*, *Németh* és *Csempesz*, 2013; *Szűcs*, 2016 jelen kötet). A program azzal a céllal jött létre, hogy a 2007-ben bezárt gettóiskola diákjai számára segítséget nyújtson az őket fogadó iskolák közösségeibe való beilleszkedésben. A gyerekekkel együtt felsőoktatási hallgatók, elsősorban a Szegedi Tudományegyetem pedagógusjelöltjei mint mentorok érkeztek az új intézményekbe, ahol az ő feladatuk mentoráltjaik tanulmányainak támogatása és az új közösségbe

1 Másodközlés, eredetileg megjelent: Kelemen Valéria (2016): Bevonó foglalkozás a tanodában. *Taní-tani Online*, 2016. 03. 15. http://www.tani-tani.info/bevono_foglalkozas_a_tanodaban

2 A Motiváció Oktatási Egyesületet a Hallgatói Mentorprogram szakemberei hozták létre. A tanoda munkatársai a program alapítói és mentorai közül kerültek ki.

való beilleszkedésük megkönnyítése volt. A tanoda indításakor a bevont gyerekek többsége már legalább két éve részt vett a mentorprogramban, így nem csak őket, hanem családjukat is jól ismertük. A tanoda leendő mentorai valamennyien a mentorprogramban dolgoztak, különböző programok (pl. napközis tábor, kirándulások) során mindannyian találkoztak a gyerekekkel.

Minden adott volt ahhoz, hogy egy közös múlttal rendelkező, összeszokott csapat, bár új keretek között, ám hatékonyan működjön. Ez mégsem így történt. A tanoda működésének első évében folyamatos kudarcok értek minket. Hiába törekedtük a szabályok közös meghozatalára, a keretek egyértelmű lefektetésére, hiába figyeltünk arra, hogy a gyerekeknek folyamatos visszajelzési lehetőséget biztosítsunk a tanoda működésével kapcsolatban, lehetőség szerint igényeikhez igazítva a programokat; azt vettük észre, hogy sikertelenek és káoszba fulladnak a foglalkozások, a gyerekek folyamatosan figyelmen kívül hagyják a szabályokat, a normák fenntartására nincs eszközünk. Igyekeztünk orvosolni a helyzetet, többször újragondoltuk a struktúrát, megpróbáltuk tervezhetőbbé, kiszámíthatóbbá tenni a tanodai foglalkozásokat. Sokat gondolkodtunk azon, pontosan milyen tanodát szeretnénk kialakítani, a korrepetálásra vagy a fejlesztésre helyezzük-e a hangsúlyt, a szülőknek, a gyereknek, az iskolának vagy önmagunknak kívánjunk-e elsősorban megfelelni. Szupervíziós segítséget kértünk, esetmegbeszéléseket tartottunk, kerestük magunkban a hibát. Részben meg is találtuk.

Arra jöttünk rá, hogy az előnyünk, a közös alapokat jelentő mentorprogram lehet egyben az egyik gyengeségünk is. Pontosabban nem maga a program, hanem az a mentori szerep, amit mentoraink a legtöbb esetben képviseltek: a gyermek személyének mindenek fölé helyezése. Akár önmaguk fölé helyezése. A mentorprogramból egy aszimmetrikus kapcsolatot hoztunk magunkkal, ami azt jelentette, hogy a gyerek a mentor felett áll. Az iskolákban gyakran egy olyan szerepre kényszerültek a mentorok, amely a tanulók érdekeinek iskolával szembeni érvényesítését, pedagógusokkal szembeni fellépését tette szükségessé. Ez gyakran baráti-cinkosi szerephez vezetett, ami a hagyományos pedagógus-diák viszonytól messze állt. Az iskolai mentorálás során az intézmény által felállított szabályok, keretek voltak az irányadóak, amihez a tanulóknak és a mentoroknak is alkalmazkodniuk kellett. Azonban a tanodában nem ez volt a helyzet. A korábbi szerepeknek is köszönhettük, hogy a diákok, legfőképp a kamaszok a mentorokat[3] elsősorban havernak tekintették, velük szemben sok esetben tiszteletlen hangnemet is megengedtek, a közös szabályokhoz nehezen alkalmazkodtak. Sokszor nem tudták összeegyeztetni, hogy az, aki az egyik pillanatban haver, a másikban meg akarja

3 Mentor alatt a tanodában dolgozó összes kollégát, pedagógust és mentort egyaránt értem. Ez az elnevezés is a Hallgatói Mentorprogramnak köszönhető. A gyerekek és a szülők is minden tanodában dolgozót egységesen mentornak hívnak.

mondani, hogyan viselkedjen, mit csináljon. Az pedig egyértelmű, ha többen nem tartják magukat a közös szabályokhoz, az az egész közösségre rossz hatással van. Az idő előrehaladtával sem a gyerekek, sem a mentorok nem érezték jól magukat a tanodában, negatív légkör alakult ki, a mentorokon a kiégés jelei mutatkoztak. Nem alakult ki a közösséghez tartozás, a tanodai identitás érzése. Több gyereket is elveszítettünk, akik egyértelműen kifejezték, hogy a tanodában uralkodó légkör, a társaik viselkedése az oka annak, amiért már nem szeretnének tovább hozzánk járni.

Ennek a folyamatnak a tetőpontja egy nyári táborunk volt. Kétnapos bentlakásos programra vittük a gyerekeket a szegedhez közeli Ásotthalomra. Az első – és szerencsére az egyetlen – éjszaka elszabadult a pokol, a gyerekek minden lehetséges szabályt megszegtek. Másnap, a tervezett délutáni indulás helyett, már reggel visszautaztunk Szegedre. Teljes elkeseredésünk és eszköztelenségünk közepette úgy határoztunk, hogy az elkövetkező két hétben a tanoda bezárja kapuit. Időre volt szükségünk, hogy átgondoljuk a lehetőségeinket. Egy pillanatig sem gondoltuk, hogy kizárólag a gyerekek a felelősek a történtekért, sőt! Tisztában voltunk vele, hogy számtalan hibát követtünk el a szervezés során: olyan fiatalt is magunkkal vittünk, aki nem ismerte, magára nézve nem tartotta követendőnek a közösség szabályait; nem voltunk következetesek a szabályok betartatásában; nem terveztük meg előre kellő alapossággal – például a szobabeosztások szintjén – a kirándulást. További hiba volt, hogy miután úgy döntöttünk, másnap reggel visszautazunk Szegedre, a gyerekeket már nem tudtuk kontrollálni. A tábort követően esetmegbeszélést tartottunk, illetve az egyesület vezetőit is bevonva a gondolkodásba, megkezdtük a tanoda új alapjainak lerakását.

A tanoda újragondolása és a bevonó foglalkozások bevezetése

Új struktúrát vezettünk be a tanodában, melynek alapja a csoportfoglalkozások megszervezése volt. A csoportokba elsősorban életkor alapján osztottuk be a gyerekeket, ahol csak lehetett, ügyelve a baráti kapcsolatok tiszteletben tartására. Ennek elsődleges oka a tervezhetőség, a kiszámíthatóbb működés volt. A csoportok élén csoportvezetők állnak, az ő munkájukat önkéntes hallgatók és középiskolások segíthetik. A csoportok a tanodán belül önálló entitást képeznek, saját szabályokkal (a közös szabályokon túl), saját névvel, önálló működéssel. A csoportok mellett ügyeltünk arra, hogy megtartsuk azokat az elemeket, amelyek a tanoda teljes közösségének épülését segítették elő. A közös klubnapok, kirándulások, szabadidős programok mind ezt a célt szolgálják. Az uzsonnát minden héten másik csoport készíti el az egész közösségnek, amit közösen, egy asztalnál ülve fogyasztunk el. A közös hétzáró beszélgetés során megbeszéljük az aktuális ügyeket, megünnepeljük

a születésnaposokat, mindenki lehetőséget kap, hogy társai és a mentorok előtt elmondja véleményét, feltegye kérdéseit.

Az első év tapasztalatai azt mutatták, hogy a tanodás diákok motivációja a középiskolás kor után csökken. A középiskolások már egyre kevésbé szívesen járnak be a tanodába, a tanodán kívüli kortárs közösségek vonzóbbak számukra. Annak érdekében, hogy ne veszítsük el őket, lehetővé tettük számukra, hogy új szerepben, mentorként, önkéntes segítőként vegyenek részt a tanoda életében. Az érettségit adó képzésen tanuló fiatalok mindezt az Iskolai Közösségi Szolgálat keretében, az egyesület által kidolgozott 25 órás programba kapcsolódva tehetik meg. A tanodát kiegészítve a fiatalok számára lehetőség szerint új programokat biztosítunk. Nemzetközi ifjúsági csereprogramban például külföldi fiatalokkal találkozhattak a tanodában, illetve az egyesület képviseletében külföldön megvalósuló programon vehetnek részt a kiválasztott fiatalok.

Az új struktúra mellett a megoldás legfontosabb elemének a partneri kapcsolat kialakítását, a keretek pontos lefektetését láttuk. Egyértelművé szerettük volna tenni, hogy a tanodába járásnak feltételei vannak, az elvárásokhoz, szabályokhoz mindenkinek, a mentoroknak is, tartania kell magát. A tanodába járás nem alanyi jogon jár, tenni kell érte. Az aszimmetrikus gyerek-mentor viszonyt egy kölcsönös tiszteleten alapuló, partneri kapcsolattá szerettük volna alakítani. Ennek egyik legfontosabb eszköze a bevonó foglalkozások bevezetése volt. A foglalkozások célja az, hogy a gyerekekkel megbeszéljük, milyen szabályokat kell a tanodában betartani, milyen elvárásoknak kell megfelelni. Szerettük volna egyértelműen látni, kik azok, akik hajlandóak a velünk való együttműködésre; segíteni a gyerekeket abban, hogy meg tudják fogalmazni, miért szeretnének a tanodába járni, milyen célokat tűzzenek ki maguk elé a tanodával kapcsolatban és azokat hogyan tudják elérni. A nyár végén minden diáknak, aki továbbra is tanodás szeretett volna maradni, részt kellett vennie ezen a foglalkozáson.

A bevonó foglalkozások menete

Az első alkalommal augusztusban, az új tanévet megelőzően tartottuk meg a diákoknak a foglalkozásokat. Korosztálytól függően egy- (alsósok) vagy kétnapos (felsősök, középiskolások) programot szerveztünk a gyerekeknek. A foglalkozások felépítése korosztálytól függetlenül azonos: szabályok, keretek egyértelmű lefektetése, mentorokkal és társakkal való együttműködés, önismeret, egyéni értékek megfogalmazása, tanodához kapcsolódó viszony feltárása, személyes célok meghatározása. A közös területek, feladatcsoportok mentén a foglalkozásokat az adott korosztálynak megfelelően alakítottuk ki.

A foglalkozás során betartandó szabályok egyrészt a tanoda indulásakor a

gyerekekkel közösen megalkotott szabályok voltak. Ezek a következők: 1) Úgy bánok a másikkal, ahogy szeretném, hogy bánjanak velem. 2) Ha a tanodában vagyok, részt veszek a foglalkozásokon. 3) Vigyázok a tanoda eszközeire. 4) Elfogadom a többség döntését. A tanoda négy szabálya mellett kiegészítéseket is bevezetünk: telefonokat összegyűjtjük, érvényben van a passzolás lehetősége a közösségépítő feladatoknál, fontos a pontosság betartása és a titoktartás. A tanoda engedély nélküli elhagyása, a dohányzás, súlyos fizikai vagy verbális agresszió a tanodából való kizárást vonja maga után (fél éves időtartamra). Megvitatjuk, mit jelentenek ezek a szabályok, miért fontos a betartásuk. Annak érdekében, hogy lássuk, a gyerekek mennyire képesek és hajlandóak az együttműködésre társaikkal és a mentorokkal, együttműködésen alapuló közösségi játékokat játszunk velük, illetve az ebédet vagy az uzsonnát közösen kell elkészíteniük.

A célok megfogalmazását coach technikák alkalmazásával igyekeztünk a gyerekek számára megkönnyíteni. A személyes beszélgetés során arra szeretnénk őket rávezetni, hogy meg tudják fogalmazni, miért járnak a tanodába, mit szeretnének a tanoda segítségével megvalósítani, hogyan tudják azt elérni. Mindezt irányított kérdésekkel próbáljuk megkönnyíteni: mi a célod; mit kell tenned érte; honnan tudod, hogy elérted; mi gátolhatja meg célod elérését? Különféle célok fogalmazódtak meg, melyek között nem tettünk különbséget. Éppen annyira fontos volt az, ha valaki új barátokat szeretett volna szerezni, mint az, hogy javítson egy tantárgyból vagy bejusson egy általa megjelölt középiskolába. A célok megfogalmazása után egy nyilatkozat születik, ami röviden megfogalmazza az adott diák célját és vállalásait annak elérése érdekében. A dokumentumot mind a gyerek, mind a mentora aláírja. A későbbiekben vissza lehet térni ehhez a nyilatkozathoz, ellenőrizni a megvalósulását, módosítani a célokat, ha szükséges. A foglalkozások után több alkalommal is lehetőséget biztosítunk a tanodába való be- vagy visszacsatlakozásra. Ezek az alkalmak már rövidebbek (egy délután), az eredeti foglalkozások csak egyes elemeit tartalmazzák. Egyes esetekben, amikor csak egy gyerek tanodai részvételéről kell dönteni, kizárólag egyéni elbeszélgetést tartunk.

A bevezetett foglalkozásokat az utóbbi időben újragondoltuk, fejlesztettük. A foglalkozások elsődleges céljaként a tudatosítást (célok, elvárások) és a tanodához kapcsolódó identitás kialakítását jelöltük meg. Elhatároztuk, hogy az egynapos foglalkozásokat rendszeresen, minden félév elején meg kell tartani. A foglalkozások felépítése egységesen a következő elemekből áll: bevezetés; reflexiók, szabályok, keretek megbeszélése; ebéd; csapatépítés; célok meghatározása; egyéni szerződéskötés; záró kör. A tanév elején a csoport újbóli összekovácsolása, a keretek lefektetése az elsődleges, míg a félévi foglalkozás esetén nagyobb hangsúly kerül a csoport konkrét állapotának (pl. esetleges konfliktusok a gyerekek között) kezelésére, a korábban megfogalmazott célok felülvizsgálatára.

A bevezetés során elmagyarázzuk a gyerekeknek, mi fog történni a foglalkozás során, hogyan épül fel a közösen eltöltött nap. Megbeszéljük, hogy abban az egy napban milyen szabályok mentén működünk. A reflexiók, szabályok, keretek megbeszélése során az újonnan csatlakozó diákoknak elmondjuk, hogyan működik a tanoda vagy az a csoport, amelyikhez csatlakozni fognak. A régiekkel felelevenítjük az előző félév eseményeit, beszélünk arról, mi az, ami működött vagy nem működött, milyen változtatásokat, új elemeket lehetne bevezetni a tanoda életébe. A nap első blokkját közös ebédkészítéssel (szendvics, saláta) és ebéddel zárjuk. A csapatépítő, a csoport kohézióját erősítő játékokat a foglalkozást tartó mentorok válogatják össze a résztvevők életkorának megfelelően.

A célok megfogalmazása is különböző formában ölthet testet a foglalkozást vezetők kompetenciájától és a csoport jellegétől függően. A szerződéskötést személyes beszélgetés előzi meg, mely során a mentorok segítenek megfogalmazni a gyerek vállalásait. Közösen meghatározzák, mikor és milyen határidővel térnek vissza a szerződésre, ellenőrzik annak megvalósulását. Mindezt írásban is lefektetik. A záró kör a nap közös értékelésére szolgál, ahol mindenki elmondhatja gondolatait, érzéseit a foglalkozással kapcsolatban.

A bevonó foglalkozások tapasztalatai, eredményei

A tanoda légköre az újratervezést követő tanévben megváltozott, nyugodtabb, kiegyensúlyozottabb lett, láthatóan mindenki jobban érezte magát. Ez köszönhető volt a bevonó foglalkozásoknak, a szabályok és a keretek egyértelmű megfogalmazásának és kommunikációjának, azok következetes betartásának, a megváltozott struktúrának, ami által tervezhetővé és kiszámíthatóvá vált a tanoda működése. A kiscsoportos működésnek, ahol a gyerekek szorosabb kapcsolatokat tudtak kialakítani. A csoportkohézió és a tanodai identitás erősebb lett.

A foglalkozásokat megelőzően értesítjük a szülőket és a gyerekeket is arról, hogy a következő tanévben csak azok járhatnak a tanodába, akik részt vesznek a bevonó foglalkozásokon. A legtöbb tanodás el is jött a megjelölt alkalomra. Voltak, akik előre jelezték, hogy elfoglaltságaik, esetleg betegség miatt nem tudnak jelen lenni, számukra másik időpontot jelöltünk ki. Azonban hiába hangsúlyoztuk a bevonó foglalkozás fontosságát, a legproblémásabb, legnehezebben kezelhető fiatalok nem jöttek el (annak ellenére, hogy több lehetőséget is kaptak), vagy a foglalkozás után mégsem csatlakoztak vissza a tanodai programokba, így ők végül lemorzsolódtak a tanodából. Az ő elveszítésük több dilemmát is felvet, melyekkel már a Hallgatói Mentorprogram során is többször találkoztunk. Hányszor adunk esélyt egy gyereknek? Meddig lehet új esélyt adni a gyereknek, ha a viselkedése rombolja a közösséget, ellehetetleníti a munkánkat? Kit kell segíteni, akinek a legnagyobb szüksége van erre, vagy aki együttműködik?

A hiányzások elkerülése érdekében tehát a szülőket és a gyerekeket lehetőleg személyesen (pl. családlátogatások keretein belül) értesítjük a foglalkozások időpontjáról. Ehhez előre egyeztetett időpont szükséges, legkésőbb a foglalkozásokat megelőző héten. Azonban a legnagyobb igyekezetünk ellenére sem mindig tudunk személyesen találkozni a szülőkkel, sokszor telefonon is csak nehezen tudjuk elérni őket. Fontos, hogy egyértelműen át tudjuk adni azt az üzenetet mind a szülők, mind a gyerekek számára, hogy a foglalkozáson való részvétel a tanodához való csatlakozás vagy a bennmaradás feltétele. Tapasztalataink szerint telefonon keresztül, de sokszor még személyesen is nehézséget okoz ennek megértetése. Az idősebb (felsős, középiskolás) gyerekektől már elvárható, hogy vállalják annak következményeit, ha nem jönnek el. Mindezt a kicsiktől nem várhatjuk el, az ő esetükben ez a felelősség a szülőre hárul. Többször előfordult, hogy a szülő nem adta át az üzenetet a gyereknek, megfeledkezett a foglalkozás időpontjáról, nem gondoskodott arról, hogy a gyerek jelen legyen az adott időben. Ezekben az esetekben felmerül a kérdés, hogy megfelelően adtuk-e át az üzenetet, illetve mit tehetünk, ha a szülő nem motivált az együttműködésben.

A bevonó foglalkozások hatékonyságát növeli, hogy a különböző korosztályoknak vagy a korosztályok alapján kialakított csoportoknak külön alkalmat szervezünk, a feladatokat, egyes elemeket a számukra megfelelő tartalommal töltjük fel. A foglalkozásokat azok a tanodai munkatársak tartják, akik a tanodában az adott gyerekekkel foglalkoznak, illetve a tervek szerint a jövőben foglalkozni fognak. A csoportot vezető mentorokon kívül a csoportokat segítő önkéntesek és a tanodavezető jelenléte lehet még indokolt. A foglalkozás így lehetőséget ad arra is, hogy a csoportok tagjai összeszokjanak, új tagok érkezése esetén megismerkedjenek azokkal a gyerekekkel, mentorokkal, akikkel a tanodában együtt fognak dolgozni. A csoportok le tudják fektetni, meg tudják beszélni, szükség szerint újra tudják gondolni azokat az alapokat, kereteket, amelyek meghatározzák majd féléves működésüket. A csoportvezetők – a közös tematika mentén – saját csoportjaik képére tudják formálni a foglakozást.

A bevonó foglalkozások megalapozták a csoportok működését. A csoporttagok jobban megismerték egymást, az együttműködésen alapuló és a csapatépítő játékoknak köszönhetően jobban összekovácsolódtak. A feladatok mellett egy kellemes napot tölthettek el együtt. A későbbi foglalkozások visszajelzési lehetőséget nyújtottak a gyerekek számára mind a tanoda, mind a csoportok működését illetően. Újragondolhatták a csoportok szabályait, működését, felidézték a közös programokat, élményeket, illetve javaslatot tehettek új programok bevezetésére. A csoportidentitással párhuzamosan a „Motivációs" identitás is kezdett kialakulni. A bevonó foglalkozás és az új struktúra bevezetését követően a közösség hangsúlyosabb szerepet kapott. A foglalkozásoknak köszönhetően a gyerekek tudatosabban kezdtek el gondolkodni a tanodai részvételükről.

Összegzés

Két év alatt nagy utat tettünk meg. Eljutottunk odáig, hogy teljes meggyőződéssel meg tudjuk fogalmazni, milyen tanodát szeretnénk működtetni. A mi tanodánk elsősorban közösségi térként és fejlesztő közegként kíván funkcionálni. Fontosnak tartjuk, hogy a hozzánk járó gyerekek egy közösség tagjának érezzék magukat, a tanoda egy olyan hely legyen számukra, ahova szívesen jönnek, ahol barátokra találnak. Foglalkozásaink során kiemelten fontosnak tartjuk az alapkészségek és a szociális kompetencia fejlesztését. Az írásomban bemutatott bevonó foglalkozások nagyban hozzájárultak ahhoz, hogy mindez megvalósuljon. Még sok a megválaszolatlan kérdés a foglalkozásokkal kapcsolatban, de az eddigi tapasztalatok azt bizonyítják, hogy jó úton járunk. Mint minden pedagógiai megoldás esetében, a bevonó foglalkozásoknál is folyamatosan dolgoznunk kell a megvalósításon a felhalmozott tapasztalatok alapján, újra kell gondolnunk azt, ha szükséges. Ezek közé tartozik, hogy a bevonó foglalkozás helyett a diákokhoz közelebb álló *Beugró* nevet kezdtük el használni az utóbbi időben.

Irodalom

Fejes József Balázs, Kelemen Valéria és Szűcs Norbert (2014): *A Motiváció Hallgatói Mentorprogram modellje. Útmutató felsőoktatási hallgatók részvételével szervezett hátránykompenzáló programok megvalósításához.* SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet, Szeged.

Kelemen Valéria, Szűcs Norbert, Fejes József Balázs, Németh Katalin és Csempesz Péter (2013): A Hallgatói Mentorprogram. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt* támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai. Belvedere Meridionale, Szeged. 107–127.

Szűcs Norbert (2016): Hallgatói Mentorprogram tanodai keretek között. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 46–57.

Jutalmazórendszerek a tanodákban[1]

Gyurka Zsolt

Sok tanodában létezik valamilyen, a jutalmazásra, ösztönzésre használt rendszer[2], amit jórészt a tanulás iránti motiváció felkeltése, megtartása, növelése céljából vezettek be. Mutatni és értékelni akarják azt, hogy a tanulásnak van értelme és van kézzel fogható eredménye is. A munkára való nevelés is lehet cél, ehhez szocializációs eszközként szolgálhat. Néhány tanodánál a pénzzel való gazdálkodás és annak értékének a megismertetése is célként jelenik meg a rendszerek bevezetésénél, alkalmazásánál. Az biztosan állítható, hogy helyenként, tanodánként eltérőek a módszerek, ami a helyi adottságok különbözőségéből fakad. A jutalmazórendszerek alapcélja azonos, a helyi sajátságokhoz illeszkedve hatékonyan működnek. Ezeknél a rendszereknél létfontosságú, hogy azok a gyermekek számára átláthatók és követhetők legyenek, ezért szinte mindenhol naprakészen tudják a gyerekek, hogy éppen mennyi „kreditjük" van, azt pedig különösen jól tudják, hogy miért mennyi jár és mi mennyibe kerül. Ezek nélkül az adott rendszer nem lesz motiváló és elvész az érdeklődés. Elnevezésüket tekintve igen sokfélék, például tallér, manna, tollár, fabatka, kredit, peták.

Az alsószentmártoni petákrendszer kialakulása

A petákrendszert 2003-ban vezettük be a plébánosunk ötlete alapján. Petákot eleinte a tanulásért lehetett kapni, nem titkoltan azzal a céllal, hogy a tanulásra a fiatalok jobban legyenek motiváltak úgy, hogy cserébe valamilyen fizetséget kapnak, így a munkára nevelő hatás is célként jelent meg a rendszer létrehozásában. Eleinte nem volt meghatározva, hogy egy nap hány petákot lehet kapni, majd ahogyan egyre több lett a munkatárs, a laza szabályozottsággal párosulva kezdett szétesni a rendszer, így 1,5-2 év múlva bevezettük, hogy egy nap maximum 50 petákot lehet kapni.

Miért lehetett és lehet ma petákot kapni?

A tanodáknál megoszlanak a vélemények arról, hogy a házi feladat elkészítéséért kell-e jutalmat, „fizetséget" adni a gyermekeknek vagy sem. Mindkét oldal mellett lehet érveket és ellenérveket felsorakoztatni, minden helyen más vált be, ezért

1 Másodközlés, eredetileg megjelent: Gyurka Zsolt (2015): Jutalmazó rendszerek a tanodákban. *Taní-tani Online*, 2015. 06. 01. http://www.tani-tani.info/jutalmazo_rendszerek_a_tanodakban

2 A szakmai műhely kapcsán készült módszertani kisfilm ezen a linken érhető el: https://www.youtube.com/watch?v=kn4EnoaFoLQ

más a gyakorlat. Vannak tanodák, ahol például a különböző foglalkozásokon (pl. kézműves, zenei, tánc) is lehet „pontokat" gyűjteni, míg máshol ilyenekért nem.

Alsószentmártonban a bevezetés évében és még jó pár éven át „csak" leckekészítésért és tanulásért lehetett petákot kapni. A 2008-as tanévtől már szorgalmi feladatokért (tantárgyi jellegűek) is lehetett, illetve a leckén túli tanulásért, de továbbra is napi maximum 50 petákot. 2009-től már azért is lehetett petákot kapni, ha valaki segített a takarításban (pl. asztalok lemosása, felseprés és felmosás, télen hólapátolás). Ez 2010-től kiegészült kisebb ház körüli munkákkal, például ásás, kapálás, nagyobbaknak akár fűnyírás és az uzsonnakészítésben nyújtott segítség.

A petákrendszerben 2011 februárjától a maximálisan megszerezhető petákok számát 100-ra emeltük, mert azt láttuk, hogy sokan nagyon sokat dolgoznak, és az arányosság megtartása érdekében szükséges, hogy a szorgalmasabbakat jobban jutalmazzuk. Ettől az évtől már az uzsonnakészítésért és az egymásnak nyújtott tanulási segítségért is lehetett petákot kapni. További gyűjtési lehetőség volt az iskolai osztályzatokért: a négyesért 10, az ötösért 20 peták járt, és így – de csak így – a 100 petákot is túl lehetett szárnyalni.

Mire lehetett és lehet ma költeni a petákot?

A megszerzett „pontokat" a tanodák egy részénél el lehet költeni ruhára és különböző szolgáltatásokra, például kirándulásra, mozilátogatásra, és van, ahol a megszerzett „pénzükkel" tudnak „fizetni" a csocsózásért vagy a számítógép (internet) használatáért. A mi tanodánkban a nagyrészt Németországból kapott ruhaadományokra lehetett költeni a petákokat, a ruhákat döntő részben Wittenből kaptuk. Petákvásárt évente kétszer tartottunk, egyet az ősz, egyet a tavasz vége felé. Ilyenkor beáraztuk, hogy melyik ruhadarab mennyibe kerül, és mint egy boltban, bevásárolhattak, a pénztárnál fizethettek a gyerekek a petákjukkal. Az időközben a már sokféle petákszerzési lehetőség azt is jelentette, hogy később nem kizárólag ruhára lehetett a megszerzett petákokat elkölteni, hanem például ceruzára, tollra, füzetre, vonalzóra, iskolatáskára – minden olyan dologra, amire az iskolában szükség lehetett, ám sokaknak ezek megvétele nehézséget okozott.

Az elköltési lehetőségek 2011-ben tovább bővültek. A petákvásárokon már sportszereket is lehetett vásárolni, például focilabdát, pingpongütőt, tollasütőt. Ezeknek nagy értéke és keletje volt, illetve van mind a mai napig. Az adományokban egyre több alkalommal bicikliket is kaptunk, és tekintettel ennek rendkívül nagy értékére, azokat licittel lehetett megszerezni. A legszorgalmasabbak tudtak a licitben maradni, ők tudták megszerezni a biciklit. Ezt a módszert később a sportszerekre is kiterjesztettük, főként a korlátozott darabszámuk miatt.

2012-től már programokra is el lehetett költeni a petákokat. Volt, amikor

meghatározott „petákára" volt a pécsi mozizásnak. Természetesen, akik kimaradtak, azok nagyon nehezen viselték. Más esetben egy kirándulásra az tudott jönni, aki egy adott napig elért egy bizonyos petákmennyiséget. Ekkor úgy állítottuk be az árat, hogy annak is legyen esélye, akinek addig kevés petákja volt (attól téve függővé, hogy a hátralévő időszakban mindennap a maximumot szerzi meg). Mindez egyeseket motivált, másokat nem, de mindenképpen jelzi a folyamatos igyekezetünket, törekvésünket arra vonatkozóan, hogy rátaláljunk a legtöbbeket megmozgató motivációs eszközökre.

A petákrendszer előnyei és hátrányai – szerintünk

Az alsós gyermekeknél azt látjuk, hogy a rendszer népszerűsége töretlen, és nagyon várják mindig azt a napot, amikortól már lehet petákot gyűjteni. Nagyon jól látják, hogy ki milyen szorgalmas, és tisztában vannak azzal, hogy aki szorgalmas, az minden programon részt fog tudni venni, illetve a petákvásáron is tarolni fog. Ez nagy pozitívuma a rendszerünknek.

További előnyök:

- körülbelül reális és pontos visszajelzést ad a gyermekeknek a teljesítményükről,
- többségüket munkára és szorgalomra ösztönzi,
- a gyermekeknek értékes a petákért megvett eszköz, ruha, élmény.

Hátrányok:

- nem mindenkinél hat motiválóan,
- nem lehet mindent ezzel értékelni, így vannak, akik rendszerint kevés petákot szereznek, jórészt (de nem kizáróan) azok, akik az iskolában is gyengébbek,
- sok a tanuláshoz kötött petákszerzési lehetőség, így igen hasonlít az iskola világához,
- a korábbi petákvásárok során – a rászorultság miatt – „hitelre" az is bármennyi ruhát vihetett, aki kevesebb petákkal rendelkezett. Néhányan megjegyezték, hogy „minek gyűjteni, úgyis annyit viszek majd, amennyit akarok". Úgy láttuk, hogy ezzel hiteltelenné, értéktelenné válik rendszerünk, illetve ezáltal a helyi családok eladósodott életformáját követendő példaként emeljük ki, már egészen kis kortól, így ezt a „hitelezési formát" 2010-ben megszüntettük.

Legnagyobb igyekezetünk ellenére azt tapasztaljuk, hogy ahogyan a tanulás iránt, úgy a petákgyűjtés iránt is 7–8. osztályban a gyerekek túlnyomó részénél szinte teljes mértékben eltűnik az akarás, a motiváció. Körülbelül 6. osztályban kezdődik és nyolcadik osztály végére „teljesül be". Ez az elmúlt két-három évben drasztikusan felgyorsult.

A petákrendszerünk jövője

Az látszik, hogy nincs tökéletes rendszer, éppen ezért évről évre változtatunk, újítunk. Tesszük mindezt hol a mi meglátásainkra és elképzeléseinkre hagyatkozva, de sokszor megkérdezzük a gyerekeket is arról, hogy mi az szerintük, ami jó ebben a rendszerben és mi az, ami nem, min és hogyan változtatnának, ha lehetne. Ezeket mi, felnőttek megbeszéljük, és ami ésszerűnek tűnik, azt beemeljük vagy elhagyjuk a rendszerünkből. Így került be az idei tanévre, hogy az osztályfőnöki és az igazgatói dicséretért is lehet petákot kapni.

Idén mi is új ötlettel készülünk előállni a gyermekek számára, mégpedig a gyermeknapi ötletből félig vissza- és átvéve. Ott játékos ügyességi feladatokért zsetonokat lehetett gyűjteni, amiket különféle ajándékokra, például tusfürdőre, fülbevalóra, hajzselére tudtak beváltani. Annak árát már a kezdetkor tudták, így tisztában voltak vele, hogy mennyit kell gyűjteniük. Az előző szállítmányból eltett nagyobb értékű eszközöket (pl. tollaslabda-készlet, focilabda, bicikli) év elején beárazzuk, majd amikor elegendő petákot gyűjtött össze valaki, odajöhet és megveheti.

A motiváló, jutalmazó rendszerek hátterében egy nagyon erős bizalom és hit áll. Bízunk abban, hogy képesek vagyunk megtalálni minden gyermeknél a hozzá vezető utat, megmutathatja, miben jó, miben erős. Ezekre az erősségekre érdemes, illetve ezekre lehet építeni pedagógiai munkánkat. Fontos, hogy ez a rendszer tud úgy is működni, hogy közben nincs büntetőrendszer! Hiszünk abban, hogy a gyerekek – az emberek – alapvetően jók. Ha ezt a jóságot erősítjük és hangsúlyozzuk, akkor megváltozik a gyerekekkel való viszonyunk. Egyenrangúnak, szövetségesnek, barátnak kezdenek el tartani bennünket. Ebben a légkörben kinyílnak, képesek lesznek több olyan szempontot észrevenni, olyan látásmódot elsajátítani, amely segíti őket egy sikeresebb szocializáció, egy élhetőbb élet elérésében.

A differenciálás szintjei[1]

Lencse Máté

Jellemzően egyénileg, párban, esetleg kisebb csoportban dolgozunk a gyerekekkel. Egy-egy megbeszélésen, a tervezés folyamatában, a kommunikációnkat mindig a gyerek határozza meg. Vannak általános problémák, amelyek újra és újra előjönnek, amelyekről állandóan beszélgetünk, vitázunk, de a megoldási javaslatok szintjén mindig nevek kerülnek elő. Az általános 'nem értik', 'nem tudják' feloldása mindig az, hogy ő így, amaz pedig talán úgy fogja megérteni. Ez az írás ennek az attitűdnek a működéséről szól, célja, hogy a gondolatokat a tanodavilágra általánosítsa: egyénre szabottság, személyesség nélkül nem érdemes tanodát csinálni.

Einhorn (2012) a tanulók lehetséges különbségei kapcsán sok területet megfogalmaz: szaktárgyi tudás, gondolkodási képesség, érdeklődési kör, motiváció, alapvető személyiségjegyek, tanulási stratégiák, problémamegoldási készségek, nyelvhasználati készségek, kommunikatív képesség, az önállóság mértéke… A felsorolás végén három pontot találunk, hiszen számtalan más területen is jelentkezhet az a különbség, amely meghatározza, de legalábbis meg kellene, hogy határozza a tanulási folyamatot. Jelenleg viszont úgy tűnik, hogy az oktatáspolitika vágya az, hogy ugyanabban a pillanatban, ugyanabból a tankönyvből, ugyanazt az anyagot tanítsák. Ugyanolyan pedagógusok ugyanolyan gyerekeknek? Látszólag van lehetőség a differenciálás egy bizonyos szintjére, hiszen ajánlásokon túl nincs meghatározva, hogy ezt az ugyanolyanságot hogyan prezentálják a pedagógusok, de a kötöttség szintje erősen befolyásolja mind az eszközöket, mind a módszereket. Ráadásul nem vagyunk ugyanolyanok. A pedagógusokat nem elemezve, a gyerekekről azért idekívánkozik egy példa. Két nagyon hasonló elsősről. Ha nagyon felületesek szeretnénk lenni, azt is mondhatnánk, hogy szinte ugyanaz a két gyerek: egy apró zsáktelepülésen élnek, jóformán szomszédok, a szülők iskolai végzettsége megegyezik, ugyanannyi testvérük van, egyformák a lakókörülményeik, úgy általában a szociokulturális hátterük. Ugyanabba az óvodába jártak, egyszerre kezdték az iskolát, bejárnak rendesen. Ugyanúgy, ugyanazt kapják. És az egyiknek jó, a másiknak nem. Az egyik magabiztos a húszas számkörben, a másik nem. Az egyik olvas, a másik küzd a betűkkel. Pedig még csak az első osztályban vagyunk, ha így lépnek tovább, a távolság egyre nőni fog. Persze, meg lehet ismételni az első osztályt, újra ugyanezt, ugyanígy végigcsinálni. Nem baj, ha egyszer nem működött, másodszor biztosan fog…

Nem véletlen, hogy a pedagógiai szakirodalom, de a pedagógusképzés is ennyire hangsúlyozza a differenciálás fontosságát. Azonban a jelenlegi kötöttségek nagyon beszűkítik a lehetőségeket. *Nahalka* (2003) a tantervekkel és a taneszközökkel kapcsolatban fogalmazza meg az alternatív tartalmak megadásának igényét.

1 Másodközlés, eredetileg megjelent: Lencse Máté (2015): A differenciálás szintjei. *Taní-tani Online*, 2015. 06. 15. http://tani-tani.info/a_differencialas_szintjei

Ahogy *Knausz* (2012) is amellett érvel, hogy az egységes tananyag, az előírt témalisták kontraproduktívak, csökkentik az oktatás hatékonyságát. Arra is kitér, hogy bizonyos tanítási stratégiák nem képesek a kívülről meghatározott tananyaggal mit kezdeni. A differenciálásnak, az egyénre, de legalábbis a csoportra szabottságnak tehát csupán valami nagyon szűk köre jelenik meg, kivéve, ha kimondjuk, hogy nincs értelme betartani az előírt tantervet (*Balla,* 2015).

A közoktatás más körülményei sem kedveznek a differenciálásnak: a nyomasztó előírt tananyag mellett jellemzően az osztálylétszám is probléma. Leendő pedagógusok gyakran teszik fel a hogyan kérdést képzésük során. Értik, érzik ők is a különbségeket, de széttárják a kezüket, hogy mindezt hogyan. Hogyan, amikor 30 feletti osztálylétszámokra számítanak. De ha csoportbontásban taníthatnak, akkor is annyi diákjuk lesz, hogy a teljesen egyénre szabott munka csak álom. Szóval nem alkalmasak a keretek, nincs elég idő és ismeret, csupa hátráltató tényező, mégis azt látni, hogy van megoldás. Például csak részben egyénre szabni vagy a csoportmunkák során komolyan venni a kooperatív alapelveket. Lehet olyan gyakorlatot látni, ahol az ötödikes fiú a falnak fordulva olvassa a múlt heti anyagot, mert hiányzott, az SNI-s gyerek rajzolgat, mert SNI-s, de olyat is, ahol a vélt képességek határozzák meg egy kőbe vésett csoportbontás alapját. És sajnos néhányan a szegregálást is differenciálásnak értelmezik. Emellett azonban van számos példaértékű jó gyakorlat heterogén csoportokkal, differenciálásra építő feladatkiosztással, helyi igényekre, korosztályra reagáló pedagógiával. És a rendszeren kívül ott a tanoda műfaja, a maga hihetetlen lehetőségeivel.

Talán a TanodaPlatform disszeminációs tevékenységének is köszönhetően egyre jobban látszik a tanoda komplex funkciója, amit a következő definícióban próbáltunk kifejezésre juttatni: A tanoda nem kormányzati szervezet által működtetett, helyi sajátosságokra, a gyermekek, fiatalok önkéntes részvételére és egyéni szükségleteire építő, független infrastruktúrával rendelkező közösségi színtér. A személyiségfejlődés egészét szem előtt tartó komplex szolgáltatást nyújt, melyet az oktatási rendszerben nem megfelelően elismert, a társadalmi perifériára szoruló gyermekek és fiatalok nem érhetnek el.

Ha a tanodának nem találjuk meg a saját funkcióját, azzal csak azokat a hangokat erősítjük, amelyek a tanoda feleslegességéről szólnak: ha jól működne az iskola, nem lenne szükség tanodákra. Ha a házi feladat elkészítésére koncentrálunk, ha az eredményességünk mérése kimerül az iskolában szerzett jegyek javulásának figyelésében, akkor jogos a kritika, mert így az iskola egy nyúlványáról beszélhetünk. Ebben az esetben egy diszfunkcionálisan működő rendszert támogatunk, vagyis egy gyereket, aki a rendszer sajátosságai miatt nem érvényesül a rendszerben. Távol áll tőlem az az állítás, hogy az iskolarendszerrel minden rendben, de nem értek egyet azzal, hogy csupán ez ad létjogosultságot a tanodamozgalomnak. A jegyek javítása az iskola feladata, hogyan is lehet elvárni a rendszeren kívülről ennek támogatását,

hiszen nem a tanodapedagógus értékel, a közoktatás mérési és értékelési kultúráját pedig nem az objektivitás jellemzi. A házi feladat elkészítése az egész napos iskola miatt rendszeren belül is támogatott. Ezek tehát nem azok a feladatok, amelyek elvégzésével egy tanoda arról tenne tanúbizonyságot, hogy szükség van rá.

Kézenfekvőnek tűnik, hogy az iskolai kudarcok csökkentése hozzájárul a gyermek fejlődéséhez, de ezt nem érhetjük el tűzoltással. A házi feladat elkészítésével elkerült egyes, a dolgozatra bemagolt információhalmazzal elért kettes felszínes problémakezelés. Ha egy tanoda nem rendelkezik saját pedagógiai elképzelésekkel, olyanokkal, amelyek a helyi viszonyokra, adott tanulócsoportra, a konkrét gyerekekre építenek, akkor a munkája nem lehet kellően hatékony, létjogosultsága megkérdőjelezhető. A munkánk kezdetén dilemma volt, hogy az iskolai előrehaladást támogassuk vagy az általunk diagnosztizált problémákra reagáljunk. A kettő ugyanis rövid távon nem találkozik. Bár megküzdöttünk a döntéssel, mára egyértelműen és erőteljesen az utóbbi felé tolódtak a hangsúlyok. Például, ha egy harmadikos kislány beállít egy értelmezhetetlen olvasmánnyal mint feladattal, akkor könnyű szívvel adunk helyette más szöveget. Nem olvas jól, nehézségei vannak technikailag, de szövegértés szempontjából is, a feladott történet viszont egyáltalán nem érdekli. Sok baj van vele: történelmi, kicsit fiús, hosszú, vannak benne lábjegyzetek (!) és kötelező. Nekünk nem célunk, hogy másnap ennek felolvasására és a kérdésekre adott válaszokkal ötöst kapjon. (Valószínűleg fel tudnánk készíteni: elolvassuk kétszer-háromszor, átvesszük a kérdéseket, beszélgetünk róla.) Mi inkább valami olyasmit választottunk célnak, hogy szeresse meg a betűket, szerezzen sikerélményt az olvasás során, érdeklődjön a szöveg iránt. És ehhez más történetek, más formák kellenek. Így lassabban jutunk el az iskolai ötösig, de ez nem is számít, mert így közelebb kerül hozzá a szöveg maga, és közösen, motiváltan dolgozhatunk a megértés felé vezető hosszú-hosszú úton. Ha együtt haladnánk a matekkönyvvel, ha az iskolai példákhoz hasonló feladatokat gyűrnénk, akkor nekünk is szemet kellene hunyni afelett, hogy úgy általában van probléma a gyerek számfogalmával. És ezen nem segít, ha csupán mechanizmusokat rögzítünk benne.

A differenciálás nagyon szép fejlődési utat járt be a Toldi Tanodában. Először csak az iskolai anyaggal, a másféle pedagógiával kapcsolatos ellenérzések vezéreltek minket: egyszerűen az, hogy máshonnan és máshogyan közelítsünk. Elkezdtek készülni a mi tanulócsoportunkra szabott feladatsorok, projektek. Különböző évfolyamoknak, különböző nehézségű, a helyi viszonyokra adaptált munkák. Több-kevesebb sikerrel ezek működtek is. Azonban a mentorrendszer tovább mélyítette a gyerekek megismerését, tudatosabbá váltak az elemző folyamatok és szembesülnünk kellett azzal, hogy tovább kell differenciálni. Megértettük, hogy szükség és lehetőség van a teljesen egyénre szabott munkára, ami az utóbbi félévben kezdte kibontakoztatni szárnyait, nyáron pedig kiteljesedhet, hogy az új tanév már ennek jegyében kezdődjön meg.

Melyek azok a legfontosabb elemek, amelyek ezt támogatják egy tanoda esetében? Kezdjük azzal, hogy még a pályázati indikátorok rabigái is nagyobb pedagógiai szabadságot biztosítanak, mint ami egy közoktatási intézményeknek a rendelkezésére áll. Jellemzően pár tíz gyerekkel foglalkozunk, lehetőségünk van tehát pontos és alapos megismerésre egy igazán személyre szabott pedagógiához. Helyi szinten, adott közösséghez közel, informálisabb viszonyok között dolgozunk. És éppen a közösség az egyik fontos kulcs, hiszen a fent említett szabadság biztosítja a műfajok sokszínűségét is: mindenféle programok/projektek mindenféle célközönségnek. A teljesen egyénre szabott pedagógia csak akkor kap kellő támogatást, ha a tanoda komolyan veszi az összes lehetséges funkcióját. Saját létjogosultságunkhoz tehát nem elég, ha túllépünk a házi feladat elkészítésének nyűgén egy innovatív pedagógia irányába, de fókuszálnunk kell a szülőkre, a családra, az egész közösségre és nem egyszerűen környezetként, hanem célcsoportként. Módszertani repertoárunk, eszközeink pedig gazdagon felhasználhatják az informalitás lehetőségeit.

A tanodai környezetben rejlő lehetőségek kiaknázása a pedagógia fejlődését is támogathatja. Ha láthatóvá és mérhetővé tudjuk tenni jó gyakorlatainkat, akkor kísérleti terepként is tekinthetünk a tanodákra: ami működik, az részben vagy egészben becsatornázódhat a közoktatásba, így például – hogy csak a nálunk legfontosabb elemeket emeljem ki – az online tanulás, a társasjáték-pedagógia vagy a tanulási napló módszertana. Gazdagítva az eddigi tudásokat, az eddig ismert példákat.

Szendrei (2005) azt írja, hogy a tanterv kidolgozásától és kiválasztásától kezdve a pedagógusnak az adott korú gyermekre kell gondolnia, a módszerek, a tényleges teendők kiválasztásánál pedig már a saját osztályra, az egyes tanítványokra. Ez pedig egy tanodában nagyon szépen megvalósítható, megtámogatva mindazzal a komplexitással, sajátossággal, amitől tanoda a tanoda. Az jól látszik, hogy egyre többen gondolkodunk hasonlóan, bár a tanodavilág még közel sem nyújt egységes képet, és kérdés, hogy az új tanodakiírás milyen irányba mozdít majd. Most átmeneti időszak következik, számos izgalmas műhely kerül veszélybe forráshiány miatt, de sok közös gondolkodásra, fejlesztésre, munkára lehet idő, ami megteremthet egy adekvát mérésen és értékelésen alapuló, valóban differenciált pedagógiát, mely a tanodák nagyobb részét jellemezheti. És aztán ezzel fel is vértezhetjük magunkat a kritikák ellen.

Irodalom

Balla István (2015): Nincs értelme betartani az előírt tantervet. Interjú Sulyok Blankával. http://hvg.hu/plazs/20150414_Nincs_ertelme_betartani_az_eloirt_tanterv

Einhorn Ágnes (2012): *Feladatkönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Knausz Imre (2012): A kötött tananyag és az oktatás hatékonysága. *Taní-tani Online*, 2012. 02. 25. http://www.tani-tani.info/a_kotott_tananyag

Nahalka István (2003): Az oktatás tartalma. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Emléti alapok a tanítás tanulásához.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 165–189.

Szendrei Julianna (2005): *Gondolod, hogy egyre megy?* Typotex Kiadó, Budapest.

Szövegértés-fejlesztés a tanodában[1]

Fejes József Balázs

Jelen írás középpontjában annak kérdése áll, hogy a tanodák milyen módon lehetnek hatékonyak a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének támogatásában. E munka amellett érvel, hogy ez a tanuláshoz szükséges eszköztudás, leginkább a szövegértés fejlesztésén keresztül remélhető. Ennek érdekében a tanulmány rövid szakirodalmi áttekintést kínál diákjaink olvasási képességének fejlődéséről, valamint a hátrányos helyzetű tanulók e területen jellemző lemaradásának lehetséges okairól és következményeiről. Ezt követően – elsősorban tapasztalatokra építve – néhány olyan körülményt érint, amelyek kedvezően vagy kedvezőtlenül befolyásolhatják a szövegértés fejlesztését a tanodákban. E munka mondanivalója nemcsak a tanodák, hanem egyéb hátránykompenzáló programok kapcsán is megfontolásra érdemes lehet.

E rövid írás nem térhet ki a gyakorlati megvalósítás lehetőségeire, ugyanakkor a hazai oktatástudományi szakirodalomban fellelhetők példák arra vonatkozóan, milyen módon fejleszthetik a tanodák a hozzájuk kötődő gyermekek és fiatalok szövegértését (pl. *Balázs*, 2016 jelen kötet; *Fejes*, 2012a; *Kiss*, 2016; *Kiss*, *Csempesz* és *Fejes*, 2015; *Pap-Szigeti*, *Józsa* és *Zentai*, 2007). A fejlesztési lehetőségeket a TanodaPlatform egyik szakmai műhelye[2] is számba vette, ami ugyancsak jó kiindulópont lehet a gyakorlati munkához.

Az olvasási képesség fejlődése és a hátrányos helyzetű tanulók esete

Hazai és nemzetközi felmérések egyaránt arra hívják fel a figyelmet, hogy tanulóink jelentős részének olvasási teljesítménye nem tesz lehetővé hatékony tanulást. Bár a PIRLS-vizsgálatok szerint nemzetközi viszonylatban a negyedik évfolyamos magyar tanulók jól olvasnak (*Mullis*, *Martin*, *Foy* és *Drucker*, 2012), e ponton hazánkban befejeződik az olvasás direkt fejlesztése, miközben más iskolarendszerekben tovább folytatódik. A 15 éveseket mérő PISA-felmérések szerint előnyünk erre az életkorra elolvad, a magyar diákok teljesítménye ekkor már elmarad a nemzetközi átlagtól. Tanulóink 19,7%-a nem éri el a hatszintű képességskála második szintjét (OECD-átlag: 18,3%), ami azt jelenti, hogy a középiskola elején minden ötödik magyar tanuló funkcionális analfabéta (OECD, 2013a). Emellett mind a PIRLS, mind a PISA eredményei negatív tendenciáról tájékoztat diákjaink olvasási teljesítményének változása kapcsán (*Csapó*, *Fejes*, *Kinyó* és *Tóth*, 2014).

1 Másodközlés, eredetileg megjelent: Fejes József Balázs (2015): Szövegértés-fejlesztés a tanodában. Lehetőségek és nehézségek. *Taní-tani Online*, 2015. 10. 19. http://www.tani-tani.info/szovegertes_fejlesztes_a_tanodaban

2 A szakmai műhely kapcsán készült módszertani kisfilm ezen a linken érhető el: https://www.youtube.com/watch?v=xI6e4-pif6U

A szövegértés optimális fejlettségének elérése megközelítőleg egy évtizedet igényel (*Nagy*, 2000), miközben a direkt fejlesztésére hazánkban mindössze az alsó tagozat négy éve fókuszál. Az alsó tagozat végén a nemzetközi mezőnyben viszonylagos jó eredmények ellenére a magyar tanulók jelentős részének olvasási teljesítménye az önálló tanuláshoz még nem elégséges. *Molnár* és *Józsa* (2006) olvasási képességet célzó mérése szerint az ötödik évfolyamos tanulók 39%-ánál nem reális elvárás a tankönyvre alapozott önálló tanulás. *Nagy* (2004) országos, reprezentatív mintán végzett, a szóolvasás jellemzőit feltáró kutatása szerint a nyolcadik évfolyamosok 21%-a, a tizedik évfolyamra járók 16%-a képtelen eredményesen tanulni gyenge olvasási teljesítménye miatt.

A diákok egy részénél, főként a középosztálybeli tanulóknál az alsó tagozatot követően a családi mintáknak, a szülői segítségnek, az otthoni tárgyi környezetnek (pl. könyvek, folyóiratok, játékok, IKT-eszközök) és a magasabb elvárásoknak, erősebb motivációnak köszönhetően folytatódik az olvasás spontán fejlődése (pl. házi feladatok megoldása, órai munka, szabadidős olvasás), így középiskolás korukra többségük eléri az optimális szintet. Azonban a hátrányos helyzetű tanulók fejlődése a célzott fejlesztés és a kedvező otthoni-családi körülmények hiánya miatt lelassul, és a tanulók meghatározó hányada esetében a későbbiekben sem tapasztalható jelentős fejlődés számos területen (l. *Nagy*, 2008).

A tanulási nehézségek elsősorban felső tagozattól kezdve szembetűnőek, amikor a tanulóktól egyre inkább az önálló tanulást várja el az iskola, és egyre nagyobb hangsúlyt kapnak a lexikális ismeretek. Csakhogy a tanulók egy számottevő hányada nincs birtokában az otthoni tanuláshoz szükséges képességeknek, így nem teljesíthetik sikeresen az iskola „tananyagközpontú" elvárásait.

Az alapvető képességek fejletlensége miatt a tanulók egy része nem élhet át sikerélményt a tanulás során, hiszen például az olvasást kívánó tevékenységek, vagyis az iskolai tanulással összefüggő tevékenységek jelentős része a kudarc kockázatát hordozza magában. A magasabb évfolyamok felé haladva, a tananyag komplexitásának növekedésével a gyengén olvasók lemaradása egyre nő, ezzel párhuzamosan tanulási és olvasási motivációjuk csökken (*Fejes*, 2012b; *Józsa* és *Józsa*, 2014; *Szenczi*, 2013). A folyamatot valószínűleg megtámogatja, hogy serdülőkorban egyre kevésbé lesz fontos a pedagógus elvárásainak való megfelelés, és egyre inkább meghatározó lesz a kortárscsoport szerepe (*Józsa* és *Fejes*, 2010; *Józsa*, 2007). Az olvasási teljesítmény és az iskolába járás kedveltsége közötti összefüggést a PISA eredményei is alátámasztják (OECD, 2013b). Az iskolai sikertelenségek és a csökkenő tanulási motiváció nemcsak a kognitív fejlődés szempontjából vet fel kérdéseket, hanem az osztálytermi munkát is megnehezíti, hiszen a tanulási nehézségek gyakran vezetnek magatartási problémákhoz (pl. *Felleginé*, 2004). Ez talán a szegregált közösségekben vezethet a leginkább problematikus helyzethez, az

iskolával, tanulással szembehelyezkedő szubkultúra kialakulásához (*Fejes*, 2013). *Kertesi* és *Kézdi* (2010) Országos kompetenciamérés alapján végzett elemzése további területen erősíti meg az olvasás jelentőségét: a lemorzsolódás veszélyének leginkább kitett tanulók a gyengén olvasók.

A megoldás lehetőségei és nehézségei – fókuszban a tanodák

A hátrányos helyzetű tanulók tanulási problémáira adott leggyakoribb válaszok közé a lexikális tudás pótlására koncentráló korrepetálás, valamint az évismétlés tartozik. Azonban e válaszok nem hozhatnak látványos eredményeket, hiszen a diákok tanuláshoz szükséges eszköztudását, valamint motivációs problémáit csak közvetetten érinthetik, így az adott évfolyam megismétlését vagy az ismeretek elsajátítását segítő korrepetálást követően a diákok általában továbbra sem képesek, motiváltak az önálló otthoni tanulásra. Ugyanakkor indirekt módon olvasási képességük is fejlődhet a korrepetálás és évismétlés során, de jól láthatóan általában nem a problémára, hanem annak következményeire adnak választ e megoldások.

A magyar iskolarendszerben az alsó tagozat láthatóan nem biztosít elegendő időt az olvasás direkt fejlesztésére, felső tagozattól pedig egyértelműen a lexikális ismeretek lesznek hangsúlyosak, és többnyire hiányoznak azok a lehetőségek, amelyek elősegítenék az olvasási képesség további fejlődését (pl. szükséges idő, tanterv rugalmassága, pedagógusok felkészültsége). Ugyanakkor a nem szakrendszerű oktatás választható lehetőséget biztosított a tanuláshoz szükséges eszköztudás fejlesztésének folytatására, bár viszonylag kevés információval rendelkezünk arról, hogy ez mennyiben érte el célját. Emellett a fejlesztő pedagógus munkakör megjelenése említhető még pozitívumként, ami további lehetőséget biztosíthat az eszköztudás hiányosságainak pótlására az alsó tagozatot követően is. Szintén puha ösztönző az Országos kompetenciamérés, valamint a megreformált érettségi, ahol a teljesítményt jelentősen meghatározza a szövegértés fejlettsége.

A különböző hátránykompenzáló programok, így a tanodák elméletileg számos módon segíthetnek pótolni az iskola említett hiányosságait az olvasás fejlődésének segítése terén. A tanulók egyéni szükségleteire való odafigyelés keretei elviekben biztosítottak a tanodákban, az alacsonyabb létszám és a tantervi elvárások hiányából következő rugalmasság egyaránt kedvező körülményeket jelent. Ugyanakkor e körülmények adta lehetőségekkel nem könnyű élni, nézzük meg, miért. A következő felsorolás természetesen a teljesség igénye nélkül, elsősorban saját tapasztalatokra alapozva készült.

Az első kérdés a tanoda önmeghatározásával, kitűzött céljaival függ össze. A tanodák munkája nem szűkíthető le az iskolai teljesítmények javítására, habár ez lényeges céljuk kell legyen. A tanodák számos olyan feladatot elláthatnak, amelyek

a tanulók vagy akár a tágabb értelemben vett közösség kulturális és szabadidős lehetőségeit, életminőségét pozitívan befolyásolhatják (l. *Fejes*, 2014; *Németh*, 2009, 2013). Vagyis a tanoda által nyújtott szolgáltatások hangsúlyai biztosan meghatározóak lesznek abban a tekintetben, mely tevékenységre mennyi időt szán. Nyilvánvalóan korlátozott időt töltenek a gyermekek, fiatalok a tanodában (délutánonként néhány óra, szerencsés esetben heti többször), aminek csak egy része lehet tanulás, ellenkező esetben nehéz lenne elérni az önkéntes részvételen alapuló rendszeres megjelenést. Az is világos, hogy az iskola által elvárt lexikális ismeretek elsajátítását segítenie kell a tanodának. A kérdés tehát az, hogy az említettek mellett mennyi idő juthat az olvasás direkt fejlesztésére, illetve jut-e egyáltalán.

Nem megkerülhető kérdés a tanoda és az iskola viszonya sem. Amennyiben a tanoda jó kapcsolatot igyekszik kialakítani a tanodás gyermekek és fiatalok által látogatott oktatási intézményekkel, fontos, hogy érzékeltesse a partneriskolák pedagógusaival az együttműködés előnyeit. Ez talán legegyszerűbben úgy teljesíthető, ha figyelembe veszi az iskola elvárásait. Csakhogy az iskolák többsége rövid távra koncentrálva, a házi feladatok elkészítésében és a számonkérésekre való felkészülés segítésében vár segítséget, hiszen ezekre adhat osztályzatot. Az olvasás gyakorlását felső tagozattól kezdve nem ismerhetik el a pedagógusok osztályzattal, de ha nincs készen a házi feladat vagy nem sikerül a dolgozat, az – természetesen – számít az értékelésnél. Azaz minél erősebb az együttműködés, minél inkább az osztályzatok rövid távú javítására fókuszál a tanoda (és az iskola), annál kevesebb figyelmet fordít az alapprobléma megoldására. Persze, felvállalhatja a tanoda a saját útját, és az iskola szokásos elvárásaival keveset törődve az eszköztudás fejlesztésére fókuszálhat, ugyanakkor ez a tanodai munka hatékonyságát más módon érintheti negatívan. Talán példák nélkül is belátható, hogy amennyiben nem érzik a pedagógusok a tanoda hasznát rövid távon, akkor kevésbé motiváltak az együttműködésre. Tapasztalataink szerint e véleményüknek (haszontalan a tanoda) a pedagógusok egy része hangot is ad a tanodás gyermekekkel, fiatalokkal, valamint szüleikkel való kommunikációban, ami egyértelműen megnehezíti a tanodai pedagógusok munkáját.

Tegyük fel, hogy egy tanoda, a szövegértés központi szerepét felismerve, az iskola elvárásainak való megfeleléssel kevéssé törődik vagy sikerül elfogadtatni céljait az iskolával. Ebben az esetben is szembesül az időtényezővel. Ha az olvasás fejlesztése nagyjából egy évtizednyi folyamat, akkor könnyen belátható, hogy minimum hónapokig tartó rendszeres fejlesztésre van szükség ahhoz, hogy érzékelhető változást érhessen el a tanoda. Mivel ez a munka csak hosszú távon befolyásolhatja az osztályzatokat, nehezen tudja kommunikálni a pedagógusok, tanodát látogató gyermekek, fiatalok, valamint szüleik felé a tanodai munka hasznosságát.

További tényezőként a tanodai pedagógusok felkészültsége, módszertani

kultúrája vethető fel. Az utóbbi tanodakutatás (*Németh*, 2013, 2014; *Zágonné*, 2014) megállapításai szerint a képességfejlesztés és az innovatív pedagógiai módszerek alkalmazása egyre kevésbé jellemző a tanodák munkájában, egyfajta iskolásítási folyamat jellemzi a tanodaszférát – ami nyilvánvalóan nem független a pályázati elvárásoktól. E megállapítást egyrészről tompíthatja, hogy az említett adatgyűjtés egy finanszírozási szempontból instabil időszakban történt, ami a tanodák pedagógiai munkájára is hatást gyakorolt. Ugyanakkor e megállapítások az újonnan alakult tanodák kapcsán még inkább helytállóak lehetnek, hiszen a megnövekedett pályázati források hatására számos olyan szervezet is tanodamegvalósítás mellett döntött, amely nem rendelkezett korábbi tapasztalatokkal e területen (l. *Fejes*, 2014).

Összegzés

Az olvasási teljesítménynek a lexikális tudás elsajátításában, a tanulási motivációban és a lemorzsolódásban betöltött kulcsszerepe ellenére alig találkozhatunk olyan hazai kezdeményezésekkel, amelyek az alsó tagozatot követően az olvasás fejlesztésére fókuszálnának. A tanodák elviekben alkalmasak arra, hogy enyhítsék az olvasással összefüggő nehézségeket, és a felsorolt körülmények, akadályok (célok hangsúlyai, időtényező, kliensek elvárásai, módszertani kultúra) ellenére az érintettek egy szűk körének hatékony segítséget nyújtsanak. Ugyanakkor lényeges kiemelni, hogy az oktatási rendszerünk diszfunkcionalás működésének olyan következményéről van szó, amely tanulóinkat nagy számban érinti, nemcsak a hátrányos helyzetű diákokra korlátozódik, és az iskolában lehetne a leghatékonyabban kezelni.

Irodalom

Balázs Ákos (2016): Szövegértés-fejlesztés képregénnyel. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 87–94.

Csapó Benő, Fejes József Balázs, Kinyó László és Tóth Edit (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Ma-gyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2014*. TÁRKI, Budapest. 110–136.

Fejes József Balázs (2012a): A mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetű tanulók körében. *Iskolakultúra*, **22**.7–8. sz. 80–95.

Fejes, J. B. (2012b): Learning motivation of disadvantaged students. In: Seel, N. M. (szerk.): *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, New York. 1935–1937.

Fejes József Balázs (2013): Miért van szükség deszegregációra? In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év ta-pasztalatai.* Belvedere Meridionale, Szeged. 15–35.

Fejes József Balázs (2014): Mire jó a tanoda? *Esély*, **26**. 4. sz. 29–56.

Felleginé Takács Anna (2004): Problémás tanulók, okok és megoldási javaslatok. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 472–496.

Józsa Gabriella és Józsa Krisztián (2014): A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. *Magyar Pedagógia*, **114**. 2. sz. 67–89.

Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest. 134–162.
Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2010): Iskolázatlan szülők gyermekei és roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló az Educatio Életpálya-felvételének 2006 és 2009 közötti hullámaiból. *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek*, 2010/3.
Kiss Veronika (2016): Szövegelni másképp. In: Takács Viktória (szerk.): *Alternatív leckék. Innovatív pedagógiai eszközök a hátrányos helyzetű gyerekek fejlődéséért.* Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, Budapest. 108–129.
Kiss Veronika, Csempesz Péter és Fejes József Balázs (2015): Motiváció Ösztöndíjprogram. Egy szövegértést fejlesztő mentorprogram koncepciója és tapasztalatai. *Anyanyelv-pedagógia*, **8.** 1.sz. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=556
Molnár Gyöngyvér és Józsa Krisztián (2006): Az olvasási képesség értékelésnek tesztelméleti megközelítései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése.* Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 155–174.
Mullis, I. V. S., Martin, M. O. M., Foy, P. és Drucker, K. T. (2012): *PIRLS 2011 international results in reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Chestnut Hill.
Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris, Budapest.
Nagy József (2001): A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. *Magyar Pedagógia*, **101**. 3. sz. 123–142.
Nagy József (2008): Az alsó tagozatosoktatás megújítása. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Julianna (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 55–67.
Németh Szilvia (2009, szerk.): *A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése.* Kutatási beszámoló. Tárki-Tudok, Budapest.
Németh Szilvia (2013, szerk.): *Tanoda-kutatás és fejlesztés 2012/2013*. Zárótanulmány. Vitaanyag. T-TUDOK, Budapest.
Németh Szilvia (2014): A 2009-es és a 2013-as tanodakutatás eredményeinek az összehasonlítása. In: Buda András (szerk.): *Oktatás és nevelés – gyakorlat és tudomány. Tartalmi összefoglalók. XIV. Országos Neveléstudományi Konferencia.* Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, Debrecen. 118.
OECD (2013a): *PISA 2012 results. What 15-year-olds know and what they can do with what they know (Volume I)*. OECD, Paris.
OECD (2013b): *What do student think about school?* PISA IN FOCUS, Paris.
Pap-Szigeti Róbert, Zentai Gabriella és Józsa Krisztián (2007): Kritériumorientált fejlesztés SZÖVEGFER prog-ramcsomaggal: módszerek. In: *Nagy József (szerk.): Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia.* Mozaik Kiadó, Szeged. 312–333.
Szenczi Beáta (2013): Olvasási motiváció a 4., 6. és 8. osztályos tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, **113**. 4. sz. 197–220.
Zágon Bertalanné (2014): Korrepetálás vagy egyéni fejlesztés? Gyakorlatok a 2013-as Tanodavizsgálat eredményei alapján. In: Buda András (szerk.): *Oktatás és nevelés – gyakorlat és tudomány. Tartalmi összefoglalók. XIV. Országos Neveléstudományi Konferencia.* Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, Debrecen. 119.

Szövegértés-fejlesztés képregényekkel[1]

Balázs Ákos

Írásomban a szövegértés-fejlesztés egy lehetőségére, a képregények alkalmazására szeretném felhívni a figyelmet, ami nemcsak tanodai, hanem iskolai keretek között is használható lehet. A képregények viszonylag kevés szöveget tartalmaznak, ugyanakkor vizuális megjelenítésük nagyon gazdag. A gyengén olvasó tanulókat a hosszabb, egybefüggő szövegek már előre elrémiszthetik attól, hogy egyáltalán belekezdjenek egy-egy szöveg feldolgozásába. Ekkor hosszabb győzködés nélkül nehezen lehet rávenni őket, hogy elolvassák, amit mi szeretnénk. Viszont az egész oldalas képek vonzóak lehetnek. A rövid szövegek olvasása azoknak a tanulóknál is sikerélményt okozhat, akik nehezen birkóznak meg hosszabb szövegek elolvasásával, értelmezésével.

A korrepetálásnak, a dolgozatra való felkészülésnek nem sok értelme van akkor, ha a tanulók nem tudnak önállóan feldolgozni egy bekezdésnyi szöveget sem a tankönyvből. Ekkor érdemes a tanodának visszalépni pár lépéssel és az olvasásfejlesztésére koncentrálnia. Mivel a tanoda pedagógiai munkája kevésbé kötött, ezt az iskolához viszonyítva talán könnyebben meg is teheti (l. *Fejes*, 2016 jelen kötet; *Kiss*, 2016; *Kiss*, *Csempesz* és *Fejes*, 2015).

Írásom elején néhány javaslatot adok közre, amit érdemes figyelembe venni, amennyiben képregényeket alkalmazását tervezzük. Ezt követően néhány képregényszerkesztő szoftver jellemzőit és használatát mutatom be.

Hogyan kezdjünk neki?

Több oldalról[2] is letölthetünk teljes képregényeket jó minőségben. Ennek egyrészt az az előnye, hogy online, azaz számítógépen olvashatunk, ami nagy vonzerőt jelent a gyerekek számára. Azonban a képregényeket nem feltétlenül kell online formában olvasnunk, ha szeretnénk, kinyomtathatjuk őket. Ugyanakkor arra érdemes figyelni, hogy ne fekete-fehérek legyenek, ha tehetjük, színesben nyomtassunk, ugyanis a bevonódást nagyrészt a külcsínnek köszönhetik a képregények. A tapasztalatom az, hogy ha papíralapú olvasnivalót keresek, azt dolgozzuk fel, sokkal nagyobb az ellenállás, mint ha azzal kezdem a foglalkozást, hogy bekapcsoljuk a számítógépet. A Hálózsák oldalán a Disney-szereplőktől kezdve Tarzanon át megtalálhatjuk a DC és a Marvel legismertebb szuperhőseit is. Az általános iskolás korosztály számára mindenképpen találunk izgalmas olvasmányokat, de a

1 Másodközlés, eredetileg megjelent: Balázs Ákos (2016): Szövegértés-fejlesztés képregényekkel. *Taní-tani Online*, 2016.02.29. http://tani-tani.info/szovegertes_fejlesztes_kepregenyekkel

2 Például: http://halozsak.hu/

középiskolásokkal is érdemes próbálkoznunk. A legtöbb tanodás tanulónak nem volt túl sok sikerélménye az általános iskolában az olvasás terén, és a tankönyvek, olvasókönyvek szövegei sem nyújtottak számukra feledhetetlen élményt. Azonban a képregények – a tulajdonságaiknak köszönhetően – megkedveltethetik az olvasást. A leghasznosabb, ha hosszú távú célként azt tűzzük ki, hogy a képregények csak „bevezetőként" szolgáljanak a hosszabb szövegek elolvasásához, és fokozatosan egyre hosszabb, összetettebb szövegek felé vezetjük a gyerekeket.

Az online képregények keresésekor vigyáznunk kell, hogy ne hagyjuk magukra a gyerekeket, mivel a keresgélés közben felnőtt tartalommal is könnyen találkozhatnak. Ezen kívül sok képregény tartalmaz erőszakos, durva jeleneteket, amire szintén érdemes figyelnünk. A legjobb talán, ha a pedagógus néhány képregény közül ad választási lehetőséget, aminek feldolgozható tartalmáról már korábban megbizonyosodott. Ekkor ugyanúgy megmarad a választási lehetőség, de biztonságos keretek között.

Ha már túl vagyunk pár képregény elolvasásán és fel is keltettük az érdeklődést a műfaj iránt, maguk a gyerekek is készíthetnek saját történeteket. Előnye lehet a képregényszerkesztésnek, hogy nemcsak a szövegértést, hanem a szövegalkotást is gyakoroltathatjuk általa, ami ismét motivációs szempontokkal bír. Egyrészt a kreativitás, autonómia lehetősége miatt, másrészt a passzív befogadóból aktív cselekvővé válhatnak a tanulók.

Alsósok és felsősök egyaránt élvezhetik a saját képregény készítését. Ha nincs ötlete a gyerekeknek, hogy miről szeretnének írni, segíthetjük, hogy a fantáziájuk beinduljon. A storykockák nagyon jók lehetnek a történet cselekményének beindítására. A storykockák egyszerű hatoldalú dobókockák, ám a számok helyett képek, ábrák vannak különböző témákban. Miután dobtunk a kockákkal, tetszőleges sorrendbe állítjuk őket és a képekből összeálló történetet elmondhatjuk a többieknek. Ha nagyjából megvan a történet témája, akkor a pedagógussal/mentorral megbeszélheti a gyerek, hogy mi legyen az eseménysorozat, kik legyenek a szereplők, mi legyen a történet vége. Érdemes a gyerekekkel előbb közösen megtanulni a szerkesztők használatát. Természetesen, ha úgy gondoljuk, hogy egyedül is megbirkóznak a feladattal, akkor a funkciók önálló felfedezése is izgalmas lehet számukra.

Korosztálytól és érdeklődési területtől függően választhatunk képregényszerkesztőt. Több szerkesztőhöz regisztrálnunk kell, de egyébként ingyenesek. Egyik szerkesztőprogram sem magyar nyelvű, ám a menük ábrái, jelzései nagyon egyértelműek, nincs szükség komolyabb angolnyelv-tudásra a használatukhoz. A használat előtt ezért is érdemes közösen megbeszélni a programok használatát.

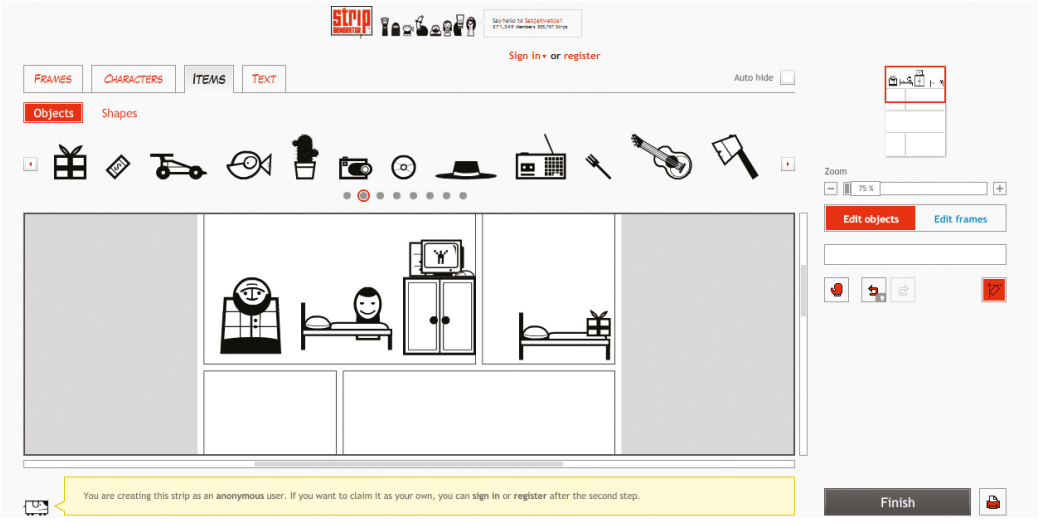
Online képregényszerkesztő szoftverek

A továbbiakban néhány képregényszerkesztőt mutatok be az egyszerűbbektől az összetettebbek felé haladva. Egy nagyon egyszerű, néhány karakterrel, tárggyal rendelkező szerkesztővel Garfieldról gyárthatunk vicces képsorozatokat[3] (1. ábra). Minden benne van, ami kell: John, Garfield, Ubul és a maci mellett két további macskaszereplőt is használhatunk a történetünkhöz. Az elkészült képkockákat (egy- vagy hárompaneleset tudunk készíteni) ki is tudjuk nyomtatni regisztráció nélkül. Online formában nem tudjuk elmenteni a képsorozatokat. A népszerű figura minden korosztály számára vonzó lehet.

1. ábra: A Garfield képregény-szerkesztő programmal készíthető képregény egy példája

Alapvető funkciók, sok karakter, változatos tárgykészlet jellemzi a Stripgeneratort[4] (2. ábra). Csak fekete-fehérben tudjuk elkészíteni a képregényünket, és háttereket sem tartalmaz a szerkesztő. Érdekessége, hogy – egy közösségi oldalhoz hasonlóan – a felhasználók megoszthatják egymással az elkészült alkotásaikat, amennyiben regisztráltak. Ugyan az online mentés regisztrációhoz kötött, de nyomtatni e nélkül is tudunk. A karakterek között sok a horrorisztikus, félelmetes figura, így fiatalabbak számára nem ajánlott. A menü könnyen kezelhető, a szokásos módon az ablakokba kell helyeznünk a karaktereket, tárgyakat, szóbuborékokat. A képkockákat változatosan tudjuk elhelyezni, ezzel is érdekesebbé téve a képregényt. Talán nem a legvonzóbb minden gyerek számára a fekete-fehér világ, de a jellegzetes megjelenés és az egyszerű menü megkedveltetheti a szerkesztést.

3 http://rajzfilm.jatekpolc.hu/rajz/168-garfield-kepregeny-keszito-jatek
4 http://stripgenerator.com/strip/create/



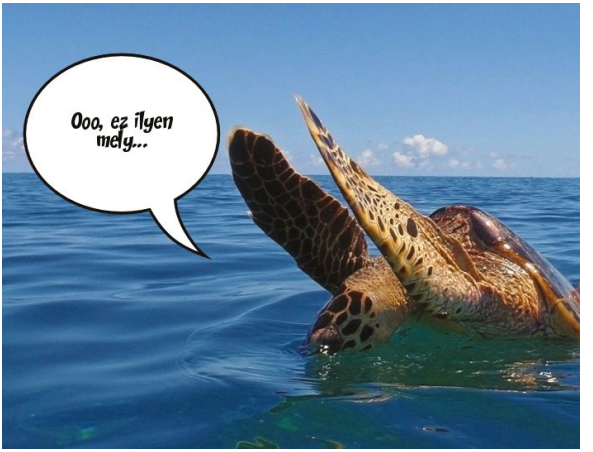
2. ábra: A Stripgenerator menüje

Csupán néhány funkciója van, ám a BigHugeLabs[5] (3. ábra) a fotókra tett gondolat- és beszédbuborékokkal a szórakozás szinte kimeríthetetlen tárházát nyitja meg a gyerekek előtt. A kirándulásokon készült életképeken megjelenő történetek újraértelmezéséből kerek történeteket is lehet szerkeszteni, ha elég képünk és szereplőnk van. Már az is nagy sikert arathat a gyerekek között, ha csak egy-két képet szövegezhet be a program segítségével, amin ő és társai is rajta vannak. Az internetről letöltött képeket is felhasználhatunk a képregényünk létrehozásához. A dolgunk mindössze annyi, hogy kiválasztunk egy képet, majd a négy lehetséges beszéd- vagy gondolatbuborékba felvisszük a szöveget. Sajnos nem minden ékezetes karaktert tud megjeleníteni a program, ami levon egy kicsit az élvezhetőségéből.

Nemcsak feltölteni tudunk a saját számítógépünkről, hanem a Facebookról és az Instagramról is importálhatunk egy átszabni kívánt képet. Az elkészül alkotást rögtön továbbítani is tudjuk e-mailen vagy megoszthatjuk a Facebookon. Regisztrálni nem szükséges e program esetében. Kiemelten fontos, hogy figyeljünk arra, ne lehessen olyan képeket szerkeszteni, amivel másokat bánthatnak, kigúnyolhatnak, amire rengeteg lehetőség kínálkozik ezzel a programmal, de előzetes megbeszéléssel, a célok tisztázásával és folyamatos mentori, pedagógusi jelenléttel megelőzhető.

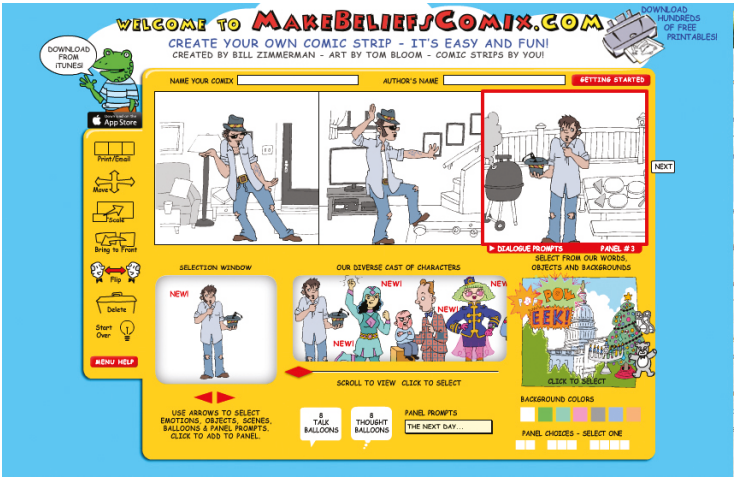
5 http://bighugelabs.com/captioner.php

A Make Beliefs[6] (4. ábra) szerkesztővel talán az alsós korosztályt érdemes megcélozni. A felhasználható karakterek mindegyike valamilyen humoros figura, meseszerű lény, amikhez gazdag háttér és tárgykészlet tartozik. A program nagy előnye, hogy nem kell regisztráció a használatához, illetve a kész képregényt könnyen ki is tudjuk nyomtatni, rögtön, miután végeztünk. Ezenkívül e-mailen is el tudjuk küldeni, mielőtt még elmentettük volna. Ez nagyon hasznos, ha éppen nincs kéznél nyomtató, ám a produktumokat kézzelfogható módon is szeretnénk eljuttatni a gyerekekhez. Az e-mailen kapott linken egyből a Facebookon is meg tudjuk osztani az elkészült képregényt.



3. ábra: A BigHugeLabs segítségével készített kép

A Comicmaster[7] (5. ábra) olyan hangulatot áraszt, mintha otthon az íróasztalunknál ülve készítenénk saját képregényünket. Még a zenét is kiválaszthatjuk, amit hallgatunk közben. Ugyanakkor a megjelenítése egyben a hátránya is a programnak: a menü és a panelek nagyon kicsik, alig láthatjuk, milyen hátteret vagy karaktert helyezünk a képregényünkbe. A szerkesztés regisztrációhoz kötött, így nem tudjuk azonnal megtekinteni az elkészült munkánkat.

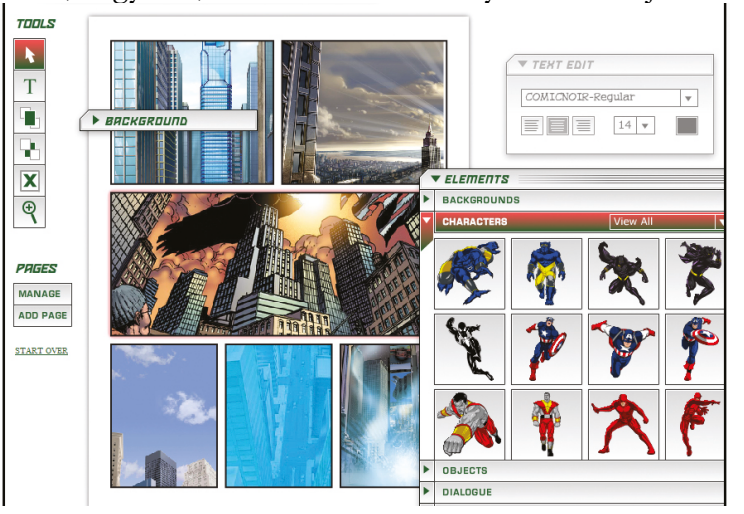


4.ábra: A Make Beliefs képregény-szerkesztő

6 http://www.makebeliefscomix.com/Comix/
7 http://www.comicmaster.org.uk/

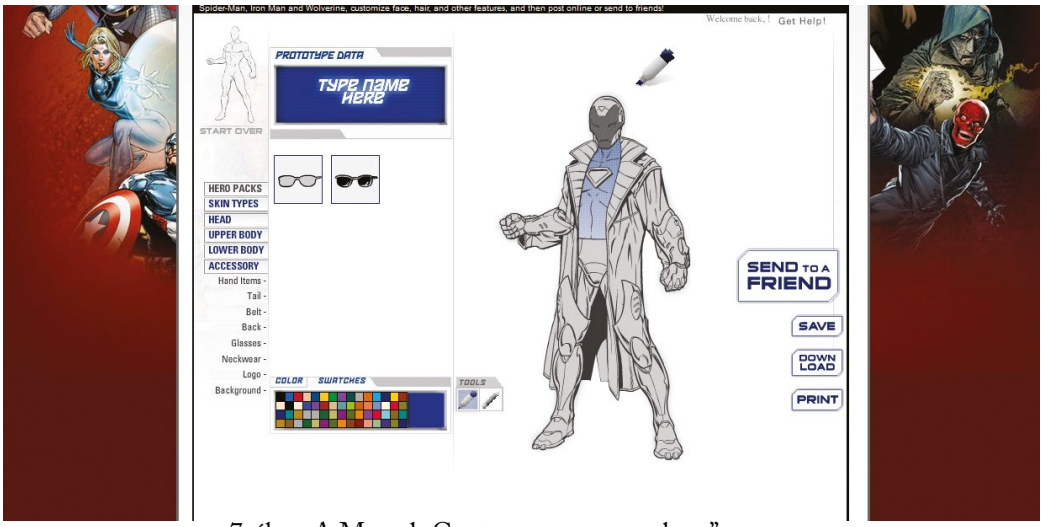
5. ábra: A Comicmaster képregény-szerkesztő

A filmekből ismert Marvel szuperhősök[8] (6. ábra) is megragadhatják a gyerekek figyelmét. Ha már van előzetes tudásuk valamelyik hősről, akkor érdekes lehet az is, ha egyszerűen képregénybe foglalják az ismert történetet. Az is lehet, hogy az egész film képregénybe való átültetése mellett döntenek a gyerekek. Ennél sokkal izgalmasabb és nagyobb kihívás, ha saját maguk találják ki a kalandokat. A szerkesztő hátránya, hogy a karaktereket, tárgyakat, háttereket csak néhány módon tudjuk elhelyezni, forgatni, ami elég statikussá teszi a képregényt. Előnye, hogy akár 22 oldalas képregényfüzetet is készíthetünk. Az elkészült munkákat el tudjuk menteni PDF-formátumban és ki is tudjuk nyomtatni regisztráció nélkül. A vizuális megjelenése és az ismert karakterek tehetik vonzóvá a gyerekek számára ezt a programot.



6. ábra: A Marvel képregényszerkesztő program

8 http://marvel.com/games/play/34/create_your_own_comic



7. ábra: A Marvel „Creat your own superhero" program

Egy másik szerkesztő segítségével néhány Marvel képregényhős-karaktert tudunk összeállítani a saját ízlésünk szerint[9] (7. ábra). Az elkészült szuperhőst elnevezhetjük és továbbküldhetjük e-mailen, illetve kinyomtathatjuk vagy letölthetjük.

A szereplők fizikai megjelenésének részletes kidolgozásában az általam ismert szerkesztők közül a legjobb a Bitstrips[10] (8. ábra). Azért tartom a legjobbnak, mert van egy karakterkidolgozó funkciója, vagyis nem kizárólag az előre elkészített szereplők közül választhatunk. Ennek eredményeként a gyerekek kreativitása a szokásosnál nagyobb szerepet kap. Talán ez a legsokoldalúbb képregényszerkesztő. Rengeteg figura, helyszín (háttér), tárgy, bútor, effekt és szövegbuborék közül választhatunk. A karakterek mozdulatain túl az arckifejezésüket is be tudjuk állítani, aminek segítségével még élethűbb és részletesebben kidolgozott képregényt készíthetünk. További előnye a programnak, hogy a kezelése is nagyon könnyen megtanulható: néhány felfedezőtúra után már minden funkciót képesek vagyunk használni.

8. ábra: A Bitstrips segítségével karaktereket is kidolgozhatunk

9 http://marvel.com/games/play/31/create_your_own_superhero

10 https://www.bitstrips.com/create/comic/

Az ismertetett programokon kívül sok olyan szerkesztő létezik, amelyek a fentiekhez hasonlóan telepítés nélkül használhatók. Amennyiben van néhány gyerek, akiket meg tudunk fogni a szerkesztők segítségével, érdemes nagyobb projekteket is megvalósítani velük, például saját képregényfüzet elkészítése az általuk kidolgozott karakterekkel és történettel. A kreativitás, a szövegértés és a szövegalkotás fejlesztésén túl más fókuszú foglalkozások kiegészítője is lehet egy ilyen program. A Bitstrips karakterkidolgozója segítségével érzelmeket, személyiségtípusokat is meg tudunk jeleníteni, amik hasznosak lehetnek segítő beszélgetések alkalmával. Mindenkit arra bátorítok, hogy a saját csoportjának, osztályának az igényeihez igazítottan kísérletezzen a képregényszerkesztőkkel, a fenti ötletmorzsák nem zárnak ki más, sokkal kreatívabb felhasználási lehetőségeket.

Irodalom

Fejes József Balázs (2016): Szövegértés-fejlesztés a tanodában. Lehetőségek és nehézségek. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 81–86.

Kiss Veronika (2016): Szövegelni másképp. In: Takács Viktória (szerk.): *Alternatív leckék. Innovatív pedagógiai eszközök a hátrányos helyzetű gyerekek fejlődéséért.* Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, Budapest. 108–129.

Kiss Veronika, Csempesz Péter és Fejes József Balázs (2015): Motiváció Ösztöndíjprogram – Egy szövegértést fejlesztő mentorprogram koncepciója és tapasztalatai. *Anyanyelv-pedagógia*, **8.** 1. sz. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=556

Vitakultúra-fejlesztés a tanodában

Csík Orsolya

Azok a diákok, akik rendszeresen vitáznak, képessé válhatnak a kritikus gondolkodásra, a kreatív problémamegoldásra, miközben olyan nélkülözhetetlen képességeik fejlődnek, amelyek alkalmassá teszik őket az aktív társadalmi részvételre (*Trapp*, 2011; *Trapp*, *Zompetti*, *Motiejunaite* és *Driscoll*, 2005). A közösségi vita során a diákok a saját közösségüket érintő ügyekről, dilemmákról és problémákról vitatkoznak, sőt megoldási lehetőségeket dolgoznak ki, miközben értékké válik maga a tanulási folyamat pusztán a vitában való részvétel által. A pedagógus olyan gyakorlóterepet alakíthat ki általa, amiben a diákok megismerhetik és elsajátíthatják a demokratikus értékeket, mellyel képessé válnak az aktív társadalmi részvételre (*Galambos*, 2014).

A tanulási folyamat során alkalmazott vita önmagában is rengeteg hozzáadott értékkel bír: új és izgalmasabb tanulási utak és módszerek, vitatechnikák elsajátítása. Nem öncélú veszekedések, hanem építő jellegű, érvekből és cáfolatokból építkező diskurzus. Azonban a legfőbb célja a diákok felkészítése és alkalmassá tétele az aktív társadalmi részvételre.

Feltettük magunknak a kérdést: vajon egy tanodában, halmozottan hátrányos helyzetű fiatalokkal is tudna működni egy disputakör? Az nem volt kérdés, hogy szükség van rá – legalább annyira, mint azoknak a diákoknak, akik felnőttként nagyobb valószínűséggel kerülnek döntéshozói pozícióba. Úgy gondoltuk, a halmozottan hátrányos helyzetű fiataloknál elsősorban a közösségi vita módszerével tudunk majd hatékonyan dolgozni a helyi szintű problémák és konfliktusok hatékony kezelésének, megoldásának segítésében. „A közösségi vita középpontjában mindig egy dilemma vagy kérdés, társadalmi vagy közösségi probléma áll. Valójában nem más, mint a demokratikus döntéshozatal és részvétel előkészítő szakasza, amely során senki nem mondja meg az *igazságot*, mert elismeri, hogy semmi sem csak fehér vagy fekete. Az ilyen vitában a felek okos gyülekezete higgadtan, mások véleményének és a köz érdekeinek tiszteletben tartásával képvisel egy álláspontot, amelyet a többiek érvei hatására akár meg is változtathat. A lényeg minden esetben nem *csupán* az a cél, hogy közösségi konfliktusainkat megtanuljuk békés eszközökkel megoldani, hanem legalább ennyire fontos az ide vezető út is, az a tanulási folyamat, amelyet a vitában való részvétel tesz lehetővé" (*Galambos*, 2014. 11. o.). Célunk, hogy a fiatalok képesek legyenek az aktív társadalmi részvételre, elsősorban a saját közösségükben, illetve annak érdekében. A távlati, de annál markánsabb cél mellett szükség van számos rövidtávú, a disputakör működéséhez és

fenntartásához szükséges apróbb célra is. Néha ez kimerül abban, hogy a fiatalok eljöjjenek és részt vegyenek a programon, de néha odáig is merészkedünk, hogy érvek és cáfolatok sokasága hangozzon el a foglalkozásokon, megjelenjenek a kritikus hangok, veszekedésmentes, de parázs viták alakuljanak ki. Jelen írásban bemutatjuk, hogy az ötletet hogyan követte a képzésre alapozott megvalósítás, milyen nehézségekkel és sikerekkel találkoztunk a Toldi Disputakör megalapítása óta.

A képzést a Demokratikus Ifjúságért Alapítvány (DIA) biztosította a tanodában dolgozók kisebb csapatának. A vitatechnikák saját élményű, majd elméleti elsajátításán túl a képzés legnagyobb hozzáadott értéke a toldi fiatalokra szabott foglalkozásokra való felkészülés volt. Ebben a szakaszban át tudtuk gondolni, hogy milyen az a közösség, akikkel dolgozunk: mi az, ami érdekli őket, mi az, ami kevésbé, milyen konfliktusokra, problémákra és kihívásokra kell felkészülnünk. Kialakítottuk azt a keretet, amelyben a vitafoglalkozásaink kibontakozhatnak, de a keretek tartalommal történő felruházása már a fiatalok feladata volt: szabályalkotás, ráhangoló és lezáró rituálék, disputaidentitás folyamatos alakítása. A konkrét vitaformák használata előtt és közben megismerkedtek a véleményvonal, a jövőkerék és a problémafa módszerével (*Vajnai*, 2014), miközben általános volt a brainstorming és a témához kapcsolódó ráhangolódó játék vagy feladat alkalmazása is. Úgy tűnt, a terepet kiválóan előkészítettük, a fiatalokat felkészítettük erre az új helyzetre. Ezek a bevezető foglalkozásaink azonban sokkal inkább szóltak a gyerekek túlféltéséről, mint a program hatékony megalapozásáról. És még mindig nem vitáztunk!

A disputafoglalkozásaink innen indultak: olyan történetekkel kezdtünk dolgozni, melyek szereplőit szimpátiasorrendbe kell állítani. A kihívást az jelenti, hogy – az egyéni döntéseket közös nevezőre hozva – egy mindenki által elfogadható rangsort kell megalkotni. A történetekbe ágyazva megjelentek az alapvető emberi értékek, normák, melyek mentén kifejezetten izgalmas vitákat lehetett lefolytatni a fiatalokkal. Hatalmas feszültséget keltetett az első alkalmakkor a közösségi vita alappillére, miszerint ezekben a vitákban „senki nem mondja meg az *igazságot*, mert elismeri, hogy semmi sem csak fehér vagy fekete" (*Galambos*, 2014. 11. o.). Nem meglepő, hiszen belépve a közoktatás kapuján, egy sor „igazsággal" találkozunk: a helyes betűvetés, a matematikafeladatok egyirányú és sokszor kizárólagos megoldásai, a versek tankönyvi elemzése, a történelem egyféle perspektívából történő értelmezése, a *helyes* viselkedésről nem is szólva. Meglepő és egyben zavaró lehet, ha egyszeriben valaki kíváncsi lesz a gondolatainkra, hagyja, hogy ne csak egy, hanem többféle megoldással álljunk elő. Nem könnyű elfogadni azt, ha valaki másként gondolkodik, másféle megoldásokat talál ki, mint mi, ráadásul ezek a gondolatok és megoldások ugyanúgy helytállóak, mint a sajátjaink. Hogy is van

ez? A disputafoglalkozásaink célkeresztjébe ekkor került ennek a szemléletnek a megismertetése, elfogadtatása és a játéktér kialakítása, melyben a fiatalok fejleszthetik toleranciájukat, empátiájukat, megértésüket, vitakészségüket az érvek, cáfolatok segítségével.

Az említett *játéktérbe*, ami a disputafoglalkozásainkat takarja, egyre több módszert és vitaformát vittünk be: fokozatosan megismerkedtünk a kétsarkos, majd a négysarkos vitával, és kipróbáltuk a képviseleti kooperatív vitát. A kézjelek bevezetése a vitákban való részvétel drasztikus növekedésével járt (egyetértek, nem értek egyet kezekkel történő kifejezése), ráadásul a csendjel aktív használata miatt sokkal gördülékenyebbek lettek a viták, hiszen nem ment el idő a csend erőből történő megteremtésére.

A következőkben két foglalkozásunkat mutatjuk be, gyakorlati tapasztalatainkkal is illusztrálva az eddig tárgyalt vitaformákat, módszereket és a disputakör működését. Nem rejtjük véka alá hibáinkat és programunk gyermekbetegségeit sem, ám a jól sikerült elemeket szívesen ajánljuk továbbgondolásra, kipróbálásra más tanodák számára is.

„Sulibáró" – avagy a legjobban sikerült foglalkozásunk tapasztalatai

Ez a foglalkozás (részletesebben: *Csík* és *Marton*, 2015) leginkább a témaválasztásnak és a fiatalok által megformált szerepeknek köszönhette sikerét. A témaválasztás kulcsfontosságú egy sikeres vitához, lényege, hogy megragadja a fiatalok érdeklődését és valamilyen mértékben érintettjei legyenek annak (*Vajnai*, 2014). Esetünkben az iskola, a pályaorientáció és a munka világa, a szexualitás és az társas kapcsolatok, valamint az alkohol- és a drogfogyasztás témái kerültek előtérbe, elsősorban érintettségük okán. A „Sulibáró" címen elhíresült foglalkozáson a tiltott alkoholfogyasztást állítottuk a vita középpontjába.

A kitalált kerettörténet szerint néhány diák a tanítás előtt alkoholt fogyasztott, majd ittas állapotban látogatták meg a tanórát. Ennek következtében konfliktusba kerültek tanárukkal, aki a szünetben a tanári szobában konzultált kollégáival, milyen büntetésben részesítsék a diákokat. Noha egyszerűnek tűnik a döntés (valószínűsíthető házirendsértés; 18 éves kor alatt tiltott az alkoholfogyasztás), a szerepeknek köszönhetően elértük azt a célunkat, hogy a vitázó fiatalok több szempontból is átgondolják a történetet: az igazgató, a tanár, a szülő és a diák perspektívájából. A szerepek olyan hatással vannak a disputázókra, mint egy varázslat: maximálisan részt vesznek, a felkészülési idő alatt ötletelnek, elképzelik és megformálják a szerepet, hajlandóak rövid szövegeket olvasni és értelmezni, miközben érveket gyűjtenek a pedagógusok segítségével a vitához.

Amikor beülünk a „ringbe" vitázni, megtestesítik a karakterüket gesztusaikban, beszédmódjukban, és elmondják a szerepük szerinti véleményüket, az összeírt érveket, sőt egyre inkább képessé válnak arra is, hogy a társaik érveire reagáljanak. Ebben a helyzetben nincs helye a személyeskedésnek és a veszekedésnek, kellően eltávolítjuk őket a „valóságtól", miközben észrevétlenül ugyan, de előbújnak az egyéni vélemények, gondolkodásmódok, melyek különbözőségük ellenére is egészen jól megférnek egymás mellett, sőt! Úgy látjuk, a szerepbe helyezkedés kiválóan működik a fiataloknál, ez az egyik legjobb módja, hogy maximálisan résztvegyenek a foglalkozásban, kezdve a ráhangolódástól a felkészülési szakaszon át a vitáig, majd a záró gyakorlatig.

Építsünk játszóteret! – avagy a képviseleti kooperatív vita

A foglalkozásra hét fiatal érkezett, a ráhangolódó feladat során kislabdákra ragasztott piktogramokból válogattak hangulatuknak megfelelőt. A rituáléink markáns elemének számít egy ilyen jellegű ráhangolódó feladat, hogy megtudjuk, ki milyen állapotban érkezett meg hozzánk, ki az, akit majd egy kicsit jobban kell motiválni, ki az, akire ezt a foglalkozást jobban rá lehet építeni. Alapvetően fontosnak gondoljuk, hogy a csoportot nagyjából azonos szintre tudjuk juttatni egy-egy játékosabb feladattal.

A témaválasztás ebben az esetben is nagyban épített a fiatalok érdekeltségére, ám itt a választás lehetőségét is beiktattuk a folyamatba. Ez utóbbit szintén gyakran alkalmazzuk: felkínálunk szerintünk őket érintő és érdeklő témákat, ám meghagyjuk nekik a választás lehetőségét, hogy melyikkel foglalkozzunk mélyebben. Ezen a foglalkozáson minden disputázónak adtunk öt darab szimpátiapötytyöt, amit különféle témák mellé helyezhettek el saját belátásuk szerint. Akár el is oszthatták minden témára, de az sem volt kizárt, hogy valaki az összes pöttyöt egy téma mellé tegye.

Ez a disputa a helyi szintű problémákra és az azokra adható megoldásokra fókuszált. Vendégünk volt a Demokratikus Ifjúságért Alapítvány munkatársa, akit megkértünk, hogy formálja meg a polgármester szerepét, a fiataloknak pedig őt kellett meggyőzniük egy-egy, a közösségre is jó hatást gyakorló fejlesztési terv megvalósításáról. A disputakör működésének előrehaladtával egyre fontosabbá vált, hogy a vitákra kellően felkészüljenek, megbízható forrásokra támaszkodjanak. Megvizsgálják, hogy egy-egy probléma mögött milyen okok húzódnak meg, milyen következményekkel jár azok fennmaradása. Kiválóan alkalmazható módszernek bizonyult esetükben is a jövőkerék, illetve a problémafa (*Vajnai*, 2014), ráadásul ennek segítségével a gondolkodásuk, a vitában való részvételük is egyre strukturáltabbá, átgondoltabbá vált.

A szimpátiapöttyök elhelyezése után két projektet választottak ki: épüljön Toldon játékterem, valamint épüljön Toldon játszótér. Két csapatra oszlottak és megalkották saját témájuk jövőkerekét, melynek segítségével elkészítették a kampányukhoz szükséges posztert, felvértezve azt érvekkel. Ezt követően a polgármester szerepébe bújt kollégánknak mutatták be terveiket.

A vitát megelőzően feleleventettük a közösen meghozott szabályainkat, átismételtük a kézjeleket, vagyis biztonságossá tettük a terepet a kulturált és eredményes vita lebonyolításához. A fiatalok ringbe való belépése mára már azt jelenti, hogy az addig facilitáló pedagógusok a háttérbe vonulnak: nem szólunk bele a vitába, nem adunk szavakat a szájukba, nem szólunk, ha valami esetleg félresiklik, hagyjuk őket hibázni. Ez utóbbi szintén kulcsfontosságú elemnek tekinthető, hiszen nagyon fontos, hogy a gyerekek megtapasztalják a vitázó szerepet és az ezzel járó felelősséget. Ha ezt engedjük, és kellő mértékben támogatjuk, akkor bámulatos eredményeket lehet elérni velük" (*Csík* és *Marton*, 2015). Természetes, hogy lehetnek olyan szituációk, amikor muszáj belépnünk a helyzetbe, de lényeges, hogy ezt a beavatkozást is a lehető legfinomabban tegyük, súgjunk, hívjuk vissza a vitázót a ringből, tartsunk gyors kupaktanácsot. A képviseleti kooperatív vita (*Vajnai*, 2015) ugyan nem merítette ki a benne lévő összes lehetőséget, mégis remekül működött, főleg a konszenzuskeresés mentén, valamint az egy képviselő kiváló szereplésén. Képzelt polgármesterünk diplomatikusan, de annál határozottabban a játszótér megvalósítása mellett döntött, amivel nem csak a nyertes csapat tudott azonosulni. A foglalkozást egy reflexiós körrel zártuk, amiben általában a fiataloknak lehetősége van a foglalkozásra, egymásra és a hangulatukra is reagálni, mely visszajelzések manapság már bőven tartalmaznak kritikát is, aminek mi kifejezetten örülünk, hiszen számunkra és számukra is a fejlődés lehetőségét jelenti.

Úgy gondoljuk, hogy a vitafoglalkozások megfelelő, de csoportra szabott struktúrája állandó, kellenek a rituálék, a közösen kialakított szabályok és keretek. De ebben a keretben merjünk kísérletezni, és a vitaformákat, alkalmazott módszereket illetően alakítani a játéktéren. Ide belépve azonban már hagyjuk a fiatalokat önállóan működni, kiteljesedni.

Záró gondolatok

A két leírás jól példázza a működés kihívásait, nehézségeit és sikereit is. A disputafoglalkozás mára már a tanodás foglalkozásrepertoárunk szerves részét képezi. A Toldi Disputakör tagjai igénylik is a folytatást, mi pedig azon dolgozunk velük együtt, hogy a jövőben is őket érdeklő és érintő témák mentén folytathassuk a vitákat. Alakulóban van egy disputás identitás, egy kultúra, egy légkör, ahol

biztonságos keretek között találkozhatnak egyre komolyabb témákkal, a mögöttük meghúzódó problémák mélységeivel és adott esetben megoldási lehetőségeivel is. Nem hiszünk a receptekben, azonban úgy gondoltuk, érdemes összefoglalni a Toldi Disputakör főbb jellemzőit és eddig kipróbált tevékenységeit, melyek akár jó példaként is szolgálhatnak más tanodák számára, hogy ők is elindítsák saját tanodás disputakörüket. Nincs más hátra, vitára fel!

Irodalom

Csík Orsolya és Marton Boglárka: A toldi disputakör. Vitakultúra-fejlesztés hátrányos helyzetű fiatalokkal. *Taní-Tani Online*, 2015.12.07. http://www.tani-tani.info/a_toldi_disputa_kor

Galambos Rita (2014): Az alapok. A közösségi vita elmélete. In: Takács Viktória (2014, szerk.): *Gondolkodjunk 3D-ben! A közösségi vita módszertana.* Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, Budapest. http://www.tani-tani.info/gondolkodjunk_3Dben

Trapp, R. (2011): *The debatebasebook. A must-haveguideforsuccesfuldebate.* Idebate Press, New York.

Trapp, R., Zompetti, J. P., Motiejunaite, J. és Driscoll, W. (2005): *Discoveringtheworldthroughdebate. A practicalguidetoeducationaldebatefordebaters, coaches, and judges.* IDEA Press Books, USA.

Vajnai Viktória (2014): A problémától a megoldásig – a közösségi vita építőkockái. In: Takács Viktória (2014, szerk.): *Gondolkodjunk 3D-ben! A közösségi vita módszertana.* Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, Budapest. http://www.tani-tani.info/gondolkodjunk_3Dben

Társasjátékok és kulcskompetenciák[1]

Lencse Máté

Bár jelen munka a kulcskompetenciákon keresztül vizsgálja a társasjátékok lehetséges fejlesztő hatását, így kiemelt forrása a Nemzeti alaptanterv (2012)[2], nem elsősorban a közoktatás a gondolkodás kerete. Amennyiben a társasjátékok bekerülnének a kerettantervekbe, ha kötelezővé válna a társasozás, ha kidolgoznának egy tantervet, ami előírja a játékok mennyiségét és milyenségét, akkor nagyon sok – leginkább motivációs – elem eltűnne, ami tulajdonképpen a lényegét venné el a társasjáték-pedagógiának. Ez nem azt jelenti, hogy az iskolában ne találhatnánk meg a helyét a társasjátékoknak, hogy ne lenne szükség a hatékony pedagógiai munkához egy tudatos tervezési és szervezési folyamatra, de meg kell hagynunk a játékot játéknak, el kell hinnünk, hogy a gyerek képes arra, hogy eldöntse, szeretne-e játszani, ha pedig igen, akkor mivel, meddig és mikor. Önmagában már ez a döntési szabadság is a folyamat része.

Társasjátékokkal dolgozni indirekt pedagógia, a fejlesztési célok nincsenek kihangosítva a gyerek felé, a legtöbb elem járulékos. Pedagógusként a keretek biztosítása, a gyerekek megismerése és a folyamat támogatása a feladatunk. Nekünk persze vannak céljaink, igyekszünk úgy motiválni a gyerekeket, hogy azokkal a játékokkal játsszanak, amelyeket mi hasznosnak gondolunk számukra, de ezek csak kategóriák, játékmechanizmusok, a konkrét játék, amibe beleszeret, már a gyerek választása. Ugyanis mi könnyen tévedhetünk. A helyzet talán ahhoz hasonlítható, amikor – haladó szemléletűnek gondolva magam – a Harry Pottert veszem elő az irodalomórán: nem a sokszor meghurcolt kötelezőket, hanem egy népszerű munkát, sokak kedvencét. Mégis lesz X gyerek az osztályban, akit nem köt le, aki ugyanúgy szenved, és újra kimarad a döntési folyamatból. Társasjátékozás során is beleeshetünk ilyen hibákba, mondhatjuk, hogy mindenki szeret játszani, és erőltethetjük, de eredményt nem fogunk elérni.

A Toldi Tanodában két éve foglalkozunk társasjátékokkal, a tapasztalatok, melyek az alábbi rendszerezést életre hívták, tehát iskolán kívüliek, a gyerekek önkéntes részvételére építő tevékenységekből táplálkoznak. A cél azonban általánosabb, szeretnénk megmutatni a társasjátékokban rejlő lehetőségeket, ahogy ezt – többek között – a TanodaPlatform szakmai műhelyén[3] is tettük.

1 Másodközlés, eredetileg megjelent: Lencse Máté (2015): Társasjátékok és kulcskompetenciák. *Taní-tani Online*, 2015. 06. 30. http://tani-tani.info/tarsasjatekok_es_kulcskompetenciak

2 A szövegben többször szó szerint idézünk a NAT-ból. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf

3 Az szakmai műhely kapcsán készült módszertani kisfilm ezen a linken érhető el: https://www.youtube.com/watch?v=hqKelJPsZ3g&feature=youtu.be

Anyanyelvi kommunikáció

Az anyanyelvi kommunikációról, többek között, ez olvasható a NAT-ban: *„képes másokkal érintkezni, kommunikációját figyelemmel tudja kísérni, és a helyzetnek megfelelően tudja alakítani."* Sok olyan játék van, ilyen például a Bohnanza, ahol a sikeresség egyik kulcsa éppen ez, hiszen egymással üzletelve, mások érveit meghallgatva reagálunk folyamatosan változó helyzetekre. Játék során nálunk is meg lehet figyelni, hogy a gyerekek hamar alkalmazkodnak a tárgyalófélhez, tudják, hogy mindenkinél más stratégia működik, és ha ezt nem veszik figyelembe, akkor nem termelnek jól a babföldjeik.

„Képes megkülönböztetni és felhasználni különböző típusú szövegeket, továbbá információkat keresni, gyűjteni, feldolgozni és közvetíteni." Hamar rájöttünk arra, hogy a gyenge olvasási motivációval rendelkező gyerekek a játék során nem érzik problémának a betűk-szavak-mondatok értelmezését. Azok a játékok, melyekben különböző szerepek, képességek teszik izgalmassá a játékot, nagyon alkalmasak a szövegértés fejlesztésére. A Citadella egy remek példa erre, ami hamar a gyerekek kedvence lett. Mivel titkos, hogy körönként milyen szerepet választunk, a gyerek kénytelen egyedül megküzdeni a szöveggel, hiszen nem kérdezheti meg az ellenfeleit, hogy akkor ez most mit is jelent – többek között ezért is fontos, hogy ne játékmesterként, kívülről koordináljunk, hanem játsszunk mi magunk is. Sok ilyen játék van, több-kevesebb rövidebb-hosszabb szöveggel, így amennyiben mechanikussá válik az egyik játék, mutathatunk egy másikat, például a Munchkint, ami szövegértési szempontból mindenképpen nehezebb falat.

Az anyanyelvi kommunikáció fejlesztése szempontjából érdemes még kiemelni a Tabut vagy a magyar fejlesztésű Mizériát, melyek könnyedebb játékok, egyszerű játékmechanizmussal és szabályrendszerrel rendelkeznek, de szórakoztatóak és a szavak megértésén, a szinonimák használatán, a körülíráson nagyon nagy a hangsúly.

Idegen nyelvi kommunikáció

Bármit játszhatunk idegen nyelven, de azért fontos odafigyelni arra, hogy milyen nyelvi szinten vannak a gyerekek. Nálunk a szavak és az egyszerűbb kifejezések tanulása az elsődleges cél, amihez a Guess Who? egy jó választás lehet. Szavak tanulásához viszont egy népszerű játék, a Dobble általunk kifejlesztett variációit használjuk, melyek igen kedveltek a gyerekek körében. A képeket egész egyszerűen betűkre, számokra, műveletekre, szavakra és idegen szavakra cseréltük ki. Ha a játék játék marad, akkor a gyerek könnyen elfogadja, hogy most idegen nyelven játszunk, de ha túlságosan előtérbe kerül az edukatív jelleg, annyira, hogy a mechanizmus is sérül, akkor kevésbé valószínű, hogy sikeresek leszünk.

Matematikai kompetencia

Az alapműveletek fejlesztése, kiemelten az összeadás, a kivonás adja magát, sok játékban kell akár közben, akár az eredmény megállapítása érdekében számolni. De *„a matematikai gondolkodás, az elvonatkoztatás és a logikus következtetés"* sem csak és kizárólag az absztrakt játékokat jellemzik. A játékhelyzetek elemzése, a pillanatnyi állapotok felmérése, a lehető legjobb lépés keresése, a folyamatos valószínűségszámítás számos játékban megtalálható. A Carcassonne nagyon jó belépőjáték, tartalmazza az imént felsorolt elemeket. Minden egyes lapka- és munkáslehelyezésnél számolnunk és mérlegelnünk kell: mekkora területet építhetek még, milyen kártyák vannak még bent, mennyi pontot érhetek így el. Mindemellett azt is fontos kiemelni, hogy a szabályok megértése, az ebből következő törvényszerűségek elfogadása és kezelése szintén nagyon erősen kapcsolódik ehhez a kompetenciaterülethez. A licites struktúrájú játékok – folyamatos számolás, mérlegelés, belátás, a rendelkezésünkre álló keretek beosztása – nagyon jól modellezik *„a mindennapi problémák megoldása során a matematikai ismereteket és módszereket"* alkalmazását. Jó példa a Nincs kegyelem vagy a For Sale – ezekről kicsit később lesz szó.

Természettudományos és technikai kompetencia

Elsőre talán kicsit nehezebbnek tűnik kapcsolatot találni, de ha ezt olvassuk:*„-megfelelő ismeretek és módszerek felhasználásával leírjuk és magyarázzuk a természet jelenségeit és folyamatait, bizonyos feltételek mellett előre jelezve azok várható kimenetelét is"*, akkor érezzük, hogy a társasjátékok világa, azok működésének megértése és a gyakorlás bizony erre a kompetenciaterületre is hatással lehet.

Eddig nem esett szó erről, de a játékoknak nemcsak a mechanizmusa, hanem a kerettörténete is fontos a különböző kompetenciaterületek szempontjából, mert nyújthat ismereteket és fejlesztheti attitűdöket is. A Fauna remek példa arra, hogy néhány egyszerű, de jó gondolattal hogyan lehet játék szempontjából is izgalmas egy ismeretterjesztés vagy kvíz: egymást figyelve, mások ötleteit mérlegelve, azokhoz viszonyulva próbáljuk az ismeretlenebbnél ismeretlenebb élőlények jellemzőit megtippelni. Vagy ott van a kooperatív Pandemic, ahol a járványok működését, az azok ellen való küzdelmet élhetjük át, illetve jó példa a Village is, ahol többek között a technikai fejlődésünk is szerepet kap abban, hogy a családunk méltó helyre kerüljön a város krónikájában. De mi a Rizikót is azért vettük elő a gyerekekkel, mert azt láttuk, hogy a földrészekkel kapcsolatos tudásuk erősen hiányos.

Digitális kompetencia

Ez a terület azért valóban kakukktojás, mert a társasjáték-pedagógia során ritkán kerülnek elő a számítógépek. Ugyanakkor jó alternatívát is adhatunk a gyerekek kezébe az online tevékenységükhöz: számtalan játék elérhető a Kalahától a Góig, de van lehetőségünk interaktív társasjátékozásokra[4] is.

Szociális és állampolgári kompetencia

Ez az a terület, ami talán a leggyakrabban jut eszünkbe, ha a társasjátékokról gondolkodunk, hiszen a szituációban adott, hogy emberek egymással, egymás ellen játszanak. Ugyanakkor nekünk, pedagógusoknak tudatosan kell ezt a területet is kezelnünk, hiszen egyáltalán nem mindegy, hogy milyen szinten biztosít interakciót egy játék, hogy kompetitív, esetleg kooperatív. Nálunk az az út működött, hogy a versengésre épülő, egyszerű játékok alapozták meg azokat az együttműködős játékokat, amelyek teljesen új attitűdöt igényeltek. Az első kooperatív játék a Forbidden Island volt, ám az igazán nagy siker a már említett Pandemic, de a Hanabival is szívesen játszottak.

Jellemzően fontos célunk, hogy diákjainkat olyan feladatok elé állítsuk, amelyek csupán együttműködés útján oldhatóak meg, de aki próbált már igazán jó kooperatív tevékenységet összerakni, ahol valóban érvényesülnek az alapelvek, az tudja, hogy ez mennyire nem egyszerű. Ugyanakkor a társasjátékpiacon akadnak remek kooperatív játékok, melyek komoly tervezői munka, sok-sok tesztelés után születtek, így tökéletesen alkalmasak az együttműködéshez kapcsolódó területek fejlesztésére. Pedagógiai szempontból a legfontosabb feladatunk ezeknél a játékoknál, hogy ne engedjük, hogy bárki túldominálja a játszmát, bár ezekben az esetekben is értékes tanulási szituációkat azonosíthatunk.

Itt emelném ki a vaklicites játékstruktúrát is, hiszen ez az a forma, ahol a valószínűségszámításon túl, a játék pontos megfigyelése mellett igazán hangsúlyos a többi játékos ismerete. Elővételeznünk kell a lépését, ki kell találnunk a gondolkodását, hiszen a saját stratégiánk is ettől függ. Itt rajzolódik ki legjobban a társasjátékok pedagógiai szempontból egyik legértékesebb jellemzője, hogy nincs nyerő lépés: a szerencsefaktor, a többi játékos lépései mind-mind tönkretehetik a mi lehető legjobb döntésünket. Egy vaklicites játék során hiába gondolom azt, hogy az ellenfélnek mi a legjobb és aszerint lépek én is, ha ő mást választott, újra kell terveznem az egész játékom, hiszen egyszerre cselekszünk, nem egymás után. A For Sale vagy a Land Unter is kiemelkedően képviseli ezt a kategóriát.

4 Például: http://hu.boardgamearena.com/

Kezdeményezőképesség és vállalkozói kompetencia

„A kezdeményezőképesség és a vállalkozói kompetencia segíti az embert, hogy igyekezzék megismerni tágabb környezetét, és ismeretei birtokában képes legyen a kínálkozó lehetőségek megragadására. Ez tudást, kreativitást, újításra való törekvést és kockázatvállalást jelent, valamint azt, hogy az egyén céljai érdekében terveket készít és valósít meg." Kis túlzással: erre találták fel a társasjátékokat. Olyan világokban kísérletezhetsz, melyekben nincs valós, súlyos tétje a döntéseidnek, mégis gyors, egyértelmű visszajelzéseket kapsz, melyek biztosítják a fejlődést. Lehet hibázni és tanulhatunk a hibáinkból. Kipróbálhatunk szélsőséges stratégiákat, egy jó játék megbüntet, kockáztathatunk és megtapasztalhatjuk, hogy működik, de aztán azt is, hogy nem. Ezek hihetetlenül értékes tapasztalatok.

Egy olyan egyszerű játék, mint a Nincs kegyelem, elképesztő mélységekkel rendelkezik ebből a szempontból, nem véletlen, hogy olyan történetet is hallani, hogy állásinterjúkon használják annak felmérésére, milyen a jelentkező kockázatelemző képessége. Pedig látszólag nem csinálunk semmi mást, mint próbáljuk beosztani a pénzünket, elkerülni a nagyobb negatív értékű lapokat és néha bevállalunk néhányat, hogy pénzhez jussunk. De a játék közben nem tudhatjuk biztosan, hogy jól döntünk-e, hiszen az elején megnézés nélkül kivettünk néhány lapot, melyek később akár szükségesek is lehettek volna.

Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőkészség

Sokáig azt gondoltuk, hogy a Dixit nem a mi játékunk. Túl nehéz, túl absztrakt. Aztán egyszer előkerült, és rá kellett jönnünk, hogy részben tévedtünk. Kevés nagyobb öröm van annál, amikor nehéz a feladat, de a gyerek mégis motivált, mi a Dixittel éppen ezt tapasztaltuk meg. Furcsa volt, nem ehhez szoktak, de a képeket nagyon szerették, örömmel játszottak. Örömmel, de nem jól. Nem tudtak elvonatkoztatni a képen látottaktól, nem tudták értelmezni a képeket. Idővel aztán, látva, figyelve a mi játékunkat, már sokkal ügyesebbek lettek, tovább tudtak gondolni egy-egy képet, működött néhány asszociáció. Mind a befogadás, mind a kifejezés szempontjából kulcsfontosságú játék. Hasonlóan absztrakt a Sztorikocka, ahol egyszerű ábrák segítik (vagy éppen nehezítik) a történetmesélést. A két játék nálunk úgy ért össze, hogy meseíráshoz kezdtük használni őket mint segédeszközöket. A fejlődés már csak a meséket olvasva is szembetűnő.

A hatékony, önálló tanulás

„A motiváció és a magabiztosság e kompetencia elengedhetetlen eleme." Ahogy a társasjátékozásé is. Szabályokat, játékstruktúrákat elsajátítva, egymás játékát figyelve, saját játékát – még ha nem tudatosan is – elemezve a gyerek nagyon sokat megtud saját képességeiről. A játék élményt ad, olyan élményt, amiért meg kell küzdeni, mert vannak nagyon komplex, nehéz játékok. Ha alkalomról alkalomra jobban szeretne teljesíteni valaki, akkor figyelnie és tanulnia kell, ezzel pedig tisztában van, a társasjáték pedig hálás műfaj, mert azonnal visszajelez: több pontot ér el, kevésbé kap ki, messzebb jut, nyer stb. Megkapja a várt és szükséges megerősítést. Úgy működik, ahogyan egy, a fejlesztő értékelést komolyan vevő, igazán eredményes pedagógiának működnie kell.

Összegzés

A társasjátékok fejlesztő hatásait vizsgálva ez csak egy lehetséges szempontrendszer. A HVG Extra – Business társasjátékokkal (is) foglalkozó száma (2015/2) például nyolc játszva fejleszthető képességet emelt ki: tárgyalástechnika, figyelem, önfegyelem, memória, problémamegoldás, nyelvtudás, döntéshozatal, éles helyzetek kezelése. Sokfelől lehet közelíteni a kérdést, de ez csak azt erősíti, hogy fontos dologról beszélünk. Jelen írás nem állítja, hogy társasjátékozva a kulcskompetenciák minden téren fejlődni fognak, pusztán arra mutat rá, hogy eszközként, pedagógiai keretként érdemes elgondolkodnunk a játékok szerepén. Például akkor, ha nem érünk célt egy gyerekkel vagy gyerekcsoporttal, és valami újat keresünk. Vagy akkor, ha informálisabb keretek között dolgozunk, például tanodában. Vagy akkor, ha meg akarjuk tölteni tartalommal az egész napos iskola nyűgét. Azonosítsuk a problémát, keressük a válaszokat, jelen esetben a játékokat, és teremtsük meg a helyzetet, melyben a gyerek találkozik a társassal. De ne felejtsük el, hogy elsősorban játszunk, minden más csupán szerencsés véletlen.

Pályaorientációs lehetőségek a tanodában[1]

Márton Gábor

Az iskolai pályaorientáció keretein belül osztálylétszámtól függően 20-30 gyereknek kellene személyre szabott segítséget adni, emellett ellátni azt a mennyiségű, olykor követhetetlen határidőkkel rendelkező adminisztrációs terhet, ami a folyamathoz szükséges. Emellett gyakran nem marad idő a gyerekek támogatására, a családokkal való együttműködésre. Ennek következtében a pályaorientáció sok esetben kimerül az adminisztráció elvégzésében és néhány gyárlátogatásban. A gyerekek és családok személyes támogatásában, a rugalmasabb, kreatívabb megoldások megtalálásában a tanodák jelenthetik az egyik lehetőséget. Az alábbiakban bemutatom a TanodaPlatform pályaorientációval foglalkozó szakmai műhelyén megfogalmazott[2] gyakorlatokat, az esetlegesen felmerülő dilemmákat, kiemelten foglalkozva a Motiváció Tanodában használt módszerekkel.

A feltárt gyakorlatok egyik fontos eleme a szülőkkel történő közös munka hangsúlyozása. A szülők kevés információval rendelkeznek mind a felvételi eljárást, mind a magyar oktatási rendszer ismeretét, illetve a választható szakmákat, lehetőségeket tekintve. Elfogadják azt, amit az iskolában hallanak, ami sok esetben a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű gyerekeknél a szakiskolát jelenti. Fontos lenne számukra több információt nyújtani, ehhez új formákat keresni. Erre az egyik lehetőség a szülői klub. Ennek keretében a szülők a gyerekekkel közösen vesznek részt a foglalkozáson, ahol jelenlegi élethelyzetükből a múltra tekintenek vissza, mi az, amit legjobban bánnak vagy másképp tennének. Sok esetben erre a válasz az, hogy tanulnának, többet foglalkoznának magukkal, jobban megismernék magukat, a lehetőségeiket. Mivel a gyerekekkel közösen vesznek részt ezeken az alkalmakon, ezt hallják a gyerekek is, és ez elvégzi azt a munkát, amit a pedagógus szeretne. A gyerekek saját szüleik példáján keresztül hallhatják a tanulás és az önismeret fontosságát.

Egy általunk is használt másik módszer a személyesen átélhető „szerepjáték", ahol a szülő a gyermekkel közösen „végigjárhatja" a magyar iskolarendszert, megtapasztalhatja az itt hozott döntéseinek következményeit. A szerepjáték során egy teremben rendezzük be a magyar közoktatási rendszer állomásait (általános iskola, szakiskola, szakközépiskola, gimnázium, felsőoktatás), melyeket nyilak kötnek össze.

1 Másodközlés, eredetileg megjelent: Márton Gábor (2015): Pályaorientációs lehetőségek a tanodában. *Tani-tani Online*, 2015. 05. 26. http://www.tani-tani.info/palyaorientacios_lehetosegek_a_tanodaban

2 Az szakmai műhely kapcsán készült módszertani kisfilm ezen a linken érhető el: https://www.youtube.com/watch?v=DwFDVkqfl7Y

Egy-egy állomásra csak akkor lehet bejutni, ha a megfelelő belépési követelményeket teljesítette (az általános iskola végén elhelyezett ellenőrzőbe írva jegyeit eldöntheti, melyik középfokú oktatási intézménybe szeretne kerülni; ha érettségit adó középiskolát választ, akkor továbbléphet a felsőoktatásba). Minden állomásnál igyekszünk megjeleníteni, kézzelfoghatóvá tenni az itt szerezhető bizonyítványokat (pl. érettségi, diploma, nyelvvizsga), illetve az így szerezhető jövedelmet is. Ezt a jövedelmet a gyerekeknek aktuális árak mellett kell beosztaniuk, megnézve azt, mire költhetnének, milyen életminőségre lehet elegendő az adott végzettséggel szerzett pénzösszeg. A szülőkkel közösen átélve átfogó képet kapnak a munkaerőpiac és a magyar közoktatás működéséről.

A pályaorientációs foglalkozások másik eleme a gyerekekkel való foglalkozás. Minden esetben fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy ennek egy többéves folyamatnak kell lennie, ahol kiemelten kell foglalkozni az önismerettel, önkiteljesedéssel. A szakmák kiválasztását és egy, az önismeretet is fejlesztő foglalkozást használnak több helyen is. Ennek keretében az adott szakmához kapcsolódóan közösen összegyűjtik, milyen tulajdonságok kellenek hozzá, ő mikkel rendelkezik ezekből, el tudja-e mondani, mit csinál az adott szakma képviselője, el tudja-e mondani, hogyan lehet jól csinálni. Fontos feladat ebben az esetben, hogy minél szélesebb körét ismerjék meg a szakmáknak, kinyitva ezzel azokat a lehetőségeket is, amelyekről korábban nem is hallottak.

Ennek egyik módszere a Pályaválasztási Élő Könyvtár, melynek keretében egy többlépcsős folyamatban kialakítjuk azon szakmák körét, amelyek iránt a gyerekek érdeklődnek. Először összeszedjük azokat, amiket a gyerekek saját családjukból ismernek, mindegyik esetében kiemelve annak előnyeit és hátrányait is. A következő lépésben különböző tesztek és kérdőívek (Holland-féle érdeklődési teszt, a Nemzeti Pályaorientációs Portálon található teszt[3]) segítségével igyekszünk a gyerekek érdeklődési területeit meghatározni. Ezen tesztek és kérdőívek eredményeit közösen beszéljük meg a gyerekekkel, ahol megerősíthetik egymás kompetenciáit, emellett a tanodában dolgozó mentorok is visszajelzéseket adnak az eredményekkel kapcsolatban. Az eredmények ugyanazt mutatják, amit a mentorok megfogalmaznak, gondolnak, tapasztalnak. Ugyanakkor nagyobb hatást fejt ki, inkább elgondolkodtatja a gyerekeket a mentorok véleménye, mint a tesztek, kérdőívek eredményei.

A Pályaválasztási Élő Könyvtár keretében a gyerekek azon szakmák képviselőivel beszélhetnek, amelyek közel állnak kompetenciaterületeikhez, illetve szívesen dolgoznának is benne. Ebben a formában a gyerekek kikölcsönzik a „könyveket", akik egy-egy szakmát képviselnek, és meghatározott ideig beszélgethetnek velük, ezáltal életközeli tapasztalatokat szerezve az adott hivatásról. Illetve, mivel

3 http://eletpalya.munka.hu/

sok „könyv" áll a rendelkezésre, így lehetőség van mindenkinek általa nem ismert szakmák megismerésére is, tágítva ezzel látókörét. A „könyvek" a rendezvény előtt felkészítést kapnak, ahol megtudják, milyen iskolai következményekkel jár, ha a gyerekek hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetűek, illetve azt az instrukciót kapják, hogy igyekezzenek érettségit adó középiskolák felé orientálni a gyerekeket. Fontos a könyvek kiválasztásánál, hogy könnyen megtalálják a gyerekekkel a közös hangot, be tudják őket vonni a beszélgetésbe. Tapasztalataink azt mutatják, hogy a gyerekek minden esetben szélesebb látókörrel távoznak, emellett a megjelenő „könyvek" érzékenyítését is elérjük. A gyerekek által nem ismert lehetőségek bemutatását szolgálja az egyetemi épületekben tett séta is, ahol a gyerekek megismerkedhetnek az egyetemi légkörrel, az egyetemi szokásokkal. Ennek keretében olyan kulturális közegbe kerülnek, amely vonzó lehet számukra a felsőoktatási tanulmányok elérésére.

A bemutatott gyakorlatok mellett felmerülnek dilemmák, nehézségek is. Korábban már megtettem, de ismét hangsúlyoznom kell a szülők hozzáállását és ebből következően a velük való munka fontosságát. Hangsúlyos, olykor nehézséget is okoz a szülő továbbtanuláshoz való hozzáállása, miszerint ő nem tartja fontosnak, ami sok mindenre visszavezethető, például saját iskolai sikertelenségének emlékei; szükség van a plusz jövedelemre a családnak, amit a gyermek képes hozni munkájával; nincsenek meg az anyagi lehetőségek a továbbtanulás finanszírozásához. Érdemes az önismeretet és a szülőkkel történő közös munkát a lehető leghamarabb elkezdeni, már az 5. évfolyamon.

A tanodákban az innovatív, a személyiség megismerésén, a megfelelő önismereten alapuló, megfelelő időben elkezdett, a szülőkkel történő kooperációra épülő pályaorientációs foglalkozást tartják a megfelelőbbnek. Ezen elemek megvalósítása meg is történik, így ezeken a helyeken az egyénre figyelő, rendszerben gondolkodó, a gyerekek lehetőségeit kitágítani igyekvő intézmény képe bontakozik ki. Talán jelen pillanatban elegendő célkitűzés az érettségi elérése, mert minél tovább tanul a gyerek, a család annál jobban hozzászokik, hogy a gyerek tanul, később pedig egy érettebb személyiség kerül majd vissza a családba, aki a tanulás értékét is magával viheti.

Romológiai tartalmak interiorizációs lehetősége tanodában

Baráth Szabolcs

Írásomban a roma identitás megjelenésének, láthatóvá tételének, továbbá az etnikai identitás diskurzusának egy lehetséges megközelítését mutatom be, kiváltképpen tanodát működtetők számára. Mielőtt azonban sort kerítek az egyik lehetséges út felvázolására, hadd osszak meg néhány gondolatot a címmel és a témával kapcsolatban is.

A motiváció, ami ahhoz vezetett, hogy ezzel a témával foglalkozzam, nem volt más, mint a hosszú évek során átélt kudarcsorozat. Cigány fiatalok számára sokszor szerveztem, szerveztünk különböző foglalkozásokat (roma hagyományőrző, népismeret, táncoktatás) –összefoglalóan a továbbiakban: romológiai tartalmak. Mindvégig az volt az érzésem, hogy nem voltam, voltunk képesek eléggé bevonttá, motiválttá tenni a fiatalokat. Számtalan helyzetben éreztem azt (saját szervezéseimen kívül is számtalanszor tapasztaltam ugyanezt), hogy az ehhez hasonló foglalkozások megmaradnak a poros kiállítás szintjén. Kicsit egzotikus, kicsit érdekes, de valójában távol marad a fiataloktól annak ellenére, hogy a részt vevők nagyrészt cigány közösségek tagjai.

A kudarcérzések miatt több kérdés is felvetődött bennem. Szükség van-e egyáltalán romológiai tartalmak megjelenítésére egy tanoda jellegű intézményben? Amennyiben igen, az mit jelent valójában? Elég kizárólag a módszertani repertoárt bővíteni? Menjünk sorjában.

A tanodákban, elhelyezkedésüktől függően, különböző létszámban jelennek meg roma fiatalok. Az európai uniós támogatásokból finanszírozott tanodák esetében már több kiírási ciklus óta kimeneti követelmény a roma tanulók részvétele meghatározott százalékban (l. *Fejes*, 2014). Minthogy a tanodák nagy része uniós támogatással működött, és ez várható a 2016-os évben indulók esetében is, így az egyik közös nevező a tanodákban a roma fiatalok jelenléte. Minthogy a tanoda egy olyan közösségi színtér, amely komplex szolgáltatást nyújt az oktatási rendszerben nem megfelelően elismert, a társadalmi perifériára szoruló gyermekek és fiatalok számára, akiknek ezen szolgáltatásokat nincs módjukban elérni (*Szűcs*, 2015), így a romológiai tartalmak megjelenítése mint identitásképző szolgáltatás szintén a tanoda feladata. Ezen logika mentén a tanodamozgalom folyamatosan felvállal, biztosít olyan értékek közvetítését, melyek csak halványan vagy sehogy sem jelennek meg a közoktatás mindennapjaiban. A romológiai tartalmak megjelenésével teljesülhet a személyek identitásának erősítése, kulturális hovatartozásuk, vonatkoztatási csoporthoz való viszonyuk tisztázása vagy magát a romológiai diszciplínát érintő diskurzusok beindítása. Így nyilvánvaló, hogy az első kérdésre igennel kell válaszolnunk. Ennél sokkal összetettebb és bonyolultabb az a kérdés, hogy mit takar ez a terület, illetve hogyan vihető be a tanodába. A következőkben ezekre a kérdésekre szeretnénk válaszokat kínálni, majd egy lehetséges foglalkozástervet bemutatni.

Identitás és akkulturáció

A roma kultúrához köthető ismeretek és élmények megjelenése egy tanodában szorosan kapcsolódik a fiatalok identitásállapotához. Az identitást mint „másoktól megkülönböztethető létezést" (*Révész*, 2007) és a valamivel való *azonosulást* Erikson az 1950-es években vezette be szakterminuskén, ami azóta köznapi és tudományos értelemben is különböző karriert futott be. A „Ki vagyok én?" kérdés folyamatossága a filozófia ontológiai kérdéseiből a társadalomtudomány egyéb vizsgált területein is megjelent, különös tekintettel a pszichológiában, a szociálpszichológiában és a kultúrantropológiában. A különböző entitásokkal való azonosság, azonosságkeresés, azonosságélmény dinamikus, folyamatos interakciókban megjelenő állapotára a pedagógiának akciókkal, tevékenységekkel kell válaszolnia. Ezen interakciók különböző küzdelmek mentén biztosítják az egyén számára az énidentitást, azaz „az identitás mindig személyes erőfeszítést igénylő pszichikus teljesítmény, amely krízíseken keresztül valósul meg" (*Révész*, 2007. 4. o.). Erikson pszichoszociális fejlődéselméletében a különböző fejlődési szintek között megjelenő krízisek révén jut előre a személyiség (*Erikson*, 1956 idézi *Csepeli*, 2006). A nyolc eriksoni fejlődési szakasz közül az ötödik az identitás kiépülésének ideje, melynek során az énazonosság keresése elemi erővel jelenik meg, lényegében az identitás kialakulása innentől datálható. Ez a szakasz a korai kamaszkorban jelenik meg az ember életében, amikor az énszerepek között elbizonytalanodik a fiatal, belső világa konfúzzá válik.

Piaget (1953 idézi *Csepeli*, 2006) fejlődés-lélektani megállapításai szerint is a kisiskoláskor végére kezdenek el a gyermekek igazoló-magyarázó kognitív elemeket elsajátítani saját csoportközi attitűdjeikhez, melyek a kamaszkor viharos éveiben kategoriális azonosságaik kialakulásává válnak. A „Ki vagyok én? Ki is vagyok valójában?" őskérdés ebben a kritikus állapotban jelenik meg legerősebben. Az eriksoni krízisállapotban lefolytatott lelki küzdelmek nyitnak utat az identitás kialakulása felé. A krízisállapotot pedagógiai tőkének tekintem azon a nyomvonalon, amin haladok vizsgálatom tisztázása során. Továbbá látható, hogy megközelítésem egy bizonyos korcsoportra vonatkozik, ami nagyjából a 12–21 éves kor.

Erikson pszichoszociális fejlődési modellje mellett fontos felfigyelnünk a *James Marcia* (*Révész*, 2007) által megnevezett identitásdiffúzióra, ami egy olyan állapot a fiatal életében, amely se nem krízis, se nem kialakult identitás. Az identitásdiffúzió során az egyén megreked, szerepeket elhárítva magától, lassú bebábozódás állapotába kerül. Lényegében a krízis okozta küzdelmen vagy nem tud átevickélni, vagy magával a krízisállapottal sem szembesül. Számos tabu[1] blokkolja az ilyen életszakaszt. Mind a kamaszkorban megjelenő identitáskrízis során megjelenő identitásalakulás, mind az identitásdiffúzió során

1 „Feltűnő több interjúból, hogy mennyire nem merül fel az egyes családokban a „cigányság" mint téma, mennyire nem beszélnek egymásnak a nehézségeikről. Mindkét fél, a szülő és gyerek mintegy kímélni igyekszik a másikat – mindkettőre voltak példák a beszélgetésekben –, és végül a téma tabu jelleget ölt. Az idézett példákból többször is kiderül, hogy milyen fontos a nehézségek verbalizálása, s hogy ennek hiánya nehézségeket szül, míg viszont a megléte sokszor protektív erejű. Cigány mivoltuk tabu jellege a cigány családokban az énkép és az identitás sérülékenységéről árulkodik." (*Pálos*, 2010. 55. o.)

megjelenő regresszió komoly kihívást jelent egy tanodában dolgozó segítő számára, ahol a célcsoport egy része kisebbségi közösséghez tartozik. Ugyanis a perszonális identitás mellett meghúzódó szociális identitás esetében az egyén folyamatosan viszonyulási távolságokat-közelségeket keres az őt körülvevő társadalmi csoportokkal.

Az emberek általában pozitív társas identitást keresnek, mivel pozitív önbecsülés elérésére, illetve annak fenntartására motiváltak. Ennek lehetőségét leginkább a más csoportokkal való összehasonlítás és az attól való pozitív megkülönböztetés adja. Az etnikai identitás nem statikus, hanem mint fejlődési folyamat összehasonlítható a széles körűen tanulmányozott személyes identitás kialakulásával (*Pálos*, 2010). Így az etnikai identitást is egy folyamatrendszernek képzelhetjük el, ami különböző minőségi állapotok között jelenik meg, vagy éppen nem jelenik meg az egyén életében. Ez különösen igaz a nem magas státuszú etnikai pozíció viszonylatában. A többségi társadalom által alacsony státuszú etnikai közösséghez tartozó egyén számára *Berry* (2003) meghatározása alapján négyféle akkulturációs stratégia áll rendelkezésre. Az akkulturációs stratégiák minden egyéb eltérő szociokulturális közösségek érintkezésében megjelennek, azonban a kisebbségi és hátrányosan megkülönböztetett csoportok esetében válik/válhat meghatározó életstratégiává, és két fő kérdést vet fel: „Érdemes-e az egyénnek fenntartani kulturális identitását és jellemzőit, illetve hogy értékesnek minősül-e, ha fenntartja a kapcsolatot a másik csoporttal." (*Pálos*, 2010, 55. o.)

Az erőteljes azonosulás mindkét csoporttal az *integráció* előrejelzője lehet. Amennyiben egyik csoporttal sem jött létre azonosulás, *marginalizációról* van szó. A többségi kultúrával létrejött, kizárólagos identifikáció *asszimilációt* von maga után, míg ha csak az etnikai csoporttal jön létre azonosulás, *szeparáció* alakul ki. Egy személy történetén belül is megfigyelhető, hogy az élet különböző területein más és más akkulturációs stratégia válik dominánssá" (*Pálos*, 2000. 57 o.).

Tanodai célcsoport esetében az akkulturációs stratégiák tekintetében a marginalizációs stratégia az uralkodó. A mélyszegénységben, szegregált életkörülmények között élő, túlnyomóan roma családok gyerekeinél a marginalizálódás válhat nagyrészt életstratégiává, melynek során nincs azonosulás sem a magas státuszú roma kultúrával, sem a többségi kultúrával. Negatív identitásnak lehetünk tanúi, ahol a „Ki vagyok én?" kérdés helyett a „Ki nem vagyok én?" kérdés válik uralkodóvá (*Csepeli*, 2006). Ám nem ilyen egyöntetű a kép, hiszen a korábban említett dinamikus identitásmozgás folyamatosan érzékelhető a fiatalok körében, ami megengedi a különböző akkululturációs stratégiák közötti mozgásokat. Csakhogy ezek nagyon gyérek, szinte alig érzékelhetőek. A probléma éppen abban rejlik, hogy ez a stratégia olyan identitásszerű állapot, amely nem belső, szerves fejlődés eredménye, hanem a környezeti hatások rákényszerített állapota. A marginalizáció nem az identitáskrízis folyamata során megszületett énállapot. Ebből kifolyólag kiemelt feladatunk ezeket a folyamatokat felgyorsítani. El kell indítanunk azt az identitáskrízist (eriksoni modell), amelynek harca és eredménye során a fiatal identitása megerősödik. Ezt tekinthetjük az első lépésnek, ami megnyitja az utat az etnikai identitás integrációs stratégiája felé

(*Baráth*, 2016 jelen kötet). Meggyőződésem, hogy ezt az utat kihagyva nem indíthatunk el valódi diskurzust e területről.

Megállva az akkulturációs stratégiáknál, fontos szemügyre venni a szeparációs és az asszimilációs stratégiákat is annak ellenére, hogy ezekkel a stratégiákkal jóval kevesebb tanodai fiatal rendelkezik. A szeparációs stratégia sokszor a híd szerepét tölti be az integrációs stratégia irányába. Ebben a helyzetben már egy tudatosabb identitásképződésnek vagyunk tanúi. A szociális, környezeti kényszer itt nem erős, az önként vállalt út meghatározása lesz jelentősebb. Ebben az esetben hasonló pedagógiai módszer javasolt, mint amit később mutatok be a nem a roma közösségből érkező fiatalok identitásának befolyásolása esetén. Hasonlót tapasztalunk az asszimilációs stratégiával rendelkezők esetében is, ahol szintén a nem roma közösségből érkező fiatalok számára javasolt metodika alkalmazása lenne fontos. Csoportelméleti szempontból mind a három stratégia esetében új vonatkoztatási csoportok megteremtése szükséges. A marginalizációs stratégiánál két új vonatkoztatási csoport, míg a szeparációs és az asszimiláció esetében egy új vonatkoztatási csoport jelenik meg.

Az akkulturációs stratégiák ismerete elsősorban a kisebbségi sorban lévő roma közösségekből, roma környezetből érkező fiatalok esetében jelenthet számunkra pedagógiai irányvonalat. Hiszen láthattuk, hogy mind a marginalizáció, szeparáció és asszimiláció esetében szükséges egy kimozdítási akció (ami éppen a megszokott stratégiát kérdőjelezi meg), identitáskrízis elindítása, ami út lehet az integrációs stratégia kialakulásához. Azonban számos olyan tanoda működik, ahol kisebb vagy nagyobb mértékben nem roma környezetből, nem roma közösségekből érkező fiatal tanul, játszik, fejlődik. Az a kérdés, hogy számukra szükség van-e a romológiai tartalmak megjelenítésére. A bevezetőben megfogalmazottak alapján azt gondolom, hogy igen. Ez viszont bonyolítja pedagógiai szempontból a helyzetet. Vajon ugyanaz a pedagógiai tartalom és cél szükséges a nem roma közösségekből érkező fiatalok számára is, mind a roma közösségből érkezők esetében a romológiai tartalmak interiorizálására? A többségi kultúrából érkezett fiatalok esetében az akkulturációs stratégiák kevésbé relevánsak. Azonban az identitáskrízis során megélt tartalmak befolyásolása, az identitáskrízis kísérése a tanoda által ugyanúgy érvényes. A cél ebben az esetben az azonosságkeresés mentén az integrációs tartalmak megjelenítése. Ez azt jelenti, hogy a „Ki vagyok én?" kérdés válaszai között interiorizálódjon a kisebbségi élethelyzetben élők ismeretének igénye, elfogadásának szándéka. Itt nem szükséges vonatkoztatási csoportként megjeleníteni a romológiai tartalmakat felvállaló közösséget – ahogy azt az asszimiláció esetében (és a szeparációs stratégiánál pedig a többségi társadalom mint vonatkoztatási csoport) tartom szükségesnek[2], hiszen itt nem a csoporthoz tartozás válik fókusszá, hanem a csoportközi viszonyok lesznek a meghatározóak.

2 Ez komoly vitatéma. Nem vagyok teljesen meggyőződve arról, hogy a szeparációs és asszimilációs stratégiával rendelkező egyén esetében az integrációs stratégia kialakítása során a többségi vagy roma kultúra mint vonatkoztatási csoport kell, hogy megjelenjen. Azt azonban vallom, hogy a szeparációs stratégia integrációs stratégiává változtatása során a többségi kultúra megjelenése vonatkoztatási csoportként és az asszimilációs stratégia integrációs stratégiává alakítása során pedig a roma kultúra megjelenése vonatkoztatási csoportként a legmegfelelőbb. De ez nem jelenti, hogy nincs más út az integrációs stratégia elérésére.

Ez alatt azt értem, hogy a többségi társadalom képviselői és a kisebbségi közösséghez tartozók viszonya, kölcsönhatása válik meghatározóvá.

Tehát a roma és a nem roma közösségből érkező fiatalok esetében két különböző célt fogalmazhatunk meg a romológia interiorizálása kapcsán. A roma közösségből érkező fiatalok esetében cél az akkulturációs identitásképző stratégiák átváltása integrációs stratégiává oly módon, hogy az adott – asszimilációs, szeparációs, marginalizációs – akkulturációs stratégiából az identitáskrízis erősítésén keresztül kizökkentjük a fiatalt. A nem roma közösségből érkező fiatalok esetében cél az identitáskrízis folyamatában megjeleníteni olyan tartalmakat, amelyek a kisebbségek felé nyitja meg a fiatalokat.

Így a romológiai foglalkozások tárgya a kezdeti szakaszokban nem a romológia körébe tartozó ismeretek összessége lesz, hanem maga az egyén, az én. Az identitáskrízist elősegítő és befolyásoló foglalkozások képesek megalapozni azt a befogadó attitűdöt, ami egy más szemlélettel engedi magához a romológia területén található ismereteket. Affektív megközelítéssel erősítjük a kognitív tartalmakat is. Azt, hogy ez az alapozó szakasz milyen hosszú, maga a tanodában dolgozó munkatárs dönti el. A javaslatom, hogy minél több időt érdemes erre a szakaszra szánni.

Foglalkozásattitűd, posztmodern viszony

De ez még csak a kezdet, hiszen ott tartunk, hogy látjuk, milyen irányból érdemes az első lépéseket megtenni. Azonban az első lépések során egyéb tényezőket is figyelembe kell vennünk. Azt látjuk, hogy a foglalkozások fókuszába magát az ént kell állítani a romológiai ismeretek helyett. Továbbá a foglalkozások során az énidentitás állapotának krízisét kell fokozni azon célból, hogy új identitástartalmakat tudjunk behozni. Azért szükséges folyamatosan az identitás szintjén maradnunk, hogy az interiorizáció megtörténhessen.

Az identiáskrízisben való részvétel mellett fontosnak tartom egy másik jelenség leírását is. Ez a jelenség nem más, mint az etnikai, kisebbségi diskurzus szemantikai csapdája. Sajnos jelen írás tartalmi és terjedelmi keretei szűkek ahhoz, hogy ezt részletesen ki lehessen fejteni, de fontos a legfontosabb sarokpontokat bemutatni. Az a nyelvezet, amit hétköznapi szinten használunk a kisebbségi léthelyzetre, a romológiai tartalmakra, nagy valószínűséggel, nem használható ezen foglalkozások alkalmával. Azok a főbb fogalmak, amelyek alapjai a romológiai tartalmaknak, olyan konnotációkkal ellátottak, amelyek számos esetben az előítéletes attitűdök végtermékei. Ezen konnotációk hordozói sok esetben éppen a marginalizált csoport tagjai.[3] A helyzet akkor válik igazán bonyolulttá, amikor a többségi

3 Ismert a szociálpszichológiából az a vizsgálat, mely megmutatta, hogy az alacsony státuszú csoportok tagjai erősen elutasítóak saját kultúrájukkal. Afro-amerikai gyermekek alacsonyabb pontszámokkal láttak el színes bőrű babákat, mint fehér babákat (*Cole* és *Cole*, 2006).

társadalom képviselői is célcsoportként jelennek meg. A fogalmak konnotációi különös viszonyokat alkotnak. A többnyire előítéletes fogalomhasználatért szinte versengenek a roma közösségből és a nem roma közösségből érkező fiatalok is. Tulajdonképpen a „Ki vagyok én?" problematika mellett megjelenik a „Mi a cigány?" problematika is. Pontosabban: a kettő egymás relációjában. Tehát ez még továbbra sem tisztán ismereti kérdés. A „Mi a cigány?" kérdésre adott válaszoknak el kell jutniuk a „Mi a cigány, ha nem az, amire eddig gondoltunk?" kérdésig. Lényegében az identitáskrízis részévé tesszük a „Mi a cigány?" kérdést. Azt gondolom, hogy ezen bonyolult célok eléréséhez egy olyan posztmodern nyelvezetet és módszert érdemes használni, amely alkalmas arra, hogy a fiatalt – és ne feledjük, hogy kamasz fiatalokról van szó – kizökkentsük a megszokott kerékvágásából és lehetőséget teremtsünk arra, hogy az eddigi konnotációk mellé másokat is elhelyezzen. A posztmodern gondolkodás egyik eszköze a humor, az irónia és a provokáció. Mindegyik eszköz célja kizökkenteni az időt. A megszokott helyett valami szokatlant létrehozni, alkalmazni.

Tapasztalatom, hogy ezen posztmodern eszközök alkalmasak lehetnek arra, amit eddig bemutattunk. Életkori sajátosságok miatt – hiszen serdülőkről beszélünk – és a leterhelt fogalomrendszer miatt is. A provokáció egy olyan metodikai határmezsgye, ami csak nagyon jól átgondolt foglalkozásvezetés mentén használható fel. Célja, hogy széttörjön valamit, de úgy, hogy azon építkezni lehessen. Ehhez szegődik jó társul a humor. A kettő együtt képes elindítani olyan folyamatokat, amelyek termékenyekké tudnak válni. A foglalkozások attitűdje szempontjából szükséges, hogy a foglalkozásvezető ne etnocentrikus megközelítéssel közelítsen a foglalkozásokhoz. Az etnocentrikus magatartást elméletben elutasítjuk, de nagyon gyakran nem vesszük észre – akár saját magunkon sem – ennek jeleit, tüneteit. Azt mondhatom, hogy amint megjelenik a janicsárképző attitűd, rögtön gyanakodhatunk etnocentrikus megközelítésre – bármilyen etnikai-kulturális oldalról jelenjen meg. Továbbá az etnocentrikus gondolkodás, par excellence, alkalmatlan a posztmodern humorra, ugyanis a posztmodern gondolkodás során az önmagunk kinevetése komoly hangsúlyt kap. Emellett a humor, irónia alkalmas arra, hogy lerombolja azokat a konnotációkat, amelyek nem engedik a szakmai diskurzust.

Minthogy az egyénből indulnak ki a foglalkozások, így a személyes értékek megjelenítési lehetősége fontos pedagógiai cél. Ez azt jelenti, hogy kezdeti szakaszban a „hagyni elmondani" elv alapján érdemes engedni a vélemények, értékek, sztereotípiák, előítéletek szabad áramlását. Ugyanis tudható, hogy az értékekhez érzékeny perszonális viszony társul. Az identitáskrízis során komoly értékpreferencia-változások zajlanak le, melyeknek kísérésében a foglalkozások kiemelkedő szerepet játszanak. Csakhogy az értékek választása – kiváltképpen kamaszkorban – főként belülről érlelődő folyamat, ami jelentős mértékben ellenáll minden direkt behatásnak. Ahhoz, hogy a későbbiekben meg lehessen határozni a romológiai tartalmak fókuszait, prioritásait, szükséges ismerni az adott

közösség értékpreferenciáit, továbbá ahhoz, hogy biztonságban érezzék magukat, értékeik szempontjából szükséges engedni azok szabad megnyilvánulását.

A foglalkozások megszervezése során ajánlott a különböző önismereti foglalkozások repertoárjából merítkezni. A 2015 nyarán elindított „roma kultúrtörténet" foglalkozások voltak számomra az első olyanok, amelyek már a fent leírtak tapasztalataiból merítkeztek. 2015 nyarán még csak a foglalkozások kidolgozásában vettem részt, majd 2015 őszén vezettem ezen foglalkozásokat túlnyomó részt roma fiataloknak egy tanoda jellegű intézményben. Minthogy több csoportban valósultak meg foglalkozások, eddig már körülbelül húsz foglalkozás zajlott le. A résztvevők visszajelzése alapján a téma befogadása sokkal erőteljesebben megvalósult, mint korábban, hasonló célú foglalkozásoknál. Az önismereti tartalmak felől indított foglalkozások során – az újszerűen használt fogalmi rendszerek következtében – a fiatalok nagy része aktívan belemerült azokba a kérdésekbe, amelyeket felvetettünk. Az én középpontba helyezése vált fókusszá és így nem tudtak a romológiai tartalmak tananyagszerű vizsgálandó ismeretekké válni.

Lehetséges foglalkozások

Az elméleti hátteret azért tartottam fontosnak leírni, mert végiggondolása segítheti a tanoda szakemberit a foglalkozások megtervezésében. Nézzük meg, melyek azok a fontosabb szempontok, amelyeket a fenti logika alapján javaslok követni.

Tematikus szempontok

- Identitáskrízis követése önismereti foglalkozásokkal: Ki vagyok én a világban? Viszonyaim, életem, dolgaim, családom, tetteim stb. Személyes, családi környezetből vett tapasztalatok, élmények beépítése a foglalkozásokba, oly módon, hogy a megélt hatások, események a romológia területire vonatkoztathatóak.
- Kultúra és kultúrák megjelenése az egyén életében. Mi hova tartozik? Én hova tartozom? Létezik-e valahová tartozás?
- Nyelvi, fogalmi rendszerek szétrobbantása: Mi a cigány? Ki a cigány? Mi a kultúra? Kultúrák kapcsolata.

Attitűdre szempontok

- Etnocentrikus attitűd mellőzése
- Irónia és humor használata
- Szabad érték megnyilvánulás

Végezetül bemutatok néhány olyan foglalkozástípust, amelyet a fentebb leírtak alapján látok használhatónak. Az önismereti foglalkozások leírását feleslegesnek tartom, hiszen nagy mennyiségben fellelhető mind szakkönyvekben, mind az interneten. A foglalkozások témáját ezen esetekben a „Ki vagyok én a világban? Milyen mikró- és makróökonómia vesz körül? Kinek tartom magamat?

Ki nem vagyok? Hol élek? Milyen a környezetem, ahol élek?" kérdések kell, hogy uralják. Írásomból következően a romológiai tartalmak megjelenését egy tanodában önismereti foglalkozásokkal javasolt kezdeni.

Az első foglalkozás lehetséges példája

Személyes, családi környezetből vett tapasztalatok, élmények beépítése a foglalkozásokba, oly módon, hogy a megélt hatások, események a romológia területire vonatkoztathatóak. Kultúra és kultúrák megjelenése az egyén életében. Mi, hova tartozik? Én hova tartozom? Létezik-e valahová tartozás?

A foglalkozás célja

A résztvevők mikróökonómiájából kiindulva megközelíteni a romológiai tartalmakat. Homogén csoportok esetében a tudatos kultúraalkotás lehetőségének erősítése, heterogén csoportok esetében az előzőek mellett a kultúrák párbeszédének elindítása.

A foglalkozás formája

Kooperatív tanulás. Nem célom a foglalkozások részletes kidolgozásának bemutatása (l. *Arató* és *Varga*, 2008; *Varga*, 2011; *Kagan* és *Kagan*, 2009).

A foglalkozás leírása

A csoportalkotás után egyéni feladatokban a résztvevők összegyűjtik, hogy melyek azok a rutinok, szokások, amelyek saját életükben, családi életükben jelen vannak. Javasolt, hogy a foglalkozásvezető beszélje át a résztvevő fiatalokkal, hogy mit is jelent a napi rutin, szokás, mondjon példát saját életéből. Javasolt felhívni a figyelmet arra, hogy olyanokat írjanak le, amelyek nagyon erősen jelen vannak életükben, de lehet, hogy fel sem figyelnek már rájuk, annyira természetessé vált. Kiscsoportokban beszéljék át, amiket leírtak. Részletesen magyarázzák el, mutassák be egymásnak, hogy ezen szokások, rutinok, milyen célt szolgálnak életükben, mi lehet a szerepük. A foglalkozás a résztvevők összetétele szerint ezt követően más hangsúlyokat kap.

Homogén roma csoport

A foglalkozás során a részt vevők által felsorolt tartalmak hasonlóak lesznek, hiszen hasonló környezetből érkeznek. A foglalkozásvezető feladata, hogy abba az irányba terelje a foglalkozást, ami segíthet a résztvevők számára, hogy valamilyen viszonyt alakítanak ki a roma kultúra és saját életük között. Fontos lehet annak felismerése, hogy amit összegyűjtöttek azok is a roma kultúra részei. Cél, hogy tudatosítsuk, a személyes életükkel képesek részt venni a roma kultúrában, a roma kultúra bővítésében. A csapatok vagy forgó módszerben, vagy egymásnak prezentálva mutathatják be, hogy csoportjukban, milyen tartalmak születtek.

A prezentálások után javasolt, hogy fókuszcsoportos megbeszélés keretén belül

a foglalkozás vezető úgy irányítsa a témát, a beszélgetést, hogy felszínre kerüljön, hogy a felsorolt szokások, családi rutinok, milyen részét képezik és alkotják a roma kultúrának? Fontos, hogy a résztvevők megéljék azt, hogy ők alakítói lehetnek egy közösség kultúrájának. Ez legfőképpen a marginalizált élethelyzetben lévők esetében fontos, ugyanis számukra éppen a tudatos kultúra alkotás élménye veszik el legjobban.

Heterogén csoport

Hasonló folyamatot tapasztalhatunk a homogén csoporttal kapcsolatban is, de itt megjelennek további szempontok is. A nem roma közösségből érkező fiatalok és a roma közösségből érkező fiatalok környezete között nagyobb különbség várható, mint a fentebbi homogén közösségnél tapasztalhattuk. Míg az előző homogén csoportnál a foglalkozásvezető célja az volt, hogy a résztvevőknél erősítse a tudatos kultúraalkotás lehetőségét és képességét, addig itt már megjelenik a különböző kulturális kódrendszerek közötti párbeszéd lehetősége. A kooperatív munkaforma számos variációt kínál fel erre. Kezdetben érdemes heterogén párokat létrehozni, ahol a párok egymásnak mutatják be azokat a tartalmakat, amiket összegyűjtöttek. Az egymás szokásainak, kulturális tartalmaknak az elfogadása könnyebben teremtődik meg először páros gyakorlattal.

A második foglalkozás lehetséges példája

Nyelvi, fogalmi rendszerek szétrobbantása: Mi a cigány? Ki a cigány? Mi a kultúra? Kultúrák kapcsolata.

A foglalkozás célja

Meglévő fogalmi rendszerek szétbontása. Konnotációk bővítése, megváltoztatása.

A foglalkozás formája

Főként szabályjátékok és dramatikus játékok (*Bolton*, 1993), valamint kooperatív technikák alkalmazása javasolt.

A foglalkozás leírása

A résztvevők körbeülnek és a foglalkozásvezető a bevezető játékok után felteszi azt a kérdés: „Mit gondoltok, ki a cigány?" „Mit gondoltok, ki számít cigánynak Magyarországon?" „Milyenek a cigányok? Milyen a cigány kultúra?"A válaszok körbe haladva hangzanak el oly módon, hogy nem lehet kommentálni azokat. Minden válasz jónak számít. A cél, hogy elhangozzanak azok a gondolatok, amelyek a résztvevőkben felmerülnek. Tapasztalatom alapján a média által megfogalmazott sztereotípiák hangzanak el legmarkánsabban. A foglalkozásvezető szerepe, hogy kizökkentse a résztvevőeket ezen válaszok kényelméből. Továbbá, hogy a résztvevő fiatalok érezzék, hogy ők maguk alakíthatják, alakítják saját kultúrájukat.

Abból az érzésből kell őket kizökkenteni, hogy saját kulturális identitásukat nem kívülről kell elfogadni, hanem belülről alakíthatják. Ezt semmi esetre sem lehet kioktatással, tudományos magyarázattal megtenni. Javasolt forma a kérdezés, a racionalizálás. Nézzünk erre példákat.

- Résztvevő: „Szerintem az a cigány, aki beszéli a cigány nyelvet."
- Foglalkozásvezető: „Nagyon szépen köszönöm a válaszokat. Mit gondoltok, lehet olyan helyzet, hogy valaki megtanulja a cigány nyelvet, de ő maga nem cigány?"
- Résztvevő: „Szerintem az a cigány, akinek a szülei azok."
- Foglalkozásvezető: Mit gondoltok, akinek csak az egyik szülője tekinti magát cigánynak, őt minek tekinthetjük? Mit gondoltok arról, akinek a szülei nem cigányként határozzák meg magukat, de a gyerekük önmagát cigánynak tekinti?

A bemutatott példák mutatják, hogy a kérdések segítségével a megszokott válaszok mögé tudunk nézni. Javasolt, hogy ezen kérdések köré szervezzen a foglalkozásvezető kooperatív foglalkozást, ahol a csapatok közösen keresnek válaszokat ezen kérdésekre, így még mélyebbre lehet hatolni. A kérdések átbeszélése után fontos, hogy elhangozzanak azon válaszlehetőségek is, amelyek a szakmai diskurzusban léteznek. A foglalkozásvezetőnek ajánlott *Havas Gábor* (1999), valamint a *Ladányi-Szelényi* (1997) szerzőpáros kérdéseinek beemelése a foglalkozás diskurzusába.

A továbbiakban a foglalkozás során a roma kultúráról szóló többségi sztereotípiák megkérdőjelezése jelenik meg. A foglalkozásvezető a terem két szélére kirak egy-egy lapot, melyre „roma kultúra"-„nem roma kultúra" felirat található. A foglalkozás vezető által felsorolt fogalmak alapján kell eldönteni a fiataloknak, hogy hova állnak. A feladat során a fiatalok többször is szembesülnek azzal, hogy nem egyöntetűek a vélemények. A foglalkozásvezető egyértelmű és vitás fogalmakat keverve sorol fel úgy, például: lovári nyelv, zene, rock zene, mulatás, irodalom, tánc.

A választós játék után körbeülve beszéli át a foglalkozásvezető a tapasztaltakat. A cél, hogy az egyértelműnek tűnő, sztereotip jellegű párosítással kapcsolatban kérdések, kérdőjelek jelenjenek meg a résztvevők fejében. Ez jó alkalom arra, hogy becsempésszünk ismereti tartalmakat is, hiszen a fogalmak átbeszélése lehetőséget ad erre. Így a játék közben egyszerre inognak meg bevéződött sztereotípiák és jelennek meg ismeretei tartalmak. Saját tapasztalatból állíthatom, hogy sok romológiai tartalmú fogalmat sikerült így élővé tenni a fiatalok számára.

Egy további lehetőség fókuszcsoportos beszélgetés roma származású alkotó művéről. Javasolt, hogy a mű témája és jellege ne a roma kultúrához legyen köthető. (Magam, Jónás Tamás költeményét használtam.) Körbeülést követően megjegyzés nélkül a foglalkozásvezető felolvassa a verset. A versről irányított beszélgetés formájában mindenki megosztja, mit érez, gondol. Miután elhangzottak a vélemények, érzések a költeménnyel kapcsolatban, a foglalkozásvezető a következő kérdést teheti fel: „Mit gondoltok, ez a vers része-e a roma kultúrának?"

A beszélgetést innentől a foglalkozásvezető a szerző etnikai önazonossága és a mű kulturális besorolhatósága köré szervezi. Kérdések megfogalmazása a cél, és nem tények kimondása és megfogalmazása. Javasolt ennek a feldolgozásmódnak az inverz változata is, mely során a foglalkozásvezető egy magát nem a roma közösséghez tartozónak valló szerző roma kultúrához köthető művét olvassa fel. Lényegében ugyanazt a diskurzus vezetheti le a foglalkozás vezető, mint a fentebb leírtaknál.

Ezt követően a résztvevők kiscsoportokban gyűjtik össze mindazon ismereteket, amelyeket a roma kultúrához kötnek. A foglalkozásvezető tájékoztatja a résztvevőeket, hogy egy készülő könyvhöz készítik az anyagot. Csoportforgóban ismertetik egymással mindazt, amit összegyűjtöttek, majd csoportszámtól függően kategóriákra osztják a felsoroltakat. Például, amennyiben négy csoport van, úgy négy kategóriára osztják a foglalkozásvezető segítségével. Ezután szakértői csoportok kidolgozzák a saját kategóriájukat, ami a készülő könyv egy-egy fejezete lesz (pl. zene, festészet, ünnepek). Javasolt, hogy a szakértői csapatok részletesen és alaposan dolgozzák ki a fejezeteket, IKT-eszközök segítségével. A csoportok számára a foglalkozásvezető segédanyagokat biztosít, amelyek romológiai ismereteket tartalmaznak.

Irodalom

Arató Ferenc (2011): Kompetencia-alapú fejlesztés, kooperatív tanulásszervezés, projektpedagógia a szociális munkás képzésben. Kézirat. http://reflektiv.hu/wp-content/uploads/2012/09/projekt-alap%C3%BA.pdf

Arató Ferenc és Varga Aranka (2008): *Együtt-tanulók kézikönyve. Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe.* Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.

Baráth Szabolcs (2016): Integráció és tanoda. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 180–183.

Berry, J. W. (2003): Conceptual approaches to acculturation. In: Chun, K., Balls-Organista, P. és Marin, G. (szerk.): *Acculturation: Advances in theory, measurement and application.* APA Books, Washington. 17–37.

Bolton, G. (1993): *A tanítási dráma elmélete.* Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.

Cole, M és Cole, S. R. (2006): *Fejlődéslélektan*. Osiris, Budapest.

Csepeli György (2006): *Szociálpszichológia*. Osiris, Budapest.

Fejes József Balázs (2014): Mire jó a tanoda? *Eséły*, **26.** 4. sz. 29–56.

Kagan, S. és Kagan, M. (2009): *Kooperatív tanulás.* Önkonet, Budapest.

Havas Gábor (1999): Cigányok a szociológiai kutatások tükrében. In: A cigányok Magyarországon, Budapest, 1999, Magyar Tudományos Akadémia.

Ladányi János és Szelényi Iván (1997): Ki a cigány? *Kritika*, **26.** 12. sz. 3–6.

Pálos Dóra (2010): „Cigány" identitások nehézségei. Egy önbeszámolókon alapuló vizsgálat tanulságai. *Eséły*, **21.** 2. sz. 41–63.

Révész György (2007): Személyiség, társadalom, kultúra – a pszichoszociális fejlődés erikson-i koncepciója. In: Gyöngyösiné Kiss Enikő és Oláh Attila (szerk.): *Vázlatok a személyiségről. A személyiség lélektan alapvető irányzatainak tükrében.* Új Mandátum, Budapest. 224–243.

Szűcs Norbert (2015): A TanodaPlatform bemutatása. *Taní-tani Online*, 2015. 05. 04. http://www.tani-tani.info/tanodaplatform

EMPIRIKUS
KUTATÁSOK

Az Amrita-kutatás főbb eredményeinek összefoglalása

Csigi Júlia

A tanulmány célja egy empirikus kutatás eredményeinek összefoglalása. A vizsgálat az 1990-es években tevékenykedő Amrita Orientációs Baráti Kör (Amrita OBK Egyesület) működésének és hatásának feltérképezésére irányult. A sokoldalú vizsgálatot a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán működő Wlislocki Henrik Szakkollégium tanárai, hallgatói és segítői készítették 2015 első felében. Hét munkacsoport különböző szempontból tárta fel a szervezet működésének jellemzőit. Jelen írás a szervezet rövid bemutatását, az egykori amritás tanulókkal készített kérdőíves vizsgálat, illetve a mélyinterjúk eredményeit ismerteti. Az Amrita OBK Egyesület célja és működése sok tekintetben hasonló a napjainkban működő tanodaprogramhoz, ebből az okból a vizsgálat eredményei hasznos információkat nyújtanak a jelenleg működő tanoda típusú közösségek számára. Az Amrita-kutatás – egyén, csoport, rendszer szempontjából – egy eredményes önszerveződő közösségi hálózat működését hivatott bemutatni, jó példaként szolgál a XXI. században működő esélyteremtő, komplex programok megvalósítói és résztvevői számára.

A szervezet történetének és működésének rövid bemutatása

Az 1990-es évek elején az oktatáspolitika alig foglalkozott a roma/cigány kisebbséget érintő kérdésekkel, azonban Baranya megyében 1994–1995-ben már megjelentek olyan projektek, amelyek célként tűzték ki a hátrányos helyzetű és/vagy a roma/cigány származású fiatalok támogatását, esélyteremtését (például a külföldi forrásokra épülő Soros Alapítvány roma oktatási programjai) (*Halász*, 2010). Dél-Dunántúlon számos kezdeményezés indult el, s a létrejött programok megvalósítói a társadalmi igényekre reagálva alakították ki koncepcióikat és szervezeti működésüket. Ezek közé a kezdeményezések közé sorolhatjuk a Magyarmecskei Általános Iskolában már az 1980-as évek végén bevezetett gyermekközpontú, komplex oktatási programot, az első cigány nemzetiségi középfokú oktatási intézményt, a Gandhi Gimnázium és Kollégiumot, az Amrita Orientációs Baráti Kört (Amrita OBK Egyesületet), valamint a Collegium Martineum Középiskolai Tehetséggondozó Kollégiumot.

A vizsgálat középpontjában álló Amrita OBK Egyesület 1994 és 2000 között extrakurrikuláris tevékenységek mentén szervezte foglalkozásait. Diákjai Dél-Dunántúl kisebb településeiről érkeztek (főként Somogy, Baranya és Tolna megyéből) Pécsre az érettségi bizonyítvány megszerzésének reményében. A rendszerváltás utáni években vezetett statisztikák jól mutatják, hogy Pécsett a roma/cigány

származású, érettségivel rendelkezett személyek száma nem haladta meg az öt főt. Továbbá kutatások hívták fel a figyelmet arra a tendenciára, miszerint a középfokú intézményekbe bejutott, legfőképpen a kisfalvakban élő roma/cigány származású fiatalok magas arányban morzsolódnak le az oktatás első tanévében (*Forray*, 2003; *Liskó*, 2002). Ebből kiindulva a szervezet alapítói olyan inkluzív, befogadó közösség létrehozására törekedtek, amelynek célja a hátrányokkal küzdő, kistelepüléseken élő és/vagy roma/cigány származású fiatalok továbbtanulásának komplex segítése és támogatása.

A Baráti Kör elindulását megelőző évben a Gandhi Gimnázium dolgozói – pályázati támogatással – tematikus nyári táborokat szerveztek azoknak a falvakban élő, pályaválasztás előtt álló fiataloknak, akik tanulmányaikat Pécs valamely középfokú oktatási intézményében tervezték folytatni. A táborok a középiskolára való felkészítés mellett a közösségépítésre is nagy hangsúlyt fektettek (ilyen volt például az első pályaorientációs célú olvasótábor). A kialakult, összebarátkozott csapat a tanév során is tartotta egymással a kapcsolatot diákklub formájában. A közös szerveződés létrehozására nagy igény mutatkozott a fiatalok részéről, ez okból az 1994-es tábor utolsó napján megalakult az Amrita[1] Orientációs Baráti Kör, ami – az 1990-es évek elején egyedülállóként – feladatának tekintette a hátrányos helyzetű és/vagy cigány származású fiatalok komplex, iskolán kívüli támogatását. A Baráti Kör tagjai között voltak azok a diákok, akik életkoruk folytán nem tanulhattak a hatosztályos Gandhi Gimnáziumban, de felvételt nyertek Pécs más középfokú intézményeibe. A már Pécsre került fiatalok az iskolán kívüli, délutáni órák nagy részét az Amrita OBK családias színterein tölthették, és a Pécsre készülő nyolcadik osztályos diákok hétvégenként vagy nyári táborokban ismerkedhettek középiskolás társaikkal. Az első tanévben a Baráti Kör tanulói a Gandhi Alapítvány Kollégiumába kerültek. Az amritás diákok a tanulás mellett hetente megrendezett programokon vehettek részt (diákklub, kulturális programok, nyelvórák, pályaorientáció), melyek még jobban összekovácsolták a közösséget. A Baráti Kör tanárai, mentorai az egyéni fejlesztés mellett nagy hangsúlyt fektettek a közösségépítésre, aminek középpontjában a közösség mint közösségi háló, megtartó, motiváló közeg fontos szerepet játszott a diákok életében. Ennek célja volt a családi környezet hiányának betöltése, pótlása. A szervezetben az önsegítő és a kortárssegítő szemléletmódnak megfelelően a nagyobb diákok felelősséget vállaltak a kisebbekkel való tanulásban, továbbá a Baráti Kör munkáját több főiskolás, egyetemista önkéntes segítette, jó példát nyújtva a középiskolás tanulók számára. Ők az iskolára való felkészítés mellett mentori szerepet is betöltöttek. Érdekesség, hogy az amritás tanulók szerkesztésével rendszeresen megjelent az Amrita OBK diáklapja (Csodalámpa), ami – a pályaorientáció és a közösségépítés mellett – a kistelepüléseken élő, pályaválasztás előtt álló diákokkal való kapcsolattartást segítette elő (*Derdák*, *Keczer* és *Varga*, 1995).

1 Amrita jelentése: a hindu mitológiában a halhatatlanság, illetve az istenek itala.

A szervezet az első év után, 1995-ben kiköltözött a Gandhi Kollégiumból, a Soros Alapítvány támogatásával családi házat bérelt Pécs belvárosában. Az évek során többször megismétlődött a költözködés, azonban a közösség vezető tanárai mindig fontosnak tartották, hogy a közösségi ház könnyen megközelíthető legyen az amritás diákok számára. A tanulásra és a hasznos szabadidő eltöltésére alkalmas közösségi ház a legfontosabb helyszínt jelentette a Baráti Kör életében. A közösségi tér számos szolgáltatásnak, tevékenységnek adott helyet. A „Nyitott Ház" program folyamatos elérhetőséget és nyitva tartást biztosított az érdeklődők számára, az „Interkulturális programok" és az évközi diákklubok különböző korosztályú, érdeklődésű diákok részére valósítottak meg szakköröket, délutáni elfoglaltságokat. A Csodalámpa diákújság mint az amritás tanulók diáklapjának szerkesztése és kiadása is a közösségi térhez köthető.

Az Amrita Orientációs Baráti Kör számos olyan tevékenységet is folytatott, amely túlmutatott a diákszervezet koordinálásán, működtetésén. Az Amrita OBK-hoz kötődően létrejött a Galilei Alapítvány, elősegítve a szakemberek munkájának szervezését (közoktatást érintő nyelvi felzárkóztató, valamint cigány nemzetiségi programok koordinálását), a tehetséges diákok felkutatását, illetve a kutatások, szakmai anyagok, kiadványok megjelentetését. A kör főbb tevékenységei a következők voltak: toborzás, tehetségkutatás, pályaorientáció; tematikus nyári táborok; oktatási tevékenység (egyéni fejlesztés, csoportos tanulási alkalmak, tehetséggondozás); mentorálás; művelődési és kulturális programok;_diáklap szerkesztése; szakmai közvélemény formálása.

Az Amrita OBK a 2000-es évek elejéig aktívan folytatta tevékenységét, a nyári táborokat évenként több alkalommal rendezték meg. A Soros Alapítvány évekig támogatta a szervezet szakmai tevékenységeit. A kifejlesztett módszertan megjelent az országszerte sikeres tanodai mozgalom kiadványaiban és gyakorlatában, valamint más, hasonlóan indiai neveket viselő szervezetek munkájában[2].

Az Amrita-kutatás empirikus eredményei

Az Amrita-kutatás során két kutatócsoport készítette el a szervezettel kapcsolatos empirikus vizsgálatokat (egy kvantitatív kérdőíves kutatás és egy kvalitatív mélyinterjú-elemzés segítségével). Az adatfelvételre 2015 januárjában került sor egy nosztalgiaest keretében, ahol az egykori amritás tanulók, tanárok, segítők különböző interaktív feladatok, programok segítségével visszaemlékezhettek a közösségben eltöltött időre. Az „Amrita Nosztalgia Találkozón" 35 egykori tanuló töltötte ki a kérdőívet, illetve hét személy vállalta a mélyinterjú elkészítését.

2 Ilyen például a Bhim Rao Egyesület, a Dzsaj Bhím Közösség és a Dr. Ámbédkar Gimnázium.

A kérdőíves vizsgálat eredményei

A kérdőíves kutatás célkitűzései között szerepelt az egykori amritás diákok mobilitási vizsgálata, illetve az Amrita OBK-hoz való tartozás hatásának feltérképezése. A kvantitatív kérdőív a következő információkra kérdezett rá: lakóhely, iskolai végzettség, foglalkozás, munkaerő-piaci helyzet, Amrita Orientációs Baráti Körhöz való tartozás megélése, segítségnyújtás, szolgáltatások, programok (attitűdvizsgálat, emlékek felidézése), a szervezetnek a kitöltők életútjára gyakorolt hatása.

A vizsgálat, többek között, a következő kérdésekre kereste a választ: „Az egykori tanulók életében milyen társadalmi és földrajzi mobilitás valósult meg? A megkérdezettek életét milyen egyesületi szolgáltatások segítették leginkább?" (*Boros*, 2015. 97. o.). Fontosabb eredményként megemlíthetők a társadalmi mobilitással kapcsolatos adatok. A megkérdezettek szülei többségében gyári vagy mezőgazdasági betanított munkát, valamint segédmunkát végeznek/végeztek, illetve jelentős a nyolc általános vagy alacsonyabb osztály és a szakmunkával kapcsolatos végzettség. Jellemző mutató, hogy azok a szülők, akik nyolc általános vagy kevesebb osztállyal rendelkeznek, mind fizikai munkakörben dolgoznak/dolgoztak.

A kérdőívet kitöltők végzettsége és munkaerő-piaci beosztása a szülőkhöz viszonyítva jelentősen javult. 35 főből 22 személy felsőfokú, nyolc személy érettségi, három technikusi, három alapfokú végzettséggel rendelkezik. A diplomás válaszolók többségében pedagógiai (6 fő) és szociális (10 fő) területen végeztek, illetve ezeken a területeken sikerült is elhelyezkedniük. A kérdőívben több kitöltő megemlítette, hogy a Baráti Kör szakemberei „pótszülőkként" támogatták a mindennapjaikat, felnéztek rájuk, így a pályaválasztás során mintaként szolgáltak számukra. A társadalmi mobilitást tekintve, az egykori amritás diákok egy, de többségében két vagy akár három fokkal is magasabb iskolai végzettséget szereztek (intergenerációs mobilitás), a fiatalok sok családban elsőként szereztek érettségit, valamint diplomát.

A következő nagyobb témakör a szervezet programjainak megítélésére, illetve az azokon való részvételre kérdezett rá. A válaszadók a legnépszerűbb, legkedveltebb tevékenységként az évenként ismétlődő, tematikus nyári tábort jelölték meg (18 fő), amit a különböző klubok (10 fő), a pályaorientáció (4 fő) és az egyéni felkészítő alkalmak (1 fő) követtek. A tematikus nyári táborokban és a klubokon olyan információkkal gazdagodhattak a résztvevők, amelyeket a későbbiekben, iskolai pályafutásuk során is hasznosítani tudtak (pl. történelmi események kreatív, interaktív feldolgozása; különböző kultúrák megismerése)._Továbbá az is kiderült, hogy a megkérdezettek a szervezet mely támogatásait tartották jelentősnek. Legtöbb személynél a legnagyobb támogatást a szabadidős programokon való részvétel jelentette (30 fő). „A tábori élmények, a közösséghez tartozás nagy hatást

gyakorolt a tagokra, 20 év távlatából is ezekre a programokra emlékeztek a legszívesebben. Fontos kiemelni, hogy a táborok tematikája indirekt módon magába foglalta a pályaorientációt, az identitásfejlesztést és az érdekérvényesítő képesség fejlesztését, hiszen programjai a szórakozás mellett tudás- és ismeretátadásra épültek az innovatív pedagógiai módszerek alkalmazásával, melyek közül napjainkban a projektmódszer a legismertebb" (*Boros*, 2015. 124. o.). A táborozási lehetőségeken túl a legtöbb megkérdezett az érzelmi patronáláshoz kapcsolódó tényezőket jelölte meg jelentős támogatási elemként (kategóriák: „bíztak bennem"; „meghallgattak"; „baráti kört jelentett az életemben"). Az anyagi segítségnyújtást a válaszolók több mint fele tartotta lényegesnek. Anyagi támogatást jelentett minden olyan eszköz, útiköltség, ruházat, ösztöndíjpályázatokhoz való hozzáférés (ügyintézésben való segédkezés), melyek a diákok tanulmányait segítették. Továbbá 35 főből 26 fő gondolta úgy, hogy nagy segítséget jelentett a Baráti Körhöz való tartozás, pozitívan befolyásolta a későbbi életét (kiemelt területek: motiváció, önbizalom, társadalmi és munkahelyi integráció).

Az eredmények arra is rámutattak, hogy a kortársi közösségben milyen erős kötődésű ismeretségek, barátságok alakultak ki a Baráti Kör működésének ideje alatt. 27 fő kötött szorosabb barátságot a vizsgált szervezeten belül, ebből 25 személy a mai napig tartja a kapcsolatot valamely Amrita-taggal. Ez az adat 20 év távlatából is jól mutatja a Baráti Kör közösségteremtő erejének jelentőségét.

A mélyinterjúk eredményei

A mélyinterjúk elemzésével foglalkozó kutatócsoport hét egykori amritás személy életútján keresztül igyekezte feltárni, hogy a vizsgált szervezethez való tartozás mit jelentett a válaszolók életében, valamint ez milyen módon jelenik meg az identitásukat meghatározó pszichológiai dimenziók mentén. „A segítőszervezet 20 évvel ezelőtt – de talán még ma is – egyedülálló módon próbált 'beavatkozni' a hátrányos helyzetű gyerekek életébe, egyszerre több színtéren, egymással párhuzamosan folyó projektek futtatásával. Feltételezzük tehát, hogy ilyen módon a segítőszervezet a volt amritás tagok identitásában is lenyomatott hagyott, melynek esszenciáját a szövegek narratív elemzése mentén próbáltunk meg feltárni" (*Csigi*, *Serdült* és *Trendl*, 2015. 148. o.). Az interjú segítőkérdései a következő témákat érintették: családi háttér, iskoláztatás, részvétel az Amrita Orientációs Baráti Körben, továbbtanulás közép-, esetleg felsőfokon, munka, jelenlegi család, jövőkép, sikeresség.

A mélyinterjúk tapasztalatai összefüggnek a kérdőíves vizsgálat eredményeivel. A megkérdezettek családi háttere hasonló a kérdőívet kitöltők hátteréhez. A szülők/nevelőszülők jellemzően szakmunkás, valamint segédmunkás munkakörben dolgoznak/dolgoztak. Az egykori amritás tanulók Dél-Dunántúlon található

kistelepüléseken születtek/nőttek fel. A válaszolók többsége (6 fő) olyan környezetből érkezett, ahol a tanulást fontosnak, értéknek tartották a szülők. Ez a morális támogatás nagymértékben befolyásolta az akkori pályaválasztás előtt álló fiatalok továbbtanulási szándékát.

A mélyinterjúk az identitás vizsgálatának szemszögéből érdekes eredményeket mutattak. A kutatócsoport a hipertextek elemzését (Thomas Muhr-féle) tartalomelemző szoftver alkalmazásával végezte el. Az elemzés több dimenzió, kategória köré épült fel az interjúalanyok elbeszélései alapján (pl. hátrány, támogatás). Az interjúalanyok a hátrány kategóriáját leginkább a családhoz (érzelmi, majd anyagi hátrány), továbbá a szelfhez[3] (érzelmi hátrány) kötötték. A támogatás kategóriájában a segítőszervezethez, illetve a szervezet tevékenységéhez köthető kifejezések száma volt a legjelentősebb, melyeket a családdal, továbbá az állammal kapcsolatos tartalmak követtek. „A kapott eredmények jól mutatják, hogy a fiatalok életében milyen fontos, szinte sorsfordító szerepet játszott az Amrita, hiszen a hátrányokkal való küzdelemben segítő kezet nyújtott, és kapaszkodót nyújtott nekik" (*Csigi*, *Serdült* és *Trendl*, 2015. 173. o.).

Az összesített kódok elemzése során láthatóvá vált, hogy a szervezetnek mint az életút alakulását befolyásoló ágensnek van a legjelentősebb szerepe a megkérdezettek történetében. Az Amrita OBK mint segítőszervezet hatékonyan reagált és reflektált az egykori tanulók egyéni szükségleteire, azokon az élettereken avatkozott be, ahol szükségük volt rá.

„Az Amrita munkájának egyedülállósága abban mutatkozik meg, hogy nem maradt meg a puszta anyagi támogatás szintjén, hanem azon túlmutatva olyan komplex szolgáltatatói rendszert alakított ki, amely a személyiségérés szenzitív szakaszában lévő pszichológiai szempontból veszélyeztetett fiatalok számára egy valódi védőhálót jelentett. Ez bizonyítja, hogy a támogatások közül az interjúalanyok nem az anyagi, hanem az érzelmi támogatást emelik ki leginkább; olyan élményeket, mely megvalósulásához kétség kívül szükség van pénzre, azonban tartalmában sokkal több annál: a valahová tartozás, a feltétlen elfogadás élményét jelentette a fiatalok számara." (*Csigi*, *Serdült* és *Trendl*, 2015. 175. o.).

A kutatás az Amrita Orientációs Baráti Kör hatásvizsgálatának bemutatására – az interjúk tartalmát idézve – számtalan példát említ. A segítőszervezet egyes személyeknél a középiskolai évek során, valakinél pedig a felsőoktatásba való továbbtanulásnál nyújtotta a legnagyobb segítséget. A megkérdezettek élete másként alakult volna az Amrita OBK közössége nélkül.

Rövid részletek az interjúk tartalmából (változatlan, közléshű forma):

„A társaság volt az, ami nekem az Amritát jelentette. Nem egészen egyértelmű, hogy egy cigánytelepről elindul egy fiatal és továbbtanul egy nagyvárosba. Én egy olyan telepről

3 Szelf: amikor a személy kiváltója egy adott állapotnak, eseménynek.

jövök, ahol előtte senki nem tanult tovább még csak szakmunkásképzőben sem. Amikor bekerült az ember egy nagyvárosba, akkor tudta magát egyedül is érezni. Mi megmenekültünk az Amrita miatt az egyedülléttől, mert volt egy olyan társaság, akik hozzánk hasonlítottak, egy nyelvet beszéltünk és tulajdonképpen büszkék voltunk arra, amit csinálunk." (V1)

„Az Amrita a tanulásban is nagyon sokat segített, kaptam ösztöndíjat is. Nem csak az anyagiak miatt tartom fontosnak, a nyári táborozás életre szóló élményt nyújtott, egész évben azt vártam, hogy mikor találkozok újra az ismerősökkel." (V2)

„Ami biztosan most már furcsán hangzik, de mindenben, bármilyen kérésem volt megadták hozzá a támogatást …sok segítséget is kaptam hogy minden féle lehetőségem meglegyen arra hogy készülhessek. Úgyhogy nagyon sok fronton zajlott az én támogatásom." (V3)

Összefoglalás

A rendszerváltás követően, civil kezdeményezés hatására létrejött Amrita Orientációs Baráti Kör elsődleges feladatának tekintette a tehetséges, kisfalvakban élő, főként roma/cigány származású fiatalok mobilitási esélyeinek növelését, melynek előmozdítása érdekében egy self-help szemléletű, befogadó közösség létrehozására törekedett (tudatos pedagógiai módszertár segítségével). A vizsgált időszakban (1994 és 2000 között) több mint 100 fiatal vett részt a közösség életében.

Az empirikus kutatás eredményei jól mutatják, hogy az egykori amritás tanulók magasabb végzettséggel és munkahellyel rendelkező felnőttekké váltak, gyermekeket nevelnek, tervekkel rendelkeznek, saját erejükből életcéljaik megvalósításáért küzdenek, szakemberekként munkálkodnak. Az Amrita-tagok életútja a legjobb bizonyíték arra, hogy az Amrita Orientációs Baráti Kör elérte céljait, olyan segítséget tudott nyújtani, amely a fiatalok számára kilépési lehetőséget biztosított a marginalizálódott társadalmi helyzetből.

Irodalom

Boros Julianna (2015): Kérdőíves vizsgálat az Amrita Orientációs Baráti Kör Egyesület tagjaival – tapasztalatok és eredmények. In: Varga Aranka (szerk.): *Amrita az ezredforduló előtt.* PTE BTK NTI, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 89–146.

Csigi Júlia, Serdült Sára és Trendl Fanni (2015): Az Amrita Orientációs Baráti Kör a mélyinterjúk tükrében. In: Varga Aranka (szerk.): *Amrita az ezredforduló előtt.* PTE BTK NTI, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 147–176.

Derdák Tibor, Keczer Zoltán és Varga Aranka (1995): Tehetséggondozó kollégium itt és most – *Család, Gyermek, Ifjúság*, **4.** 8. sz. 93–101. http://www.issuu.com/csagyi/docs/csagyi_1995_3-4

Forray R. Katalin és Hegedűs T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitika.* Oktatáskutató Intézet, Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Halász Gábor (2010): *Az oktatáspolitika két évtizede Magyarországon: 1990–2010.* Kézirat, Budapest. http://halaszg.ofi.hu/download/Policy_kotet.pdf

Liskó Ilona (2002): *Cigány tanulók a középfokú iskolákban.* Kutatás Közben sorozat, 234. sz. Oktatáskutató Intézet, Budapest.

Kapcsolattartás a szülőkkel – tanodai megközelítések

Márton Gábor

Hátrányos helyzetű gyermekekkel és fiatalokkal végzett munkám során volt lehetőségem megtapasztalni, mennyire nagy hatást gyakorolhat a motivációra és a viselkedésére az, hogy milyen a kapcsolatom a szülőkkel. E tapasztalatot a neveléstudományi szakirodalomban számos empirikus kutatás is alátámasztja (l. *Castro* és *munkatársai*, 2015 áttekintését), ennek ellenére a hazai gyakorlat ezt mintha kevéssé ismerné fel (*Lannert* és *Szekszárdi*, 2015). A szülők és a pedagógusok megfelelő kommunikációja, együttműködése a hátrányos helyzetű tanulók esetében egyébként is nehézkesebb lehet az eltérő társadalmi háttérhez köthető különbségek miatt. Számos iskola esetében tapasztaltam, hogy a családdal nincs olyan élő, közvetlen kapcsolata az intézménynek, ami munkájukat segíthetné. A civilek által működtetett különböző oktatási hátránykompenzáló programokban e terület általában nagyobb hangsúlyt kap, a tanodákban a családok elérése, a szülők bevonása egyértelműen a kulcsfontosságú feladatok között szerepel (*Csovcsics*, 2016 jelen kötet; *Fejes*, 2014; *Németh*, 2009).

Írásomban azt vizsgálom, mi történik eltérően a tanodákban és az általános iskolákban. Milyen okok miatt nincs gyakran aktív kapcsolata az iskoláknak a hátrányos helyzetű tanulók szüleivel, és milyen módon próbálják bevonni a tanodák a szülőket. Mindezt tanoda jellegű programokban dolgozó szakemberek nézőpontjára és tapasztalataira támaszkodva kívánom feltárni. E szakemberek a hátrányos helyzetű gyermekekkel és fiatalokkal, szüleikkel és az iskolával is kapcsolatban állnak. Ez a „határterületen" történő elhelyezkedés adhatja látásmódjuk különlegességét és széles spektrumát. A vizsgálat során az ország eltérő régióban tevékenykedő, tanoda típusú kezdeményezések szakembereivel (7 fő) készítettem interjút.

A tanodás szakemberek tapasztalata közelebb vihet a nem megfelelő iskola-szülő kapcsolat mögött álló okok megértéséhez, valamint néhány megfelelő stratégia azonosításához, hiszen e kezdeményezések keretei között vélhetően változatos technikákat alkalmaznak annak érdekében, hogy bizalmi kapcsolatot alakítsanak ki a szülőkkel. A hazai szakirodalom eddig nem tárta fel e kezdeményezés tapasztalatait, miközben ezek akár az iskolák, akár további oktatási hátránykompenzáló kezdeményezések számára kínálhatnak fogódzókat.

Az interjúk elemzésekor először az iskola és a hátrányos helyzetű szülők kapcsolatára vonatkozó eredményeket ismertetem, mindkét fél esetében feltárva a lehetséges okokat. Ezt követően a tanodák által alkalmazott gyakorlatokat mutatom be, végül felvázolok egy lehetséges módszertant a szülők és a pedagógusok kapcsolattartásában.

A kutatás részletei

Kutatásom során abból a feltételezésből indultam ki, hogy a nem formális oktatási rendszerhez kötődő, tanoda típusú kezdeményezésekben dolgozó szakemberek rálátással bírnak a hátrányos helyzetű szülők és az iskola kapcsolatára, és az iskolai pedagógusoktól eltérő szemléletmódot képviselnek. Emellett e kezdeményezésekben nagy hangsúlyt fektetnek a szülőkkel való hatékony kapcsolat kiépítésére. Ennek keretében rendszeresen végeznek informális keretek között kapcsolattartást a szülőkkel, járnak családlátogatásra, szerveznek közösségi programokat, tartanak fogadóórát és beszélnek személyesen vagy telefonon a szülőkkel (*Németh,* 2009). Emellett – a jó gyakorlatoknak köszönhetően – megoldásaik mintául szolgálhatnak az iskolák számára a hatékony kapcsolat kiépítésére.

A kutatásban való együttműködésre tanoda típusú kezdeményezések szakembereit kértem fel, elsősorban TÁMOP 3.3.9.A-12/2 pályázati forrásból működő tanodák munkatársait. Hét szakemberrel készítettem félig strukturált interjút. A kiválasztásban szerepet játszott a személyes ismertség, illetve az is fontos szempont volt, hogy ezen szakemberek mindannyian olyan intézményben dolgoznak, melyek rendelkeznek olyan programelemekkel, amelyek kifejezetten a szülők bevonását szolgálják. A megkérdezett szakemberek közül hat fő rendelkezik pedagógus végzettséggel, míg egy fő szociális munkás. A megkérdezettek többsége hasonló munkakörben korábban tapasztalatokat szerzett szülőkkel való kapcsolattartásban (gyermekvédelmi, gyermekjóléti szolgálatnál).

A szülők és az iskola

Az oktatási intézmény kapcsolatfelvételi jellemzői

Az iskolák kapcsolata változó képet mutat a hátrányos helyzetű szülőkkel. Az interjúk elemzése során alapvetően három csoportba soroltam az iskolák kapcsolati formáját: adminisztratív, félig nyitott és nyitott. Az adminisztratív esetében az oktatási intézmény kizárólag adminisztráció miatt keresi fel a szülőket. Ennek módját leginkább az ellenőrzőbe, illetve az üzenőfüzetbe írt felszólítások, közlések jelentik. Ebbe a kategóriába sorolom azt a kapcsolatfelvételi módot is, amikor az oktatási intézmény a tanodán keresztül próbál meg kapcsolatot kialakítani a szülőkkel. Ennek a formának a hatékonysága csekély, teljesen hiányzik belőle a személyes interakció. Ebben az esetben komoly problémát jelent az is, hogy a szülők iskolai végzettsége alacsony, az írásbeliséggel szemben előítéleteik vannak, extrém esetben nem is tudják elolvasni.

> *„Adminisztratív, kizárólag ilyet." „Üzenetek, ellenőrzőkön keresztül, igen. A csatorna az ellenőrző, mondjuk, semmi más nincsen." „Semmilyen, 0. Ezt elismerik az iskolában dolgozók is, ők is 0-nak látják a hatékonyságát…" (2. sz. interjúalany)*

„…csak telefonálnak vagy üzennek vagy telefonálnak vagy beírnak az üzenőfüzetbe, vagy rajtunk keresztül próbálnak meg üzenni. A személyes kapcsolat nagyon eltűnőben van ezzel az iskolával." (4. sz. interjúalany)

„Szerintem ezek kényszerkapcsolatok." (6. sz. interjúalany)

„…én azt gondolom, hogy nem nagyon keresgélnek, tehát adnak maximum egy jelzést a gyerekjóléti szolgálat felé, hogyha nem jár a gyerek iskolába és maximum így ennyi, vagy felém igen." (7. sz. interjúalany)

A félig nyitott kapcsolatfelvétel esetén az iskola nemcsak írásbeli üzenetek révén igyekszik a kapcsolatot felvenni a hátrányos helyzetű szülőkkel, hanem személyes interakció is épül a kapcsolatba. Azonban ez a személyes interakció két végpontot mutat. Az oktatási intézmény kimegy családlátogatásra a szülőkhöz vagy szülői értekezleteken, illetve behíváson találkoznak velük az iskolában. A családlátogatásokat az oktatási intézmény a gyerekek könnyebb osztályváltásának, leendő beiskolázásának megkönnyítésére használja, illetve a gyermekkel felmerülő problémák megbeszélésre. Az oktatási intézmény területén zajló interakciók esetében (szülői értekezlet, szülő behívása) a szülő számonkérése, „dorgálása" zajlik. Tehát azt láthatjuk, hogy a személyes kapcsolat jellege lehet támogató, illetve bíráló, de itt már mindenképpen megjelenik a személyesség. E kapcsolatok ritkán történnek meg és rövid ideig tartanak (évente 1-2 családlátogatás).

„…tanévente 1-2 alkalommal kijönnek és nem mindig csak akkor, ha probléma van a gyerekkel. Kijönnek az elsős tanárok év elején, kik lesznek az osztályába, és kijönnek családlátogatásra…" (4. sz. interjúalany)

„…akkor jönnek el, ha a tanár külön valahogy behívatja őket, de akkor sem szívesen, hiszen lecseszést kapnak a gyerekük miatt." (6. sz. interjúalany)

A nyitott iskola esetében azzal egészül ki a családlátogatás, illetve az oktatási intézményben történő személyes találkozás, hogy a családok számára családi rendezvényeket szerveznek kifejezetten a szülők számára. Ebben az esetben nem a szülők számonkérése történik, hanem egy kötetlen beszélgetés. Ez a kapcsolat rendszeresebb, mint a félig nyitott esetében, és az interakciók is tovább tartanak.

Az interjúalanyok válaszaiból kirajzolódó kép szerint az adminisztratív iskolák vannak túlsúlyban, nyitott iskolából csak egyről számoltak be. A félig nyitottaknál inkább jellemző a problémák esetén megjelenő családlátogatás és a szülők felelősségre vonása az iskolában.

„Rendszeresen kijárnak családot látogatni, családi napokat és fesztiválokat szerveznek. De sok helyi rendezvényük is van, például helyi projektnapot tartanak Gilvánfalván. De a legjellemzőbb az, hogy az iskola területén belül tartanak foglalkozásokat, kifejezetten családok részére, szülők részére." (1. sz. interjúalany)

A személyes kapcsolatfelvétel hiányának több oka is lehet. A szakemberek szerint van egy objektív ok, a finanszírozás kérdése. Azon iskolák közül, melyekről szó volt, négy nem azon a településen található, ahol a tanoda működik, a többi esetben a város másik részében, így itt anyagilag problémás az eljutás, mert az iskola nem tudja biztosítani az ehhez szükséges anyagi fedezetet. A családlátogatások és a személyes környezet felkeresése ellen hat a szakemberek szerint a pedagógusokra vonatkozó azon rendelet is, miszerint 32 órát kell az oktatási intézményben tölteniük.[1]

Az objektív okok mellett megjelennek szubjektív okok is. A pedagógusokban van egyfajta félelem, mert nem rendelkeznek azokkal a kompetenciákkal, melyek segítségével egy más szociokulturális közegben hatékonyan tudják felvenni a kapcsolatot, valamint ismeretlen számukra ez a társadalmi réteg, ami félelmet szül bennük.

„Van ez a financiális oka, tehát egyszerűen nem fizetik ki az útiköltségét…" (2. sz. interjúalany)

„Ez ellen hat a 32 órás iskolában levési kötelezettség…" (2. sz. interjúalany)

„nem rendelkezik azokkal a kompetenciákkal, ismeretekkel, hogy egy másfajta szocioklulturális közegben élőkkel a kapcsolatot ki tudja alakítani. Mivel ez nincs, van benne egy félelem és ez a félelem a forrása nagyon sokszor ezeknek az elhárításoknak. Félnek és legfőképpen az ismeretlentől. Amiről nincs tapasztalat, attól az ember jobban fél." (2. sz. interjúalany)

„Azt hiszem, van egy túlzott félelem, hogy vajon mi történhetne ott." (3. sz. interjúalany)

„…nincs olyan szakember, aki meg tudná ezt csinálni." (7. sz. interjúalany)

Fontos szempont, hogy a szülő és az iskola akkor találkozik az esetek többségében, amikor konfliktus van. Egy konfliktusos helyzet korábbi bizalmi kapcsolat nélkül rányomja a bélyegét a kapcsolatra, így az indulatok fognak dominálni.

Két szakember egészen szélsőséges véleményt fogalmazott meg az okokról, szerintük a kapcsolat hiányának az is oka, hogy az elitnek (nem szegénységben élők), akik az iskolára is befolyással bírnak, nem érdeke a jó kapcsolat kialakítása, mert a hátrányos helyzetű társadalmi csoport jelent társadalmi aktivitási tényezőt, és nem szeretnék, ha a hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek az ő gyermekeikkel járnának egy osztályba. Ezt azzal indokolták, hogy az elit

1 A 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról 17. § (1) 11. pontja azt fogalmazza meg, hogy a pedagógus számára a kötött munkaidőnek neveléssel, oktatással nem lekötött részében foglalkozhat szülőkkel való kapcsolattartással, bár ennek formájáról nem rendelkezik.

számára szükséges tagozatos osztály kivitelezésére rendelkezésre áll a humán erőforrás és az anyagi forrás is, míg a sokkal kevesebb költséget és humán erőforrást igénylő családi kapcsolatok kialakítása nem történik meg.

„Ennek az az oka, hogy az iskola mindig számonkérő szerepben van, hogy mit miért, mit csinál rosszul a gyerek és nagyon sokszor nem abban a szerepben van…" (3. sz. interjúalany)

„És akkor már megint úgy találkoztak a tanárral, hogy konfliktusa van." (4. sz. interjúalany)

„…valójában az elitnek, a középosztálybeli elitnek sem számít, hogy legyen egy működő kapcsolat az iskola és a hátrányos helyzetű szülőkkel, mert a hangjuk az nem…nem… mindegy mit mondanak." (2. sz. interjúalany)

„…amíg az elitnek a gyerekeit és iskoláit nem érinti." (5. sz. interjúalany)

Tehát az okok között a törvényi szabályozást említik, ami nem biztosít pénzügyi forrást és (a szakemberek téves megítélése szerint) munkaidőt. Az iskolai kapcsolatban meghatározó a konfliktusos jelleg, illetve a pedagógusok nem rendelkeznek megfelelő kompetenciákkal a jó kapcsolat kialakításához, illetve az iskola megfelelő szakembereket (szociális munkás) nem alkalmaz.

A hátrányos helyzetű szülők kapcsolatfelvételi jellemzői

Szinte egységes a szakemberek véleménye abban, hogy a szülők kapcsolatfelvétele vagy semmilyen, vagy reaktív. Utóbbi esetben jellemző, hogy csak akkor lépnek kapcsolatba az iskolával, amikor már történt valamilyen konfliktus, amikor úgy érzi, támadás érte gyermekét, így számonkérően, olykor támadóan lépnek fel az iskolával szemben.

„Ilyen proaktív jellegű dologról nem nagyon tudok, inkább reaktív. Például, ha a gyerekkel történik valami vagy az iskolával." (1. sz. interjúalany)

„Ők se gondolják, hogy feladatuk…" (2. sz. interjúalany)

„A szülők is sokszor majdnem mindig csak akkor mennek be, amikor már probléma van. Nyilván meg akarja védeni a fiát vagy a lányát, és lehet, hogy egy kicsit ingerültebben és támadóbban lép fel…" (4. sz. interjúalany)

„Az én tapasztalatom az, hogy egyáltalán nem. A szülők nem keresik az iskolát." (7. sz. interjúalany)

A szülők kapcsolati aktivitása csekély, amennyiben mégis megtörténik a kezdeményezés, minden esetben egy konfliktus húzódik meg a háttérben, a szülő agresszíven, feldúltan érkezik az iskolába azzal a szándékkal, hogy megvédje a vélt vagy valós támadást a gyermeke ellen. Az aktivitás hiányát több okra vezethetjük

vissza. Az objektív okok között szerepel a pénzügyi nehézség. A szülők anyagi helyzetük miatt nem tudnak eljutni az iskolába, mert vagy másik településen van, vagy a város egy másik részében. Előbbi esetben ezt tovább nehezíti a közlekedés nehézsége (ritkán járnak a buszok). Az okok között található a kiszolgáltatottság érzése, mert szinte minden faluban hosszú ideje tartó munkanélküliség van jelen, így nem jutottak anyagi forrásokhoz, nem érzik, hogy bármire befolyással tudnak lenni, így az oktatási intézménnyel való kapcsolatra sem, nem tudják, milyen cselekvő helyzetben lenni.

Emellett a szülőknél is megjelenik a félelem érzése. Félelem attól, hogy rosszat mondanak a gyerekükre, megalázzák őket, másrészt félelem a lenézéstől, kirekesztéstől származásuk vagy ruházatuk miatt. Harmadrészt a félelmet táplálja az, hogy nem érti meg, amit a pedagógus mond neki, hiszen más kommunikációs eszközöket használ a két fél. Korábbi iskolai tapasztalataik szintén a kapcsolat felvétele ellen szólnak, mivel saját tapasztalatokkal rendelkeznek az iskoláról, emlékeznek rá, hogyan bántak velük a tanárok, úgy érzik, most is ugyanarra számíthatnak tőlük, illetve az iskola számukra a kudarcok helye volt. Szocializációjuk során nem tanulták meg, melyek a feladataik az iskolával való kapcsolat kialakításában és nem is tudják, ez miért lenne fontos. Az a lakóközeg, melyben élnek, az iskola számára abnormális viselkedési formákat erősít meg. A szülők nincsenek tisztában az oktatás fontosságával, mivel úgy gondolkodnak, hogy ők is megoldották az életüket alacsony iskolai végzettséggel, ezért nem is látják, miért kellene nekik tenni ebben az ügyben.

„A szegénység, a nélkülözés olyan fokára jutottak, hogy… tehát soha nem voltak cselekvő helyzetben." (1. sz. interjúalany)

„Talán a legerősebb a félelem. A félelem attól, hogy rosszat mondanak a gyerekről, az ő legszentebb, számukra legfontosabb dologról, félnek attól, hogy kinevetik őket, félnek attól, hogy nem olyan a ruhájuk, amilyennek kéne lenni, és félnek attól, hogy nem értik azokat a mondatokat, amiket hallanak. Hát minek menjek én oda, mikor nem értem, mit mond. És tényleg nem érti, mit mond, mert teljesen más nyelven szólal meg a tanár és teljesen más nyelvvel hallgatja meg a szülő." (2. sz. interjúalany)

„…neki nagyon nagy problémát jelentett, hogy bemenjen az iskolába, még akkor is, ha írtak neki vagy felszólították, mert megmondták nekem, hogy a tömegközlekedést neki meg kell gondolni, mert bérlet nincs, hogy ilyenre kiad-e pénzt. Minél messzebb van az iskola, annál nagyobb gond a kapcsolattartás." (5. sz. interjúalany)

„Azt mondom, hogy elegük volt, tudják, hogy viselkedtek velük. Mit várhatnak, most is ugyanazt csinálják, ne adj' isten, megütik a gyereket vagy éppen lecigányozza a gyereket, minek menjen be csak úgy, hogy mi újság. Nem nagyon volt sikerélménye az iskolában…" (4. sz. interjúalany)

„Nagyon sokan megfogalmazták közülük azt, hogy úgy gondolnak vissza az iskolára, hogy az iskolában kudarcok érték őket és a kudarcok mellett nagyon ritkán kaptak ösztönzést, vagy dícséretet." (5. sz. interjúalany)

„…azért nem történt meg az ehhez való szocializálás, tehát soha senki nem segített abban nekik, hogy ez a feladatuk. Én, amikor szülővé váltam, nem a kisujjamból szoptam ki, hogy tartanom kell a kapcsolatot az iskolával, hanem láttam a szüleimen vagy a társadalom ezt nyomja rám." (2. sz. interjúalany)

„Tehát nem látják, hogy van értelme annak, hogy tanulni. Valahogy úgyis elvégzik, mert elvégzik, de ezen felül nincs motiváció és nincs érdeklődés, hogy a tanulással igenis tudja mire vinni, legalábbis sok szülőnél ez a tapasztalat." (4. sz. interjúalany)

„Neki sincs magas iskolai végzettsége, nem érzi ennek a hiányát. Nem látja azt, hogy mi lehetne." (6. sz. interjúalany)

Amint megfigyelhető, a szülők inaktivitása sokféle okra vezethető vissza, de talán három nagy csoportra osztanám. Első csoportba kerülnek a financiális okok, jelen esetben ez azt jelenti, hogy nincs megfelelő anyagi forrása az iskolába való eljutásra. A második csoportba a szocializációs okok tartoznak, ezek következtében a szülő nem tanulta meg, hogyan lehet jól kapcsolatot ápolni az oktatási intézménnyel, nem tanulta meg a pedagógusok által elvárt kommunikációs formákat. A harmadik csoportot azok a saját élmények jelentik, amelyek az iskolához köthetők, ezek félelmet generálnak és a kudarcokat juttatják eszükbe.

A szülők és a tanoda

A dolgozat ezen részében bemutatom azokat a stratégiákat, amelyeket a tanoda szakemberei használnak. Ezen módszerek egyrészt reagálnak azokra az okokra, amelyek miatt a hátrányos helyzetű szülők nem alakítanak ki hatékony együttműködést az oktatási intézményekkel, másrészt lehetőséget adnak az oktatási intézményeknek is arra vonatkozóan, milyen módszereket hogyan érdemes használni és egyben egy lehetséges módszertanként is funkcionálhatnak.

Családlátogatás

A szakemberek az egyik legfontosabb elemként fogalmazták meg a családlátogatást, hiszen ennek hatására ismerik meg azt a lakókörnyezetet, ahonnan az a gyermek jön, akivel foglalkozni fognak. A családlátogatás alkalmával lehetőségük van érzékelni a családban zajló folyamatokat. Ez nem csak a lakókörülmények és a családon belüli viszonyok felmérésének a lehetősége, hanem annak is, hogy a szülőt meghívják a tanoda életébe, biztosítsák arról, hogy bármikor bejöhet és őt is szívesen támogatják bármiben.

A családlátogatás gyakoriságát firtató kérdésemre eltérő válaszok születtek, a

minimálisnak a félévente egy alkalmat jelölték meg, míg a maximumot a havi egy alkalom jelentette (ezt felülírhatja, ha olyan esemény történik, ami szükségessé teszi a családlátogatást). Ez segít csökkenteni az előítéleteket a két eltérő társadalmi csoportból származó ember között, illetve a tanodás szakember képes megérteni a családból hozott mintákat, feltérképezni a környezetet, ezáltal személyre szabottan reagálni munkája során. A szülők megtapasztalják az elfogadást, amit az oktatási intézményekben sok esetben nem, nem konfliktusos helyzetben találkoznak először, valamint meghívást is kap olyan helyre, ahol nem számon kérni akarják. A kérdések hatására azt érzi, meghallgatják, fontos a másik fél számára.

„Ekkor lényegében egyetlen célom van, hogy eltüntessem az előítéleteket, a sztereotípiákat, amiket a hivatalról meg a tanárokról gondolnak a családok. Én első látogatáson szóba sem szoktam hozni az iskolát. A legfőbb cél az, hogy azt érezze a szülő, hogy egyenrangú partnerek vagyunk és én az ő gyerekét értéknek tekintem. Ha sikerül úgy távoznom, hogy ezt elértem, akkor tapasztalatom szerint 90%-ban mindenben együttműködik a szülő. Amikor belépek, az első az, hogy bármivel kínálnak, el kell fogadni, ha nem kínálnak semmivel, akkor kérek vizet, mutatva, hogy nem irtózom a helytől. Utána pedig törekedni a nyitott kérdésekre és a hallgatásra: hogy vannak? hogy érzik magukat? milyen a munka? és a kulcsszó a hallgatás. Hadd sírják el a világ panaszát. Másodszor már az énközlést is elbírja a kapcsolat, ha éppen van valami olyan, mert szeretném, ha a gyerekről megtudnának. Ha helyzet van, akkor az van bennem, hogy feltárni, kimondatni a szülővel megoldási utakat, vagy eljuttatni a szülőt oda, hogy helyzet van. Ez egy kvázi segítő beszélgetés." (2. sz. interjúalany)

Közös rendezvények a szülőkkel a tanoda helyszínén

Ezen rendezvények apropóját többségében a nagyobb ünnepek adják (karácsony, farsang, húsvét stb.), melyek keretében a szülők a tanoda helyszínén informális keretek között találkoznak a tanoda munkatársaival. Fontos elem ezeken az alkalmakon, hogy együtt vannak a szülők és a gyerekek, valamint az is meghatározó, hogy valami „kézzelfogható" minden esetben van ezeken az alkalmakon (karácsonyi ajándék, étel, kávé, tea stb.), aminek hatására nagyobb kedvvel jönnek el a szülők. A rendezvények célja, hogy ekkor van lehetőség beszélgetni a szülővel, feltárni a családban zajló nehézségeket, segítséget nyújtani, hogyan támogathatná még a gyermekét. Elsődleges cél bemutatni a szülőnek azt, hogy a gyermeke biztonságos helyen van. Fontos megjegyezni, hogy a szülő személyes jelenlétére számító programoknál a tanodák esetében nem jelent gondot az utazás, mert a tanodák helyben vannak vagy finanszírozni tudják alkalmanként a szülők utazását.

„A tanodában ezt úgy szoktuk átlendíteni, hogy mindig van szülői program és ha oda eljön, akkor már mindenről lehet beszélni, semmiből nem tart előkészülni (tea, kávé, nápolyi) és közben mindenről lehet beszélgetni, arról is, hogy a gyerek milyen volt és mivel lehetne neki jobban segíteni, ha hiányzott, miért nem volt ott." (3. sz. interjúalany)

„…csomó olyan információt megtudtunk a falu életéről, egyes emberekről, amelyek hasznosak voltak. Nem direkt információk, hanem ezek ilyen... informális beszélgetések voltak. Volt kávé, sütemény… a szülők úgy érezték, hogy vendégül vannak látva. Itt is én azt gondolom, hogy a találkozás, a kapcsolatfelvétel a cél. Az, hogy a szülő érezhesse, láthassa, azt, hogy a gyereke milyen helyre megy. Hogy a gyereke biztonságban van. Ez inkább segít, mint támad." (1. sz. interjúalany)

Közös rendezvények a szülőkkel külső helyszínen

Ezen programok kétféle célt szolgálnak, egyrészt a bizalmi kapcsolat megerősítést, ahol a szülővel informális kapcsolatot lehet kialakítani, lehetőséget adva a későbbi konfliktusok megtárgyalására (pl. sport). A programok motivációt is adnak a szülőknek az iskola fontosságát illetően, ezáltal fontosabbnak tartják a gyerekeik iskoláztatását is. Fontos ezekben az esetekben a kézzelfoghatóság, hogy megtapasztalják saját maguk, milyen a továbbtanulás eredménye (pl. egyetemlátogatás).

„…a sport nagyon sokat tud segíteni a hétköznapoknak a stresszlevezetés és a kikapcsolódás szempontjából. Meg a csapatsport olyan közösségi élmény, ami közösségépítő jelleggel tud bírni, ha az egy csapat." (4. sz. interjúalany)

„…ők még sosem láttak ekkora iskolát, ennyi fiatalt, hogy mit lehet ott tanulni, mit lehet itt csinálni, mennyire fontos ez, hogy a gyerekére hatással lesz, abban biztos vagyok." (3. sz. interjúalany)

Szülői kompetenciákat támogató klubok

Az általam vizsgált tanoda típusú kezdeményezések esetén két esetben egy nagyon rövid (három délelőtt) tréning volt, míg egy esetben egy kilenc hónapos Meséd-projekt valósult meg. A rövid tréningek esetében egyik alkalommal az önismeret fejlesztésén volt a hangsúly, amit szituációs játékokkal értek el. A másik rövid tréning célja a szülők életének menedzselésének segítése volt, ahol priorizálták a kiadásokat, ezeket átbeszélték, recepteket tanultak olcsón elkészíthető ételekről. Alapvető változásokat egyik esetben sem értek el, az eredmény az volt, hogy a szülők ezeken az alkalmakon feltöltődtek, kiszakadtak a nyomorból egy időre. Ennek köszönhetően nagyobb bizalommal fordultak problémáik megoldásában a tanodai munkatársakhoz, az így kialakult kapcsolat lehetővé tette a hatékony segítséget. Ebben az esetben fontos volt, hogy a tanodás szakember jutalmat adott azoknak, akik eljöttek ezekre a tréningekre (kirándulás, és ebben az esetben is volt minden alkalommal valamilyen ennivaló).

A Meséd-projekt keretében a szülők bevonására elmondták, hogy a gyerek számára kitörési lehetőséget csak az adhat, ha tanul, leérettségizik, ennek segítségére könyveket kell olvasnia. Azt, hogy a könyveket nem tudják megvásárol-

ni, azzal oldották meg, hogy a foglalkozásokon ajándékba kapták azt a könyvet, amit olvastak a szülők. A foglalkozás elején egy felvezető beszélgetés volt, majd hangosan olvasták fel a szöveget és megbeszélték, kinek mi jutott eszébe róla és megbeszélték a mese által kiváltott problémákat is. Majd a következő részben a szülőket megtanították arra, mi mindenre lehet még használni a könyvet (színek tanulása, számok, állatok, növények stb.). Számukra nemcsak a gyerekek miatt volt fontos, hanem azt fogalmazták meg, hogy nekik is kikapcsolódást jelent, megszabadulnak a feszültségtől, tartoznak valahová, nem kizárólag az egész napi mosogatásban, főzésben kell részt venniük. Ha nyugodtak, akkor a gyerekek is nyugodtabbak lesznek és kiegyensúlyozottabbak, ami az iskolai sikerességhez is hozzájárul. A beszélgetések hatására az anyákban elindult a továbbtanulás gondolata, több nő is leérettségizett a programnak köszönhetően. Ezen nők egy része nem a szegregált iskolába íratta gyerekét. A projekt hatására az együtt töltött idő alatt a szülők megtanulták a középosztály által elvárt kommunikációs formákat is, így nagyobb önbizalommal mentek az iskolába. A program 2. szakaszában az írás került előtérbe, míg a harmadik részben szituációs játékokkal fejlesztették a szülők kommunikációját.

Szülők bevonása tanodai pedagógiai programba

A szülők tanodai pedagógiai programba való bevonása fontos elem, ami a szülők tudását szeretné értékké tenni, megelőzni ezáltal a kisebbrendűségi érzést, ami az alacsony iskolázottságból is fakad. Amennyiben sikerül állandó alkalmazottként beépíteni, ennek keretében elsajátítja azon kommunikációs formákat, amelyekkel könnyebben képes kommunikálni az iskolában a pedagógussal, illetve a tanoda számára a helyi ember nagyobb hatékonysággal képes felkeresni a családokat.

> *„Én azt tudom mondani neki, hogy ez fantasztikus, mesélsz róla a gyerekeknek, ez annyira érdekes, hogy mindjárt fel is veszem, mert olyanokat tud a településről, ami egy érték. Ha ez működik, akkor egyrészt felértékelődik a tudása a gyerekközösségben is, a többi szülő előtt is, és ő maga is gondolhatja, hogy a gyereknek jobb lesz. Szépen vissza lehet ezt kapcsolni." (3. sz. interjúalany)*

Záró gondolatok

Kutatásom célja az volt, hogy megvizsgáljam az oktatási intézmények és a hátrányos helyzetű szülők kapcsolatát, illetve jó gyakorlatokat gyűjtsek olyan szakemberek nézőpontján keresztül, akik hátrányos helyzetű gyermekekkel és fiatalokkal végeznek pedagógiai munkát tanoda jellegű kezdeményezések keretei között. A módszereik részben egyeznek (családlátogatás, szülőknek tartott programok), de ezek sűrűsége és a felhasználás módja eltérő. Emellett speciálisan a szülők kompetenciáit fejlesztő foglalkozásokra is találtam példákat.

A tanoda típusú kezdeményezések a szülőkkel való kapcsolatban magasabb minőségű szolgáltatást nyújtanak. A tanodák az összes olyan nehézségre reagálnak, amelyek miatt a hátrányos helyzetű szülők nem tudnak hatékony kapcsolatot kialakítani az iskolával. A tanoda típusú kezdeményezések programjai hosszú távon vannak jelen az adott településeken (a számukra rendelkezésre álló források felhasználásáig), és ezen idő alatt rendszeres és mélyebb kapcsolatot ápolnak a hátrányos helyzetű szülőkkel. *Héderné* (2014) arra a következtetésre jutott, hogy a szociális esetmunka minőségileg más az igénybevevők etnikai helyzete alapján. A roma ügyfelek csökkentett idejű, bürokratikus szolgáltatásokban részesülnek. Azt gondolom, nem alaptalan hasonlóságot feltételezni az oktatási intézmények esetében is, mint láthattuk, rövid ideig tart kapcsolatot a hátrányos helyzetű szülőkkel, ami inkább bürokratikus kommunikációra szorul, míg a tanodai szakemberek hosszú távú, személyes együttműködést tartanak fenn a hátrányos helyzetű szülőkkel.

Irodalom

Castro, M., Exposito-Casas, E., Lopez-Martin, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. és Gaviria, J. L. (2015): Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14. 33–46.

Csovcsics Erika (2016): Közös gyerekünk. A tanoda és iskola együttműködése. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 27–32.

Fejes József Balázs (2014): Mire jó a tanoda? *Esély*, **26.** 4. sz. 29–56.

Héderné Berta Edina (2014): A cigány családoknak nyújtott személyes szolgáltatások jellegzetességei. *Esély*, **26.** 1. sz. 64–79.

Lannert Judit és Szekszárdi Júlia (2015): Miért nem érti egymást szülő és pedagógus? *Iskolakultúra*, **25.** 1. sz. 15–34.

Németh Szilvia (2009, szerk.): *A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése. Kutatási beszámoló.* Tárki – Tudok. Tudásmendzsment és Oktatáskutató Központ Zrt., Budapest.

MÉRÉS-ÉRTÉKELÉS

A paradigmaváltás indoklása egy mérés-értékelési keretrendszer-javaslat megfogalmazása

Baráth Szabolcs

A tanodák működését az elmúlt 20 esztendőben többnyire az iskolák működéséhez hasonlították, ebből kifolyólag mérését és értékelését szintén az oktatási rendszerhez igazították. Így a tanodák működési minőségét sok esetben az oktatási rendszerben részt vevő tanulók iskolai előmenetele alapján határozták meg.

Azonban az elmúlt 20 év tapasztalata igazolta, hogy a tanodák számára az oktatási rendszertől *eltérő* mérési és értékelési szempontok váltak szükségessé. Ugyanis olyan iskolai rendszeren kívüli tevékenységtípusok jelentek meg a tanodák életében, amelyeket a 2000-es évek elején még alig lehetett látni, mára azonban természetesnek számítanak. Ezen tevékenységek sokszor túlmutatnak az iskola eredményességének világán. Olyan tevékenységekről van szó, amelyek közvetlenül nem befolyásolják az iskolai sikerességet, azonban közvetve hatást gyakorolnak arra, emellett közvetlenül hatnak a társadalmi integrációra, az egyén és környezete változására. Ezt a hatást eddig nehezen tudták megjeleníteni, kommunikálhatóvá tenni a tanodák a társadalom és saját maguk számára egyaránt. Emellett saját belső protokoll sem létezett/létezik, ami mutatná a tanodai tevékenység hasznosulását. Sok tanoda szembesül azzal a helyzettel, hogy „csak" érzi az adott településen működő tanodájának értelmét, hasznát, de nem rendelkezik olyan mutatókkal, amelyek ezt kifelé és befelé is meggyőzően mutatnák. Eleve a folyamatok iránya sem látszik sokszor. Ez azt jelenti, hogy nehezen látható egy adott tanodai tevékenységről, hogy az *hogyan* és *milyen* mértékben hat az adott tanodai fiatalra. Ugyancsak komoly probléma, hogy a tanoda nem képes megjelentetni magát a társadalom számára, ugyanis nem rendelkezik azokkal a mérés-értékelési eszközökkel, amelyek a *valós hasznosulást* lennének képesek mutatni. Ennek hiányában nehezen tudja a társadalom, hogy miért fontos működtetni egy tanodai rendszert, amikor létezik például egész napos iskola vagy iskolaothonos oktatás is.

Ahhoz, hogy társadalmi, gazdasági, szociális és oktatási szempontból látni lehessen a tanodák működésének érvényességét, hasznosságát, az *egész* tanodai tevékenységhalmazt górcső alá kell vonni. Meg kell vizsgálni, mely tevékenységek jelenhetnek meg új mérési és értékelési tárgyként, ugyanis számos olyan tevékenység van jelen a tanodák életében, amelynek társadalmi haszna vitathatatlan, azonban mérhetősége és értékelése még nem kidolgozott.

Tehát olyan eszközökre van szükségünk, amelyek érzékenyek a tanodák sokszínűségére, egyediségére és a tanodadefinícióban szereplő kánonra. Fontos kihangsúlyozni, hogy NEM az iskolai teljesítményhez szükséges kompetenciák mérését, értékelését törekszik felváltani ez a javaslatcsomag, hanem a *valós tanodai* tevékenységek széles spektrumát szeretné láttatni, kibővítve így az eddig meglévő mérőeszközöket.

A tanodai folyamat monitorozásának bemutatásával célunk, hogy a felkínált kognitív képességek mérési és értékelési lehetőségein túl magát a tanodai tevékenységeket is láthatóvá tegyük. Ezáltal a *valós* folyamatok mérésének és értékelésének lehetőségei válnak

reálissá, feloldva olyan látszólagos ellentmondásokat, amelyekkel több tanoda is találkozhatott az elmúlt esztendőkben, miszerint nem tudta egy adott gyermek, fiatal „eredményességét" a meglévő eszközökkel bizonyítani annak ellenére, hogy a tanodában valós fejlesztő tevékenységekben vett részt. Ez azt jelenti, hogy a folyamat monitorozása akkor is mond valamit a tanoda működéséről és a gyermek, fiatal fejlődéséről, ha adott esetben a fiatal életében hagyományos kompetenciák fejlődése terén releváns elmozdulás éppen nem érzékelhető egy adott időintervallumban. Minthogy a fejlődés nem egyenes irányú, előre megjósolható folyamat (*Molnár* és *Csapó*, 2003) szükség van a folyamat közben lezajló változók megmutatására is. A folyamatok monitorozása és értékelése lehetőséget nyújt, hogy megjelentessünk olyan *tényezőket,* amelyek eddig nem kaptak hangsúlyt. A bemutatandó naplózás során például a *különböző szintezések* képesek ezeket a finom *változásokat* megmutatni. Így olyan folyamatok válhatnak láthatóvá magunk és a tanoda világát csak kívülről szemlélők számára, amelyek eddig nem voltak láthatók.

Javaslatcsomagunk törekszik arra, hogy bemutassa azokat a tanodai mérés-értékeléshez kapcsolódó dilemmákat is, amelyekkel az elmúlt 20 esztendőben tanodamegvalósítók találkozhattak. Ezen dilemmák mentén teszünk továbbá javaslatokat azon mérőeszközök tanodai használatára, amelyek kánonszerűen beépültek a magyar közoktatásba. Kognitív területek és társas képességek tanodai mérés-értékelésének keretrendszerét kínáljuk fel. Célunk, hogy ezen keretrendszer segítséget nyújtson a tanodamegvalósítók számára, hogy képesek legyenek elindulni saját mérési és értékelési rendszerük kidolgozása felé. Így egységes keretrendszerben jelenik meg a sokszínű és egyedi tanodai mérés és értékelés.

A tanodák hosszú távú működését akkor sikerül garantálni, ha képes a tanodamozgalom eredményeit felmutatni vagy pontos válaszokat megfogalmazni arra vonatkozóan, hogy miért kell működni a tanodáknak, amikor rendelkezésre áll például az egész napos iskola. Szükség van a tanodában kialakult tevékenységtípusok – erre már van több mint 20 év tapasztalat – leírására és mérhetőségük, értékelhetőségük megvizsgálására.

Ez a dokumentum pusztán alapja kíván lenni egy mérési-értékelési kultúraváltásnak. A valódi, markáns változás hosszú folyamat, ami nem valósulhat meg szigetszerű jó gyakorlatokkal, szükség van a szakmai együttgondolkodásra, a közös munkára. Ennek az anyagnak a felhasználása, továbbgondolása feltételekhez kötött. Olyan feltételekhez, amelyek nélkül nem egy nyelvet beszélünk, ami pedig elengedhetetlen a közös munkához. Az egyik ilyen feltétel, hogy ugyanazt gondoljuk a tanodákról. Definíciónk szerint a *tanoda nem kormányzati szervezet által működtetett, helyi sajátosságokra, a gyermekek, fiatalok önkéntes részvételére és egyéni szükségleteire építő, független infrastruktúrával rendelkező közösségi színtér. A személyiségfejlődés egészét szem előtt tartó komplex szolgáltatást nyújt, amit az oktatási rendszerben nem megfelelően elismert, a társadalmi perifériára szoruló gyermekek és fiatalok nem érhetnek el.* A másik pedig annak elfogadása, hogy a tanoda tevékenységeiből kell kiindulnia a mérési-értékelési rendszernek, nem az iskolai mérési-értékelési kánonból.

Irodalom

Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő (2003): A képességek fejlődésének logisztikus modellje. *Iskolakultúra*, **23.** 2. sz. 57–69.

Kognitív képességek mérése a tanodában

Fejes József Balázs

A tanodák célja, többek között, hogy pedagógiai eszközrendszerükkel hozzájáruljanak a kedvezőtlen családi hátterű tanulók iskolai sikerességéhez, ezáltal továbbtanulásukhoz, munkaerő-piaci esélyeik növeléséhez, valamint társadalmi integrációjuk elősegítéséhez. A tanodaprogramok sztenderdjei[1] ennek értelmében előírják a tanulók egyéni igényeinek megfelelő, ahhoz alkalmazkodó differenciált – elsősorban kognitív területre fókuszáló – fejlesztést és az annak alapját képző objektív értékelést. Amennyiben pályázati forrásból működik a tanoda, a pedagógiai munka hatását kötelező mérni. Ha nem pályázati forrás biztosítja a működést, jellemzően akkor is szeretnének tanulóik fejlődéséről, munkájuk eredményességéről visszajelzést kapni a tanodai pedagógusok. Miközben nagy szakértelmet és energia-ráfordítást igényel a tanodák fejlesztőmunkájához illeszkedő mérőeszközök felkutatása, kidolgozása, jellemzően e téren alig áll[2] rendelkezésre segítség a tanodák számára.

A tanodai pedagógiai célú fejlesztőmunka értékelése kapcsán számos probléma merülhet fel. Ezek egy része olyan nehézség, amely az iskolai értékelés során is jelentkezik, egy másik része pedig kifejezetten tanodákra – szélesebb értelemben oktatási hátránykompenzáló programokra – jellemző probléma. E fejezet elsőként e nehézségeket tekinti át a tanulók fejlesztését és a tanodák eredményességének megítélését egyben kezelve. Ezt követően a kognitív képességek mérésének középpontba helyezését indokolja részletesen. Végül a tanodai fejlesztőmunka mérés-értékelésének gyakorlatára és néhány alkalmazható mérőeszközre tesz javaslatot az eszközök fontosabb jellemzőinek kiemelésével.

A mérést nehezítő tényezők áttekintése

Az alfejezet célja, hogy összegyűjtse azokat a körülményeket, amelyek megnehezítik a tanodai pedagógiai munka eredményességének mérését. E problémák, nehézségek áttekintése iránymutatást nyújthat ahhoz, hogy a tanodák kiválaszthassák azokat a területeket, mérőeszközöket és megoldásokat, amelyek segítségével tanulóik fejlődését, ezen keresztül munkájuk hatékonyságát nyomon követhetik.

Tanulói heterogenitás

Iskolai teljesítményüket tekintve a tanodaprogramokba bevont tanulók összetétele rendkívül heterogén lehet. Egyes tanodák a tanulási kudarcoknak leginkább kitett tanulókkal foglalkoznak, más tanodák a viszonylag jó tanulmányi eredményekkel rendelkező, hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének elősegítését

1 Lásd az utóbbi két pályázat sztenderdjeit (*Tanodasztenderd*, 2008, 2012).

2 *Szenczi* és *Fejes* (2012) munkája e hiányosságot igyekezett pótolni. A legutóbbi tanodapályázat kiírása szerint e problémát részben központi intézkedésekkel igyekeznek majd orvosolni.

tűzik ki célul, míg vannak tanodák, amelyek mindkét célt felvállalják (*Németh*, 2009). További nehézséget jelenthet, hogy a tanodaprogramokba bevonható tanulók köre életkori szempontból is rendkívül szélesnek tekinthető. A 2015-ben megjelent pályázati kiírás (EFOP-3.3.1-15, 2015) az általános iskola első osztálytól a középiskola végéig megengedi tanulók bevonását a tanodaprogramokba.

A fejlesztendő területek sokfélesége

A tanodaprogramok pedagógiai segítségnyújtásának középpontjában a bevont gyermekek, fiatalok egyéni szükségleteire való reagálás áll, ami nehezíti a mérőeszközök kiválasztását, hiszen (kis túlzással): ahány tanuló, annyi egyéni szükséglet jelenhet meg. Az alsó tagozatos korosztálynak elsősorban az alapkészségek elsajátításában lehet szüksége segítségre, míg felső tagozattól kezdve az iskolai kudarcok elsősorban az egyes tantárgyakhoz kötődnek. A helyzetet tovább bonyolítja, hogy a szakiskolában és szakközépiskolában tanulmányokat folytatók körében az általános műveltségi területekhez kötődő tantárgyak mellett az adott szakmához kötődő speciális szaktárgyak is megjelennek.

Az iskolai sikerességhez szükséges tudás mellett fontos szerepe lehet a tanodának az affektív jellemzők, így a tanulási motiváció, énhatékonyság, önértékelés vagy a szociális kompetencia fejlesztésében is. E tényezőket figyelembe véve nehezen választható ki, hogy mely terület mérésére fókuszáljon a tanoda. Ugyanakkor fontos, hogy a hátrányos helyzetű tanulók többsége esetében a gyenge osztályzatok és a motivációs problémák mögött az önálló tanuláshoz szükséges eszköztudás (pl. olvasás, matematikai alapműveletek) fejletlensége általában tetten érhető, ami jelentősen szűkítheti a mért területeket, legalábbis a felső tagozattól kezdődően.

Az osztályzatok „pontatlansága"

A tanodák számára a tanulók tanulmányi támogatásához beszerezhető információk közül, kétséget kizáróan, az osztályzatok a legkönnyebben elérhetők. Ugyanakkor a tanodai munka eredményességének monitorozására ezek alig használhatók annak ellenére, hogy nyilvánvalóan az iskolai sikeresség támogatása – remélhető, hogy előbb-utóbb – az osztályzatokban is tetten érhető.

Az osztályzatok pontossága, objektivitása kapcsán számos probléma adódik. Elég, ha csak arra a széles körű tapasztalatra gondolunk, ami az egyes iskolák vagy pedagógusok értékelési szempontjainak különbözőségére vonatkozik. Köztudott, hogy egyes iskolák, pedagógusok ugyanarra a tudásra eltérő osztályzatot adnak. Ugyanakkor számos esetben nem is cél az objektív értékelés, hiszen az osztályozás útján való visszajelzés a pedagógiai eszköztár lényeges eleme, ami sokféle célra alkalmazható (pl. motiváló jegy).

Érdemes felidéznünk az osztályzással összefüggésben a vonatkozó empirikus

kutatásokat is, melyek szerint a pedagógusok által adott jegyek nem függetlenek a tanulók magatartásától, családi hátterétől, ami a tanoda célcsoportja kapcsán különösen problematikus lehet (*Csapó*, 2002; *Sáska*, 2012). De talán a legfőbb gond a jegyekkel, hogy a felzárkóztatásra szoruló, azaz hiányos előismeretekkel, a hatékony tanuláshoz nem megfelelően fejlett készségekkel, képességekkel rendelkező tanulók osztályzatai valószínűsíthetően az életkor előrehaladtával párhuzamosan romlanak, hiszen a tananyag komplexitásának növekedése mellett egyre nő lemaradásuk, valamint csökken motivációjuk. Másrészről amennyiben az önálló tanuláshoz szükséges eszköztudás fejletlenségéről van szó (és az esetek jelentős részében erről van szó), a segítő-fejlesztő munka hatása rövid távon alig érzékelhető (pl. a szövegértő olvasás kialakulása egy évtizedet igénylő tanulási folyamat eredménye). Másképpen: ha a jelentős lemaradással rendelkező tanulók esetében az osztályzatok gyors javítására fókuszál a tanodai pedagógiai munka, akkor – nagy valószínűséggel – a legfontosabb területek fejlesztését hanyagolja el.

A viszonyítási pont hiánya

A viszonyítási pontot figyelembe véve, a tanulói teljesítmények értékelése alapvetően kétféle szemlélettel valósulhat meg: normaorientált vagy kritériumorientált módon (*Nagy*, 2007). Normaorientált értékeléskor a kapott eredményt egy adott tanulói csoport (pl. teljes populáció, iskola adott évfolyama, adott osztály) átlagához viszonyítjuk. Az iskolai felmérések során ez általában az adott osztály átlaga, ugyanakkor bizonyos mérőeszközök kapcsán egy-egy nagyobb minta átlageredményei is elérhetők. Az előbbi lehetőség a tanodában nyilvánvalóan nem lehetséges, hiszen a legtöbb tanodát megközelítőleg 30 tanuló látogatja (a pályázati elvárások szerint 1000 főnél kisebb településeken 20 tanuló is elegendő), akik nagyon különböző életkorúak lehetnek.

Kritériumorientált értékelésről van szó, amennyiben a mért teljesítményt valamilyen előre meghatározott szinthez viszonyítjuk. A kritériumorientált értékelés általában azt mutatja meg, hogy hol tart a tanuló az optimális használhatóság kritériumához viszonyítva, mit kell még tenni, hogy elérje az optimális szintű elsajátítást, használhatóságot. Ez azonban csak akkor lehet megvalósítható, ha információval rendelkezünk arról, hogy az adott terület, mérőeszköz esetében ez mit jelent. Ilyen információk viszonylag kevés terület és mérőeszköz esetében hozzáférhetőek.

Kontrollcsoport hiánya

A viszonyítási pont hiánya, első megközelítésben, áthidalhatónak tűnhet, amennyiben a tanuló korábbi teljesítményét vesszük figyelembe. Csakhogy ebben az esetben a spontán fejlődés és az iskolai fejlesztés szerepe miatt ugyancsak nem

tudunk következtetni a tanoda pedagógiai munkájának hozzájárulására. Mivel a fejlesztendő területek pedagógiai támogatása az iskolában is megjelenik, illetve az iskolába járás, szabadidős olvasás (pl. közösségi oldalak használata) vagy a házi feladat elkészítése közben is fejlődik, csak abban az esetben szűrhetnénk ki e hatásokat, amennyiben hasonló indulószinttel és életkörülményekkel rendelkező kortársakat is felmérnénk (kontrollcsoport), majd e csoport fejlődését „kivonnánk" eredményeinkből. Nyilvánvalóan erre nincs lehetőség (szükség) a tanoda pedagógiai munkája során.

Alulmotivált tanulók

További nehézséget jelenthet, hogy a tanodákban a tesztkitöltéseknek nincs tétje, így gyakran okoz problémát a tanulók motiválása annak érdekében, hogy komolyan vegyenek bármilyen mérést. Ráadásul a tanoda célcsoportját leginkább azok a tanulók jelentik, akiknél a mérési szituációkhoz a múltban gyakran kötődhettek kudarcélmények. Bár a megfelelő előkészítés, az eredmények ismertetése vagy a tanodai pedagógusok és tanulók közötti bizalom mind a megoldás irányába vezet, ugyanakkor érdemes e körülménnyel is számolni.

A kognitív képességek középpontba helyezésének indokai

Az egy-egy iskolába lépő évjárat tanulói között átlagosan több mint ötévnyi különbség mutatható ki az iskolakezdésben lényeges szerepet játszó kognitív készségek esetében (*Nagy*, 2008). Elsősorban az alacsonyan iskolázott, azaz a kedvezőtlen családi-otthoni háttérrel rendelkező szülők gyermekeinek lemaradása tapasztalható (pl. *Józsa*, 2004). E különbségek kezelése jelentősen eltérő időszükségletet kíván az iskolától az egyes tanulók esetében. A tanulók egy részénél elegendő az az idő, amit az alsó tagozat kínál a további tanuláshoz szükséges tudást tekintve. Ugyanakkor az alapvető készségek (pl. olvasás, írás, elemi számolás) fejlődésének segítése leáll az alsó tagozat végén, miközben a tanulók egy jelentős részének fejlettsége nem éri el az önálló tanuláshoz szükséges optimális használhatóság szintjét. A fejlődés a célzott fejlesztés hiánya miatt lelassul, és a tanulók meghatározó hányada esetében a későbbiekben sem tapasztalható jelentős fejlődés számos területen (l. *Nagy*, 2008). Az alapvető készségek fejletlensége miatt a tanulók egy része nem élhet át sikerélményt a tanulás során, a tananyag komplexitásának növekedésével lemaradásuk egyre nő, ezzel párhuzamosan motivációjuk csökken. A folyamatot valószínűleg támogatja, hogy a serdülőkor felé közeledve egyre kevésbé lesz fontos a pedagógus elvárásainak való megfelelés, és egyre inkább meghatározó lesz a kortárscsoport szerepe (*Józsa*, 2007).

Hazai mérések tanulsága szerint több kulcsfontosságú értelmi készség fejlődése a tanulók negyedénél-harmadánál a 4. és a 6. évfolyam között leáll (*Nagy*, 2008). Nem véletlen, hogy éppen ebben az időszakban kezd el jelentősen csökkeni a tanulási motiváció is (*Józsa* és *Fejes*, 2012). Azonban az iskolai sikertelenség és a csökkenő tanulási motiváció nemcsak a kognitív fejlődés szempontjából vetnek fel problémákat, hanem az osztálytermi munkát is megnehezítik, hiszen a tanulási problémák gyakran magatartási problémákhoz vezetnek (pl. *Felleginé*, 2004).

A tanulási nehézségek elsősorban felső tagozattól kezdve szembetűnőek, amikor a tanulóktól egyre inkább az önálló tanulást várja el az iskola, és egyre nagyobb hangsúlyt kapnak a lexikális ismeretek. Csakhogy a tanulók egy számottevő hányada nincs birtokában az otthoni tanuláshoz szükséges tudásnak, így nem teljesíthetik sikeresen az iskola „tananyagközpontú" elvárásait. A felsorolt problémákra adott leggyakoribb válaszok közé tartozik a lexikális tudás pótlására koncentráló korrepetálás, valamint az évismétlés. Ugyanakkor e válaszok nem hozhatnak látványos eredményeket, hiszen a diákok tanuláshoz szükséges eszköztudását, valamint motivációs problémáit e megoldások csak közvetetten érinthetik, így az adott évfolyam ismétlésekor vagy az ismeretek elsajátítását segítő korrepetálást követően a diákok általában továbbra sem képesek, motiváltak az önálló otthoni tanulásra.

A hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatásában tehát központi jelentőségű az önálló tanuláshoz szükséges készségek, képességek (pl. olvasás, írás, tanulási stratégiák) fejlesztése, amit mindaddig folytatni kell, amíg az optimális elsajátítás nem következik be. Ez nemcsak a hiányzó lexikális ismeretek megszerzésének szempontjából kiemelkedő jelentőségű, hanem a tanulási motiváció csökkenésének és a magatartási problémák megjelenésének is hatékony megelőzési formája lehet.

Általános alapelvek a tanodai mérés-értékeléshez

Az alfejezet célja, hogy az előzőekben felvázolt problémák alapján javaslatot tegyen arra, milyen módon érdemes a tanodákban a tanulók fejlődését, illetve a pedagógiai munka hatékonyságát mérni. Valószínűleg a következőkben felsorolt javaslatok mindegyike egyszerre nem megvalósítható (legalábbis minden területen).

- Elsősorban nem tantárgyakhoz kötődő területek, hanem az önálló tanuláshoz szükséges képesség jellegű tudás mérése javasolt (pl. olvasási képesség, matematikai készségek).
- Olyan mérőeszközök alkalmazása javasolt, amelyek széles korosztály körében mérnek, illetve amelyekhez kapcsolódóan már rendelkezünk hazai viszonyítási pontokkal.
- Vegyük figyelembe a tesztek kiválasztásánál, hogy a tanodás tanulók – korosztályukhoz képest – jelentős lemaradással küzdhetnek.

- Lehetőség szerint olyan teszteket válasszunk, amelyek kitöltése nem igényel hosszú időt, illetve kitöltésük vonzó a tanulók számára (pl. színesek a tesztek, számítógépen kitölthetők).
- Lehetőség szerint egy napon csak egy tesztet töltsenek ki a tanulók.
- A tesztkitöltést készítsük elő azzal, hogy a tanulókkal megbeszéljük a kitöltés célját és az eredmények hasznosítási módját.
- Biztosítsunk nyugodt körülményeket a tesztkitöltésre, illetve azonos körülményeket a megismételt kitöltések során minden tanuló számára.
- Amennyiben a teszthez tartozik kitöltési útmutató, kövessük azt pontosan minden tesztfelvétel során.

Javaslatok a mért területek és mérőeszközök kapcsán

Az alfejezet célja, hogy a tanodák munkatársai számára javaslatokat fogalmazzon meg a tanulóinak bemeneti, kimeneti, illetve folyamatértékeléséhez a felmért területek és az alkalmazott mérőeszközök vonatkozásában. Az így kialakított mérési-értékelési rendszer lehetővé teszi a tanulók fejlődésének nyomon követését, valamint a fejlesztés szakszerű tervezését. Fontos hangsúlyozni, hogy az itt felsorolt eszközök és módszerek segítségével nyert adatok elsősorban a tanodák munkatársainak pedagógiai munkáját segíthetik, alig alkalmasak a tanoda munkatársai által végzett fejlesztő tevékenységek megítélésére (részletes indokok a korábbi alfejezetben olvashatók). Az ajánlott diagnosztikus mérőeszközök segítségével a fejlesztés kezdetén feltárhatók a problématerületek, a gyengeségek és erősségek, ezek az információk pedig lehetővé teszik az egyénre szabott fejlesztés tervezését. Az egyes fejlesztési szakaszok végén a visszacsatolás a kitűzött célok és az eredmények összevetése alapján valósul meg, célja a további fejlesztendő területek és tevékenységek tervezése, újabb célok és részcélok kitűzése. A tanulók előrehaladásának nyomon követése a rendszeres értékelés által valósul meg. Az ajánlás elsősorban a tanulási kudarcoknak leginkább kitett, felső tagozatos (esetleg középiskolás korú) tanulók tanodai mérés-értékelése kapcsán kíván javaslatokat megfogalmazni tantárgyaktól független, az önálló tanuláshoz szükséges területek megismerésére fókuszálva.

Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer (DIFER)

Általános tudnivalók

Nagy József (2000) kritikus alapkészségeknek nevezi azokat a készségeket, amelyek domináns szerepet töltenek be valamely képesség, kompetencia vagy akár az egész személyiség fejlődésében. A 4–8 évesek számára kidolgozott Diagnosz-

tikus fejlődésvizsgáló rendszer (DIFER) segítségével az iskolai sikeresség szempontjából kritikus jelentőségű alapkészségek mérhetők, illetve a mérésre építve fejleszthetők. A DIFER-teszt eredményei megmutatják, hogy egy-egy kritikus alapkészséget tekintve mely összetevőket sajátította már el a gyermek, és milyen fejlesztési teendők vannak még hátra annak érdekében, hogy az iskolai tanulás sikeres legyen. A rendszer alkalmazásával megvalósíthatóvá válik a kritériumorientált készségfejlesztés, vagyis az, hogy a tanulók egyéni fejlesztése mindaddig tartson, amíg a szóban forgó kritikus készség optimális működésűvé, optimálisan használhatóvá nem válik.

A DIFER hét elemi alapkészség mérését, fejlesztését segíti. Az íráskészség elsajátításának előfeltétele az *írásmozgás-koordináció.* Az olvasás- és írástanulás megkezdéséhez elengedhetetlen a *beszédhanghallás.* A nyelvileg közölt információk vételének egyik meghatározó tényezője a *relációszókincs* fejlettsége, a matematikatanulásé az *elemi számolási készség* fejlettsége, a tudásszerzés, a tanulás, gondolkodás kritikus feltétele – többek között – a *tapasztalati következtetésnek* és a *tapasztalati összefüggés megértésének* a fejlettsége. Az eredményes iskolai beilleszkedés, tanulás további döntő kritériuma a társas kapcsolatok kezelésének fejlettsége (kortársakkal, felnőttekkel), a *szocialitás*. Az írásmozgás-koordináció és a szocialitás néhány elemének kivételével a tesztek felvétele egyéni vizsgálat keretében történik. Egy-egy mérési alkalom keretében két készség mérése javasolt, így egy mérési alkalom körülbelül 15 percet vesz igénybe. Mind a hét készség fejlettségének diagnosztikus feltérképezése körülbelül háromszor 15 perc.

Tanodai alkalmazás

A tesztek kritériumorientáltak, vagyis az optimális fejlettségéhez mint kritériumhoz viszonyíthatjuk a felmért tanuló fejlettségét. Másképpen fogalmazva: az eredmények megmutatják, hol tart a gyermek az adott készség teljes elsajátításához viszonyítva, így akkor is pontos információkat kaphatunk a fejlettségről, ha mindössze egy tanulót mértünk fel. Emellett normaorientált viszonyítási pontok is rendelkezésre állnak, azaz információval rendelkezünk arról is, hogy a felmért tanuló a korosztályához képest milyen fejlettségi szinten áll.

A tesztek legfeljebb az általános iskola első három évfolyamán alkalmazhatók, és érdemes figyelembe venni a fejlesztési ciklus hosszát is. Például egy harmadik osztályos tanuló esetében, kétéves tanodaciklussal számolva, a tanuló nyomon követéséhez és a tanodai fejlesztés hatásának megismeréséhez nem biztos, hogy optimális választás. Ugyanakkor ezzel együtt is javasolható az iskolai tanuláshoz szükséges kritikus alapkészségek megismerésére és a fejlesztési irányok kijelölésére az alsó tagozatos tanodát látogató gyermekek esetében.

A szükséges tesztek nem érhetők el ingyenesen. A megvásárolható csomagban

a készségmérő tesztek mellett az egyéni fejlődés dokumentálását lehetővé tevő füzet (Fejlődési mutató) is megtalálható, ami segít az elvégzett mérések eredményeinek vezetésében. A teszteken és a hozzá kapcsolódó könyvben részletes használati, adatfelvételi mutató olvasható (l. *Nagy*, *Józsa*, *Vidákovich* és *Fazekasné*, 2004).

A teszt rövid változatban is felvehető, ebben az esetben képet kaphatunk az általános fejlettségről, ugyanakkor a problémák részletes azonosítására nem alkalmas. Azonban a rövid változat felvétele alapján könnyebben hozhatunk döntést arról, hogy a részletes tesztfelvételre, illetve fejlesztésre mely területen lehet szükség. A DIFER széles körben alkalmazott mérőeszköz, így lehetséges, hogy a tanulók adatai óvodájuktól, iskolájuktól megszerezhető.

A DIFER további előnye, hogy számos módszertani segédlet rendelkezésre áll már az egyes készségek fejlődésének segítése kapcsán (*Fazekasné*, 2008; *Józsa*, 2015; *Miskolcziné* és *Nagy*, 2009; *Nagy*, *Szombathelyiné* és *Vidákovich*, 2009; *Zsolnai*, 2006), így az azonosított fejlesztendő területek feltárását követően könnyen találhatunk segítséget a fejlesztőmunka megkezdéséhez.

A DIFER és a hozzá kapcsolódó fejlesztési segédletek rövid bemutatása: https://www.mozaik.info.hu/Homepage/Mozaportal/MPkiadvany.php?f=-TAN&a=DIF&c=DFA

Országos készség- és képességmérés (negyedikes mérés)

Általános tudnivalók

Az országos készség- és képességmérés (más elnevezéssel: negyedikes mérés) négy alapkészséget vizsgál: az írás, az olvasás, a számolás és a gondolkodás képességét. A negyedik évfolyamosokat célzó tesztek nem tantárgyi ismereteket, hanem sok év alatt fejlődő készségeket, képességeket mérnek. Az összeállított feladatlapok nem a megszerzett készségek alkalmazását mérik, hanem azok fejlettségi szintjét: mennyire tud írni és olvasni, hogyan tud számolni és alapvető gondolkodási műveleteket elvégezni a tanuló. A mérésben nemcsak a megoldások helyessége számít, hanem az is, hogy mennyi időre van szükség a feladatok elvégzéséhez, hiszen az iskolában, akárcsak iskolán kívüli szituációkban, korlátozott idő áll rendelkezésre egy-egy feladat elvégzésére.

A felmérésekhez 20 tesztfüzet-változat készült, ezeken belül négy egységbe rendezve találhatók a készségeket mérő feladatok. Az alapkészségek fejlettségének jellemzése érdekében minden teszt esetében szükséges mérni a feladatok megoldásához felhasznált időt. Az íráskészség mérése nyomtatott szöveg másolását jelenti 5 perc alatt. Az olvasáskészséget mérő feladatok a formai hasonlóság ellenére nem feleletválasztóak, nem a jó megoldást kell megtalálni és bekarikázni, hanem valamennyi elemről külön-külön kell dönteni, és a döntésnek megfelelően be kell

karikázni vagy át kell húzni a számjelüket. A számolási készséget (összeadás, kivonás, szorzás, osztás, mértékváltás) mérő feladatok nyílt végűek, melyek rövid válaszokat igényelnek. A gondolkodási (rendszerező és kombinatív) képességeket mérő feladatok többsége nyílt végű, de – hasonlóan az olvasáskészséget mérő feladatokhoz – zárt feladatok is előfordulnak. Az íráskészséget mérő feladat 5 percet vesz igénybe, míg a további három terület esetében egy-egy teszt megoldására legfeljebb 40 perc áll rendelkezésre (ami a fejlettségi szinttől függően jóval kevesebb időt is igényelhet).

Tanodai alkalmazás

Az országos készség- és képességmérés keretében alkalmazott tesztek előnye, hogy kritériumorientált és normaorientált módon egyaránt alkalmazhatók, hiszen elérhető adatok vannak arról, hogy mikor éri el az optimális fejlettségi szintet a tanuló, valamint az országos átlagok is rendelkezésre állnak. További előnye a teszteknek, hogy viszonylag széles életkori intervallum fogható át segítségükkel, és a normaorientált viszonyításhoz az adatok is rendelkezésre állnak (3–9. évfolyamig).

Ekvivalens, azaz azonos nehézségű tesztváltozatokról van szó, így lehetőségünk van arra is, hogy az egyes mérések során eltérő tesztváltozatokat alkalmazzunk, így kevéssé lehet unalmas a tesztek kitöltése a tanulók számára, illetve az eredményeket nem befolyásolja, hogy egyes feladatok esetleg már ismerősek.

A tesztek külön-külön kitölthetők, így a mérés alkalmanként nem vesz igénybe 40 percnél többet (gyakran jóval kevesebb idő is elegendő, illetve az íráskészség értékeléséhez 5 percre van szükség). Emellett az olvasáskészséget mérő feladatlap első része színes. Mindezek miatt az alulmotivált tanulókkal is könnyebb lehet a tesztek kitöltetése.[3]

A 20 tesztváltozat és a javítókulcsok elérhetők a következő weblapon:
http://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/keszseg_kepessegmeres/tesztfuzetek_javitokulcsok/uj_tesztfuzetek_2013tol

Az egyes tesztek kitöltetéséhez további segítség (2.5 A felmérés levezetése című alfejezetben a 9. oldalon):
http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2012/okm2012_utmutato_felmvez_4_nemkiv.pdf

További segítség az eredmények értelmezéséhez viszonyítási pontokkal:
http://negyedikesmeres.oh.gov.hu/2012/download/2012_teltip.pdf

3 A tesztek pdf-formátumban érhetők el, ehhez érdemes olyan szoftvert letölteni, melynek segítségével a dokumentum kisebb egységekre bontható.

Országos kompetenciamérés

Általános tudnivalók

Az Országos kompetenciamérés tesztjei sem konkrét iskolai tananyag elsajátítását mérik, hanem olyan képességeket, amelyek a tudás hasznosíthatóságáról tájékoztatnak. A mérések szövegértési és matematikai teszteket tartalmaznak. A továbbiakban a szövegértési tesztek hasznosíthatóságára fókuszálva mutatjuk be, hogyan alkalmazhatja egy tanoda az Országos kompetenciamérés ingyenesen elérhető tesztjeit. Egyrészt azért választottuk a szövegértést, mert a legutóbb kiírt pályázatban kiemelt területként jelenik meg, másrészt ez a terület a kompetenciatesztek kapcsán a matematikai tesztekhez viszonyítva talán nehezebben átlátható. A matematikai tesztek a szövegértési tesztekhez hasonlóan hasznosíthatók.

A kompetenciatesztek eredményei normaorientált értékeléshez használhatók. A tesztek 6., 8. és 11. osztályosok számára készülnek, így az ilyen jellegű összehasonlításra csak akkor van lehetőség, ha a felmérni kívánt tanuló is a fenti évfolyamok egyikén tanul. Ugyanakkor a köztes évfolyamokra járó tanulók esetében is informatívak az eredmények, így érdemes azokat viszonyítási pontokként használni.

A nemzetközi mérések definíciója szerint a szövegértés változatos műfajú és típusú írott szövegek megértésének, használatának, a rájuk való reflexiónak a képessége és a bennük való elmélyedés igénye abból a célból, hogy az egyén elérje személyes céljait, fejlessze tudását és képességeit, valamint részt vegyen a társadalomban (*OECD*, 2009). Fejlett szövegértésről akkor beszélhetünk, ha a tanuló bármely írott szöveg feldolgozására képes, és az így létrejött jelentéssel különböző gondolkodási műveleteket is el tud végezni.

Az írott szövegeknek több típusát különböztetik meg. A két leggyakoribb kategorizálási szempont az olvasás funkciója és a szöveg típusa. Előbbi szempont mentén elkülöníthető élményszerző (pl. regény), információszerző (pl. szakácskönyv) és tudásszerző (pl. tankönyv) szöveg, az utóbbi szempont szerint folyamatos (pl. regény) és nem folyamatos (pl. buszmenetrend) szöveg. Az Országos kompetenciamérés feladatsorai a változatosság szempontjainak megfelelnek, mivel az olvasás funkciója és a szöveg típusa szerint is különféle szövegeket tartalmaznak. A kompetenciamérés tesztjeit alapvetően kétféle módon használhatjuk a tanodai mérés-értékelés során: (1) felvehetjük korábbi évek teljes tesztjeit; (2) szemezgethetünk az ott található szövegek és a hozzájuk kapcsolódó feladatok közül a teszteket mintegy feladatbankként használva. A következőkben e két felhasználási módot tekintjük át.

Teljes kompetenciatesztek használata

Abban az esetben, ha egy-egy év teljes tesztjét vesszük fel, lehetőségünk van rá, hogy tanulónk eredményét az országos átlaghoz viszonyítsuk. Ha például egy hatodik osztályos tanuló szövegértését szeretnénk felmérni, akkor egy hatodikosok számára készült teszt kitöltetésével és kiértékelésével meg tudjuk állapítani, hogy az adott tanuló képességfejlettsége az életkori átlagának megfelelő-e. Ennek fényében meghatározhatjuk, hogy szükség van-e további fejlesztésre vagy sem, ugyanakkor önmagában véve ez az eredmény nem árulja el azt, hogy a szövegértés mely területén és milyen jellegű fejlesztést célszerű végezni.

A teljes kompetenciatesztek kitöltetésének hátránya, hogy ezek a tesztek meglehetősen hosszúak, kitöltésük időigényes. Továbbá úgy vannak összeállítva, hogy a tanulói képességskála széles spektrumát mérjék, ennek megfelelően meglehetősen nehéz feladatokat is tartalmaznak. A tanodába érkező, gyakran alulmotivált tanulók számára egy hosszadalmas és nehéz teszt kitöltése további motivációvesztéssel járhat. Ezt célszerű figyelembe venni és megfelelő kommunikációval, illetve motivációs technikák alkalmazásával elkerülni (pl. hangsúlyozzuk, hogy a teszt, amit ki fog tölteni, nehéz, a legjobb tanulók sem tudják tökéletesen megoldani, és semmilyen következménye nincs, ha nem tud mindent, ugyanakkor fontos, hogy próbáljon minél jobban teljesíteni).

További nehézséget jelent, hogy a teszt kiértékelése, illetve a pontszámok konvertálása a kompetenciamérések skáláihoz mérési szakembert kíván. Mindezek mellett a tesztek jó gyakorlási lehetőséget biztosítanak, illetve a fejlesztések során a gyerekekkel való közös feldolgozásuk javasolt.

Kompetenciatesztek feladatbankként való használata

A kompetenciaméréseken használt teszteket használhatjuk feladatbankként is. Ez azt jelenti, hogy a különböző típusú szövegekből, feladatokból válogatva saját tesztet állíthatunk össze. Célszerű ezt úgy megtenni, hogy az így létrehozott teszt rövidebb legyen egy teljes kompetenciatesztnél a már említett motivációromboló hatások elkerülése miatt, másrészről viszont tartalmazzon többféle szöveget és feladattípust is, hogy alkalmas legyen az esetleges problématerületek azonosítására. A feladatonkénti eredményeket elemezve a tanodák munkatársai megtudhatják, hogy az adott tanuló milyen jellegű hiányosságokkal küzd, melyek azok a területek, amelyek fejlesztésére figyelmet kell fordítaniuk. E célok elérése érdekében szükség van a kompetenciaméréseken alkalmazott szöveg- és feladattípusok ismeretére (részletesen l. *Józsa*, *Steklács*, *Hódi*, *Csíkos*, *Adamikné*, *Molnár*, *Nagy* és *Szenczi*, 2012).

A tesztfelvétel menete

Attól függően, hogy a tanuló egy teljes tesztet vagy csupán néhány választott feladatot tölt ki, a tesztfelvétel során más-más tényezőre érdemes ügyelni.

Teljes teszt felvétele esetén válasszunk ki egy korábbi kompetenciamérésen használt szövegértési tesztet. Fontos, hogy a teljes tesztet adjuk a tanulóknak az ott megadott sorrendben és formában. Ahhoz, hogy az adott tanuló eredményét össze lehessen vetni az életkori átlaggal, fontos, hogy a kitöltés körülményei és menete megegyezzen a kompetenciamérés körülményeivel. Természetesen, teljes megfelelés a két tesztfelvételi szituáció között lehetetlen, de az adott körülmények között igyekezzünk például a rendelkezésre álló idő, a segítségnyújtás és az időzítés tekintetében is megfelelni a kompetenciamérés követelményeinek. Így például szükségszerű, hogy a tanuló az adott tesztet egy tesztfelvételi alkalommal, egy napon töltse ki, ne pedig több napon vagy akár héten keresztül dolgozzon rajta. Csak annyi segítséget nyújtsunk a tanulónak, amennyi szükségszerű a feladat megértéséhez, a technikai nehézségek kiküszöböléséhez. Mindig azt a kompetenciatesztet adjuk a tanuló számára, amelyet az ő életkorához leginkább közel álló életkori csoport számára dolgoztak ki. Például egy nyolcadik osztályos gyermek számára még könnyítés céljából se adjunk hatodikos tesztet, hiszen így az életkori átlaghoz való viszonyítás értelmét veszti.

Abban az esetben, ha *egy-egy feladat*ot használunk fel a kompetenciamérés tesztjeiből, nagyon fontos, hogy a feladatokat úgy válasszuk ki, hogy legalább egy folyamatos és egy nem folyamatos szöveget is tartalmazzon a feladatlap. Amennyiben a szöveghez kapcsolódó kérdések közül is szelektálni szeretnénk, érdemes azt úgy megtenni, hogy valamennyi gondolkodási művelethez kapcsolódóan maradjanak kérdések a tesztben, legalább egy, de lehetőség szerint inkább több.[4]

Az eredmények kiértékelése

A teljes teszt értékelését és az így kapott adatok elemzését bízzuk mérés-értékelési szakemberre.

Feladatonkénti értékelés: A feladatonkénti elemzésnek alapvetően kétféle módja van: (1) lehetséges ismét az országos átlaghoz való viszonyítás a tanuló teljesítményét illetően, valamint (2) az egyéni hibaelemzés is információval szolgálhat a fejlesztés tervezéséhez.

(1) A *Feladatok és jellemzőik kötetek*, melyek szintén elérhetők a kompetenciamérés weblapján, területenként (matematika, szövegértés) és évfolyamonként (6., 8. és 10.) tartalmazzák az egyes feladatokra lebontva az országos eredményeket.

4 A tesztek pdf-formátumban érhetők el, ehhez érdemes olyan szoftvert letölteni, melynek segítségével a dokumentum kisebb egységekre bontható.

Mindez jó keretet és viszonyítási pontokat nyújt a tanoda munkatársai számára a rájuk bízott tanuló képességeinek megítéléséhez. A kötetekből kiderül, mely feladatok okozták a legtöbb gondot országos szinten, valamint az is, milyen az egyes feladatok megoldottságának aránya. Ehhez viszonyítva megállapítható, hogy az életkori átlaghoz képest mely területeken és mely feladatok esetében mutat esetleg elmaradást vagy kiemelkedő teljesítményt a tanuló.

(2) A tanulók hibáinak elemzése egyéni diagnosztikus szempontból kiemelkedő jelentőségű. Annak alapján, hogy a tanuló mely szövegtípus (folyamatos vagy nem folyamatos) és mely gondolkodási művelet (információ-visszakeresés, szövegértelmezés, reflexió és értékelés) esetében vétett hibákat, célirányosan tervezhető a fejlesztési folyamat. A hibaelemzésnél érdemes figyelni a szisztematikusságra (pl. mindig ugyanazt a hibát követi el), illetve a hibák lehetséges okainak feltárására is (pl. nem tud tájékozódni a szövegben; megtalálja az információ helyét, de rosszul értelmezi azt; nem érti bizonyos szavak jelentését; nem jól értelmezi a szövegben található visszautalásokat, névmásokat).

A tesztek és javítókulcsok elérhetők a következő weblapon:
http://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/kompetenciameres/feladatsorok

További segítség a szöveg- és feladattípusok értelmezéséhez (5. fejezet):
http://edia.hu/sites/default/files/books/Olvasas_tartalmi_keretek.pdf

Irodalom

Csapó Benő (2002): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás.* Budapest, Osiris Kiadó, 45–90.

Fazekasné Fenyvesi Margit (2006): *A beszédhanghallás fejlesztése 4–8 éves életkorban.* Mozaik Kiadó, Szeged.

Felleginé Takács Anna (2004): Problémás tanulók, okok és megoldási javaslatok. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak.* Osiris Kiadó, Budapest. 472–496.

Józsa Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége – Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, **14**. 11. sz. 3–16.

Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció.* Műszaki Kiadó, Budapest.

Józsa Krisztián (2015): *A számolás fejlesztése 4–8 éves életkorban.* Mozaik Kiadó, Szeged.

Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2012): A tanulás affektív tényezői. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola.* Tankönyvkiadó, Budapest. 367–406.

Józsa Krisztián, Steklács János, Hódi Ágnes, Csíkos Csaba, Adamikné Jászó Anna, Molnár Edit Katalin, Nagy Zsuzsanna és Szenczi Beáta (2012): Részletes tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 219–308.

Miskolcziné Radics Katalin és Nagy József (2006): *Az írásmozgás-koordináció fejlesztése 4–8 éves életkorban.* Mozaik Kiadó, Szeged.

Nagy József (2000): XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó, Budapest.
Nagy József (2007, szerk.): *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia.* Mozaik Kiadó, Szeged.
Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4-8 évesek számára.* Mozaik Kiadó, Szeged.
Nagy József, Nyitrai Ágnes és Vidákovich Tibor (2009): *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves korban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
Németh Szilvia (2009, szerk.): *A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése. Kutatási beszámoló*. Tárki-Tudok, Budapest.
OECD (2009): *PISA 2009 assessment framework. Key competencies in reading, mathematics and science.* OECD, Paris.
Sáska Géza (2012): A matematikai osztályzat rejtett összetevői, avagy mit osztályoznak a pedagógusok 2011-ben? *Educatio*, **21.** 4. sz. 563–577.
Szenczi Beáta és Fejes József Balázs (2012): *Javaslatok a tanodai mérés-értékelés rendszerének kialakításához.* Kézirat. Eruditio Oktatási Zrt., Budapest.
Tanodasztenderd (2008): Tanodák minőségbiztosítási eszközrendszere. https://www.palyazat.gov.hu/download.php?objectId=14391
Tanodasztenderd (2012): Tanoda program sztenderd. https://www.palyazat.gov.hu/doc/3597
Zsolnai Anikó (2006): *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.

A személyközi problémák megoldásának mérése

Kasik László

Élete során – ki ritkábban, ki gyakrabban – mindenki kerül olyan helyzetbe, amikor nem egyezik véleménye a másik véleményével, más célokat fogalmaz meg, eltérő érdekek vezérlik, gondot jelent a másik tulajdonsága, viselkedése, más módon szeretne valamit megtenni. A különbözőképpen értelmezett helyzetek, a másik tulajdonsága, viselkedése, az egymással szemben álló célok, érdekek, személyközi (társas, interperszonális) problémák kialakulását eredményezhetik, amiket érdemes megoldani a hatékony társas működés, a boldogulás, a környezethez való optimális alkalmazkodás érdekében (*Chang*, *D'Zurilla* és *Sanna*, 2004).

Az első példákat arra, hogy miként viszonyulunk a problémákhoz és hogyan oldjuk meg azokat, a családban látjuk. Az életkor előrehaladtával a kortársak és a pedagógusok problémamegoldó gondolkodása és viselkedése mint minta is egyre meghatározóbb. Mind a külföldi, mind a hazai vizsgálatok alapján a családon belüli kommunikáció, a szülők – és amennyiben van, a testvérek – problémamegoldása, a problémákról való beszélgetés, a megoldási módok értékelése hosszú távon meghatározza problémamegoldásunkat: miként gondolkodunk a problémáinkról, meg akarjuk-e oldani, bízunk-e magunkban, mit érzünk, gondolunk és teszünk általában és egy-egy adott társas probléma esetén. Az is bizonyított, hogy egyre több család nem nyújt megfelelő alapot ahhoz, hogy kortársakkal, barátokkal, más felnőttekkel kapcsolatos problémáink megoldása hosszú távon hatékony és eredményes legyen. Ez azért is fontos, mert a problémamegoldás eredményessége nemcsak a társas kapcsolatokra, hanem a tanulmányi-szakmai előmenetelre és a pszichés jóllétre is hatást gyakorol (*Kasik*, 2015).

Mindezek alapján az intézményes nevelés egyik fontos feladata a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és viselkedés jellemzőinek feltárása és fejlesztése. A feltáráshoz jól működő mérőeszközökre, a fejlesztéshez megbízható empirikus adatokra, illetve tájékozott, a szociálisprobléma-megoldás sajátosságait, változását és a változást befolyásoló tényezőket jól ismerő, a mindennapi munkájuk keretén belül ezeket vizsgálni és elemezni tudó pedagógusokra van szükség (*Kasik*, 2015).

A *Személyközi problémák megoldása kérdőív* (*Kasik*, 2015, 2. melléklet) segítségével a személyközi problémákkal és azok megoldásával kapcsolatos gondolatok, érzések és viselkedésben megnyilvánuló jellemzők tárhatók fel. A kérdőív 30 kijelentést tartalmaz, ezek hat faktorba csoportosulnak (mindegyik 5 kijelentést foglal magában): pozitív orientáció, negatív orientáció, racionalitás, impulzivitás, elkerülés és szociális kívánatosság. A kijelentéseket 0-tól 4-ig terjedő skálán kell értékelni (0=egyáltalán nem igaz rám; 1=kicsit igaz rám; 2=közepes mértékben igaz rám; 3=igaz rám; 4=nagyon igaz rám). A kérdőívnek van egy nem személyspecifikus (általános) és több személyspecifikus változata.

A nem személyspecifikus (általános) változat esetében a kitöltés közben bárkire gondolhat a kitöltő. Személyspecifikus a szülői (külön anya, külön apa vagy külön gondozó), a pedagógusi és az osztálytársi/kortársi változat, ezeknél az adott személlyel kapcsolatos problémákra, problémás helyzetekre gondolva kell értékelni az állításokat (a mérések során használt bevezető szövegeket a 1. melléklet tartalmazza). Fejlesztőprogramok kidolgozása előtt mindenképpen érdemes a személyspecifikus változatokat is alkalmazni, ebben az esetben a kitöltések során minimum két hétnek el kell telnie (javasolt sorrend: általános, anya/gondozó, osztálytárs/kortárs, apa/gondozó, pedagógus).

A problémamegoldásnak mint folyamatnak elkülöníthető egy orientációs és egy megoldási szakasza. A problémához és a megoldáshoz való orientáció (megközelítés, viszonyulás) lehet pozitív vagy negatív: az egyén gondolhatja úgy, hogy foglalkozik a problémájával, képes megoldani, meg akarja oldani azt (*Pozitív orientáció*), illetve úgy is, hogy nem akar a problémával foglalkozni, nem tudja vagy nem akarja azt megoldani (*Negatív orientáció*).

A megoldási szakasz jellemzői azt mutatják meg, hogy milyen mértékben jellemző az egyénre a három alapvető megoldási mód, a *Racionalitás*, az *Impulzivitás* és az *Elkerülés*. A racionális problémamegoldó általános jellemzője, hogy a problémák megoldása során a tényekre koncentrál, az azok közötti összefüggéseket keresi, alaposan átgondolja a megoldási lehetőségeket, számol a következményekkel. Az impulzív problémamegoldót nagymértékben érzelmei irányítják, háttérbe szorítva az információkat, a helyzetről, magáról és a másikról szerzett ismereteit. Elkerüléskor nem akarja valaki megoldani a problémát, esetleg halogatja a megoldást, illetve a megoldás közben dönthet úgy, hogy abbahagyja, többet nem foglalkozik a problémával. A *Szociális kívánatosság* faktor kijelentései ellenőrző funkciót töltenek be (csökkentik a válaszadói torzítást).

Fontos, hogy egy személyre nem minden probléma megoldása esetén ugyanaz a mód jellemző. Egy-egy helyzet során is változhat a megoldás módja, hiszen a megoldás függ a másik fél jellemzőitől, reakcióitól, a felek közötti kapcsolattól, a társas helyzet adta lehetőségektől és korlátoktól is.

Pozitív orientáció

5. A problémáimat általában meg tudom oldani.
10. Bízom abban, hogy ha megoldok egy problémát, utána jobb lesz nekem.
15. Ha sokat foglalkozom egy problémával, biztosan sikerülni fog megoldani.
19. Ha van egy problémám, fontos, hogy azt megoldjam.
24. A problémáimat általában meg akarom oldani.

Negatív orientáció

1. Nem érdekelnek a problémáim.
6. Nem tudok mit kezdeni a problémáimmal.
11. Nagyon sokszor képtelen vagyok megoldani a problémáimat.
20. Sokszor félek, hogy nem sikerül megoldani a problémámat.
25. Általában bénán oldom meg a problémáimat.

Racionalitás

2. Alaposan végiggondolom a problémáimat.
7. Jól átgondolom, mit tudok tenni egy probléma megoldása érdekében.
12. Mielőtt döntök, hogy hogyan oldjak meg egy problémát, sok-sok megoldási lehetőséget végiggondolok.
16. Alaposan átgondolom a lehetséges megoldási módok jó és rossz következményeit.
28. Egy probléma megoldása után végiggondolom, mit tettem jól és mit rosszul.

Impulzivitás

13. Ami elsőre eszembe jut, úgy oldom meg a problémámat.
17. Gyakran ideges vagyok problémamegoldás közben.
21. Gyakran rossz érzés fog el problémamegoldás közben.
26. Sokszor azt sem tudom, mit csinálok, kapkodva oldom meg a problémámat.
30. Gyakran dühös vagyok problémamegoldás közben.

Elkerülés

3. Felesleges foglalkoznom a problémáimmal, majd megoldódnak valahogyan.
8. Feladom a probléma megoldását, ha elsőre nem sikerül megoldani.
14. Húzom-halasztom a problémáim megoldását.
22. Gyakran elterelem a figyelmemet valamivel a problémámról, hogy ne kelljen vele foglalkozni.
27. Számomra a legjobb problémamegoldás az elkerülés.

Szociális kívánatosság

4. Minden problémám meg tudom oldani.
9. Imádok a problémáimmal foglalkozni.
18. Mindig higgadtan oldom meg a problémáimat.
23. Eddig minden problémámat tökéletesen oldottam meg.
29. Még soha nem kerültem el egyetlen problémámat sem.

Kiértékelés

A kérdőív kitöltése során minden állítást 0-tól 4-ig terjedő skálán kell értékelnie a tanulónak. Egy-egy tanuló kiértékelése során az alábbi táblázatba szükséges átvezetni a válaszokat. Minden faktor esetében össze kell adni a válaszokat (számokat), majd osztani kell 5-tel. Ez lesz az adott faktor értéke. A tanulói faktoronkénti értékek összeadásával és a kitöltők számának elosztásával megkapható a tanulói csoport faktoronkénti értéke. A faktorok értékeit egy-egy tanulónál és csoport szintjén sem lehet összeadni, tehát összevont mutató nem képezhető.

1. táblázat. Faktorok

Faktor		1.	2.	3.	4.	5.	Összesen	Összesen osztva 5-tel (**faktor értéke)**
Pozitív orientáció	Kijelentés sorszáma	5.	10.	15.	19.	24.		
	Tanulói válasz (szám)							
Negatív orientáció	Kijelentés sorszáma	1.	6.	11.	20.	25.		
	Tanulói válasz (szám)							
Racionalitás	Kijelentés sorszáma	2.	7.	12.	16.	29.		
	Tanulói válasz (szám)							
Impulzivitás	Kijelentés sorszáma	13.	17.	21.	26.	30.		
	Tanulói válasz (szám)							
Elkerülés	Kijelentés sorszáma	3.	8.	14.	22.	27.		
	Tanulói válasz (szám)							
Szociális kívánatosság	Kijelentés sorszáma	4.	9.	18.	23.	28.		
	Tanulói válasz (szám)							

A faktorértékek értelmezése

Korábbi hazai vizsgálatok adatai alapján értelmezhetők a kapott faktorértékek. Felső tagozatos (10–14 éves) diákok esetében láthatók az alacsony, a közepes (átlagos) és a magas értéktartományok. Minden tanuló esetében elhelyezhető a

hat faktorérték. Ehhez nyújt segítséget az alábbi táblázat: tegyen X-et ahhoz az értéktartományhoz, amibe az adott tanuló értéke tartozik.

2. táblázat. A faktorértékek értelmezése

Faktor	Alacsony	X	Közepes (átlagos)	X	Magas	X
Pozitív orientáció	1,9 és alatta		1,91–3,4 között		3,41 és felette	
Negatív orientáció	1,8 és alatta		1,81–3,7 között		3,71 és felette	
Racionalitás	1,6 és alatta		1,61–3,25 között		3,26 és felette	
Impulzivitás	1,1 és alatta		1,11–2,25 között		2,26 és felette	
Elkerülés	1,9 és alatta		1,91–2,85 között		2,86 és felette	
Szociális kívánatosság	1,5 és alatta		1,51–2,9 között		2,9 és felette	

Adott tanulónál a kiértékelést követően érdemes arra a területre koncentrálni, aminek a táblázatban szürke a háttere. Az *alacsony pozitív orientáció* azt jelzi, hogy a tanuló kevésbé hiszi azt, hogy problémáit meg tudja oldani, nem akar azokkal foglalkozni, nem bízik abban, hogy amennyiben erőfeszítéseket tesz, sikerül megoldani a problémáját. Az alacsony pozitív orientáció gyakran jár együtt *magas negatív orientáció*val (nem érdekli a probléma; úgy érzi, képtelen megoldani problémáját; fél a sikertelen megoldás okozta kudarctól; magát sikertelen problémamegoldónak gondolja) és sok esetben *magas elkerülés*sel (inkább nem oldja meg problémáját vagy mást csinál helyette; halogatja a probléma megoldását; ha kudarc éri problémamegoldás közben, inkább nem foglalkozik vele többet).

Alacsony racionalitás esetén feltételezhető, hogy kevésbé a problémával kapcsolatos információk, ismeretek, a helyzet jellemzői határozzák meg problémamegoldását, kevés megoldási lehetőséget vesz számba, nem foglalkozik a lehetséges megoldás következményeivel. Az alacsony racionalitás igen gyakran *magas impulzivitás*sal jár, amire jellemző, hogy főként negatív érzelmei vezérlik problémamegoldás közben, ideges, dühös, így kevésbé tud magára a problémára, önmaga gondolataira és a másikra higgadtan koncentrálni.

Amennyiben *magas* a *szociális kívánatosság* faktor értéke, feltehető, hogy a diák igyekezett elvárt válaszokat adni, önmagát jó színben feltüntetni. Ebben az esetben érdemes megismételt mérést végezni (legalább két hét elteltével).

Irodalom

Kasik László (2015): *Személyközi problémák és megoldásuk*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Chang, E. C., D'Zurilla, T. J. és Sanna, L. J. (2004): *Social problem solving. Theory, research, and training.* American Psychological Association, Washington, DC.

Naplózás – a pedagógiai folyamatok dokumentálása, monitorozása, mérése, értékelése

Lencse Máté

Indoklás

Hiába a pontos bemeneti és kimeneti mérés, az alapos elemzés, ha nem ismerjük pontosan a folyamatot, ha nem tudjuk megmondani, mi történt, ami az eredményekhez vezetett. Ehhez szükségünk van egy olyan eszközre, amely dokumentálja a tevékenységeinket, de az egyszerű rögzítésnél összetettebb: sok információhoz juthatunk jelenléti ívekből, cheklistekből is, de a folyamat minőségére nem utalnak, következtetéseink során nem lehetünk majd kellően magabiztosak. Ha komolyan vesszük a folyamatszabályozást, ha szeretnénk látni és láthatóvá tenni az apró lépéseket, ha reflektív módon szeretnénk szervezni a tanoda munkáját, akkor érdemes kialakítanunk egy naplózási rendszert.

A naplózás fogalma nem ismeretlen a pedagógiában. A fejlesztő értékelés egyik lehetséges eszköze a tanulási napló, amit a tanuló maga vezet egy – akár a pedagógussal közösen kialakított – sablon mentén. Önszabályozáshoz, tudatossághoz vezet, miközben a pedagógus számára is látható az út, amit támogatnia kell (*Lénárd* és *Rapos,* 2009). Kutatási területről is hozhatunk példát, ami a naplózás módszerének hatékonyságáról szól. *D. Molnár Éva* (2014) az önszabályozó tanulás folyamatának vizsgálatához használta a naplót, kiegészítésként más kutatási eszközök mellett, és tapasztalatai egyértelműen pozitívak voltak, hiszen így tudott igazán közel kerülni a vizsgálat tárgyához, így kaphatott pontosabb képet a vizsgálatba bevont egyének önszabályozó tanulásáról. E két példa arra mutat rá, hogy a napló valóban alkalmas egy folyamat láthatóvá tételére.

A tanodák számára javasolt, mérési-értékelési szempontokat támogató napló gyökerei tehát a fentiekben keresendők. Adaptál elemeket a tanulási napló fogalmából, de a kutatások során hasznosított naplóból is. Bár a naplózás folyamata adminisztratív terhet ró a tanoda munkatársaira, ugyanakkor tudatosítja tevékenységüket, támogatja a reflexiót, visszajelzést ad a folyamat állásáról, lehetővé teszi a folyamat szabályozását és információt nyújt a tanoda tevékenységének eredményességéhez: saját magunk (gyerekek, szülők, pedagógusok) és a külvilág számára is. A tapasztalatok azt mutatják, hogy tanulónként 5-10 percet töltenek el dokumentálással a pedagógusok, önkéntesek, ami a tanodákra jellemző alacsonyabb gyereklétszám miatt nem tekinthető elviselhetetlen tehernek. Érdemes tehát vállalni, de pontosan, a célok és a tervezett tevékenységek mentén kell megtervezni az eszközt. Éppen ezért nem javasoljuk sablon használatát, ezt minden tanodának magának kell kialakítania, adaptálnia kell a helyi sajátosságokra,

kiemelt céljaikhoz. Ezért is fontos a tanodák közötti szakmai kommunikáció, a transzparens tevékenység, hiszen egymás jó gyakorlataiból nagyon sokat tanulhatunk, egymást támogatva, közösen fejlődhetünk.

Egy példa

A Toldi Tanodában 2013 szeptembere óta zajlik a tevékenységek naplózása: az önkéntesek, pedagógusok minden foglalkozás után, minden gyerek naplóját kitöltik. Az első időszakban az alábbi tartalommal működött a naplózás – érdemes folyamatosan felülvizsgálni és szükség esetén módosítani az eszközt.

Név, *dátum*, *tantárgy*, *téma*, *feladatlap*, *pedagógus* – ezek azok az alapinformációk, amelyek a kontextusát adják a továbbiaknak. A *tervezett* és a *valós időtartam* rögzítése fontos visszajelzés a tanoda hatékonyságáról: fejlődik-e a tervezés, pontosabbá válik-e, több időt tölt-e velünk a gyermek. A jelenlét kapcsán – többek között – motivációs kérdésekre kapunk választ: *magától jött?; megbeszélt időpontban jött?;* melyik volt a *legaktívabb időszak*?. A teljesítményértékelés négyfokú skálán történik négy kategóriában: *figyelt, önállóan dolgozott, értette, érdekelte.* Mindezek mellett három helyen hosszabb szöveges kifejtésre is van lehetőség: *szaktárgyi és motivációs, szociális kompetenciával* kapcsolatos megjegyzések, valamint *üzenet a mentornak.*

Milyen információkhoz juthatunk ezekből az adatokból? Közép- és hosszú távon is a tendenciák megmutatása, ezek hiányában pedig az okok feltárása lehetséges. Például, ha a motiváció folyamatosan változó értékeket mutat, akkor meg lehet vizsgálni az összefüggéseket: pedagógussal, témával, feladatlappal, illetve elemezhetők a szöveges megjegyzések, melyek – amennyiben komolyan vesszük – a legértékesebb információkat tárhatják elénk. Abban az esetben, ha javuló tendenciát mutat a gyermek valamely teljesítményében és ezt a felhasznált mérőeszközök is alátámasztják, akkor a napló adatait a folyamat pontos megértésére használhatjuk. Mindkét esetben gyorsan juthatunk pontos információkhoz, ami a tanulástámogató tevékenység hatékonyságához elengedhetetlen. A folyamat láthatóvá tétele – különösen abban az esetben, amikor több pedagógus is foglalkozik egy-egy gyerekkel, akár önkéntesek is – elengedhetetlen az eredmények eléréséhez. Jól látszik tehát, hogy egy naplózási folyamat erősen támogatja a tervezési tevékenységünket, hozzájárul a problémák diagnosztizálásához és a megoldás megtalálásához, mindezekből következően az értékeléshez is, amit itt több irányban is értelmezhetünk. Elsősorban a gyerekek felé működtetett fejlesztő értékelést érdemes kiemelni, de valódi visszajelzést adhatunk saját magunknak, pedagógusainknak a munkánkról, illetve a szülőknek, az iskoláknak és a nyilvánosságnak is tudunk adatot szolgáltatni.

Lehetőségek

Bár eddig a tanuláshoz jobban kötődő példát láttunk, az alábbiakban nézzük meg, hogyan lehet ezt teljesebbé tenni, és mik azok az alapok, amelyek megértése, elsajátítása elengedhetetlen a hatékony és eredményes eszköz elkészítéséhez, valamint a naplózás bevezetéséhez.

A tanodánk céljaiból és a célokhoz rendelt konkrét tevékenységekből kell kiindulnunk, amikor a naplónkról gondolkodunk. *Mik azok a legfontosabb elemek, amiket rögzíteni szeretnénk? Milyen információkra van szükségünk ezekről az elemekről? Mikor eredményes az adott tevékenység? Hogyan jelenik ez meg, hogyan látható, hogyan írható le?* Elsőre talán ezek a legfontosabb kérdések, melyek után majd tovább árnyalhatjuk a munkát.

Tegyük fel, hogy számunkra a tanoda életében való részvétel kiemelt fontosságú, olyan szocializációs feladatnak gondoljuk, melyben a gyerekek fejlődésének kimutatása szükséges visszajelzés a munkánk minőségének értékeléséhez. Érezzük, hogy ehhez nem elég, ha azt rögzítjük, hogy hányszor jön el, mennyit marad, milyen tevékenységekben vesz rész, hiszen a minőség is érdekel minket. Egy lehetséges megoldás, hogy ebben az esetben skálán értékeljük a gyermek teljesítményét, tehát egyetlen számot kell rögzítenünk a naplóban, és ez a szám mutathatja majd meg a változást, esetleg annak hiányát – mindkét információ elengedhetetlenül fontos.

Nem a sokszor kritizált osztályozás felé szeretnénk terelni a tanodák gyakorlatát. A skála szintjeinek jellemzése, szövegszerű meghatározása kiemelt feladat az objektivitásra való törekvésben. A meghatározásnál pontos és egyértelmű fogalmazásra van szükség, ami mindenki számára egyértelműen jellemzi a tevékenység különböző szintjeit. Fontos tehát, hogy a tanoda szakmai megvalósítói a legapróbb részletekig közösen dolgozzák ki az eszközt.

A TanodaPlatform mérés-értékelési szakmai workshopján az alábbi megoldást mutatta be egy tanodamegvalósítókból álló csoport:

A tanoda működtetésében való részvétel (takarítás, rendrakás, uzsonnakészítés stb.)

1 – Kérés ellenére sem aktiválja magát.
2 – Többszöri kérésre vonakodva megteszi.
3 – Kérésre elvégzi a tevékenységet.
4 – Önként ajánlkozik.

Ez a skála jól mutatja, hogy ennek a tanodának fontos célja, hogy a tanulói ne pusztán passzív elszenvedői legyenek a tanoda életének, hanem annak aktív résztvevői, alakítói. A gyerekek részvétele mellé tehát számok rendelhetők, melyeket

különböző összevetésekre használhatunk. A tanoda szintjén megfigyelhető, hogy a folyamat elején milyen átlag volt a jellemző, és ez hogyan változott a folyamat közben, hová ért el a folyamat végére. Ez lebontható és értelmezhető az egyén fejlődésének szintjén is, kiegészítve a napló többi elemével: alapadatok, szöveges megjegyzések. A fenti skála csak egy példa, másként is meg lehet fogalmazni a szinteket, nem is szükséges, hogy ez legyen egy mért tevékenység, de az is benne van, hogy több szintet képzelünk el. Például: *5* – Új elemeket tesz hozzá a tevékenységhez/Proaktívan az elvárások felett teljesít. Tanodánként változhat, hogy melyek azok a területek, amelyeket kiemelünk, illetve az sem biztos, hogy a területeket ugyanúgy értelmezzük: máshonnan indulunk, más gyerekekkel dolgozunk.

A teljesebb megértés érdekében álljon itt még egy példa. A szövegértés fejlesztése kötelező elem a tanodában. Ha képesek vagyunk a gyermek teljesítményét folyamatosan értékelni és sztenderdizálni, akkor láthatóbbá válik a fejlődési út, pontosabban tudjuk elemezni saját munkánkat, jobban tudjuk támogatni a gyermek fejlődését, komplexebb visszajelzéseket adhatunk neki. A szövegértés egyik fontos területe az *információ visszakeresése.* Ez például az alábbi módon szintezhető:

1 – Nem tudja visszakeresni az információt pedagógusi segítséggel sem.
2 – Pedagógusi segítséggel vissza tudja keresni az információt.
3 – Önállóan (segítség nélkül) vissza tudja keresni az információt.
4 – Visszakeresés nélkül emlékszik az elolvasott információra.

Amennyiben valaki szükségesnek érzi, például a 2. és a 3. szint tovább árnyalható, hiszen a pedagógusi segítség, illetve az önállóság mértéke is kibontható. A példaként felhozott megfogalmazások – melyekkel nem kell egyetérteni – stílusa nagyon fontos. Rövid, tömör, mindenki számára ugyanazt jelentő kijelentések, melyek cselekvésleírások. Azt szeretnénk mérni, amit látunk, így a mérőeszközben ezt is kell megfogalmaznunk. Ehhez szükséges lehet a tanulási eredmények fogalmának (*learning outcomes*) megértése, hiszen helyzetünkre tökéletesen adaptálható a gondolat. A tanulási eredményeknek egy lehetséges definíciója: *„A tanulási eredmények olyan állítások, amelyek arról szólnak, hogy a hallgatóknak mit kell tudniuk, mit kell átlátniuk és/vagy mit kell tudni elvégezniük egy sikeres tanulási szakasz teljesítése után."* (*Kennedy,* 2007. 20. o.) Mindez könnyen átfordítható a tanoda hétköznapjaira, csak arra van szükség, hogy legyen arról elképzelésünk, miként jelenik meg, tehát miként válik láthatóvá, mérhetővé egy célként kitűzött elem. Anélkül, hogy erről lenne elképzelésünk, nem is érdemes nekivágni a munkának.

Vannak állandó és projektszerű feladataink, de a mérési filozófia nem változik meg attól, hogy rövidebb időszakra tervezünk. Ezekben az esetekben egy időszakos, konkrét eszköz létrehozása javasolt. Lehet ilyen egy *társasjáték-pedagógiai* projekt beindítása, mely nem érinti az összes diákot, ami lehet, hogy nem folyamatos, így csak időszakosan szeretnénk naplózni a változásokat. Mivel ez is fejlesztési tevékenység, a célok megfogalmazása elengedhetetlen. Az egyik lehetséges terület a szabálykövetés fejlesztése és ennek a folyamatnak a rögzítése. A megjelenő tevékenységeket az alábbi szintekkel lehet jellemezni, melyek változása többféleképpen is megfigyelhető. Egyrészt egy adott játék elsajátításánál, másrészt általában az elsajátítási folyamat összehasonlításánál, harmadrészt az általános játékkultúra jellemzésénél egyéni és akár csoportszinten is.

1 – A szabálymagyarázat nem érdekli, nem követi.
2 – A szabályokat nehezen érti meg, hamar elkalandozik a figyelme.
3 – A szabályokat megérti, de nem követi őket.
4 – Az elsajátított szabályok alkalmazására törekszik, de nehézségekbe ütközik, játékvezetői támogatásra szorul.
5 – Játékát pontos és értő szabálykövetés jellemzi.
6 – Játékát pontos és értő szabálykövetés jellemzi, társait is segíti.

Összegzés

Ebben a fejezeteben arra tettünk kísérletet, hogy javasoljuk egy eszköz használatát. Összeszedtük az előnyeit, nem titkolva azokat a nehézségeket sem, amelyek bevezetésével járhatnak. Egy ilyen naplózási tevékenység önmagában kevés ahhoz, hogy igazán pontos adatokat kapjunk tanodánk működéséről, így más mérőeszköz használatától nem tekinthetünk el, ugyanakkor a kapott eredmények, a látott és érzékelhető változások megmagyarázáshoz, jobb megértéséhez hasznos a napló, ráadásul a folyamat közben állandóan biztosítja a reflexió és az értékelés lehetőségét. Amennyiben a naplózás mellett döntünk és kialakítjuk a saját céljainkhoz és jellemzőinkhez megfelelő eszközt, azt is meg kell terveznünk, hogy miként használjuk, hogyan elemezzük az adatokat és hogyan csatoljuk vissza az eredményeket és értelmezéseket a mindennapi munkánkba. Enélkül reflektálatlan marad a naplózás és csak felesleges adminisztrációs teherként lesz jelen.

Irodalom

D. Molnár Éva (2014): A naplózás módszerének lehetőségei az önszabályozott tanulás vizsgálatában. In: Korom Erzsébet és Pásztor Attila (szerk.): *PÉK 2014.* Szegedi Tudományegyetem. 48.

Kennedy, D. (2007): *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata.* Quality Promotion Unit, UCC.

Lénárd Sándor és Rapos Nóra (2009): *Fejlesztő értékelés.* Gondolat Kiadó, Budapest.

SZEGREGÁCIÓ
ÉS
INTEGRÁCIÓ

Szegregál-e a tanoda?[1]

Fejes József Balázs

Ez az írás arról szól, hogy a pedagógusok jelentős részének leegyszerűsítő értelmezése és ismerethiánya az oktatási integráció, oktatási szegregáció kifejezések és integrációs törekvések kapcsán a hátrányok kompenzálásában egyébként is gyengén teljesítő oktatási rendszerünk problémáit felerősíti. Az oktatási szegregáció olyan rendszerprobléma, amelyet elsősorban a rendszert irányítóknak kell(ene) kezelniük, semmiképpen nem varrható a pedagógusok nyakába ennek felelőssége. Sőt az oktatási méltányossággal összefüggésben a pedagógusok tájékoztatása és képzése is részben a rendszert irányítók feladata (lenne). Ugyanakkor talán jogos elvárás, hogy a pedagógustársadalom mint a hazai értelmiség egy meghatározó csoportja, tisztában legyen olyan társadalmi problémákkal, amelyek előidézésében – nyilvánvalóan általában szándékolatlanul, de aktívan – szerepet játszik.

Tapasztalatim szerint a leegyszerűsítő értelmezés az *oktatási szegregáció* kapcsán a *problémás* (hátrányos helyzetű, cigány/roma vagy sajátos nevelési igényű) *tanulók térbeli elkülönítését*, míg az *integráció a problémás* és „normális" tanulók összekeverését jelenti; az integráció legfőbb céljaként pedig a *tanulók közötti kapcsolatok javítása* fogalmazódik meg.

Mivel jelen sorok írója is érintett oktatási hátránykompenzáló programok, többek között tanoda működtetésében, így ez az írás a tanodákkal összefüggésben fogalmazza meg a fenti leegyszerűsítő értelmezésekkel szembeni érveit. Ugyanakkor számos hasonló oktatási esélykiegyenlítő kezdeményezés esetében felvethetők az említett félreértelmezések, a szegregáció vádjára pedig gyakran az integrációért dolgozók sem tudnak kielégítő választ adni.[2] Ezzel akaratlanul, de vélhetően gyakran maguk is hozzájárulnak az egyébként is alacsony támogatással bíró oktatási integrációs törekvések ellenzéséhez. Hiszen egy-egy ilyen szituációt követően jogosan mondhatják a vádat megfogalmazók: *csak elméletben integrálnak, a gyakorlatban ők is szegregálnak, nem is tudják cáfolni.* E munka célja, hogy az oktatási hátránykompenzálással foglalkozók számára ilyen helyzetekben segítséget nyújtson. Emellett az is célja, hogy a témában tájékozatlan pedagógusoknak „beszóljon" és tájékozódásra késztesse őket.

A szegregáció és az integráció kifejezések az oktatással összefüggésben szá-

1 Másodközlés, eredetileg megjelent: Fejes József Balázs (2016): Szegregál-e a tanoda? *Taní-tani Online*, 2016. 03. 08. http://www.tani-tani.info/szegregal_e_a_tanoda

2 Számtalan esetben találkoztam például azzal, hogy a „működő" oktatási szegregáció érveként hozták fel a Gandhi Gimnáziumot, ami etnikai értelemben valóban nevezhető szegregáltnak, ugyanakkor nem jellemzik azok a kedvezőtlen körülmények, amelyek az általános iskolásokat érintő oktatási szegregáció kapcsán általánosak.

mos kontextusban előkerülnek, leggyakrabban a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű, valamint a cigány/roma tanulók kapcsán. De gyakran használják e kifejezéseket tágabb értelemben, a megfelelő oktatással elérhető társadalmi integrációhoz társítva, elsősorban a cigány/roma kisebbségek, esetenként további perifériára szorult csoportokkal összefüggésben. E kifejezések kapcsán alig találunk széles körben elfogadott vagy könnyen értelmezhető meghatározásokat a társadalomtudományokban, amit vélhetően tovább bonyolít a kifejezések elterjedése a köznyelvben, ide értve a pedagógusok többsége által használt leegyszerűsítő értelmezéseket is. A félreértéseket tovább erősíti, hogy a hátrányos helyzetű (e kategóriába a cigány/roma tanulókat is beleértve) és a sajátos nevelési igényű tanulók oktatási integrációja számos hasonlósága ellenére több ponton eltér. Tovább bonyolítja a helyzetet az indokolatlanul sajátos nevelési igényűnek nyilvánított – jellemzően cigány/roma – gyermekek szegregált gyógypedagógiai intézményekbe irányítása, aminek leágazásai a felsorolt területek közül többet is érintenek.

Tapasztalataim szerint a felsorolt kontextusok sokfélesége, valamint a köznyelvi és társadalomtudományi értelmezések párhuzamossága esetenként lehetetlenné teszi az értelmes kommunikációt az oktatási integráció témakörében. Előfordul, hogy míg bizonyos helyzeteket egyesek szegregációként, mások éppen integrációként értelmeznek és fordítva. Jelen írás kizárólag a hátrányos helyzetű és roma/cigány tanulók oktatási integrációjára fókuszál, hangsúlyozva, hogy az itt megfogalmazottak a sajátos nevelési igényű tanulók oktatási integrációjára nem vonatkoznak.[3] A szegregációt előidéző tényezők áttekintésére sem vállalkozik e munka, miközben számos tévképzet azonosítható e területen is.[4]

Mi az oktatási integráció célja?

Az oktatási integráció említésekor kevesen lehetnek, akiknek nem jut eszükbe, hogy ennek célja különféle társadalmi csoportok közötti kapcsolatok javítása. Ez valóban igaz, csakhogy nem úgy és nem olyan hangsúllyal, ahogyan azt sokan gondolják. Bár az oktatási szegregáció általában valóban kedvezőtlenül befolyásolja a különböző társadalmi csoportok közötti kapcsolatokat, viszonyokat, ebből nem következik, hogy különböző tanulói csoportok összekeverésével rövid távon jelentős változás érhető el. És az sem, hogy az oktatási integrációt támogatók szeme előtt ez a cél lebegne.

3 A sajátos nevelési igényű tanulók integrációjának alapjairól *Radó* (2010) blogbejegyzése kínál jól strukturált összegzést.

4 Talán az egyik legáltalánosabb tévképzet, hogy a szegregáció kialakulásában a rendszer egyes szereplőinek előítéletei vagy szándékos rosszakarata a meghatározó, valamint hogy az egyik legfőbb problémát a különböző társadalmi csoportok lakóhelyi elkülönülése okozza.

Az oktatási szegregációnak jóval lényegesebb következménye, hogy a szegregált oktatásban tanulók általában alacsony minőségű oktatásban részesülnek, munkaerő-piaci lehetőségeik beszűkülnek[5] és a társadalmi perifériára szorulnak. Ez az a pont, ami általában nem világos sokaknak, közöttük a pedagógusok jelentős részének sem. Miért lenne rosszabb az oktatás minősége, ha nem együtt tanulnak különböző társadalmi csoportokból származó tanulók? Nézzük meg!

A többség elismeri, hogy a hátrányos helyzetű tanulóknak különösen jól képzett pedagógusokra van szükségük; hogy e tanulók eredményes oktatása az átlagosnál nehezebb, nagy szakértelmet igénylő feladat. Azonban a valóságban azon iskolákban a legkedvezőtlenebb a tanári összetétel, amelyekben magas a hátrányos helyzetű tanulók aránya. Ezekben az iskolákban nagyobb valószínűséggel alkalmaznak megfelelő képzettséggel nem rendelkező tanárokat, az itt tanítóknak nagyobb valószínűséggel van felsőfokúnál alacsonyabb végzettségük, és ezekben az iskolákban több a pályakezdő és az 50 évesnél idősebb pedagógus (*Varga*, 2009).

A szegregáció további negatív hatása a tanári elvárásokhoz kötődik. A *Pygmalion-effektus*nak is nevezett jelenség lényege, hogy ha valaki elvárásokkal rendelkezik egy másik személy viselkedésével kapcsolatban, akkor hajlamos maga olyan viselkedést produkálni, hogy elvárásai igazolódjanak. Az önbeteljesítő jóslat létezését az oktatás területén közel fél évszázada kutatják, hatása a hátrányos helyzetű tanulók esetében a többségi tanulóknál is jelentősebb (l. *Good* és *Brophy*, 2008; *Józsa* és *Fejes*, 2010). Nem kétséges, hogy a gyengén teljesítő osztályokba a pedagógusok nem ugyanazokkal az elvárásokkal lépnek be, mint egy kedvező hátterű tanulókból álló közösségbe, ami az oktatás minőségére egyértelműen kihat.

A szegregáció további káros következményét a „tanulással szembehelyezkedő szubkultúra" kifejezéssel tartja számon a szakirodalom (*Kertesi* és *Kézdi*, 2005), ami főként a tanulóközösség motiválatlanságára utal. A szegregált közösségbe kerülők alacsonyabb tanulási motivációja nem meglepő, hiszen e tanulók gyakran olyan társas környezetből érkeznek, amely kevésbé értékeli az iskolai teljesítményt, az iskolai tanulást. Vagyis a tanulók lemaradása éppen a nem megfelelő környezetből adódik, amit leküzdhetnének egy olyan közösségben, amely az iskolához kötődő intellektuális teljesítményre ösztönöz. Csakhogy a családi háttér szerinti homogén iskolai közösségekben ennek lehetősége korlátozott, hiszen azok a kortársak, akik a családi háttér hatását részben ellensúlyozhatnák, hiányoznak. Nem beszélve a pedagógusok összetételéről és önbeteljesítő jóslatáról! Így nemcsak az otthoni, de

5 *Kézdi* (2008) közel egy évtizede végzett elemzése szemléletesen mutatja, hogy jelenleg a szakiskolát végzők kevesebb mint fele tud elhelyezkedni tanult szakmájában, a szakiskolát végzettek több mint fele segédmunkásként vagy munkanélküliként tengeti életét. De ennél is borúsabb a kép, ha figyelembe vesszük, hogy a szakiskolában továbbtanulók között a legmagasabb a korai iskolaelhagyók aránya (*Fehérvári*, 2015). Vagyis a jó szakmával majd megél érvelést a kivételekből táplálkozó érzéki csalódáson kívül nem sok minden támasztja alá.

az iskolai körülmények sem támogatják a tanulási motivációt. Az alacsony tanulási motiváció, a tanulmányi lemaradás gyakran viselkedésbeli problémákhoz vezet. Ezen közösségek tanulói olyan szubkultúrát hozhatnak létre, amely a tanulással kapcsolatos tevékenységeket leértékeli és az iskolával, pedagógusokkal szembeni ellenállásra buzdítja a közösség tagjait. Mindemellett ezeknek az iskoláknak a felszereltsége, anyagi lehetőségei is általában kedvezőtlenebbek voltak (*Hermann*, 2007; *Papp*, 2011) – legalábbis a tankerületek létrehozása előtti adatok erről tanúskodtak.

A hátrányos helyzetű tanulók magas arányával rendelkező közösségekben oktató pedagógusoktól tehát kevesebb eséllyel várhatunk kimagasló teljesítményt egyfelől azért, mert gyakrabban pályakezdők, illetve megfelelő végzettséggel nem rendelkezők, másfelől megterhelőbb körülmények között, kevésbé felszerelt iskolai környezetben végzik a munkájukat. Ennek következtében vélhetően korábban kiégnek, ami ugyancsak visszahat munkájuk minőségére. A szegregált osztályokban oktató pedagógusok a közösség motivációs szintjéhez, előzetes tudásához igazodva, a tanulókkal és a szülőkkel való konfliktusok lehetőségének minimalizálására törekedve – önkéntelenül – a követelményeiket leszállítva csökkentett minőségű oktatási szolgáltatást nyújthatnak. A szegregált tanulóközösségekkel tehát nem azért nehéz eredményeket elérni, mert a közösség egyes tagjai családi hátterük miatt problémásak. A közösség egyes tagjai azért válnak igazán problémássá, mert e közösségekbe kerülnek. Így erősíti fel az iskola a családból hozott hátrányokat.

Az említett tényezők egymással összefonódva vezetnek el oda, hogy a szegregált iskolákban, osztályokban tanulók általában alacsonyabb színvonalú oktatásban részesülnek. Vagyis a szegény családok gyermekeinek a családi hátterükből fakadó hátrányaik mellett további jelentős akadályokat kellene leküzdeniük hazánkban, amelyeket iskolarendszerünk állít eléjük (részletesen: *Fejes*, 2013).

Bár hazai vizsgálatok is megerősítik a különböző tanulócsoportok együttnevelésének pozitív hatását a társas kapcsolatokra (*Kézdi* és *Surányi*, 2008) vagy párválasztási preferenciákra (*Lőrincz*, 2014) vonatkozóan, ezt elsősorban hosszú távon, a megfelelő minőségű oktatás által közvetített eredményként érdemes szemlélni. Ha valakinek mélyszegénységben élő, esetleg higiéniai hiányosságokkal vagy magatartási problémákkal jellemezhető padtársa van, nem várja senki, hogy spontán módon pozitív viszonyulása alakuljon ki e társához. De ha a nehézségekkel küzdő tanuló a középosztálybeli tanulókhoz hasonlóan a munkaerőpiacon hasznosítható tudást szerezhet, akkor az ő gyermeke már nem fog e problémákkal küzdeni. Az integráció legfőbb célja tehát nem a tanulók közötti társas kapcsolatok rövid távú javítása, hanem a minőségi oktatáshoz való hozzáférés biztosítása, amely akár már rövid távon is kedvezően befolyásolhatja a társas kapcsolatok alakulását, de hosszú távon biztosan.

Mit jelent akkor az oktatási szegregáció?

A hazai szakirodalomban két megközelítés rajzolódik ki az oktatási szegregáció értelmezését tekintve. Az egyiket *társadalmi kontaktusra*, a másikat *oktatási minőségre* fókuszáló megközelítésnek nevezhetjük. Más megfogalmazásban: a tanulók relatív és abszolút arányát középpontba helyező nézőpont. A társadalmi kontaktust középpontba helyező megközelítés szerint a különböző (szegény és nem szegény, cigány/roma és többségi) társadalmi csoportok iskolák és osztályok közötti aránytalan eloszlását jelenti a szegregáció, ami korlátozza a csoportok közötti érintkezés lehetőségét. E megközelítést képviseli a *Kertesi* és *Kézdi* (2009) által alkalmazott szegregációs index. E nézőpont alapján a tanulói arányok az egyes tanulóközösségekben nem függetlenek a település társadalmi összetételétől, vagyis az oktatási szegregáció értelmezése ebben az esetben relatív tanulói arányokon alapul.

Az oktatás minőségét középpontba helyező megközelítés szerint a tanulási problémákkal jellemezhető diákok egy bizonyos aránya felett az adott tanulóközösségben csökken a tanulók teljesítménye (pl. *Fejes*, 2013; *Papp*, 2011), még ha a relatív arányok rendben is vannak. E megközelítés szerint elméletileg létezik az átlagosnál több odafigyelést igénylő tanulóknak egy olyan aránya, amely még kívánatos, de kezelhető, és az oktatás minőségét nem befolyásolja károsan. Ez az arányszám természetesen nem adható meg, a *peer effect* jelenségre vonatkozó kutatási eredmények nem adnak és nem is adhatnak választ arra a kérdésre, hogy mekkora ez az arány. Az iskolatársak hatását vizsgáló kutatások egy részében a társak befolyásoló szerepe a teljesítmény szempontjából lényeges, míg más vizsgálatok szerint elhanyagolható volt (*Angrist* és *Lang*, 2004; *Rangvin*, 2007), ráadásul a hatás az egyéb jellemzők szerint markánsan különböző tanulói csoportok tekintetében is eltérő lehet. Vagyis nem interpretálható az összefüggés úgy, hogy a hátrányos helyzetű és/vagy kevésbé jól teljesítő tanulók aránya egy közösségben egyértelműen meghatározza a közösség egyes tagjainak teljesítményét. Ugyanakkor a közvetett – többek között az iskola felszereltségén és a pedagógusok összetételén keresztül kifejtett, hazánkban jól azonosítható – hatások miatt bizonyosan nem elhanyagolható az arányok kérdése. Amellett, hogy e kutatások egy vagy néhány tanulói jellemző alapján vizsgálódnak, ami nem adhatja vissza a probléma komplexitását, az adott iskola erőforrásai is meghatározzák, hogy milyen összetételű közösséget képes még hatékonyan oktatni.

Egyik megközelítés sem kínál könnyen értelmezhető, könnyen kommunikálható értelmezést az oktatási szegregációról. A cél érdekében a precizitásból engedve, talán a második megközelítés vezethet sikerre a következők szerint*: a szegregáció a hátrányos helyzetű tanulók 20–25% feletti arányát jelenti egy tanulóközösségben, ami maga után vonja az oktatási környezet és az oktatási szolgáltatások alacsonyabb*

színvonalát és a társadalmi kapcsolatok lehetőségének beszűkülését. A megadott arány egy becslés, ugyanakkor fontosnak tarjuk a nagyságrend érzékeltetését, ami viszonylag egyszerűen átfordítható az osztálytermi gyakorlat nyelvére: *amennyiben egy osztályba 4-5 tanulónál több speciális odafigyelésre igényt tartó tanuló jár, nehezen várható el egy pedagógustól, hogy ezeket az igényeket maradéktalanul kielégítse, ami számos negatív következménnyel járhat az osztályközösség egészét tekintve (pl. tanulók közötti különbségek növekedése, magatartásproblémák gyakoriságának emelkedése, motiváció csökkenése, tanári kiégés és kontraszelekció)*.

Lényeges megjegyezni a megadott arány (20–25%) kapcsán, hogy bár becslésről van szó, több tényező is alátámasztja, legalábbis a nagyságrendet. *Feischmidt* és *Vidra* (2011) kutatásában egy tanári fókuszcsoportos interjúban kritikus arányként az osztályonkénti 4-5 fő hangzik el a pedagógusok részéről a roma tanulók sikeres integrációja kapcsán. Kérdőíves vizsgálatunkban a pedagógusok arra a kérdésre, hogy egy 25 fős osztályban hány hátrányos helyzetű tanuló jelenléte mellett lehet még hatékony az oktatás, a kérdezett tanárok 1–13 főt jelöltek meg, mindemellett a minta közel fele az osztály 20–30%-ának arányában határozta meg ezt az értéket (*Kukáné* és *Fejes*, 2015). A továbbtanulásra (*Havas* és *Zolnay*, 2011) és az olvasási teljesítményre (*Papp*, 2011) vonatkozó empirikus vizsgálatok eredményei nagyságrendileg ugyancsak alátámasztják a megadott arányt. A hazai szakirodalomban a roma tanulók arányát figyelembe véve a gettósodó iskola (30–50%) és a gettóiskola (50% felett) kifejezéseket használják (pl. *Havas*, 2008; *Papp*, 2011), melyek ugyancsak megerősítik az említett nagyságrendet.

A szegregáció alapja tehát a tanulási problémákkal és szocializációs hiányosságokkal küzdő tanulók összesűrítése, akik ennek következtében kortársaikhoz képest alacsonyabb minőségű oktatási szolgáltatásban részesülnek. Fontos megjegyezni, hogy nem minden hátrányos helyzetű tanulót jellemez tanulási probléma vagy szocializációs hiányosság, vagyis a hátrányos helyzet kategória ugyancsak pontatlanságokhoz vezethet a becslések kapcsán. Ezzel együtt nehezen találhatunk jobb módszert a többletsegítségre szoruló tanulók arányának becslésére.[6]

Szegregál-e a tanoda?

A tanoda civil vagy egyházi szervezetek által működtetett, helyi sajátosságokra, a gyermekek, fiatalok önkéntes részvételére és egyéni szükségleteire építő innovatív szemléletű hátránykompenzáló kezdeményezés, ami egy autonóm módon használt közösségi színtéren valósul meg. A tanoda olyan, a személyiségfejlődés egészét szem előtt tartó komplex szolgáltatást nyújt, amit a közoktatási rendszerben

6 A beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel (BTM) küzdő tanulók aránya egy másik megoldás lehetne, de véleményem szerint ezt az indikátort nagyban befolyásolja az egyes iskolák „tűrőképessége", valamint a területenként eltérő diagnosztikai gyakorlat.

kevésbé sikeres, a társadalmi perifériára szoruló gyermekek és fiatalok korlátozottan vagy egyáltalán nem érhetnek el (*Szűcs*, 2015).

Az elsőre kissé bonyolultnak tűnő meghatározás mögött annak igénye húzódik meg, hogy mindaz a sokféleség megjelenhessen, amit a tanodák kínálnak. Témánk szempontjából lényeges, hogy a tanoda oktatási szolgáltatásokat is nyújt, általában délutánonként és hétvégenként. Mivel a tanodák elsődleges célcsoportját hátrányos helyzetű és cigány/roma tanulók jelentik, könnyen érheti a szegregáció vádja. Bár a tanodák egy része egyértelműen törekszik arra, hogy heterogén közösséget hozzon létre, illetve elősegítse a különböző társadalmi csoportok találkozását (pl. *Ambrus*, 2016 jelen kötet; *Berki*, 2016 jelen kötet *Balogh*, 2016 jelen kötet; *Baráth*, 2016 jelen kötet), a tanodai foglalkozásokon általában többségben vannak a hátrányos helyzetű tanulók.

A szegregáció javasolt meghatározása alapján talán már látható, hogy a kulcs az oktatás minősége. Nem önmagában a térbeli elkülönítéssel van baj, hanem azzal, hogy ha ez nemcsak átmeneti (pl. fejlesztő foglalkozás, korrepetálás), akkor a hátrányos helyzetű tanulók jellemzően nem ugyanazt az oktatási szolgáltatást kapják, mint magasabb társadalmi pozíciójú családokból származó társaik. A kérdés tehát nem az, hogy térben elkülönítve tanulnak-e tanulók, hanem az, hogy ez a többséghez képest csökkentett minőségű szolgáltatást eredményez-e.

Mivel a tanoda egy pluszszolgáltatás, így ha elméletben feltesszük, hogy annak egyáltalán nincs fejlesztő hatása (sic!), akkor sem kerülnek hátrányba a tanodába járó, jellemzően hátrányos helyzetű tanulók szerencsésebb kortársaikhoz képest, ahogy az oktatási szegregáció esetében. Vagyis első ránézésre is látszik, hogy itt nincs szó szegregációról (legfeljebb a köznapi értelmezés szerint). A tanoda, bár térben elkülönítve segít hátrányos helyzetű és cigány/roma tanulókat, egyúttal többletszolgáltatásokat kínál, és az oktatás minőségét negatívan befolyásoló mechanizmusok kialakulása, azaz a tanulással szembehelyezkedő szubkultúra megjelenése, a negatív önbeteljesítő jóslat működése vagy a pedagógusok kontraszelekciója nem feltételezhető. A szegregáció oktatási minőségre fókuszáló megközelítése szerint tehát biztosan nincs szó szegregációról, és nem feltételezhetők a szegregációt kísérő hátrányok.

Nézzük a társadalmi kontaktusra fókuszáló megközelítést. Bár nem zárható ki, hogy a tanodába járó fiatalok, ha nem működne a tanoda, rendszeresen előnyösebb társadalmi hátterű fiatalokból álló közösségekben töltenék az idejüket, ennek valószínűsége minimálisnak tekinthető. A szegregáció kérdése esetleg akkor merülhet fel, ha a tanodába járók integrált közoktatási intézményben tanulnak, azonban a tanodaprogramban való részvétel miatt a korábbinál rövidebb időt töltenek a közoktatási intézményhez kötődő, kedvezőbb társadalmi pozíciójú tanulókból álló közösségekben. Ez a veszély esetleg az egész napos iskola kapcsán merülhetne fel,

feltéve, hogy az az eredeti koncepciónak megfelelően működik (l. *Darvas* és *Kende*, 2010), valamint integrált közösségről van szó. Mindezek együttes megjelenése csak kivételes esetekben feltételezhető, ugyanakkor ebben az esetben sincs szó a társadalmi kontaktus lehetőségeinek erős korlátozásáról.

Tehát az iskolától térben elkülönülten oktatási szolgáltatást is kínáló tanodaprogramok esetében a szegregáció oktatási minőségre fókuszáló megközelítése szerint nem is értelmezhető a szegregáció kérdése. Bár nem lehetetlen, hogy a különböző társadalmi hátterű tanulók érintkezését akadályozza a tanoda, ennek valószínűsége meglehetősen csekély.

Irodalom

Ambrus László (2016): Gilvánfai Nyitott Ház Tanoda és Közösségi Ház. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 211–217.

Angrist, J. D. és Lang, K. (2004): Does School Integration Generate Peer Effects? Evidence from Boston's Metco Program. *The American Economic Review,* **94.** 5. sz.1613–1634.

Berki Judit (2016): Tanodahálózat bátonyterenyei központtal. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 205–210.

Balogh Bea (2016): Láthatatlan Tanoda – az integráció menő. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 241–245.

Baráth Szabolcs (2016): Integráció és tanoda. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.

Darvas Ágnes és Kende Ágnes (2009): Egész napos iskola – tapasztalatok és lehetőségek. *Esély*, **21.** 3. 23–47.

Feischmidt Margit és Vidra Zsuzsanna (2011): Az oktatási integráció társadalmi lenyomatai. In: Bárdi Nándor és Tóth Ágnes (szerk.): *Asszimiláció, integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban.* Argumentum Kiadó és Nyomda Kft., Budapest. 57–93.

Fehérvári Anikó (2015): Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány Online*, **3.** 3. sz. 31–47.
http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany_2015_3_31-47.pdf

Fejes József Balázs (2013): Miért van szükség deszegregációra? In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai.* Belvedere Meridionale, Szeged. 15–35.
http://www.staff.u-szeged.hu/~fejesj/pdf/Fejes_2013_Deszegregacio.pdf

Good, T. L. és Brophy, J. E. (2008): *Looking in classrooms*. Allyn & Bacon, Boston.

Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért.* Ecostat, Budapest. 121–138.

Havas Gábor és Zolnay János (2011): Sziszifusz számvetése. *Beszélő*, **16.** 6. sz. 24–49.

Hermann Zoltán (2007): Iskolai kiadási egyenlőtlenségek. 1992–2005. *MTA KTI Műhelytanulmányok*, 8. sz. 2012. 08. 20-i megtekintés, http://econ.core.hu/file/download/mtdp/mtdp0708.pdf

Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai.* Tankönyvkiadó, Budapest. 134–162.

Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2005): Általános iskolai szegregáció. Okok és következmények. In: Kertesi Gábor (szerk.): *A társadalom peremén*. Osiris Kiadó, Budapest. 377–387.

Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle,* **56.** 11. sz. 959–1000.

Kézdi Gábor (2008): Nem csupán a rendszerváltás következménye: A szakiskolai képzés hanyatló hozadékai mögött álló okok Magyarországon. In: Fazekas Károly (szerk.): *Közoktatás, iskolai tudás és munkapiaci siker.* KTI könyvek 9. MTA KTI, Budapest. 73-94.

Kézdi Gábor és Surányi Éva (2008): Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai. A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata 2005–2007. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.

Kukáné Horváth Barbara és Fejes József Balázs (2015): Szegregációval és integrációval kapcsolatos ismeretek és vélemények pedagógusok körében. In: Csíkos Csaba és Gál Zita (szerk.): *PÉK 2015 – XIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Előadás-összefoglalók.* Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 65.

Lőrincz László (2014): A magyar középiskolások párválasztási preferenciái: a roma-nem roma heterogenitás hatása. *Szociológiai Szemle*, **24.** 2. sz. 47–64.

Nahalka István (2012): Egy rendkívül érdekes összefüggésről a tehetségnevelés kapcsán. Nahalka István blogja, http://nahalkaistvan.blogspot.hu/p/igaz-e-hogy-gyenge-tanulok-lehuzzak.html

Papp Z. Attila (2011): A roma tanulók aránya Magyarországon és a tanulói teljesítmények az általános iskolai oktatásban. In: Bárdi Nándor és Tóth Ágnes (szerk.): *Asszimiláció, integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban.* Argumentum, Budapest. 224–267.

Radó Péter (2010): *SNI inklúzió Szerbiában – egy bátor kísérletről*. OktpolCafé, http://oktpolcafe.hu/sni-inkluzio-szerbiaban-egy-bator-kiserletrol-300/

Radó Péter (2013): A hozzáadott értékről. (Miért is kell integrálni?) OktpolCafé, http://oktpolcafe.hu/a-hozzaadott-ertekrol-miert-is-kell-integralni-1831/

Rangvid, B. S. (2007): Quantile Regression Evidence from Denmark with PISA 2000 data. *Empirical Economics*, **33.** 2 sz. 359–388.

Szűcs Norbert (2015): A TanodaPlatform bemutatása. *Tani-tani Online*, 2015. 05. 04. http://www.tani-tani.info/tanodaplatform

Varga Júlia (2009): A tanárok elosztása a különböző szociokulturális hátterű tanulókat tanító iskolák között. In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás.* MTA KTI, Budapest. 65–83.

Integráció és tanoda[1]

Baráth Szabolcs

Magyarországon a tanoda mint közoktatási rendszeren kívül működő oktatási, nevelési, szociális segítő forma célcsoportként a társadalom alsó decilisében elhelyezkedő családok gyerekeivel foglalkozik. Ezáltal legfőképpen olyan helyeken jött/jön létre, ahol nagyobb arányban található a társadalom leszakadó csoportja. Ezen helyek legfőképpen a települési szegregátumok vagy a szegregátumszerű településrész-formák.

A tanodai fejlesztés elsősorban olyan hátránykompenzálás, ami lehetőséget biztosít a hátrányos/halmozottan hátrányos helyzetű, zömében roma családokból érkező fiataloknak, hogy hozzájussanak azokhoz a lelki, szellemi javakhoz, amelyekhez hozzájutnak a középosztálybeli fiatalok is. A hátránykompenzálás célja, hogy motiváltan, biztosabb énképpel, jövőbe vetett hittel tudjanak belépni az iskola kapuján, és sikeresebben vegyék az iskolai akadályokat. Ehhez a tanoda számos erőforrást biztosít tárgyi, szellemi és lelki szinten. Kiemelt és nélkülözhetetlen erőforrás egy fejlesztés során az adott társadalmi státuszú csoporttól eltérő fiatalok jelenléte, együttműködése, ugyanis a kortárscsoport egymásra hatásának szociálpszichológiai, pszichológiai és pedagógiai szerepét nem lehet mással pótolni. Ez azt jelenti, hogy az integrációt önmagában egy fejlesztőeszköznek gondoljuk, így a tanoda ezt mind a célcsoportja, mind a társadalom irányában biztosítani hivatott. Emellett az integrációt tekinthetjük olyan pedagógiai módszertani eszköznek, ami nem helyettesíthető mással.

A rendszerváltástól, majd a 2000-es évek második felétől egyre jobban tűnnek el az integrációs terek Magyarországon. A különböző társadalmi csoportok homogén rendszerekbe szorulnak, csökkentve így a társadalmi mobilitást. Ez hosszú távon gazdasági és társadalmi katasztrófához vezethet, ugyanis a társadalmi mobilitás hiánya nem más, mint a valódi képességek megjelenésének ellehetetlenülése a gazdaságban. Tekintetbe véve, hogy a különböző társadalomföldrajzi elhelyezkedésű tanodák nagy részben mégiscsak szegregátumok közelében, szegregátumszerű helyszíneken működnek, az integrációnak mint pedagógiai módszertani eszköznek kiemelt hangsúlyt kell kapnia. Ebből következően a tanodák jelentős részében az integráció csak tudatos pedagógiai módszertani alkalmazással valósulhat meg.

A lassan 20 éve működő tanodák különböző szinteken valósították/valósítják meg az integrációs terek működését. Azt látjuk, hogy az integráció megvalósulása

1 Másodközlés, eredetileg megjelent: Baráth Szabolcs (2015): Integráció és tanoda. *Taní-tani Online*, 2015. 05.11. http://tani-tani.info/integracio_es_tanoda

szempontjából – helye és funkciója szerint is – két típus különböztethető meg: helye szerint megvalósuló integrációnál tanodán belüli és kívüli, funkciója szempontjából statikus és dinamikus integráció.

A statikus integráció alatt értjük azt a jelenséget, amikor oly módon van egy térben több különböző homogén közösség, hogy valójában nem történik közöttük interakció. A statikus integráció következménye lehet a rideg integráció, ami sok esetben – nem mindig – árthat az integrációs folyamatnak. Dinamikus integráció alatt értjük azt a folyamatot, amikor oly módon van egy térben több különböző homogén közösség, hogy valódi interakció valósul meg közöttük. A dinamikus integráció esetén valósul meg az integrációnak egy magasabb foka, ami valójában kooperáció. A TanodaPlatform ezzel foglalkozó workshopján[2] tapasztaltak alapján a tanodák nagy része, tanodán kívüli integráció esetén, a statikus integrációt részesíti előnyben, ugyanakkor tanodán belüli integrációnál dinamikus integráció valósul meg.

A tanodán belüli integráció

A szabályok fontossága

Amikor egy tanoda életébe más társadalmi rétegből érkező fiatal közösség vagy egyén lép be, szükség van előre meghatározott szabályokra, célokra, feladatokra. A szabályokat a tanoda szakmai stábja fogalmazza meg és beszéli meg a tanodába belépőkkel. A szabályok kialakításának elsődleges célja, hogy az integrációs helyzet ne okozzon „sérülést" semelyik fél életében. Az első alkalommal megvalósuló integrációs helyzet esetén – nagy valószínűséggel – olyan fiatalok találkoznak egymással, akiknek szinte semmilyen személyes tapasztalatuk nincs a másik fél szokásairól, kultúrájáról, szubkultúrájáról. Az első találkozást nagyon meghatározza a tanoda integrációs tapasztalata, rutinja (terjedelmi okok miatt erről részletesebben nem lesz most szó). A szabályok lefektetése, lényegét tekintve, megvédi mind a két felet attól, hogy szokásbeli, kulturális különbségek, kódrendszerek közötti eltérések torzított szituációkat eredményezzenek. A tanodák tapasztalatai alapján kiemelt szabályozásra vonatkozó területek a következők: női szerepek, férfi-nő, fiú-lány kapcsolat; dohányzás, alkoholfogyasztás; kölcsönadás, üzletelés.

Előkészítő látogatás, a feladat fontossága

A tanoda terébe belépő közösségnek vagy egyénnek fontos, hogy legyen valamilyen konkrétan megfogalmazott célja, ami miatt belép a tanodába. A cél meg-

2 A szakmai műhely kapcsán készült módszertani kisfilm ezen a linken érhető el: https://www.youtube.com/watch?v=pZke9sSe9s8

fogalmazása a dinamikus integráció garanciája lehet. A megfogalmazott célhoz kell rendelni a tevékenységet. Fontos, hogy a célok valódi igényekre és belső motivációs alapokra épüljenek, ezért a tanodába lépést meg kell előznie egy előkészítő látogatásnak. A tapasztalataikat velünk megosztó tanodák kiemelten fontosnak tartják az előkészítő látogatást olyan esetben, amikor először érkezik egy közösség vagy egyén a tanodába. Ekkor lehet tisztázni a már kiemelt szabályokat. Fontos tisztán látni mind az érkezőknek, mind a fogadóknak, hogy milyen igények merülnek fel. Ha sikerül jól körülhatárolni az igényeket mind a két fél részéről, akkor az garancia lehet egy dinamikus, élő, integratív helyzet megteremtéséhez. Az igények pontos feltérképezése nélkül kudarccá válhat egy integrációs térben lezajlott esemény. Az igények pontos azonosításával már biztosítani lehet a motivációt mind a két fél részéről. Ezért javasolt egy hosszabb, módszertani elemeket magában foglaló időintervallumot erre szánni. Fókuszcsoportos megbeszélés vagy kiscsoportos, kooperatív munka keretében javasolt az igények és a motivációk tisztázása. Emellett fontos az is, hogy a belépők előtt feltárják a fogadó közösség igényrendszerét. Ezek összehangolása szükséges ahhoz, hogy az integrációs helyzet dinamikussá váljék. A belépő egyénnek vagy csoportnak mindenképpen motiváltnak kell lennie, tudniuk kell, hogy mit szeretnének, miért vannak ott, mi a céljuk. Ehhez szükséges ismerni a tanodások és saját igényeiket is, ugyanis az igény tud alapja lenni a motivációnak.

Értékelő találkozó

Az integrációs helyzeteket bemutató tanodák közül többen megvalósítanak értékelő találkozókat. Olyan programok esetében, amikor rendszeresen lép be egy tanoda életébe egy közösség vagy egyén, szükség van bizonyos időközönként értékelő megbeszélésekre, melyek arra szolgálnak, hogy végignézzék az integrációs helyzetből fakadó kérdéseket, problémákat, sikereket.

A tanodán kívüli integráció

A szabályok fontossága

Hasonlóan a tanodán belüli integrációhoz, itt is elengedhetetlen a szabályok tisztázása, azonban itt a tanodából kilépőkkel együtt szükséges ezt megtenni. Ez azt jelenti, hogy olyan program esetén, ami a tanodán kívül valósul meg, a tanodának tisztázni kell a szabályokat a tanodás diákokkal együtt. Két típust látunk a tanodán kívüli integráció tekintetében: tanodán kívüli program és közös külsős program más közösségekkel. A tanodán kívüli program esetében nem résztvevőként, hanem nézőként, szemlélőként van jelen a tanodás fiatal (pl. mozi, szín-

ház). Ilyen programok esetén statikus integráció valósul meg. A közös külsős program más közösségekkel esetén általában dinamikus integráció valósul meg. A tanodákkal történt megbeszélések, workshopok során azt látjuk, hogy ebből a típusból van a legkevesebb, ez a legnehezebben megvalósítható. Az első esetében a szabályok tisztázása a tanodás fiatalokkal való egyeztetés során valósul meg, míg a másodiknál a tanodás diákokkal és a tanodán kívüli résztvevőkkel együtt, amennyiben erre van lehetőség (például tudjuk, hogy kikkel fognak közösen táborozni a fiataljaink).

A feladat fontossága, előkészítő látogatás

A tanodából való kimozdulás alkalmából is tisztázni kell a feladatot és a célt – még akkor is, ha csak egy mozielőadást néznek meg a fiatalok. Közös tapasztalat az, hogy a feladat, a cél megfogalmazása tudatosabb befogadóvá teszi a fiatalokat. Ám ezt árnyaltan értjük, ugyanis egy mozilátogatás esetében elégséges lehet, ha a célt maguk a megvalósító felnőttek fogalmazzák csak meg. Komoly célrendszer, motívumrendszer feltérképezése szükséges, hiszen itt is különböző csoportok találkozása történik, akiknek – valamikor hosszabb időintervallumban is – együtt kell működniük. Ebben az esetben előkészítő projekteket javaslunk megvalósítani, melyek során tisztázódnak az igények, motívumok, szabályok.

Az értékelő találkozó

Itt is fontos lehet, amennyiben a program rendszeres. Példák az integrációs típusokra:

- tanodán belüli integráció:
  - önkéntes programok
  - iskolai közösségi szolgálat
  - gyakornoki program
  - alternatív/elit iskolai program tanodában
- tanodán kívüli integráció:
  - mozi-, színház-, cirkusz-, könyvtár-, múzeumlátogatás, sportesemény-látogatás, kirándulás, városnézés, túrázás,
  - közös sportesemény, közös tábor
  - alternatív/elit iskolai programba való bekapcsolódás
  - tanodai találkozók

MIGRÁNS
GYERMEKEK
ÉS
FIATALOK

Tanoda migráns fiataloknak[1]

Kontsek András

E tanulmány azt a kérdést járja körbe, hogy a tanodát mint pedagógiai módszert és helyszínt hogyan lehet alkalmazni a migráns gyermekek és fiatalok oktatásában és támogatásában. A szerző 2013 és 2015 között egy budapesti helyszínű, migráns fiatalokkal foglalkozó tanodában dolgozott felzárkóztató tanárként. A szóban forgó pályázati ciklusban részt vevő magyarországi tanodák közül ebben az időszakban két, kifejezetten migránsokkal foglalkozó tanodaprojekt működött. Jelen írás elsősorban a tanodai tapasztalatokra építve, de néhány további kezdeményezés munkáját is érintve tekinti át a migráns gyermekek és fiatalok támogatásának lehetőségeit.

Miben tér el egy migráns tanoda a többi tanodától?

A tanodák elsődleges célcsoportjába a magyarországi oktatásban részt vevő fiatalok tartoznak, ez a migránsoknál sincs másképp. Mivel a Magyarországon tartózkodó, szociálisan rászoruló migránsok (magyarul nem beszélő, de facto vagy de jure menekültek) nagy része csak rövid ideig tartózkodik az országban, ezért mindenképpen külön kell tárgyalni azokat, akik Magyarországon kívánják a tanulmányaikat végezni, és akiknek a jelenlétére a menekültügyi dolgozó csak addig számíthat, amíg tovább nem tudnak állni tervezett úti céljukhoz. Több menekültügyi szervezet segíti a Magyarországon elfogott illegális határátlépőket, akik menedékjogot szeretnének kapni, illetve főleg nyugat-európai országokba igyekeznek. Ezek a szervezetek leginkább egészségügyi, szociális és jogi segítségnyújtást biztosítanak a rászorulóknak, illetve a hivatali ügyintézésben segítenek. Mivel a menedékkérők között sok az iskoláskorú fiatal (akik sokszor egyedül, kísérő nélkül érkeznek), illetve sokan azért távoznak saját országukból, hogy tanulmányokat folytathassanak, ezért már a menekülttáborokban is felmerül az igény oktatási programokra. Noha ezek a családok vagy kísérő nélküli kiskorúak a magyar menekültügyi és szociális rendszerbe kerülnek, sokan, amint lehet, továbbállnak eredeti tervük szerint, így félbeszakítják a megkezdett szociális, oktatási programjaikat.

A nagymértékű fluktuáció elsősorban az egyéni fejlesztési terveket dokumentálni köteles pályázati projekteknek okoz adminisztrációs nehézségeket, de egy hosszabb pedagógiai projekt kifutását is hátráltatja a résztvevők állandó változása. Az OpenDoors Hungary[2] Fóton tartott nyári művészeti építőtáborain több távozni készülő menekült még szívesen maradt ott, de a debreceni menekülttáborban működő tanoda diákjai általában csupán néhány hónapig maradtak, ez pedig a pályázat előírása szerint túlságosan rövidnek számított, és a kötelezően dokumentálandó tanulmányi fejlődést is lehetetlen volt leméri. Ezzel szemben a budapesti Migráns

1 Másodközlés, eredetileg megjelent: Kontsek András (2015): Tanoda migráns fiataloknak. *Taní-tani Online*, 2015.06.09. http://tani-tani.info/tanoda_migrans_fiataloknak

2 http://opendoorshungary.blogspot.hu/

Tanoda könnyebb helyzetben volt, hiszen tanulóinak jelentős része eleve olyan, Budapestre érkezett migránsok családjából kerültek ki, akik több évre rendezkedtek be. A nagyváros adta jobb életkörülmények között még az is szerepet játszik, hogy Budapesten nagyjából mindegyik migráns megtalálja a közösségét, ahol a nyelvét használhatja és segítséget kaphat ittlétéhez.

A migránsokat célzó tanoda tehát elsősorban urbánus közegben működhet hosszabb távon, kialakítva tanodai közösséget. A vidéken található menekülttáborokban, gyermekotthonokban működő tanodáknak vagy tanoda jellegű törekvéseknek folyamatosan cserélődő résztvevőkkel kell számolniuk, munkájuk több szempontból is sokkal nehezebben kivitelezhető.

A korunkban zajló modern migráció jelensége nagyban kötődik az urbanizációhoz és a technikai fejlődéshez, így sok hagyományos kulturális egységen és rendszeren kívül történik, valamint a sebessége is sokkal gyorsabb, mint a történelmi migrációké. Egy migráció miatt multikulturálissá vált környezet nagy feladatokat róhat egy-egy iskolára, ugyanakkor talán a tanulók nyelvi és kulturális hátrányainak leküzdésében az iskolán kívüli programok lehetősége szélesebb. A migráns tanulók igen változatos képet mutatnak motivációjuk, előzetes tudásuk, készségeik alapján, de ami mindannyiukban közös, az a nyelvi hátrány. A nyelvi hátrány nemcsak a magyar nyelv hiányos ismeretét jelenti, hanem a tanuláshoz szükséges gyenge olvasási képességet és a szaktantárgyak szókincsének hiányos ismeretét is.

Kik jelenthetik egy migráns tanoda célcsoportját?

A tapasztalatok alapján a tanodák résztvevőinek nemzetiségi összetételét nem lehet előre megjósolni, mivel ez nagyban függ az éppen aktuális migrációs hullámoktól, a tanoda elhelyezkedéséről és a tanoda toborzókampányától. A tapasztalat azt mutatja, hogy egy ideális migráns tanodát egyik ott tanuló nemzetiség sem sajátítja ki. Előfordulhat, hogy a tanoda működése alatt a tanulók jelentős része azonos országból származik vagy egy nyelvet beszél, pedagógiailag mégis fontos, hogy a kialakuló csoporttudatuk alapja a tanulás legyen, azaz azok járnak a tanodába, akik magyar iskolában tanulnak és segítséget szeretnének kapni tanulmányaikhoz. Ha ez a feltétel teljesül, akkor elérhető, hogy olyan fiatalok is felkeressék a tanodát, akiknek nemzetiségei az otthonukban akár egymással harcban állnak. Nagyon fontos, hogy egy érdeklődő migráns fiatal ne kerülje el a tanodát azért, mert oda csak az „ellenségei" járnak. Fontos, hogy már az első találkozáskor érezze, hogy itt tanulni lehet, bármilyen nemzetiségűek is a többiek.

E közeg megteremtésében nagy szerepe van a migráns tanoda dolgozóinak. Szükséges, hogy a tanulók szokásainak legalább a sérülékeny pontjait jól ismerjék, és ne hozzák a tanulókat kényelmetlen, kellemetlen helyzetbe (pl. kutyamenhely látogatása szír vallásos muszlimoknak péntek délután).

Kikből lesznek tanodások?

A tanodák elsődleges feladata az iskolai tanulmányok és tanuláshoz szükséges feltételek javítása, ezért elsősorban azok a migráns fiatalok válhatnak tanodássá,

akik ebben szeretnének segítséget kapni. A tanoda toborzókampánya egy nagyvárosban szinte kizárólagosan szociális hálók útján működik, ezért mindenképpen szükséges mediátorokra építeni. A mediátorok azok a kettős kötődésű felnőttek, akik egyszerre ismerik a magyar viszonyokat és van rálátásuk az újonnan érkezett családokra, illetve el is tudják őket érni. Közvetítők lehetnek még más menekültügyi szervezetekből kollégák, illetve a hivatalos szociális rendszer családsegítői, valamint olyan iskolák tanárai, akikhez nyelvi problémákkal küzdő migráns fiatalok járnak.

Első lépésként ki kell választani azokat a migránsokat, akik magyar iskolában szeretnének tanulni, de ehhez nincsenek megfelelő nyelvi szinten. A következő lépés a szociális helyzet és a rászorultság megismerése. A kísérő nélküli kiskorúak egyértelműen rászorulók, ám több migráns család kifejezetten jómódú, viszont a családtagok nagy része dolgozik, így a gyerekük sokszor kulturálisan el is távolodik a szülőktől. Ők több okból is rászorulhatnak a tanoda segítségére. Mivel a szülők jelentős része nem tud jól magyarul, így iskolai tanulmányaikban nem tudják gyermekeiket segíteni, másrészt nyelvi hátrányaik miatt még akkor is a társadalmi perifériára kerülhetnek, ha jobb módban élnek és a gyerek kiválóan megtanul magyarul. Ebben az esetben a tanodának ugyancsak a tanulási felzárkóztatás és a társadalmi integráció a feladata.

A migráns tanodák legfőbb kihívásai

A hazai migránsok oktatásával foglalkozó szakemberek „kiképzése" némiképp hasonló az 1960-as évek űrhajósi munkájához: elméletileg megkapják a sokrétű alapokat, hasonló szakterületeken gyakorlatot szereznek, ám az adott oktatási projekt rendkívül sok kreativitást és improvizációt igényel – akárcsak az első holdra szálláskor, amikor a holdkomp csak kézi vezérléssel tudta elkerülni, hogy egy sziklának csapódjon. Az egyik legtömörebb összefoglalást *Leon* (1996) tanulmányában találjuk a migránsok oktatásának hat fő kihívásáról hat megoldási javaslattal:

1) megszakított iskolai tanulmányok – az egyéni, sajátos tanrendek összehangolása az iskolai tanulmányokkal, valamint tanulmányi portfólió vezetése
2) hiányos nyelvtudás – a magyar nyelvtudás gyarapítása mellett az anyanyelvi fejlődés támogatása (a „kettős félnyelvűség" elkerülése érdekében)
3) nem megfelelő táplálkozás és egészségi állapot – figyelemmel kísérni a fiatalok táplálkozását és meggyőződni a szükséges egészségügyi védelemről (oltások, vizsgálat)
4) társadalmi elszigetelődés – szociális készségek fejlesztése azáltal, hogy bemutatunk sokuk számára megközelíthetetlen társadalmi színtereket, ahol közelebb kerülhetnek a befogadó ország kultúrájához (múzeum, színház, üzletek, tudományos kiállítások, közösségi események)
5) gazdasági marginalizáció – hozzásegíteni a migráns családokat, hogy igénybe tudják venni a segélyszervezetek adományait és szolgáltatásait
6) önbizalom hiánya – teljesítményük dicsérete és rávilágítás az erősségükre

Tapasztalataink szerint a tanulók szüleivel való közvetett kommunikáció során további tipikus nehézségek adódhatnak: (1) Míg a szülők mennének, a gyerekek maradnának, vagyis a szülőknek az itt töltött idő várakozás és átmenet, ám a gyerekeknek egy természetes, élvezetes periódus. (2) A szülők gyakran irreális pályaválasztási elképzelésekkel bírnak (presztízs, társadalmi pozíció megalapozására), amivel szemben a gyerekek nem mernek ellenkezni, de a valós iskolai teljesítményeiket sem merik bevallani. (3) A gyerekek sokkal jobban tudnak magyarul, mint a szülők, akik ezért nem tudják követni gyermekük iskolai teljesítményét és fejlődését. (4) A saját országbéli és a magyar oktatási és szervezési szokások konfliktusa is előfordul (pl. évvesztés, halasztás, lemaradás). (5) A szülők nem engedik el a gyerekeiket iskolán kívüli szabadidős, közösségi programokra (esetleg csak idősebb testvérrel), azonban ezek nagymértékben segítenék az integrációt. E szempontok alapján tudják a tanodás tanárok kialakítani a tanodai rendszerben használatos egyéni fejlesztési tervet megalapozó vizsgálatokat. A tanulók felméréséhez *Schmidt* (2014) részletesen kidolgozott komplex nyelvi szintfelmérési módszertana különösen hasznos lehet.

Kit lehet megtartani?

Sok migránsügyi szervezet teszi fel ezt a kérdést azokról az emberekről, akikkel dolgozik. A migránsok megtartása egy inkluzív társadalomban értéknek számít, de fontos kérdés, vajon hogyan viszonyulnak maguk az érintettek mindehhez. A tapasztalatok szerint egy oktatási szakember az alábbi fő típusokkal találkozik: (1) ismeri Magyarországot és szándékosan jött ide, és addig marad, amíg haza nem mehet, illetve azzal a céllal jött, hogy itt éljen; (2) ide kötődik érzelmileg (pl. szerelmi, házastársi kapcsolat révén); (3) valahogyan ide került és megszerette az itteni létet, mert például jó élmények érték vagy megfelelő lehetőséget talált a boldogulásra; (4) tanulni vagy a gyerekeit taníttatni jött ide.

Egy migránsokkal foglalkozó pedagógusnak ezeket a körülményeket mindenképp tekintetbe kell venni, hogy munkáját eredményesen végezhesse. Ez önkéntes programoknál ugyanolyan fontos, mint olyan támogatott projekteknél, ahol a részvétel jelenti a projekt indikátorát. A tanulók tervezett Magyarországon tartózkodásának időtartama nagyban meghatározza az oktatási módszereket és a csoportfejlesztési tervezést. Magyarországon jellemzően azok a migránsok maradnak, akik nem valahova, hanem valami elől menekülnek. Tehát nem célpontjuk, hanem céljaik vannak – és ezeket a célokat itt gondolják megvalósítani.

Milyen tárgyakban kínálhat segítséget egy migráns tanoda?

Tapasztalataink szerint a matematikából való felzárkóztatás iránti igény a nyelvtanuláshoz kapcsolódik. Nagyjából három esetre lehet felkészülni azon túl, hogy a szöveges feladatok értelmezése a többségnek gondot okoz: (1) A tanuló a saját országában igen más módszerrel tanulta a matematikát, és most egyszerre kell

megküzdeni a magyar nyelvvel és egy más szemléletmóddal (arab országokból érkezett fiatalokra jellemző). (2) A magyarul jól beszélő tanuló addig jól leplezett írott szövegértési hiányosságai a matematikai definíciók és a szöveges feladatok értelmezésénél nagyon élesen kiütköznek. (3) A már itt született migráns tanuló nem fordulhat a családja idős tagjaihoz segítségért, mert a matematikaóra magyar szaknyelve meghaladja a családtagok nyelvi tudását, ám a magyarul tanuló fiatal anyanyelve nincs azon a szinten, hogy azon tudnák neki elmagyarázni.

A magyar mint idegen nyelv oktatását külön kell választani az iskolai nyelvtanórán történő korrepetálástól, ugyanis előfordulhat, hogy egy migráns tanuló egyszerre vesz magyar nyelvi órákat és felzárkóztató órákat a magyar nyelv szabályairól. Az ő szempontjából a nyelvtanóra nehéz szókincsű, gyakran definíciókkal teli, ugyanakkor egy tanodás pedagógus jól fel tudja használni ezt az órát a szövegértési és szövegalkotási képességek javítására.

A történelem és az irodalom, valamint a természettudományi tárgyakból való felzárkóztatás egyértelműen a szövegértés fejlesztését célozza. Az elsődleges cél a tankönyv és az órai jegyzet (ami sokszor másokról lemásolt) megértése lehet, másodlagos cél ennek a visszamondása. Ezeknél az óráknál lehet a tanodás pedagógus nagy segítségére valamilyen fordító az interneten vagy a Wikipédia egy-egy kifejezés kontextusának tisztázására. Szigorúan szövegértés szempontjából a megértendő mondat szavai megértési nehézség szerint osztályozhatók és a fontostól a kevésbé fontos irányába érdemes haladni.

Ha a tanuló egy kulcsfogalmat egyáltalán nem ért, akkor két utat láttunk. (1) A magyar vagy az angol Wikipédia szócikkében (pl. ipari forradalom, legnagyobb közös osztó) keresse ki a tanuló, hátha a kontextus és a magyarázat segít közelíteni a tág témához. (2) Ha a tanuló most találkozik először egy fogalommal, akkor lehetőség szerint magyarul vezessük be a szükséges szakszókincsbe és a magyarázat szövegkörnyezetébe. Ilyenkor nem érdemes közvetítő nyelvvel nehezíteni a helyzetet, csupán segíteni megtalálni az anyanyelvén való megfelelőket, és ezt külön felírni, hogy amennyiben van rá lehetőség, akkor otthon tovább tud erről kérdezni a családjában.

Amennyiben önkéntesek végeznek tantárgyi felzárkóztató órákat, érdemes figyelni a nyelvi következetességre: az itt tanuló migráns fiatalok jelentős részének a magyar a tanulás nyelve, így célszerűbb inkább a mutogatást vagy a rajzolást választani, nem egy harmadik – közvetítő – nyelvet (legtöbbször az angolt) bevonni. Sokan segítő szándékból igyekeznek egy nehéz szókincsű szöveget angolra kiszótárazni, azt gondolva, hogy a migráns tanuló angolul könnyebben megérti.

A nyelvi nehézségek miatt nagyon sok tanuló próbál felmentést kérni a főtárgyak alól – a tanodás tanároknak segíteniük kell mérlegelni a tanulónak és a szülőnek, hogy ténylegesen megéri-e lemondani egy általános érettségi és felvételi tárgyról vagy inkább tegyenek egy kísérletet a tantárgy elvégzésére.

Hogyan képezhetik magukat a tanodás pedagógusok a tanulók kultúrájából?

Mindenekelőtt az angol nyelv jó ismerete alapkövetelmény, még akkor is, ha kiemelt cél a tanulók magyar nyelvi ismeretének fejlesztése és ezért a magyar a tanoda hivatalos nyelve. A tanárok két forrásból szerezhetik meg ismereteiket: közvetlenül a diákoktól és az internetről. A tanulók általában szívesen mutatnak dolgokat saját kultúrájukból, viszont nem várhatunk tőlük kulturális tudatosságot. Ennek hiánya akár még sokkoló is lehet egy pedagógusnak, aki részletes műveltségre számít, és esetleg úgy érzi, hogy több adatot tud a tanuló országáról, mint a tanuló maga. Mivel sok tanuló már itt szocializálódik, ezért az otthoni kultúráját gyakran egy titkos, exkluzív szokásnak éli meg, esetleg a magyar kultúra ténylegesen elnyomja a sajátját. Ugyanakkor a pedagógusnak szintén fel kell tennie a kérdést magában, hogy egy tízéves gyereknek hány politikus nevét kellene ismernie egy olyan országból, ahonnan őt hétéves korából elhozták a szülei, és eleve négy-öt politikai párt harcol a hatalomért. Történelmi személyek, épületek vagy nemzeti parkok szintén nem jelenthetnek kulcsot a tanodás fiatalok kultúrájához. Így tehát egy tanodás pedagógusnak máshol kell keresnie azokat a kulturális kapcsolódásokat, amelyekkel a fiatalok közelébe kerülhet. Jelenleg a weblapokon és a közösségi oldalakon keresztül tud egy magyar pedagógus a legeredményesebben informálódni egy-egy távoli kultúrájú ország fiataljainak szokásairól, életmódjukról.

A pedagógusoknak érdemes a Facebookon ismerősnek felvenni a tanulóikat, aminek több oka is van: a kommunikáció gördülékenyebb és gyorsabb (pl. értesítés a tanodás eseményekről), lehetőség van a magyar nyelven történő írás-olvasás gyakoroltatására, illetve a már említett kulturális ismeretek forrásaként szolgál. Itt ugyanis a tanulók által nyilvánosan megosztott zenékből, filmekből, idézetes képekből továbbhaladhatunk a Google irányába, és megismerhetjük az adott kultúra ikonjait, fontos alkotásait, populáris és underground műfajait, valamint a sajátos reakcióit a világ eseményeire. Mind a Facebook-posztok, mind más oldalak fordításához például a Google Fordító lehet segítségül.

A Facebookon található nemzeti Vine-közösségek az egyik legkiválóbb forrásai annak, hogy tájékozódni lehessen a távoli kultúrák fiataljainak mindennapi életéről. A kezdetben Twitterhez kapcsolódó rövid videó önálló életre kelt és alakult önálló médiummá, ami nagyon sokszor mutat be nemzeti identitáshoz kapcsolódó témákat – igen gyakran angolul!

A tanodai környezetben hallott (és sebtében felfirkantott) kulturális fogalmak pontos (pedagógusnak: otthoni) meghatározásához jó kiindulópont a Wikipédia angol változata, aminek segítségével egyrészt pontosítani lehet a helyes írásmódot és a kontextusát, esetleg még magyar forrás is található hozzá. A Wikipédia mellett az alapvető politikai, gazdasági, földrajzi és történelmi ismereteket a CIA World Factbook internetes oldalán bővíthetjük (ahol még térképeket és az

aktuális politikai vezetők frissített listáját is megtaláljuk). Egy-egy ország internet-használati szokásaihoz a legjobb forrás az Alexa Internet, Inc. cég oldalán[3] található lista az országok 500 legnépszerűbb weblapjairól. A legnagyobb közösségi oldalak országonkénti toplistáit a Socialbakers cég statisztikái[4] segítségével tudjuk figyelemmel kísérni.

Noha ezen ismeretek csak közvetve segítik a tanodai pedagógus munkáját, mégis nagyon sok többletet adhatnak a tanulókkal és a családokkal történő kommunikációhoz. Egyrészt, hasonlóan az adott nyelvből megtanult pár szóhoz, ezek is kapcsolódási pontok a tanár, a tanuló és a család között, másrészt – megismerve a fiatalok „másik" életét – könnyebben tudunk közelíteni a tanításban és a közösségi programok szervezésében. E terület ugyanakkor veszélyessé is válhat, például akkor, ha egy közös eseménynél a külön nemzetiséghez tartozóknak végig kell hallgatniuk a másikban ellenérzést szülő hazafias vagy vallási dalait._Összességében, ezen ismeretek inkább a pedagógus attitűdjét és tanítási módszereit tudják segíteni, a tanoda mint oktatási helyszín nem képes a tanulók nemzeti közegeként vagy kulturális inkubátoraként működni.

Összegzés

A tanoda mint oktatási helyszín és pedagógiai módszer jól alkalmazható letelepedett migráns fiataloknál. Minél nagyobb és nemzetközibb városban található, annál nagyobb az esélye annak, hogy multikulturális összetételű migráns tanodává alakuljon. A tanodában dolgozó pedagógusoknak külön kell választani a magyar nyelv tanítását és a magyar nyelven való tanítást. Mint ahogy a „*kultúrsokkot nem lehet megspórolni*", a helyváltoztatás megszokásához és az integrációhoz ugyanúgy időre van szükség, mint a magyar nyelv megtanulásához. A migráns diákokra egyszerre nehezedik a magyar nyelvvel való küzdelem és egy új iskolában való helytállás súlya, a tanoda ennek az enyhítésében tud segíteni, a fenti folyamatokat tudja meggyorsítani. A tanodának nagy figyelmet kell fordítania az általános kommunikáció fejlesztésére, ezt leginkább kooperatív foglalkozásokkal, gyors reakciót igénylő csoportos játékokkal érheti el, így egyszerre, egymást támogatva tudja fejleszteni a kifejezést és a megértést. Mivel a cél az, hogy a tanodás tanulók *nyelvtanulásához és magyar nyelven tanulásához* való teljesítményükben elérjék a maximumot fontos, hogy a foglalkozásokon keményen dolgozzanak, de ne érjék őket olyan kudarcok, amelyek miatt demotiválttá válnak.

Irodalom

Leon, E. (1996): Challenges and Solutions for Educating Migrant Students. *JSRI Working Paper, 28*. The Julian Samora Research Institute, Michigan State University, East Lansing, MI.

Schmidt Ildikó (2014): A magyar közoktatásba belépő migráns tanulók komplex nyelvi szintfelmérése. In: *THL2*. 1. sz. 22–33.

3 http://www.alexa.com/topsites/countries

4 http://www.socialbakers.com/statistics/

Magyarul tanulunk a tanodában[1]

Ottucsák Melinda A.

A tanodák kiemelt feladata a tanulók szövegértési fejlesztése. Mi történik akkor, ha ezt össze kell kötni nyelvtanulással, a magyar nyelv tanulásával? Olyan integrált módszer jön létre, amely egyszerre táplálkozik az anyanyelv-pedagógiából és az idegen nyelv módszertanából. A migránsokkal, menekültekkel foglalkozó tanodák elsődleges feladata a magyar nyelv tanítása, ám figyelmet kell fordítani az iskolába frissen bekerült tanulók tantárgyi ismereteire is. Jelen tanulmány a magyar nyelv tanodában történő tanulási lehetőségeiről szól. A tapasztalatokat a migráns tanulókkal foglalkozó „Migráns Tanoda Budapesten" projekt keretében, továbbá menekültek magyar mint idegen nyelv tanáraként szereztem.[2]

Mi a magyar idegen nyelv?

Magyar mint idegen nyelv tanárként többször megkaptam a kérdést: „A magyar nyelv nagyon nehéz, megtanulhatatlan, ugye?" „A legnehezebb nyelv a világon, nem?" Ezekben az esetekben a magyarázatom az, hogy szerkezetét tekintve nagyon logikus nyelv a magyar, amelynek szókészlete különbözik a körülötte lévő nyelvektől.

Melyik az a diszciplína, amivel dolgozunk? „A magyar mint idegen nyelv alkalmazott nyelvészeti fogalom, vagyis a nyelvtudomány által feltárt ismeretek felhasználását jelenti egy adott területen. Ezen belül idegennyelv-oktatási terminológia, annak egyik területe. [...] A magyar mint idegen nyelv funkcionális szempontból mindenekelőtt a magyar nyelv külső, nem anyanyelvi szemléletét jelenti, amelyből a nyelvi rendszer speciális leírása is következik. Az általános pedagógiai, didaktikai, lélektani stb. sajátosságok itt is ugyanúgy érvényesek, mint más nyelvek oktatásánál, és ezek egészülnek ki a csak a magyar nyelvre vonatkozó egyedi vonásokkal." (*Giay*, 1998. 18. o.). Ezt a komplex szemléletmódot kell használni minden diák esetében, legyen gyerek vagy felnőtt, aki a magyar nyelvet második, harmadik nyelvként szeretné megtanulni. A gyerekek oktatásában azonban nem lehet figyelmen kívül hagyni az iskolai követelményeket: egyszerre kell az iskolai anyaggal és a magyar nyelv elsajátításával is haladni.

1 Másodközlés, eredetileg megjelent: Ottucsák Melinda A. (2015): Magyarul tanulunk a tanodában. *Taní-tani Online*, 2015. 06. 22. http://www.tani-tani.info/magyarul_tanulunk_a_tanodaban

2 A szakmai műhely kapcsán készült módszertani kisfilm ezen a linken érhető el: https://www.youtube.com/watch?v=mJv6emmquYE

Milyen diákokkal találkoztunk a tanodában nyelvtanulás szempontjából?

A tanodában az elsődleges feladat volt a diákok nyelvi szintjének megállapítása és megfelelő csoportba sorolása. Egy írásbeli szintfelmérő teszt és szóbeli interjú után minden diák tanult 2-3 próbaórát magyar mint idegen nyelv tanárral. Ha a pedagógus megbizonyosodott arról, hogy a tanuló nyelvi szintje megfelelő a továbblépéshez, akkor felzárkóztató tanárhoz került. Néhány tanuló a kezdő/középhaladó csoportból felzárkóztató és magyar mint idegen nyelvi órára is járt. A kezdő és újrakezdő diákoknak, a lehetőségeinkhez mérten, intenzív magyarórákat adtunk, hogy mihamarabb felzárkóztató tanárhoz is járhassanak. Jellemzően az első évben csak nyelvórára jártak és a második tanévtől sikerült csoportos vagy egyéni foglalkozás keretében további tantárgyi órákon is részt venniük.

A következő csoportokba soroltuk a diákokat: (1) kezdő: nagyon rövid ideje (2-3 hónapja) van az országban, (2) újrakezdő: minimum egy éve van az országban, de a nyelvtanulása stagnál, (3) középhaladó/haladó: minimum 2-3 éve az iskolarendszerben van, de a tantárgyi szakszövegeket nehezen érti, (4) kétnyelvű: 2–8 év külföldi tartózkodás után tért vissza a magyar rendszerbe, beszédben meggyőző, de az írása és szövegértése fejlesztésre szorul.

A kezdő csoportba tartozó diákok jellemzői: a magyart idegen nyelvként jellemzően második vagy harmadik idegen nyelvként (angol után) tanulják. Általában családdal érkeztek Budapestre, magyar iskolába járnak. Az irodalom- és nyelvtanóra helyett magyar mint idegen nyelvi oktatásban vesznek részt. Bizonyítványukban több tantárgyból (pl. fizika, kémia, biológia) csak „részt vett" értékelést kapnak, mert nem tudják a tárgyakat a nyelvi korlátok miatt megfelelően teljesíteni. Az újrakezdő csoportba tartozó diákok nem kerülnek be azonnal a magyar iskolarendszerbe. Sokáig csak a családjukkal és az anyanyelvükön beszélőkkel találkoznak. Például az Al Wahda Arab Iskolában (Líbiai–Magyar Iskola) tanulók az országukból megérkezve továbbra is anyanyelvükön tanulják a tárgyakat, keveset találkoznak magyarul beszélőkkel. E két csoport a magyar mint idegen nyelv szempontjából szinte azonos: elsősorban a nyelvet, nyelvhasználatot, szabályokat, szókincset tanítjuk nekik, klasszikus nyelvtanulóknak számítanak.

A középhaladó/haladó diákok ismerik a nyelv alapjait, szabályait, azokat magabiztosan használják, folyamatosan bővítik szókincsüket. Találunk közöttük családdal érkezetteket is, de egyedülálló fiatal felnőtteket is. A tanulók a tanodába kerülésük elején kaptak intenzív nyelvi ellenőrző tanórákat, ahol az esetleges nyelvtani, szókincs- és kompetenciahiányokat pótoltuk. Hiányosságokkal főként a szövegértés terén rendelkeznek: az iskolai szakszövegek (jellemzően a természettudományos szövegek) megértése és reprodukciója nehézséget okoz. Azon diákok

számára, akiknek új a tantárgy, a nehézséget az okozza, hogy nem anyanyelvükön, hanem idegen nyelven kell megtanulni egy teljesen új anyagot, ahol nem támaszkodhat anyanyelvén megszerzett tudására. Sok esetben a magyar szavak után fordították le anyanyelvükre, hogy ott vajon mi lehet pontosan az adott szó.

A kétnyelvű diákok jellemzően arab–magyar kétnyelvűek. A családok rövid magyarországi tartózkodás után – jellemzően óvoda vagy általános iskola 1. és 2. osztálya után – elhagyták az országot, majd a gyerekek az arab oktatási rendszerben tanultak tovább. A szír háború hatására több család visszatért Magyarországra, így a gyerekek 2–8 év kihagyás után visszakerültek a magyar oktatási rendszerbe. A környezet folyamatos változásával változik a magyar nyelvhez való viszonyuk. Az arab országokban a magyar általában csak családi nyelv, ám Magyarországra visszatérve a magyar lesz a hivatalos, a mindennapi életben használt nyelvük. Felértékelődik arab nyelvtudásuk is, hiszen arab, magyar és angol nyelvtudással már jól tudnak boldogulni a munkaerőpiacon.

Az iskolai követelmények és a magyar mint idegen nyelv

Jelenleg Budapesten kevés iskolában van magyar mint idegen nyelv tanár, így a migráns diákok sok esetben magyar nyelv és irodalom órákat hallgatnak. Az interkulturális programmal rendelkező iskolákban magyar mint idegen nyelv órákat kapnak. Mi történik azokkal a diákokkal, akik ezeken az órákon ülnek? Kezdők esetében a lelkes magyartanár egy-egy vers megtanulására, egyszerűbb szövegértést mérő feladatra osztályzatot ad a külföldi diáknak. Haladók esetében (főleg 9. osztály felett) elvárás a magyar nyelv és irodalom tantárgy elvégzése még akkor is, ha magyar mint idegen nyelvből fognak érettségizni. Ez a kettős követelmény sok esetben megnehezíti a diák tanulását, csökkenti motivációját.

A jelenlegi köznevelési törvény lehetővé teszi, hogy magyar mint idegen nyelven érettségizzenek a külföldi diákok, azonban ehhez magyar mint idegen nyelvből és magyar nyelv és irodalomból is jegyet kell szerezniük a négy évfolyamon. Míg a középiskolai érettségi biztosítja a migráns diákoknak a bizonyítvány megszerzését, addig a középiskolai felvételi írásbeli tesztek csak és kizárólag magyar nyelv és irodalom tantárgyból érhetők el. Sok esetben ez azt jelenti, hogy a 2-3 éve Magyarországon tanuló diák nem tudja magát megmérettetni a hivatalos teszteken, hanem külön eljárásban kell az iskolaigazgatóknál kérvényezniük, hogy felvegyék őket jobb iskolákba.

További probléma, hogy a tanodában eltöltött magyar mint idegen nyelv órákat át kell alakítani nyelvtanórákká, mert az iskolától elvárás lett a magyar nyelvtan és szakszókincsének ismerete. Ebben az esetben érdemes kombinálni a magyar mint idegen nyelv módszertanát az anyanyelvtanítás módszertanával (*Schmidt*, 2008). Egy 9. angol nyelvi előkészítős arab fiú esetében történt ez: első évben magyar

mint idegen nyelvi órákat kapott B1/B2 szinten, ám az iskolában csak kommunikáció és retorika tantárgya volt heti egy-egy órában. Átlépve a 10. osztályba (9. osztályos tanmenettel) nyelvtant kellett tanulnia. A diák ebben az esetben csak magyarul tudja a nyelvészeti szakszavakat, mivel anyanyelvén sosem tanulta.

A magyar mint idegen nyelvi és az anyanyelv-tanítási módszerek kombinációjával olyan órákat tartottunk, ahol első lépés a szakszavak megértése volt (pl. Mi a főnév?), amiket a nyelvtudásuknak megfelelő szavak segítségével mutattunk be (pl. alma, asztal, ház). A következő lépés a nyelvtani rendszer megismertetése és az elemi összefüggésekre való rámutatás volt, például Hány igeidő van a magyarban? Mit fejeznek ki a képzők, a jelek és a ragok? Miként toldalékoljuk a különböző szófajokat, milyen hasonlóságok és különbségek fedezhetők fel a toldalékolási rendszerben. A példáknál építünk a már meglévő ismereteikre. Fontos látni, hogy a magyar mint idegen nyelv nyelvtana nem ugyanaz, mint az anyanyelvieknek szánt magyar nyelvtan: a jó nyelvtanár nem követeli meg a nyelvtanulótól, hogy tudja a szakszavakat, hanem tudja használni a nyelv szabályait. Azonban a migráns gyerekeknél ezt az anomáliát át kellett hidalni a vegyes módszerekkel.

Összegzés helyett az eredményekről

Milyen eredményeket érhet el a magyar mint idegen nyelv tanár egy tanodában a migráns diákoknál? Egy iskolakezdés előtt álló arab kislánynál jó szókincsbeli és nyelvtani alapot adott az iskolai tanulmányoknak és megtanította az iskolai kommunikáció legfontosabb szavait. A kislány megtanult olvasni és folyékonyan beszél és ért magyarul. Egy 6. osztályos afgán fiúnál a klasszikus nyelvórákból a második év végére már történelem- és nyelvtanórák lettek, mert a fiú jól haladt a tanulásban és kevesebb nyelvórára volt szüksége. Ma már egy szír-magyar lánynak, az osztályozóvizsgáinak felkészítését előkészítve, szövegértés-fejlesztést és helyesírást megalapozó órákat tart.

A példákból láttuk, hogy a feladat sokszor nem egyértelmű: míg a nyelviskolai kurzusok célja eljuttatni a felnőtt nyelvtanulót A1 szintről A2-re, hogy tudjon kommunikálni magyarul és értse az anyanyelvi beszélőket. A diákoknak azonban egyszerre kell nyelvtant tanulni, szókincset bővíteni, hétköznapi kommunikációt, magyar nyelvtant, irodalmat, történelmet, matematikát magyarul elsajátítani, megtanulni a magyar iskolarendszer szokásait és a szókincsét, mindemellett beilleszkedni az iskolába, barátokat szerezni és megélni a gyerekkort egy egyelőre idegen helyen.

A tanoda és a tanodai tanárok, szakemberek feladata az volt, hogy ezt az átmenetet segítse. A sikerünket nem csak jegyekben, tesztekben tudjuk mérni: abban, hogy a diákoknak sikerült-e a kulturális sokkot legyőzni és beilleszkedni a magyar oktatási rendszerbe. Továbbá, hogy mosolyogva, nyugodtan és boldogan jöttek be a tanodába és mutatták büszkén a megszerzett magyar bizonyítványukat.

Irodalom

Fekete Zsuzsa (2014): Türelem és bátorság. 2014. 06. 05. www.parokia.hu/hir/mutat/5617/

Giay Béla (1998): A magyar mint idegen nyelv fogalma. In: Giay Béla és Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar mint idegen nyelv, hungarológia. Janus, Osiris, Budapest, Pécs. 28–36.*

Migráns Tanoda Budapesten (2013). Szakmai koncepció. Kézirat.

Pólya Dániel (2014): Tábori napló. 2014. 06. 05. www.parokia.hu/hir/mutat/5698/

Schmidt Ildikó (2008): Az anyanyelvi nevelés módszereinek alkalmazása a kisiskoláskori magyar mint idegen nyelvi oktatásban. *Hungarológiai Évkönyv*, **9.** 1. sz. 71–75.

Schmidt Ildikó (2013): Alfabetizálás a magyar mint idegen nyelvi órákon. *Hungarológiai Évkönyv*, **14.** 1. sz. 88–96.

TANODATÖRTÉNETEK

Az első, a „modell”

Szőke Judit

Az mindig érdekes és talán tanulságos is, hogy valami mikor és miből lett. Mi a forrás, mi a kezdet? Ehhez lehet viszonyítani, meg lehet haladni, sóvárogni utána, de el is lehet felejteni. Hogy ne felejtődjön, ezért írtam meg az első tanoda alapítócsapatának tagjaként ezt a visszaemlékezést.

Az első tanoda (l. *Szőke*, 1998) létrejöttének, majd működésének volt néhány hívószava, de lehet elvnek is nevezni, ami mindig segített, ha döntés előtt álltunk vagy elbizonytalanodtunk. Az első volt *a civil*, azaz, hogy semmi köze nem volt hozzá az államnak. A második *a cigány*, azaz, hogy kifejezetten nekik hoztuk létre. A harmadik *az integráció*, nem valami beláthatatlan társadalmi cél, hanem egészen konkrét: együtt tanulni nem cigányokkal jó középiskolákban. A negyedik az *alulról szervezettség*, ami azt jelentette, hogy a cigány családokat tartottuk a legfőbb partnernek. Az ötödik *a motiváció* csúcsra járatása minden szereplőben a gyerektől a családon, tanárokon át a társadalmi környezetig. A hatodik *a szervezettség*, ami fegyelmet teremt, a hetedik pedig mindezek összhatásaként egy olyan klíma, amiben érték *a tudás és a sokszínűség*. Ezekről a meghatározókról írok részletesebben. Mindezt, természetesen, nem azért, hogy az olvasó azt mondja, ja, az akkor volt, most meg már más van. A célokat tekintve nem változott a helyzet. Manapság is eredményes programokat kell működtetni. Ráadásul nemcsak *jól* kell csinálni, hanem a *jót* kell csinálni.

A *civil* kezdeményezés alatt nemcsak azt kell érteni, hogy tenni akaró magánemberek összedugták a fejüket és gondoltak egy nagyot, hanem a mi esetünkben azt is, hogy jó páran túlvoltunk azon a sokkon, hogy a cigány gyerekekkel az iskolák – amit mi közelebbről láttunk, a józsefvárosiak – nem tudnak mit kezdeni. A kerület gettóiskolái ennek a sikertelenségnek a szimbólumai voltak. Az innen kikerült gyerekek többsége gyakorlatilag tudás nélkül, a tanulástól megundorodva szédült ki már az első évfolyamon a középiskolából. Erre vonatkozó felmérést is készítettünk, az egyik – még ma is működő – szegregált iskola valamennyi végzős tanulóját két év után felkerestük. Arra a következtetésre jutottunk, hogy nem lehet más értelmes célunk, mint kimenekítsünk egy gyerekcsoportot ebből az eleve elrendelt helyzetből. Civilként minden ezen túlmutató cél naivitás lett volna. A cigányokat jelentős számban befogadó iskolák áldozatai és cinkosai is voltak az egyenlőtlenségeket ilyen mértékben engedő oktatási rendszernek és a helyi oktatáspolitikának. Partnernek emiatt nem az iskolákat, hanem közvetlenül a cigányokat, pontosabban az érintett *cigány családokat* választottuk, ugyanis akkoriban a tanoda gondolatát még elkötelezett, mértékadó cigány vezetők se nézték jó szemmel. Az iskolákat még valahogy értettük, hiszen a gyerekeken keresztül beleláttunk nemcsak az intézmény, hanem az egyes pedagógus munkájába is, de a cigány szervezetek támadását nem volt ilyen könnyű belátni. Hiszen álláspontjuk az volt, hogy a cigány mozgalom szempontjából minden olyan civil segítségnyújtás, amely az államtól vesz át feladatokat, amit az állam helyett tesz, káros. Erre az érvelésre a „szociális légfrissítő” kifejezés találó, tehát e vélemény szerint ezek a programok – így a tanoda is – azzal, hogy a maga módján csökkenteni

akar a hátrányokon, elfedi a rendszer hibáit, elaltatja a cigányokat ahelyett, hogy a változás követelésére mozgósítaná őket. Nem engedtünk ennek a nyomásnak, már túl sok kiváló képességű, de az iskolában sikertelen gyereket ismertünk személyesen ahhoz, hogy ennek a kétségtelen észszerű érdekképviseleti stratégiának beáldozzuk őket. Újabb támadási felületet jelentett, hogy kifejezetten *cigány* gyerekeknek terveztük a programot, nem maszatoltuk el sajátos problémájukat a hátrányos helyzetű kategóriával. Megjegyzem, a tanodába jártak nem cigányok is, ha valamelyik tanodás hozta például a barátját, akinek hasonló problémái voltak, és készült a továbbtanulásra, tanodás lehetett. A tanodát kifelé cigány programként kommunikáltuk, így magától kialakult a 80–20%-os cigány és nem cigány arány. Nem attól lesz integráló egy program, ha a cigányokhoz hasonlóan szegény, rossz lakásban, sok testvérrel nevelkedő nem cigány gyerekek is járnak oda. Ez egy átlátszó legitimációs fogás. Fel kell vállalni, hogy Magyarországon a cigányok a szegények, és az aluliskolázottakon belül is a *diszkrimináció* miatt a legveszélyeztetettebb csoport tagjai. Ők süllyednek nagyobb valószínűséggel mélyszegénységbe, velük kevésbé szolidáris a társadalmi többség. Ők népesítik be a szegregált iskolákat. Más programból szerzett tapasztalatunk is az volt, hogy a különféle hátránnyal küzdők egy programba terelése esetén éppen azok morzsolódnak le először, akiknek a legnagyobb szüksége lenne a speciális segítségre.

Az első tanodával mi arra tettünk kísérletet, hogy a józsefvárosi cigány gyerekek egy csoportját felkészítsük arra, hogy gyenge általános iskolai képzésük ellenére jó középiskolákban, *nem cigány társaikkal együtt* tanulhassanak. A tanoda kifejezetten a középiskolára készített fel. Azokat a gyerekeket vettük fel, akiknek egy pár éves intenzív felkészítés elegendő volt ehhez. Nem vállaltuk fel, hogy minden rászorult gyereken segítünk, mert erre nem lehetett volna egy *célirányos* tematikát felépíteni. De a tanoda az volt! A középiskolára készített fel, és a középiskolai bennmaradást és a felsőfokú továbbtanulást célozta. Nem akartunk a cigány gyerekeknek az iskolával *párhuzamos* oktatást szervezni, azt pedig főleg nem, hogy a „nehéz" gyerekek átvételével a napközit tehermenetesítsük. Az iskolák javasolták, hogy alsóbb évfolyamosokkal is foglalkozzunk, ami persze egy másik logika szerint indokolt is lett volna, de féltünk, hogy ezzel elveszítjük a fókuszt. Bíztunk abban, hogy viszonylag rövid időn belül fel tudunk mutatni egy olyan gyerekcsoportot, amely azon kívül, hogy sikeresen helytáll a továbbtanulás versenyében, még húzócsoport is a többi gyerek számára.

A tanoda a *családokat* megszólítva hirdette meg a programot. A szűrőként is alkalmazott felvételi eljárás (írásbeli kérelem, vállalások megtétele, felvételi beszélgetés) arra szolgált, hogy a sok rászorult családból azt a 40-50 gyereket vegyük fel, akik esetében a család saját erőforrásaival képes odaállni a gyerek mellé. A szülők elengedhetetlen támogatását, partneri szerepét úgy is erősítettük, hogy *megrendelőnek* tekintettük őket, olyan személyeknek, akiknek az elvárásaira figyelemmel kell lenni. Ennek a szemléletnek olyan pedagógiai következményi is voltak például, hogy e mentén döntöttünk az általános képességek fejlesztése/tantárgyi fejlesztés dilemmáról. A szülők, érthető módon, azzal az elvárással fordultak a tanoda felé, hogy gyermekük belátható időn belül jobb jegyekkel menjen haza az iskolából. Ha valamelyik oktatási szolgáltatáshoz akarnám hasonlítani a tanodát, akkor leginkább egy olyan

szociális magántanári rendszerhez hasonlított, amiben pontosan lehet tudni, hogy ki mit akar, ki mit vállal, mivel járul hozzá a „szerződés” teljesítéséhez. A feladatunk így nem az volt, hogy a szülőknek megmagyarázzuk, hogy na, ez nem olyan egyszerű, a gyerek nincs birtokában azoknak a képességeknek, kompetenciáknak és előzetes tudásnak, hogy az aktuális tananyagból rövid időn belül jobban teljesítsen. Viszont feladatunkká vált annak kitalálása, hogyan lehet a képességfejlesztést és a hiányok pótlását egyazon időben és tárgyon elvégezni.

Ekkor vált szükségessé az egyéni fejlesztési terv bevezetése is. A felvételkor a szülővel, diákkal egyeztettük a célt, leginkább a tantárgyi célokat, nyelvvizsgát, egyebeket illetően, ami mellé oda lehetett tenni a bemeneti mérést, a fejlesztési tematikát, ütemezést, óraterveket, újabb méréseket, visszacsatolást. Megjegyzem, az egyéni fejlesztési tervezést az iskolák akkor még nem ismerték, a speciális tantervű iskolákban volt hasonló. Ezek a tervek biztosították, hogy a lehető legjobb hatásfokkal alakítsuk ki minden gyerek fejlesztését. Egyéni foglalkozásokkal, a nyelvtanulásnál páros vagy kiscsoportos órákkal tudtuk ezt a hatékonyságot fenntartani. A diákok helyzetéhez, szükségleteihez, céljaihoz kialakított oktatást tekintettük a motiválás legfőbb bázisának. A *motivációról* mint eredményről gondolkodtunk és nem mint előfeltételről. A motiváció fenntartását célozta a tanoda szép kialakításától a tanárválasztás lehetőségén át a tanodaújságig számtalan elem. Abban voltunk valamennyien érdekeltek, hogy a gyerekek rendszeresen látogassák a foglalkozásokat, az egyéni fejlesztési tervek szerint tudjanak haladni.

A hiányzás elkerülésére szigorú szabályokat alkalmaztunk. A távolmaradást előre kellett jelezni, a második igazolatlan hiányzás után a diákoknak automatikusan két hónapra felfüggesztettük a tanodai tagságát. Az *automatizmusok* segítettek abban, hogy a direkt fegyelmezés helyett önfegyelmezés alakuljon ki. A példánál maradva, felfüggesztés esetén írtunk a diáknak egy kedves hangú üzenetet, amiben sajnáltuk, hogy most nem tud a tanodára koncentrálni, és hogy szeretettel látjuk két hónap múlva adott időpontban a konkrét órára. Azoknál a gyerekeknél, ahol már előre lehetett látni, hogy a rendszeres, pontos óralátogatás valamilyen oknál fogva problémás lesz (pl. zűrös családi háttér, betegség, nagy elfoglaltsággal járó művészeti képzés), ott már eleve a házi tanítást alkalmaztuk. De még olyan eset is volt, hogy az édesanya vett részt az órán, és vitte haza zenész fiának a jegyzetet és a feladatokat. Ezekkel a példákkal csak láttatni szeretném, hogy a lefektetett elvek mentén minden részletet úgy lehetett kialakítani, hogy az az egészet, azaz a tanoda eredményességét szolgálja. Ezzel a metódussal viszonylag rövid időn belül iskolai osztályzatokban is mérhető javulást lehetett elérni a gyerekek többségénél. Volt pár olyan évünk is, amikor mindemellett különböző szintű nyelvvizsga-bizonyítványt tudtunk adni szinte valamennyi tanodás kezébe. Ezek újabb motivációs lépcsők voltak a sikeres továbbtanulás, a középiskolai siker vagy az iskolaváltás előtt. A motivációt nemcsak a gyerekeknél, hanem a tanároknál is ápoltuk. Csapatban dolgoztunk, a problémákra közösen kerestük a megoldást, rendszeresen értékeltük a gyerekek fejlődését, de még olyan programunk is volt, amiben elolvastunk egy közösen kiválasztott irodalmi alkotást és ennek kapcsán beszélgettünk mindenféléről. Ide meghívtunk egy-egy diákot is, amit ők jutalomnak, elismerésnek tekintettek. A tanodában értékké vált a tudás és izgalmas tevékenységgé annak megszerzése.

A programba igyekeztünk olyan tanárokat meghívni, akik kihívásnak tekintették, hogy megtaláljuk minden gyerek fejlesztéséhez az optimális utat. A tanoda küldetése vonzó volt több, a tárgyában országosan elismert tanárnak is. Tanítottak nálunk fiatal egyetemisták is, akiknek hiányzó pedagógiai ismereteit a csapatmunka, egyéni rátermettségük, empátiájuk és szorgalmuk pótolta. A szabad tanárválasztás – amellett, hogy ösztönző volt a diákok számára – automatikusan megteremtette a stabil felnőtt csapatot. A tanárok – cigányok, nem cigányok fele-fele arányban – egy része önkéntesként, másik része óradíjért dolgozott. A házi tanításért többet fizettünk. A tanodában alkalmazottként a szakmai vezető és az asszisztens dolgozott.

Gyakran fogadtunk külföldi és magyar segítőket, akik csak egy-egy projektbe kapcsolódtak be. Kerestük az alkalmakat, hogy a diákjaink minél többször találkozzanak más diákokkal, olyanokkal, akik azokba az iskolákba jártak, amilyenekbe ők még csak igyekeznek. A diákok tájékozottságát, műveltségét külső programokkal, tanodai versenyekkel, a szülőket, testvéreket vendégül látó rendezvényekkel, oktatási projektekkel növeltük. Nyári táborainkban a cigány kultúra és közvetetten a cigány identitás állt a középpontban. Minden táborból olyan közös alkotással (pl. újság, film, színdarab, kiállítás) jöttünk haza, aminek hosszabb távon is élveztük jótékony hatásait.

Az alapítványi formában működő programot kiváló szakemberekből álló kuratórium felügyelte. A szükséges pénzt civil forrásokból és pályázatokból teremtettük elő. A papírra vetett első programleírást – itt jegyzem meg, a leírást megelőzte egy másfél éves intenzív szakmai előkészítő csapatmunka – először a Soros Alapítványnak nyújtottuk be. Ragaszkodtunk ahhoz, ha tetszik nekik a terv, akkor minimum három évre biztosítsanak támogatást. Annak ellenére, hogy alig vártuk, hogy elkezdhessük a munkát, a gyerekekkel szembeni felelőtlenség lett volna hosszabb távú támogatás hiányában elindítani a programot. Az elnyert támogatás után a feladatunk az volt, hogy a rendelkezésünkre álló három évben előteremtsük a következő időszakhoz szükséges pénzt. Csak a biztos finanszírozás mellett mertünk pályázatokba is belevágni. Több cég is segített bennünket, egy külföldi támogató adományából saját tulajdonú lakást vásároltunk.

A Józsefvárosi Tanoda már nem működik. A program utolsó éveiről nincsenek közvetlen információim, akkor már nem voltam a csapat tagja. Az biztos, hogy éppen abba a pályázatba buktak bele, ami a tanodák elterjesztését célozta. Kedvem lenne megideologizálni ezt a helyzetet, kicsit jelképesnek is tartom. De nem teszem, mert nem tudhatom, hogy vagy az egységesítő pályázati elvárások ütköztek a tanoda már működő gyakorlatával, vagy a program nem felelt meg valamilyen bürokratikus elvárásnak, ám az is lehet, hogy a tanoda stábja nem tudott azonosulni a pályázat által előrevetített új világgal: a sztenderdizált tartalomnak és a bizonytalan finanszírozásnak. Az viszont biztos, hogy amikor a tanoda helyiségét eladás előtt ki kellett üríteni, egy olyan hely emlékeit raktuk dobozba, amely tíz év alatt több száz gyerek számára jelentett esélyt egy jobb életre.

Irodalom

Szőke Judit (1998): *A Józsefvárosi Tanoda.* Soros Alapítvány, Soros Oktatási Füzetek, Budapest. http://www.kka.hu/_soros/kiadvany.nsf/538d96804d640588852566f2006f1ed7/7895b618bdf70f9dc1256a9900335767?OpenDocument

Tanodahálózat bátonyterenyei központtal

Berki Judit

A Nógrád Megyei Cigány Kisebbségi Képviselők és Szószólók Szövetsége 1996-ban alakult. Közhasznú szervezetként működik Nógrád megyében, bátonyterenyei székhellyel, az egyik leghátrányosabb helyzetű (LHH) kistérség központi településén. A szervezet először Bátonyterenyén, majd további településeken indított tanodákat, létrehozva ezzel egy tanodahálózatot. Ez az írás a tanodahálózat megalakulásának és formálódásának történetét idézi fel néhány emlékezetes pillanat felvillantásával.

A kezdetek

1982 óta élek Bátonyterenyén, családommal akkor költöztem a településre. Érkezésemkor azonnal beleszerettem az akkor még nagyközségbe, ami egy virágzó bányásztelepülés volt nagyon tevékeny emberekkel, akik számára a bányaipar biztosította a jövedelmet és a társadalmi megbecsülést egyaránt. Az 1990-es évek elején a bányaipar megszűnése komoly válsághelyzetet idézett elő a település, a megye, valamint az Észak-magyarországi Régió esetében. Folyamatosan nőtt a munkanélküliség, állandósult válsághelyzet alakult ki, ahol a megélhetési gondok és problémák kerültek előtérbe a mindennapokban. Láthatóvá vált, hogy a gyermekek addig biztosnak hitt helyzete is megingott a családon belül, hiszen belesodródtak a mindennapi nehézségek átélésébe, megélésébe. Hirtelen megnövekedtek a válások száma, több lett az egyszülős család, és a gyermekek iskolai teljesítménye is romlásnak indult.

Az 1990-es évek végén lehetőségem volt Nógrád Megye Közgyűlésének támogatásával a Bajor Ifjúsági Kör meglátogatására, munkájuk megismerésére, amit a cinto közösség és a török vendégmunkások körében végeztek. Az első látogatást követően meghívást kaptam egy cinto és törtökök által lakott településre, Straubingba, ahol az Ifjúsági Kör szoros együttműködésben dolgozott a helyi Caritassal. Több hetet töltöttem kint, ami alatt megismerkedtem egy tanoda típusú szolgáltatással, azt kiegészítve egy, ma „jelenlét" programnak hívott módszerrel Magyarországon.

Mikor hazaértem, többen elkezdtünk azon gondolkodni, hogy mennyire jó lenne, ha Bátonyterenyén is tudnánk a helyi igényekhez igazodva hasonló szolgáltatásokat nyújtani a gyermekek és azok családjai számára. Valahogyan így kezdődött el az a munka, ami a mai napig tart. Persze lépésről lépésre, sok nehézséggel alakult ki minden, teremtődtek meg a feltételek. Megfelelő hely a munkavégzéshez,

segítők megtalálása és a források biztosítása a munka elindításához. A partneriskolák bevonása, az alkalmazni kívánt módszer megismertetése – sok közös beszélgetést kívánt valamennyi résztvevőtől. Abban az időszakban már Magyarországon működött a Józsefvárosi Tanoda és a Nagykanizsai Hétvégi Kollégium. Mind a két helyszínre közösen látogattunk el az iskola pedagógusaival, ismerkedve a különböző pedagógiai módszerekkel.

Soha nem felejtem el, amikor meg tudtuk nyitni a közösségi házat és a gyermekek birtokba vehették. Valamennyien nagyon örültek és boldogan ismerkedtek a számukra új helyzettel. Először hétvégeken voltunk csak nyitva, aztán annyira sok gyermek érkezett hozzánk, hogy mindennap fogadtuk a gyerekeket és a családtagokat. Hétfőtől szombatig bezárólag, sokszor a folyosón is ülve és tanulva a gyermekekkel. Hamar népszerűvé vált az a típusú szolgáltatás, amit mi tudtuk nyújtani településszerte.

Felfedeztük, hogy a gyermekek nehezen olvasnak, értelmeznek szöveget, és az alapvető matematikai műveletekben is komoly elmaradásaik vannak. Mérőlapokat dolgoztunk ki a kollégákkal, hogy tudjuk a gyermek egyéni fejlődési ütemét követni, és az esetleges hiányokat ott pótolni, ahol a probléma jelentkezett. Igyekeztünk megtalálni azokat a pedagógusokat, akik hajlandóak voltak és tudtak is segíteni a gyerekeknek. A 2000-es évek elején elindult programokban a ház teljesen nyitottan működött. Nem kellett figyelnünk arra, hogy a gyermek hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű, az volt a fontos, hogy volt-e motivációja arra, hogy többet tudjon, jobban tanuljon, és ehhez mert-e segítséget kérni a tanodában. Több szülő személyesen is megkeresett és érdeklődött arról, hogy biztosan jöhet-e az ő gyermeke is, mert önök ugye egy cigány embereket képviselő szervezet. Szívesen emlékszem erre az időszakra vissza, mert akkor a roma és a nem roma gyermekek közösen vettek részt a programokon, együtt játszottak, együtt mentek kirándulni, számos tevékenységben közösen tudtak dolgozni. Barátságok születtek, és nem volt kérdés, hogy milyen etnikai vagy kisebbségi csoporthoz tartoznak. A szülők generációjában benne volt még a bányában végzett közös munka élménye, a kollegiális viszonyok megélése, és az egymásra támaszkodás képessége a föld alatti munka során.

Az első eredmények

Három évnek kellett eltelnie ahhoz, hogy láthatóvá váljanak az első eredmények. Miben mértük ezt? Például abban, hogyan viszonyultak egymáshoz az együtt töltött időben, képesek voltak-e az együttműködésre, betartották-e a közösen alkotott szabályokat, javult-e a tanulmányi eredményük, változott-e az önképük, a továbbtanulás terén történt-e változás az előző évekhez képest, a pályaválasz-

tás során mennyire került előtérbe a szakközépiskola, fontossá vált-e az érettségi megszerzése. Azt tapasztaltuk, hogy minden területen mérhetővé vált a változás. Komoly előrelépések történtek. A kiscsoportos munka, az egyéni fejlesztések lehetősége eredményeket hozott.

Az első időszakban 60 gyermekkel dolgoztunk együtt, 48%-uk volt felső tagozatos, 2%-uk középiskolás. Az ötödik osztályba belépő gyermekek esetében általánossá vált, hogy szakközépiskolába mentek továbbtanulni. Többen a kereskedelmi és vendéglátóipari vagy a közgazdasági terület felé indultak el, és többen választották a Váci Mihály Gimnáziumot, ahol általános gimnáziumi képzésben vettek részt. Az első érettségizőket nagy becsben tartotta mindenki a tanodában, mert sokáig nem akarták elhinni a gyerekek, hogy ez valóság lehet az ő számukra is. Már nem az volt a kérdés, hogy melyik szakiskolai képzésben akarsz részt venni, hanem, hogy melyik érettségit adó középiskolába akarsz menni.

Egy kislányunk az óvóképzőbe ment továbbtanulni, egy fiatalember Miskolcra, az egyetemre, egy másik fiatal az ELTE-re került, egy Bajára, az építőmérnöki karra. Mi minden főiskolás és egyetemista fiatal számára biztosítottuk, hogy szombatonként nálunk taníthat, ezzel is azt a példát erősítve, hogy a „léc bár magas, de meg lehet ugrani." Ezzel a lehetőséggel segítettük is a fiatalokat, mert sokszor a nálunk megkeresett jövedelem biztosította az egyetemi-főiskolai mindennapokat. Igyekeztünk egyre több fiatalt bevonni a munkába. Ha valaki jól beszélte a nyelvet, de negyedikes volt, jöhetett nyelvet tanítani. Ha nem tanodásunk volt, de kedvet érzett, hogy főiskolásként nálunk legyen, örömmel fogadtuk. Kialakult egy fiatalokból álló csapat, ami kedvvel és nagy lendülettel segítette a munkát. És valemennyien roma származásúak voltak.

A pályázatokkal indult átalakulás

Minden tanodapályázaton részt vettünk, lassan átalakult a tanoda világa. A hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekekre való fókuszálás – ami teljesen érthető a döntéshozók szempontjából – nehezítette azt a típusú nyitott rendszer megtartását, amit mi az évek alatt kialakítottunk. Döntenünk kellett, hogy a gyermekek vagy továbbra is bejárnak hozzánk és együtt tanulnak, részt vesznek a programokban vagy azt mondjuk nekik, hogy bocsánat, de most már nem tudtok hozzánk jönni. Mi azt választottuk, hogy minden gyerek jöhet, de ez azt is jelentette, hogy 60 fős állandó létszám felett foglalkoztunk velük. Számunkra fontos volt, hogy együtt vagyunk, együtt élünk a városban, és nem hagyhatunk el gyermeket, különösen úgy, hogy már foglalkoztunk vele évekig, kötődött hozzánk és a tanodás társaihoz.

Professzionális stáb alakult ki egy LHH-program kapcsán a tanodáinkban.

Akkor már kinőve Bátonyterenyét, négy helyszínen kezdtünk el dolgozni. Teljes pedagógushálózat vett minket körül, segítve a gyermekeket, fiatalokat. Kialakult egy több mint 200 gyermeket befogadó tanodahálózat négy helyszínnel. Azokon a településeken, ahol komoly lemaradások jelentkeztek az iskolai munkában, ahol gettóiskola működött, kiépült a tanoda rendszere.

Mindent előkészítettünk. Szervezeti és Működési Szabályzat, Pedagógiai program, Házirend, Egyéni fejlesztési terv mintája, mérés dokumentációi tantárgyak szerint, érdeklődést mérő kérdőív, egyéni haladási napló. Visszagondolva, szinte kisiskola lettünk, ahol minden adat a gyermekről elektronikusan is megtekinthetővé vált és naprakész volt. A rendszer működtetése egész embert kívánó feladattá nőtte ki magát. A mentorok, koordinátorok, a pedagógusok, a szülők, valamint a gyermekek figyelemmel kísérése, a munkák összehangolása igazi nagy kihívássá vált a szervezet életében.

Több egyetemi végzettségű, középiskolákban tanító szakember is részt vett a munkában, ami azért volt nagy segítség, mert a középiskolás gyermekeink egy része nehezen haladt a reál tantárgyakkal vagy a nyelvtanulással. Ebben az időszakban alakult ki a tanodáink jutalmazó rendszere, a „talléros" is. Szintén itt vezettük be a „hónap tanára", a „hónap diákja" programunkat, ami nagyon sikeres mind a mai napig.

A művészeti tevékenységek előtérbe kerülése is meghatározóvá vált. Kézművestechnikák, film, fotó, zenei nevelés és a tanodaszínház is megjelent a munkánkban. Sok sikerélményt adott a mindennapokban. Versenyeken való részvétel, bemutatkozási lehetőségek sokasága állt rendelkezésünkre. Mivel forrásunk is volt, így ténylegesen kinyílt a világ a tanodába járó gyermekek előtt. Amire lehetett, elmehettek, részt vehettek. „Megmérettük magunkat", ahogyan ők fogalmaztak. A tanodáinkban elfogadottá vált egy mondás: „Érted haragszunk, nem ellened." Ez arra az esetre szólt, ha valaki elfeledkezett a számára fontos és önként vállalt feladatairól.

Együttműködések, partnerek

Az együttműködés rendszere is folyamatosan bővült a tanodahálózat életében. Minél több középiskolás gyermekünk lett, annál több helyszínen kellett a kapcsolatépítésre hangsúlyokat fektetni (Bátonyterenye, Lucfalva, Mátraverebély, Salgótarján, Egyházasgerge, Pásztó, Balassagyarmat, Budapest). Fontos volt, hogy a gyermekvédelmi jelzőrendszer tagjaival is folyamatosan kapcsolatban legyünk, és a települési önkormányzatok vezetői is igényelték a tájékoztatókat, valamint a tanodás programokon való jelenlétet, főleg a kistelepülésekben.

Folyamatos munkával segítettük azokat a tanodákat, akik ellátogattak hozzánk, segítséget kértek. Örültünk, amikor megalakult a Tanodaplatform és azon-

nal bekapcsolódtunk a közös munkába. Szinte valamennyi rendezvényen részt vettünk az elmúlt években, és részt veszünk a nemrégen alakult Tanodahálózat Szövetség munkájában is.

Támogatják a munkánkat a Matematika Műveléséért és a Matematika Oktatásáért Alapítvány tanárai és önkéntesei, akik heti rendszerességgel tartanak fejlesztőfoglalkozásokat a nagybátonyi és a mátraverebélyi gyerekeknek. Már a második tanévben vesszük igénybe a SKYPE-os tanulás lehetőségét a Fazekas Gimnázium diákjainak segítségével. Többéves kapcsolatunk van az Alternatív Közgazdasági Gimnáziummal (AKG), melynek keretében közösségi munkát és közös programokat szervezünk a tanodás és az AKG-ba járó fiatalok részére. 2013-tól kezdődően Tehetségpontként is működünk. A MATEHETSZ a múlt évben támogatta a gyermekeinket egy bogácsi táborozással, témája a cigány témájú filmek feldolgozása volt a némafilmtől napjainkig.

A közelmúlt és a jelen

A komoly váltás és visszalépés 2013-ban következett be, amikor forrás nélkül maradtunk. Az addig nagyon jól működő rendszer egyik pillanatról a másikra komoly nehézségekkel nézett szembe. Kollégáink nagy részét el kellett bocsátani, mert nem volt forrásunk a bérek kifizetésére. Az addig szinte „második iskolaként" működő tanodaprogram teljes megújításra szorult a hozzánk járó gyermekek érdekében.

Előtérbe kerültek a magántámogatók, a külső segítők, önkéntesek, akik nélkül nem tudtuk volna a gyermekekkel megkezdett munkát folytatni. Mivel szervezetünk vezetősége teljesen egyetértett abban, hogy a megkezdett munkát nem szabad félbeszakítani, így az elmúlt években is működött a tanoda típusú szolgáltatás három helyszínen, új pedagógiai és módszertani kultúrát kialakítva a hozzánk járó gyermekek, fiatalok körében. Jelenleg 110 gyermekkel dolgozunk. Rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülő, hátrányos helyzetű, kiemelten roma tanulók vesznek részt a szolgáltatásban, aminek célja: tárjuk ki a világot és ismerjük meg a környezetünket, építsünk kapcsolatokat.

Már három éve, hogy elkezdtük kipróbálni a logikai fejlesztő játékok alkalmazását, ma már olyan kollégáink is vannak, akik képzés keretében elvégezték Hejőkeresztúron a logikai táblajátékok akkreditált képzést. Azt vettük észre, hogy nemcsak a gyerekek, hanem a szülők is szívesen vesznek részt ilyen típusú játékokban. Egy támogatónk segítségével heti egy alkalommal zenét tanulhatnak a gyerekek mind a három, jelenleg is meglévő közösségi terünkben (Bátonyterenyén, Mátraverebélyen és Lucfalván), valamint heti egy alkalommal fotó- és filmkészítést is tanulnak az érdeklődő gyermekek minden tanodahelyszínen.

Gyakran szervezünk családi programokat, ahol „együtt a család". A közös vetélkedők, a kulturális rendezvények segítenek abban, hogy a szülők pár órára megszabaduljanak gondjaiktól, újra élvezzék az életet, és felszabadultan érezhessék magukat gyermekeikkel együtt. Középiskolákkal együttműködési megállapodásokat kötöttünk az ifjúsági közösségi szolgálat ellátására, ami a fiatalok 50 órás önkéntes tevékenységét tartalmazza. Szervezetünk nemzetközi önkéntes fiatalokat is fogad a közösségi szociális munka és az oktatás területén a különböző kultúrák megismerése és a nyelvtanulás előtérbe helyezése céljából. Minden tanodánkban elérhető volt az Amnesty International gyermekjogi képzése is, valamint az idén egy ERASMUS-program keretében nyolc fiatal Finnországba utazik május első hetében 10 napra. A Polgár Alapítvány támogatásával egy fiatal tehetséggondozó programban vesz rész, aki részt vehet majd a riói olimpián.

További tervek

Szeretnénk egy kicsit biztonságosabb munkakörnyezetet teremteni, a gyermekek érdekei ezt kívánják. Pályáztunk a tavalyi évben megjelent új pályázatra, ahol négy tanodára nyújtottunk be anyagot. Szeretnénk mind a négy helyszínen tovább folytatni munkánkat, és arra összpontosítunk ebben az évben, hogy a feltételek megteremtése megtörténjen. Miért? Mert azt látjuk, hogy gyermekeink jelentős része továbbtanul és befejezi az iskolát. Azt látjuk, hogy nem válik csellengővé, hogy céljai vannak. Azt látjuk, hogy nem viszik el a kortárscsoportok esetleges negatív hatásai. Azt látjuk, hogy boldog családapák és családanyák lesznek. Azt látjuk, hogy többen bent vannak az elsődleges munkaerőpiacon – igaz, hogy sokan eljárnak dolgozni. A bátonyterenyei 16 év igazolja azt, hogy az általunk végzett munka fontos mind az egyén, mind az egész közösség életében. Szeretnénk továbblépni a logikai táblajátékok alkalmazása terén, valamint az egyéni fejlesztések erősítése az év pedagógiai célkitűzése. Nagy örömmel vártuk az új pályázat megjelenését, a szervezet vezetésén belül nagy az összhang a program folytatásával, a pedagógiai munka gazdagításával, illetve a partnerségek bővítésével kapcsolatban is.

Gilvánfai Nyitott Ház Tanoda és Közösségi Ház

Ambrus László

Arra kaptam felkérést, hogy a gilvánfai tanodáról írjak. Oly sok minden történt az elmúlt nyolc év alatt, hogy ha a településről vagy az intézmény fejlődéséről szeretnénk írni egy kicsit is igényesebb szociográfiát, az meghaladná a műfaji és terjedelmi korlátokat. Ezért úgy igyekszem megfelelni a feladatnak, hogy szubjektív perspektívából mutatok meg néhány helyzetet, eseményt, gyakorlatot, melyek egyrészt a helyi sajátosságokat, másrészt a tanodaalapítás nehézségeit ábrázolják.

Gilvánfai helyzetkép

Gilvánfa Baranya déli részén, a megyén belül az Ormánság városhiányos tájegységében található. Legközelebbi kisvárosok a 13 km-re fekvő Szentlőrinc és Sellye, míg Szigetvár 33 km-es, és a megyeszékhely, Pécs körülbelül 35 km-es távolságban van. Gilvánfa nem tipikus település. A hajdani módos parasztgazdák helyét az elmúlt 50 évben fokozatosan vették át a Dráva mentéről és a környező erdőkből betelepült beás cigányok. A 98%-ban romák lakta település hosszú ideje a Dunántúl és Magyarország legszegényebb települései közé tartozik. A sellyei munkaügyi központ adatai szerint a munkanélküliségi ráta eléri a 80%-ot, illetve a dolgozó korú felnőttek jelentős része a közmunka-programokban dolgozik. Tapasztalatunk az volt egy közelmúltban lezárult, csaknem kétéves projekt alapján, hogy amikor lehetőséget kaptak az emberek értelmes munkavégzésre, akár közmunka révén (önkormányzati kertészet, vályogprogram), akár külsős helyszínen, valós munkaerőpiacon, a faluban csaknem mindenki dolgozott, aki képes volt rá. A munkanélküliség itt is szorosan összefügg az alacsony iskolázottsággal. A felnőtt korú lakosság több mint 85%-a nem rendelkezik nyolc osztálynál magasabb végzettséggel. A település lélekszáma jelenleg 417 fő. Gilvánfán nem csökkent a lakosság, a faluban mintegy 160 gyermeket nevelnek. Ők a szomszédos településre, Magyarmecskére járnak általános iskolába, ahol évtizedek óta folyamatos szakmai innováció és modellértékű programok működnek. Az iskolában jó tantárgyi felkészítés zajlik, így az ide járó gilvánfai gyerekeknek elsősorban nem tanulmányi jellegű fejlesztésre van szükségük, hanem sokkal inkább a társas viselkedés általánosan elfogadott szabályainak megtanulására, amelyek nélkül a későbbi középiskolai lét nagyon nehéz lenne. Többek között emiatt pedagógiai alapelvünk a nyitottság: minél több „külső" programot, eseményt, embert behozni a faluba – minél többször „kivinni" a gyermekeket a külső helyszínekre, találkozási pontokra.

A településen hét éve működő tanodánk elsősorban a középiskolai továbbtanulás ösztönzésére jött létre. A projekt megvalósításának fő helyszíne a Szama da Noj –

Vigyázz Reánk Egyesület által működtetett Nyitott Ház Tanoda és Közösségi Ház.[1] Tanodánk egy klasszikus közösségi ház szerepét is betölti. Igaz, eddig elsősorban gyermekek és fiatalok részére nyújtottunk tanulmányi és szabadidős programokat, de gyakran voltak és vannak nyitott, felnőttek számára is elérhető programjaink.

A faluból jelenleg 22 tanuló jár valamilyen középfokú intézménybe. A középiskolások mára már a tanodát mint közösségi teret veszik igénybe, itt találkoznak, beszélgetnek. Tanulni már nem a napi felkészülés miatt, hanem határozott céllal érkeznek (egyes szaktárgyak, érettségi vizsga, pályázatok). Az ő esetükben is a tanoda legfontosabb feladata a „kultúrsokk-hatás"[2] csökkentése, a szociokulturális és tanulmányi integráció zökkenőmentes biztosítása.

A tanodában jelenleg négy tanár, egy szociális munkás, egy szociális asszisztens és egy EVS-önkéntes (Európai Önkéntes Szolgálat) dolgozik állandó munkatársként. Külső segítőként egy cigány származású egyetemi hallgató, egy önkéntes angolnyelv-oktató, egy tánctanár, két drámapedagógus és egy kézművesoktató tart heti rendszerességgel foglalkozásokat.

A kezdetek

2008 augusztusában – egy zűrzavaros, pénzügyi nehézségektől és szervezeti működésbeli hibáktól terhes tavaszi félév után – bezárt a mánfai Collegium Martineum.[3] Az intézmény fontos mérföldkő volt a magyarországi hátrányos helyzetű/cigány fiatalok integrációjában (l. *Békési*, 2001; *Harmat*, 2008; *Heindl*, 2006b; *Takács*, 2009). A kollégiumban érettségit adó intézményekben tanuló, többnyire dél-dunántúli cigány fiatalok laktak. Voltak évek, amikor a mánfai végzősök akár 70%-a bejutott a felsőoktatásba. A mánfai kollégiumban kinevelődött egy pedagóguscsapat, akik már az ezredfordulón találkoztak a kooperatív tanulási formákkal és a projektpedagógiával, és az innen kikerült diákok közül többen maguk is oktatási szakemberekké váltak.

Az intézményben annyi adósság halmozódott fel, hogy be kellett zárni, az épületegyüttest el kellett adni. A pedagógusközösség szétzilálódott, de többen kármentő akciókba kezdtünk, hogy az éppen tanévkezdésre készülő gyerekeknek kollégiumot, iskolát szervezzünk. De ezután ott álltunk munka és küldetés nélkül. Jelen sorok írójának szerencséje volt, a Szent Márton Caritas Alapítvány éppen akkor indított egy közösségiház-projektet az Ormánságban, Gilvánfán.[4]

1 A tanoda legfontosabb partnerei a magyarmecskei és a sellyei általános iskola, a Pécsi Tudományegyetem Romológia Tanszéke, a pécsi Playback Színház, a budapesti Alternatív Közgazdasági Gimnázium, az Egyházi Szociálpedagógiai Hálózat tanodái, a szegedi Motiváció Egyesület és a Tanodaplatform tanodái.

2 ©Baráth Szabolcs

3 http://magyarnarancs.hu/belpol/bezart_a_collegium_martineum_-_a_vig_zit_-_veget_ert-69508

4 http://gilvanfa.hu/wp-content/uploads/2015/01/A-munka-n%C3%A9lk%C3%BCl-maradt-falu.pdf

Az induló közösségi ház projektet a Norvég Alap támogatta, ennek keretében egy tanulást segítő, fiataloknak szóló program, egy új játszótér építése, szociális-kert-program és egy 300 órás, felnőtteknek szóló angol nyelvi felkészítő megvalósítását vállaltuk. A program helyszíneként az önkormányzattól 10 év ingyenes használatra megkaptuk a templommal egybeépült régi iskola helységeit (az épület – valószínű – a Klebelsberg Kuno-féle iskolareform idején épült). Előbb két, majd a későbbiekben négy helyiséget használtunk. Azzal kezdtük, hogy az összes házat bejártuk kérdőívekkel, egyrészt megkérdezni, milyen közösségi szolgáltatásokat várnak el az emberek, másrészt ez egy jó alkalom volt arra, hogy az új munkatársak bemutatkozzanak. Én addig csak egy családot ismertem Mánfáról, azonban az új szociális asszisztens, gazdasszony kollégát, Editet, mindenki. A háromgyerekes, fiatalos anyukára azért esett a választás, mert ügyes, jó szervezőként ismerték. Mint később bebizonyosodott, talán az ő helyzete volt a legnehezebb, mivel kettős szerepben létezett a faluban: egyszerre volt a mélyszegénységben élő közösség tagja és ugyanakkor „hozzáfért" a tanoda javaihoz is. Azon kevés ember egyike volt, aki stabil jövedelemmel rendelkezett, ráadásul abban az időben az akkori polgármester „klánjához" tartozónak számított. Ezek miatt rengeteg igaztalan vád és támadás érte.

A fiatalokkal végzett munka első lépése a mánfai diákkonferenciák mintájára szervezett beszélgetőkörök bevezetése volt (l. *Heindl*, 2006a; *Ligeti* és *Báder*, 2000). A belső helyiségben leültünk a szőnyegpadlóra (akkor mindössze egy asztalunk és talán három székünk volt) a középiskolásokkal, megkérdeztük, hogyan érzik magukat, milyen élményeik voltak. Lassan megtanulták a szólásra való jelentkezést, a másik véleményének meghallgatását. Ezek a srácok jöttek be először tanulmányi segítséget kérni, és belőlük alakult meg a tanoda Zenebona csapata, ami Karsai Richárd, volt gandhis némettanár gitáros-éneklős foglalkozásai köré szerveződött. Ezek a konferenciák számomra azt a fontos pedagógiai tapasztalatot vetítették előre, hogy az a módszer, ami egy kollégiumi/internátusi helyzetben működik, az a tanodában/externátusban nem biztos. Itt a gyerekek részvétele önkéntes, bármikor kiléphetnek a foglalkozásból. Vagyis olyan programokat kell felkínálnunk a tanodásoknak, amelyek élvezetesek és értékesek számukra.

Ágyak az esőben

Mánfáról átszállíthattunk néhány ingóságot. Néhány könyvet, lexikont, szótárat gyűjtöttem össze gyorsan. Ezért az első gilvánfai közösségi akció is a mánfai örökséghez kötődik. A kollégium emeletes ágyait a gilvánfai nagycsaládosoknak szántuk. Volt egy listánk a legalább három gyermeket nevelő családokról, kihirdettük, hogy melyik nap vehetik át az ágyakat. Az október szeszélye miatt ez egy esős nap

volt, az udvaron ott sorjáztak az összeszerelt emeletes ágyak. Harminchárom ágyat osztottunk szét. Az emberek nagyon hálásak voltak, mert mint az láttam, nagyon szűkösen fértek el az egyszoba-konyhás kunyhókban.

Az egyik legerősebb kép, ami bennem él, ami Gilvánfa kapcsán eszembe jut, szintén az emeletes ágyakhoz kapcsolódik. Már csak egy ágy állt az udvaron, és nem jöttek érte. Gyorsan kiderült, hogy tulajdonos a falun belül is az egyik leghátrányosabb helyzetű család. Az egyedülálló apa hat gyereket nevelt, a vargatelepi részen laktak egy szocpolos házban, közösen még két nagybácsival. Az apa nem volt otthon, mert éppen adódott valami alkalmi munkája, a nagybácsik az akkor még működő kocsmában voltak elfoglalva. Így hát a hatodikos Lacika és két kisöccse a mindig segítőkész sérült Gyurival megfogták az emeletes ágy négy lábát, pólójukat a fejükre húzták, és a szakadó esőben levitték a telep végére. Én meg ott állok a közösségi ház előtt, nézem a négy gyermek hátát és az imbolygó emeletes ágyat. Tarr Béla és olasz neorealizmus. Ez már nem ismerkedés, nem helyzetfeltárás, ez már a munkám része, isten hozott Gilvánfán, gondoltam.

A történethez az is hozzátartozik, hogy később kiderült, az emeletes ágyat az apuka rövidesen elcserélte egy műanyag karácsonyfára, hogy szép karácsonyuk legyen a gyermekeknek. Nagyon nehezen sikerült megszoknom, de mára megtanultam elfogadni, hogy alkalmanként a hosszú távú racionális érvelést felülírhatja a gyermek javára szóló örömszerzés szándéka.

Az első karácsony

Orsós Edit kollégám formálisan szociális asszisztens pozícióban dolgozik a tanodában, valójában ő egy olyan háziasszony, aki gyakran felelős pedagógiai szerepben van, takarít és programot szervez, tanul a kicsikkel és tanodát díszít. Az első karácsony előtt kitalált egy betlehemes történetet beás nyelven, beás nevekkel. Román nyelvismeretem segítségével jól-rosszul leírtam és forgatókönyvvé alakítottam. A következő diákkonferencián a gyerekek elé tártuk a karácsonyi műsor ötletét, majd felkértük őket a szereplésre. Hogy ők színészkedjenek? A falu előtt? Ráadásul beásul? Már nem emlékszem pontosan, de valamit akkor jól csinálhattunk, mert rávettük a gyerekeket a szereplésre, és kisebb „színészfluktuációt" követően az előadás megvalósult. A családoknak nagyon tetszett a produkció, az első percek fészkelődése, beszólásai után néma csendben hallgatták a beás előadást, majd fergeteges tapsvihar tört ki.

Azért tartottam fontosnak kiemelni az első tanodás karácsonyunkat, mert egyrészt egy közös ünnepi alkalom jött létre, ahol a családok együtt nézhették meg gyermekeik előadását. Másrészt a közösség (újra) felfedezheti saját hagyományait a szokások, a tánc vagy az anyanyelv révén. 2008 óta minden évben a tanoda szervezi a karácsonyi műsort (és ajándékozást) Gilvánfán.

Tánc

A tanoda egyik legkedveltebb projektje a tánc. Minden évben törekszünk forrást keresni, hogy táncoktatót tudjunk foglalkoztatni. Tavaly nyáron a táncos kolléga bejelentette, hogy bár nagyon sajnálja itthagyni a gilvánfai srácokat, de elmegy Angliába dolgozni. Nem táncolni, hanem fizikai munkával keresni meg a betevőre valót. Ősszel sikerült megtalálni egy fiatal táncost, aki már volt nálunk a Tanodák Éjszakáján.[5] Virág Tamás a pécsi roma lakáséttermet, a Kóstoldát is működtető Színes Gyöngyök Egyesület[6] tagja. Két és fél hónap alatt egy egészen új koreográfiával – és egy egészen új táncpedagógiával – a tanoda karácsonyi műsorára olyan produkciót hozott létre a tanodásokkal, amely – minden bizonnyal – bármelyik fesztiválon színpadképes lehet.

Múltkutató

Heindl Péter kollégámnak még a tanodaprogram gilvánfai indulása előtt volt egy iskolai projektje a magyarmecskei általános iskolában. Egy fényképe nyomán felkutatták és feldolgozták Ney Lili történetét, akit a vészkorszakban hurcoltak el Mecskéről (l. *Heindl*, 2014). A projekt eredményeként ökumenikus emléktábla-avatót, budapesti kiállítást, „botlató kövek" letételét, az izraeli nagykövet gilvánfai látogatásait sorolhatjuk. Heindl Péter a tanodában is folytatta a múltkutatást a gilvánfai gyerekekkel. A fénykép jó kapcsolati eszköznek bizonyult, két-három tanodással alkalmanként meglátogattak idősebb gilvánfai lakosokat, elbeszélgettek, régi fényképeket kértek tőlük, és elkezdték felgöngyölni a rokoni szálakat, ami a levéltárban is folytatódott – összeért a közelmúlt és a régmúlt, és hat ősre visszamenő gilvánfai családfát rajzoltak fel. A munka tárgyi megvalósulását segítette a kozármislenyi Diabelli Művészeti Iskola képzőművész tanára. Így egy szemléletes kiállítási anyag jött létre a mennyezetre damillal rögzített fényképekből, a terebélyes fát formázó zsákvászonra aranyfilccel jelölt családfákból és a padlóra rögzíthető fóliára vázolt régi telepek alaprajzából. A kiállítás végső helye a gilvánfai templom lett.

Lankó atya – a Gandhi Gimnázium és a Collegium Martineum egyik alapítója, aki 22 ormánsági faluban lát el lelkipásztori teendőket – úgy fogalmazott, ha a gótikus templomokban központi helyen vannak az adományozó nemes urakat ábrázoló festmények, miért ne lehetnének az elhalt gilvánfaiak fotói és családfái a gilvánfai oltár mögött. Szuhay Péter etnográfus, a magyarországi cigányok egyik fontos kutatója úgy ítélte, hogy az installáció része lehet a budapesti Néprajzi Múzeum „Vándorló kultúrák – Megvetés és önbecsülés" című kiállításának.

5 http://tanodaplatform.hu/wp-content/uploads/2016/01/Ambrus_tanodakejszakaja_UPSZ.pdf
6 http://szinesgyongyok.hu/

A megnyitóra nemcsak a múltkutatós tanodások voltak hivatalosak, hanem fellépett a Zenebona együttesünk is, sőt a miniszter is megkóstolta, majd maga kínálta körbe a beások kenyerét, a „punyát" – a sajtó nagy örömére. E látványos, ám múlékony eredményen túl a családfa-kiállítás talán legnagyobb hozadékának azt tartom, hogy a gilvánfaiak talán először tekinthettek vissza magukra mint együtt élő szerves közösségre, ráadásul ez a visszatekintés egy szakrális térben történik meg. A múltkutatósok jelenleg Bicsérden kutatnak együtt a helyi felső tagozatos tanulókkal. Bicsérd a kellőképpen fel nem tárt magyarországi cigány holokauszt egyik fontos helyszíne, mivel innen több családot is elhurcoltak.

A múltkutató projektnek köszönhető a kapcsolat a pécsi Sant'Egidioval is. A katolikus egyetemistákból álló közösséggel – a maguk szociális érzékenysége és a hátrányos helyzetű emberekkel (hajléktalanokkal, cigányokkal) végzett terepmunkája révén – szinte automatikusan adódott az együttműködés. Az ő szervezésükben a tanodásoknak lehetősége volt eljutni nemcsak Pécsre vagy Budapestre, hanem Rómába, Pozsonyba, illetve több alkalommal Krakkóba és Auschwitzbe is. Ezzel a történettel csak azt szerettem volna illusztrálni, hogyan lehet egy jó projekttel, egy elhivatott pedagógussal kinyitni a világot a hátrányos helyzetű tanodások számára, hiszen a hátrányok jelentős részét éppen a külvilággal való igazi kapcsolat hiánya okozza.

Indikátorok

Az elmúlt időben többen feltették a kérdést, hogy milyen eredményességi mutatókkal rendelkezik a gilvánfai tanodaprogram. A tanodai körökben mozgók számára az „indikátor" kifejezés néha bosszantó lehet, különösen azért, mert a pályázatok olykor vállalhatatlan és észszerűtlen kimeneti elvárásokat fogalmaztak meg. Persze, tudjuk, hogy az indikátorok elsősorban nekünk, tanodamegvalósítóknak segítenek, és az a fontos, hogy megtaláljuk és felmutassuk az adott tanodára jellemző valódi eredményesség mutatóit. Így Gilvánfán a továbbtanulást, a lemorzsolódás csökkenését tartjuk a legfontosabb indikátoroknak. Ugyanis amikor a tanodaprogramot elindítottuk, akkor a középiskolás korosztály nagy része már nem járt iskolába, lemorzsolódott. Volt olyan család is, ahol a szakiskolás végzős nagylány ősszel úgy döntött, hogy öccsei javára lemond az iskolázáshoz szükséges családi támogatásról, abbahagyja a tanulást. Mára Gilvánfán – ahol a nyolcadikos ballagás olyan ünnepnek számított, mint a középosztálynak az érettségi bankett vagy a diplomaosztó – a legtöbb család nagyon fontosnak tartja, hogy gyermeke szakmát vagy érettségit szerezzen. Az idei tanév tapasztalata, hogy a tavaly érettségizettek továbbtanulnak technikusnak vagy új szakmát szeretnének elsajátítani. Sőt ketten is kacérkodnak azzal a gondolattal, hogy az Európai Önkéntes Szolgálat (EVS) révén külföldön szerezzenek tapasztalatokat.

Irodalom

Békési Andrea (2001, szerk.): *Collegium Martineum.* Soros Alapítvány, Budapest. http://www.kka.hu/_soros/kiadvany.nsf/538d96804d640588852566f2006f1ed7/29cbbb-0ad5e8b340c1256a990030d295?OpenDocument

Harmat József (2008): A Collegium Martineum tíz éve. In: Nagy Attila és Péterfi Rita (szerk.): *Hídszerepek. Cigány integrációs kérdések.* Gondolat Kiadó, Budapest. 237–298. http://www.mek.oszk.hu/07700/07789/07789.pdf

Heindl Péter (2006a): Diákok által működtetett kollégium. In: Vekerdy Tamás (szerk.): *VAN más megoldás is - Alternatív módszerek a középiskolában.* Sulinova, Budapest. 211–244.

Heindl Péter (2006b): MOTEL. In: Vekerdy Tamás (szerk.): *VAN más megoldás is - Alternatív módszerek a középiskolában.* Sulinova, Budapest. 423–454.

Heindl Péter (2014): A Ney Lili-projekt. *Romológia*, **2.** 4–5. sz. 213–249.

Ligeti György és Báder József (2000): Demokráciára nevelés a Collégium Martineumban. *Esély*, **11.** 2. sz. 75–83. http://www.esely.org/kiadvanyok/2000_2/ligeti.pdf

Takács Géza (2009): *Kiútkeresők*. Osiris, Budapest.

Túl a pályázatokon: az alsószentmártoni tanoda

Gyurka Zsolt

Társadalmi háttérkép a tanodához

Alsószentmárton lakosságának összetétele homogén, lakói a cigány (beás, muncsány) kisebbségekhez tartoznak. 1300 fős lélekszámával az egyik legnagyobb településnek számít a dél-baranyai aprófalvas, határ menti környezetben, távol minden munkahelytől, kirívóan rossz tömegközlekedéssel, infrastrukturális ellátottsággal.

Ez a közösség, homogenitásából fakadóan, az össztársadalomtól jól elhatárolható, attól eltérő kulturális jellemzőkkel bír. Anyanyelvként a beás cigány nyelvet használják, szokásaikat, ünnepeiket meghatározza élő istenhitük, amiben a keresztény katolikus és ortodox hagyományok keverednek. Ezek ápolása gyengül, tartalma hígul, ezért azok megtartó és közösségformáló ereje halványodik. A faluban most felnövekvő fiatal generációnak problémát jelent önmaga meghatározása saját közösségén és a többségi társadalmon belül is. Perspektíváik homályosak, mintaként csak a munkanélküliség áll előttük. Az utóbbi annak magas, 75-90% között ingadozó aránya már több mint 20 éve jellemzi ezt a vidéket, folyamatosan romló mutatókkal. Időszakonként nagy számban kapcsolódnak be közmunka-programokba az itt élők, ilyenkor a munkanélküliségi mutatók időszakosan csökkennek, de ezek a résztvevők számára semmiféle hosszú távú perspektívát nem kínálnak.

A tanodát, ahogy azt Lankó József plébánosunk elmesélte, 2000 előtt hívta életre, akkor még Játszóházas Napközinek nevezték. Kezdetben a helyi plébánián működött annak érdekében, hogy segítse azokat a tehetséges iskolásokat, akik az akkor még magasabb oktatási nívóval rendelkező városi katolikus általános iskolába jártak a helyi gettóiskola helyett. Nagy energiát kellett belefektetni abba, hogy a cigány családok merjenek élni a szabad iskolaválasztási jogukkal, merjenek bízni a jobb oktatásban, az új pedagógusokban. Azóta majdnem 20 év telt már el és a cél megváltozott.

A többségi társadalomban évről évre kevesebb lett a gyerek. Az egyre elszegényedő katolikus általános iskola romló színvonala miatt pedagógusok, diákok vándoroltak el az intézményből, miközben az alsószentmártoni családok egyre intenzívebben keresték a jobb oktatási lehetőségeket gyermekeik számára. Ezért a városi iskolába, az alsószentmártoni beiratkozott tanulók száma folyamatosan nőtt, ami az iskolai pedagógusoktól is megkövetelt volna egy szemléletbeli-szakmai váltást, fejlődést, ami – véleményem szerint – a mai napig nem következett

be. Ehelyett a szakmailag gyengülő tanári gárda egyre nagyobb feladattal találta szemben magát.

A mélyszegénységből, hátrányos helyzetből, munkanélküliségből, drog- és alkoholproblémával küzdő családokból érkező gyermekek oktatása, nevelése jelenleg közoktatási szinten is egy óriási fehér folt. Kezeletlenül, feszültségekkel, konfliktusokkal terhelve, a gyermekek valódi szükségleteit figyelmen kívül hagyva jön egyik tanév a másik után, növekszik egyik generáció a másik után. Ezeket a gyerekeket várjuk nap mint nap a tanodába az iskolai órák után.

Személyes motivációk

„Hogy bírod?" – szokták kérdezni barátok, ismerősök, amikor a munkámról és a faluról beszélek. Hiszen azt gondolják, a prekoncepció az, hogy ezt a munkát valahogy „ki kell bírni", mert annyira „más", annyira „nehéz ezekkel a gyerekekkel". Beszélgetésünk után általában belátják, hogy semmiben sem más vagy nehezebb, mint bárhol máshol, ahol gyerekekkel foglalkoznak.

Mindenhol, így itt is vannak nehézségek és nehezebb napok, de én olyan pozitív élményekről és tapasztalatokról számolok be, amin meglepődnek, amiben nekik nem volt részük. Ilyen például, ahogy a kisebbek az iskolából jövet a nyakamba ugranak. Örömmel újságolják, hogy ötöst kaptak vagy hármast, akár kettest. De mindenképp örülnek és meg akarják osztani velem vagy valamelyik tanodás kollégámmal. További példa, hogy egy ilyen tényleg nehéz vagy inkább kevés lehetőséggel megáldott vidékről – sok év küzdelem után – munkát talál végre egy volt tanodásunk. Ehhez a sikerhez – bízom benne – egy kicsit mi is hozzájárultunk.

Persze, ezeket előre nem igazán látni. Nem tudni pontosan, mi az, ami sikert eredményez majd a gyermekeknél, és hogy időben mikor következik be. Sokszor van, hogy „el-elveszítünk" egy-egy gyereket, mert valamiért nem jár be hozzánk (pl. mert nagyon szerelmes lett és minden gondolatát ez tölti ki). Akkor felveszünk mást a helyére, aki szeretne járni. Aztán pár hónap vagy pár év után vissza-visszatalálnak együtt vagy külön, de újra szeretnének jönni hozzánk. Úgy látom, hatással vagyunk az életükre, ezáltal ők is a miénkre.

Alapjában véve nem sokat változtam az elmúlt nyolc év alatt, de megismertem az alsószentmártoni cigányokat. Túlzás lenne azt állítani, hogy minden cigányt megismertem, de őket igen. Őket látom nap mint nap, velük vagyok kapcsolatban. Más lett a véleményem. Azelőtt, akárcsak sokaknak, nekem is voltak negatív élményt hagyó találkozásiam, tapasztalataim a cigánysággal verekedős, koszos, roszszul tanuló osztálytárs, évfolyamtárs képében.

A középiskolát a ciszterekénél végeztem Pécsett, közben már évek óta tagja voltam a pécsi székesegyház színjátszó csoportjának és ministráns közösségének

közel tíz évig. A középiskola után jó egy évet dolgoztam mint sekrestyés a székesegyházban. Közben már aktív szervezője és vezetője lettem általános iskolás gyerekeknek szóló nyári hittanos táboroknak. Tanulmányaimat 2003-ban folytattam és 2008-ban fejeztem be a PTE TTK testnevelőtanár szakán. Mindenképpen gyerekekkel szerettem volna foglalkozni, aztán egyetemről kikerülve Alsószentmártonban kezdtem dolgozni. Felnőttként az első munkahely, az Isten háta mögött, egy cigány faluban. *„Egy próbát megér"* – gondoltam, aztán ha nem jön be, otthagyom. Ez volt nyolc évvel ezelőtt.

Hogy mi a személyes motiváció? Mi az, ami hajt? Ami a sportban is, hiszen bár nagyon amatőr szinten, de rendszeresen sportolok. A sportban és a munkámban is a győzelem. A győzelem utáni vágy az, ami visz előre, ami húz és átsegít a nehézségeken. Hogy itt mi a győzelem, mit értékelek annak? Leginkább, ha elégedettnek és boldognak látom a gyerekeket. Ez tulajdonképpen egy fontos célkitűzésünk is. Fontos egy-egy mérkőzés, amit a fiúk játszanak, a lányok egy-egy táncfellépése. Fontos, hogy sikerélményhez jussanak, fontos, hogy jól érezzék magukat egy táborban, amit nekik és értük csinálunk. Az, a legfontosabb, ami nekik ezekből megmarad. Gyakran tapasztaltuk, hogy a gyerekek egy-egy programból évek múlva is fel-felidéznek olyan élményt, pillanatot, amikor boldogok voltak. Ilyenkor győztünk. Egy pozitív élmény az életben. Akkor, amikor a suli nem megy jól, sok helyen le- és kinézik, mert cigány, és esetleg otthon sincs minden rendben.

Az említetteken túl a pótvizsgákra való felkészítés az, ami a gyerekekkel való kapcsolatomat jelentősen meghatározza. Ilyenkor általában – mert szerencsére kevés van – egy felnőttre egy-két gyerek jut. Így készülünk másfél hónapon át a pótvizsgára nap mint nap. Ez annyi együtt töltött idő egyszerre, amennyi más helyzetben nem adatik meg. Furcsa talán egy ilyen, mások számára nem biztos, hogy pozitív dolgot említeni, de a tanulások során annyi más is előjön és szóba jön köztünk, hogy sokkal inkább megismerjük egymást, és nagyon megváltozik attól a szeptembertől a viszonyunk. El szoktuk kísérni őket a vizsgára, aztán együtt sírunk vagy örülünk. Ez a másfél hónap olyan élmény, ami egymáshoz köt bennünket. Megnyílunk és sokkal inkább már barátai leszünk egymásnak.

Sikerek és kudarcok

Többször kérdeztek már, hogy milyen sikereket értünk, értem el az itt töltött idő alatt. Nagyon nehéz kérdés, és sokszor váratlanul is ér – pedig már akár készülhetnék is erre egy előre jól megírt „reklámanyaggal". Sok pályázatnál az indikátorok jelentik a program, ezáltal a munkád sikerét. Más nem számít. Ebből a szempontból sikeresen működik a tanoda már 15 éve. Négy tanodapályázatot nyertünk meg és zártunk le sikeresen. Tehát a munkánk, a munkám sikeres, meg kell csak nézni a számokat…

Munkatársaimmal beszélgetve, a sikeres munkanapot az jelenti, hogy „Pisti nem bukott meg nyelvtanból", „Lacika matek témazárója hármas lett", „Miki bocsánatot kért a társától" vagy „Dani segített az uzsonnakészítésben". Ezek az eredmények látszólag hétköznapiak, de számunkra ott, akkor, attól a gyerektől rendkívül fontos cselekedet, ami akár mérföldkő is lehet a kapcsolatunkban.

Az ilyen, számunkra nagy jelentőségű eseményeket nem lehet megszámolni, számszerűsíteni. Nem tudom megmondani, hogy az elmúlt nyolc évben hányszor öleltek meg, hányszor csaltunk egymás arcára mosolyt, hányszor mondták már nekem, hogy „Zsolti, gyere már velünk focizni" vagy „mostanában olyan keveset vagy velünk" – mert sok a gyerek és azonnal szólnak, ha nem kapnak elég figyelmet.

Mert sok minden van, amiben hiányt szenvednek, de a legerőteljesebben érzékelhető, amit tőlünk várnak, az a figyelem. Iszonyatosan igénylik tőlünk, hogy odafigyeljünk rájuk, lehetőleg csak és kizárólag rájuk. Amikor ezt az igényüket sikerül kielégítenünk, nagyon hálásak. Megérzik azt, hogyan viszonyulok hozzájuk. Nagyon tudnak ragaszkodni és szeretni, és ez kölcsönös. Innentől kezdve, hogy szeretjük egymást, siker az egész történet. Persze vannak benne vidámabb és nehezebb percek is, de mert fontosak vagyunk egymás számára, nem is mindegy, hogy haraggal válunk-e el aznap vagy örömmel. Körülbelül ugyanolyan rossz érzés összeveszni egy-egy gyermekkel, mintha otthon a saját gyerekemmel történne. Ugyanúgy gyomorgörcsöt kapok attól, hogyan oldjak meg egy konfliktusos helyzetet. Mivel én vagyok a felnőtt, szinte mindig nekem kell kezdeményezni. Azonban látom, hogy a gyereknek is rossz, mert nem vagyunk közömbösek egymás számára, sőt nagyon is szeretjük egymást. Ez pedig, hogy ennyien szeretnek, nagyon nagy eredmény és felelősség is. De hol és kinek tudom ezt kimutatni? Senkinek. De akarom egyáltalán? Nem. Mi érezzük és ez számít._Ha definiálnom kellene a hivatásomat, valahogy így képzelem el: olyan szeretetkapcsolatban lehessek a gyerekekkel, ami mindkettőnk javára válik. Ez a kapcsolat az, amit egyetlen barátom sem tapasztalt meg munkája során. Ezért én nagyon szerencsésnek mondhatom magam.

Nagy eredmény, hogy nálunk sosem volt gond a gyereklétszám. Nálunk az jelentette a gondot, hogy volt mindig egy maximum, amin túl nem tudtunk már gyerekeket fogadni, felvenni a tanodába. Nekünk kellett meghúzni a határt, hogy ne haragudjatok, de téged már nem tudunk felvenni. A rekordunk 113 fő volt, de „szerencsére" egy részük nem járt azután, hogy beiratkozott, csak körülbelül 70-80 gyerek. Már ez is kissé meghaladta a lehetőségeinken, de nemet mondani nagyon nehéz. Nem beszélve azokról, akik „nem tanodások". Azok a falubeli nagyobb gyerekek, fiatal felnőttek, akik szintén szeretnének jönni sportolni, kézműveskedni, filmet nézni, egyszóval egy-két szolgáltatásunkat igénybe venni. Őket sem lehet folyton elküldeni, így most ők minden pénteken, illetve egy-két különleges

alkalommal bejöhetnek és részt vehetnek a tanodai programokon.

Alkalmazunk egy jutalmazó-ösztönző rendszert, amivel a tanulásra és a szorgalomra ösztönözzük a gyerekeket. Emellett a munkára is szocializál azzal, hogy aki amennyit „dolgozik" (tanul, segít a takarításban), annyit tud elkölteni a „tanodás boltban", a Petákvásáron (l. *Gyurka*, 2016 jelen kötet).

Büszkék vagyunk még a Baranya Megyei Tanodák Labdarúgó Bajnokságára. Ezt a mi tanodánk találta ki és szervezte meg. A 2016-os a második bajnokság. Az elmúlt évadban öt, az idei évadban már kilenc csapattal zajlanak a mérkőzések. Másik hasonló, talán számokkal is kimutatható eredmény a Tanodák Éjszakája rendezvény. Ez a tanodák kvázi ünnepe, gyerekeknek és a felnőtteknek egyaránt. Ezt volt szerencsénk tavaly gilvánfai tanodás barátainkkal együtt megszervezni, amihez országosan mintegy 23 tanoda csatlakozott. 2016-ban egyébként másodszor rendezzük meg, remélhetőleg májusban kerül rá sor (l. *Ambrus*, 2015).

Egy másik siker, eredmény a szülőknek szóló programok sora. Az elmúlt másfél évben felfutóban vannak a felnőtteknek szóló programjaink. Már korábban látszott – és jelezték is a szülők –, hogy ők is szeretnének olyan dolgokat készíteni, mint a gyermekeik, ők is szeretnének focizni vagy pingpongversenyen részt venni. Így, ahogy lehetőségeink engedték, elkezdtünk, először jórészt az apukáknak sportolással kapcsolatos programokat szervezni: foci, csocsó és pingpong. Erre egyre többen jöttek, és mára már egy kialakult kis csoport van, akik várják az újabb és újabb alkalmakat. Az anyukáknál is lassan egy éve, hogy rendszeresen tartunk jórészt kézműves-, alkotós programokat. Elképesztő örömmel tölti el őket, ha valamit ők csinálhatnak, legyen az adventi koszorú vagy egy gyöngyből készült karkötő, fülbevaló. A lényeg abban áll, hogy érzik: meg tudom csinálni. Éppúgy, mint a gyerekeknél.

Az említetteken túl pótvizsgákra való felkészítés egy, a gyerekekkel való kapcsolatomat meghatározó élmény. Ilyenkor általában – mert szerencsére kevés van – egy felnőttre egy-két gyerek jut. Így készülünk egy másfél hónapon át a pótvizsgára nap, mint nap. Ez annyi együttöltött idő egyszerre, amennyi más helyzetben nem adatik meg. Furcsa talán egy ilyen mások számára nem biztos, hogy pozitív dolgot emlegetni, de a tanulások során annyi más is előjön és szóba jön köztünk, hogy sokkal inkább megismerjük egymást, és nagyon megváltozik attól a szeptembertől a viszonyunk. El szoktuk kísérni őket a vizsgára, aztán együtt sírunk vagy örülünk. Ez a hónap olyan élmény, ami egymáshoz köt bennünket. Oda-vissza ki- és megnyílunk egymás számára, és sokkal inkább már barátai leszünk egymásnak.

Vannak kudarcaink és nehézségeink is. Ilyen a pályaorientáció. Évek óta nagy nehézség számunkra, hogy a nyolcadik évfolyamos gyerekeket olyan iskolák felé tereljük, amelyek hasznos szakmát vagy érettségit biztosítanak számukra. Vagy el sem jut a gyerekek többsége ilyen iskolákba, vagy már az első évben feladja és

hazajön. A mi felelősségünket, hiányosságunkat abban látom, hogy éveken át jórészt szeptembertől februárig foglalkoztunk ezzel a kérdéskörrel, és elsősorban a nyolcadikosokra és a hetedikesekre összpontosítottunk. Belátjuk, hogy korábban kell elkezdeni, hatodik sőt már az ötödik osztályban foglalkozni a gyerekekkel!

A pályaorientáció sokkal átfogóbb és komplexebb terület annál, minthogy elvisszük a gyerekeket gyár- és üzemlátogatásokra, középiskolai nyílt napokra (l. *Márton*, 2016 jelen kötet). Ezek inkább csak az alapot képezhetik. Egy-egy szakmáról képet kapnak a gyerekek, hiszen jellemzően 3-4 szakmánál többet nem ismernek. A másik iránya ennek a munkának, hogy ha már bekerült egy általunk is jónak gondolt iskolába, akkor bent is maradjon, el is végezze. Ehhez az ösztöndíj, amit a tanodánk tud biztosítani – havi 10.000 Ft – nem mindig elegendő. Sokszor lenne arra szüksége középiskolásoknak, hogy legyen valaki iskolán kívül is, aki tantárgyi segítséget tud adni számára ott, ahol az iskolája/kollégiuma van. Ezt nagyon nehéz ennyi kollégával megteremteni és biztosítani, olykor „csak" valamelyik munkatársunk pluszmunkájával, egyéni elhivatottságával érhető el, amit a köszönömön túl nem tudunk honorálni. Itt kellene az önkénteseket bevonni egy-egy gyerek mellé. Nagy szükség lenne arra, hogy hetente 1-2 alkalommal 1-2 órát tanulásban segítené a mentoráltját.

Napi szinten 60-70 gyerek fordul meg nálunk, amire jelenleg öt felnőtt jut. Könnyen belátható, hogy nem tudunk mindenhol ott lenni, így vannak kisebb nagyobb konfliktusok, amikor nehéz jó döntést hozni. Ritkán ugyan, de előfordul, hogy nincs más megoldás, mint hazaküldeni valamelyik gyereket. Ezt mi, felnőttek kudarcként éljük meg valamennyien, hiszen nem oldottam meg a problémát, csak akkor és ott megszüntettem. Van, amikor már nem tudunk máshoz folyamodni, mert például kővel dobálják egymást, összeverekednek és nem hajlandóak kibékülni. Ilyenkor azért is, hogy lássák a többiek, ez a viselkedés itt nem megengedett, hazaküldjük az érintetteket.

Szakmai fordulópontok

Az első évem sok mindenről szólt. A kölcsönös megismerésről, a munkámba való beletanulásról, a menjek-maradjak kérdésről és az első pozitív és negatív élményekről. A tanév és a tanodai év zárása a nyári tábor volt, ami nagyon jól sikerült, összességben egy jó éven voltam túl. Munkatársaimmal nagyon jó kapcsolatot sikerült kialakítani, és a gyerekek nagy része is már nagyon megkedvelt, én is őket. Hirtelen azon kaptam magam, hogy jó nekem itt lenni.

A munkámban a következő év során jöttek az újabb és újabb feladatok, területek, amelyekkel meg kellett ismerkednem, amelyeket meg kellett tanulnom. A második évtől már táborvezető is lettem, a fiúknak egyre több programot szervez-

tünk, egyre több szakmai tréningen és találkozón vettem részt. Elkezdtem járni az ESZPH[1] üléseire, tanultam a tanodás világot, a tanodás pályát.

A harmadik megkezdett évem is hozott új feladatot. 2011 februárjától tanodavezető lettem és vagyok a mai napig. A felelősség, ami rám hárult már a második év közepétől, folyamatosan nőtt, kezdve azzal, hogy tanodavezető-helyettesi feladatokat kaptam. Majd jött az első táborvezetés és a tanodavezetői megbízás. Ez állandó nyomás alá is helyezett, hiszen ezek által folyamatosan nőttek az elvárások felém a munkámat illetően. Csak remélem, hogy ennek nagyrészt sikerült megfelelnem, hiszen nem tanítanak sehol sem tanodás embereket vagy tanodavezetői „szakmát". A tanulási folyamat pedig ma is tart, mert ezen a területen állandó a változás, és állandóan új helyzetek állnak elő a tanodák életében, aminek meg kell felelni.

Ahogy az élet szinte minden területére, úgy hozzánk is eljutott a gazdasági válság és annak hatása. 2012-re két és fél státusz maradt a tanodában közel 50 gyerekre. Nagyon nehéz időszak volt, de sikerült átvészelni, sőt megújulva, megerősödve vártuk a folytatást, és el is indult egy új szakmai csapat építése, ami a 2013-as tanév végére javarészt befejeződött. Azóta az ismételt külső tényezők változását – gondolok itt elsősorban az egész napos iskolarendszer bevezetésére – könnyebben tudjuk megoldani, újabb szakmai fejlődés és változás vette kezdetét, ami tart a mai napig is.

Irodalom

Ambrus László (2015): I. Tanodák Éjszakája, Gilvánfa, 2015. április 17. *Új Pedagógiai Szemle*, **65.** 9–10. 105–106.

Gyurka Zsolt (2016): Jutalmazó rendszerek a tanodákban. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 73–76.

Márton Gábor (2016): Pályaorientációs lehetőségek a tanodában. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 107–109.

1 Egyházi Szociálpedagógiai Hálózat, tanodákat összefogó egyházi hátterű szervezet. http://eszph.uw.hu/

Azt próbáljuk megadni, amit mi megkaptunk...

Tasnádi Zsófi

Az Élmény Tár Tanoda története öt évvel ezelőtt kezdődött. Alulról szerveződő kezdeményezésként jött létre Pécs egyik szegregátumában, folyamatosan növelve és fejlesztve önmagát. Az emberség erejével Alapítvány önkéntesekkel indította el ifjúsági programját, ami tanodává nőtt az évek során. Kezdetben nem voltak nagy céljaink, csak egy alternatívát akartunk kínálni a helyi gyerekeknek a csellengés helyett. Az ifjúsági munka egyre jobban belefonódott az alapítvány mindennapjaiba, egyre inkább a mindennapok részévé vált a hátrányos helyzetű fiatalok fejlesztése. Minél többet foglalkoztunk a fiatalokkal, annál több igény merült fel, és annál jobban látszott, hogy milyen hiánypótló a tevékenység, amit elkezdtünk.

Közösség alakul

2009-ben Pécs egyik peremkerületén létrejött egy nem hétköznapi intézmény. Zenészek egy nagy, régi épületben kezdtek el tevékenykedni. Az épület addigra már szép múltat tudhatott magáénak. Eredetileg katonaotthonnak épült, majd volt a város egyik legkedveltebb bányászmozija, később iskolaként is funkcionált. Mivel Pécs mindig is híres volt élénk zenei életéről, kézenfekvőnek tűnt, hogy a városnak szüksége van egy olyan inkubátorházra, amelyben a feltörekvő pécsi zenészek megerősödhetnek és együtt zenélhetnek már befutott társaikkal, tanulhatnak tőlük. Az objektum a ZION, azaz Zenész Ifjúsági Otthon nevet kapta.

Eleinte csak próba- és koncerttermekkel tervezték megtölteni a rendelkezésre álló teret, de a komplexum megálmodójának eszébe jutott, hogy milyen jó volna, ha független, civil szervezetek is helyet kaphatnának itt. Megkereste egyik jóbarátját, Az emberség erejével Alapítvány vezetőjét, Nyirati Andrást, hogy segítsen megszervezni ZION civil szárnyát. András nemcsak fantáziát látott a lehetőségben, hanem egy éppen induló ifjúsági projektjének az ideális helyszínét is megtalálta a közösségi térben.

Én 2010-ben érkeztem meg ZION-ba. Addig egy színházi társulatnál tevékenykedtem produkciós munkatársként. Az egyesületnél végzett utolsó munkáim között volt egy projekt, amely során Pécs egyik leghátrányosabb, durván szegregálódott területén (Hősök terén) dolgoztunk mélyszegénységben élő fiatalokkal.

Hátrányos helyzetű gyerekek a zenészek otthonában

Szüleim szociológus és tanár végzettséggel szinte folyamatosan a civil és a közszférában dolgoztak, ahol gyakran foglalkoztak állami gondozott gyerekekkel vagy zsákfalvakban élő cigány családokkal. Kicsi korom óta ismerős volt számomra a közösségi és a szociális munka fogalma, ha nem is tudtam definiálni, de láttam, átéltem, részese voltam. Mégis, felnőtt fejjel a Hősök tere projektben végzett munkám volt az első, amikor közvetlen kapcsolatba kerültem a szegénységgel és a nélkülözéssel. Mindig úgy gondoltam, hogy szerencsés vagyok, amiért olyan családba születtem, ahol minden lehetőséget megkaphattam. Amikor a Hősök terén kezdtem dolgozni, tudtam, eljött az idő, hogy visszaadjam a lehetőségeket az életnek. Egy éven keresztül dolgoztunk ott drámapedagógiával és videós eszközök felhasználásával a helyi gyerekekkel egy régi moziépületben. Nem volt se áram, se víz, se fűtés, a fiatalok mégis ott voltak minden szombaton, hogy folytassuk a közös videó készítését. Egy év után a színházi társulat nem folytatta a munkát a területen, csak évekkel később tért oda vissza. Én maradtam és hol a moziban csináltam önkéntesekkel foglalkozásokat a helyi gyerekeknek, hol más, a területen jelen lévő civilek programjaiba dolgoztam be. Tudtam, hogy ezt akarom csinálni. Nem sajnálni és megmenteni a szegény, csóró gyerekeket, hanem lehetőséget adni nekik és felvidítani őket. Legyen minél több boldog pillanatuk, emlékük.

2011-ben helyet kerestem magamnak, ahol folytathatom a fiatalokkal való munka háttértevékenységeit. Így kötöttem ki ZION-ban és kezdtem el Az emberség erejével Alapítvánnyal dolgozni. Az alapítvány akkoriban tervezett beindítani egy ifjúsági klubot ZION-ban. Azonban a projektnek nem nagyon volt gazdája, aki összefogta volna a szálakat és megkezdte volna a felkereső ifjúsági tevékenységeket, amitől egy ilyen klub beindulhat és megtelhet élettel. Mivel nekem éppen frissen szerzett tapasztalatom volt e téren, szívesen aktivizáltam magam. Az alapítvány akkori gyakorlatosaival kezdtük meg a környéken a felkereső munkát.

A városrész, melyben elkezdtünk dolgozni, több szempontból is érdekes és nagyon összetett. Úgy nevezik ezt a területet, hogy Gyárváros. Már külvárosnak számít, de még nincs olyan nagyon messze a belváros peremétől. Társadalmi összetétele nagyon heterogén; a területen zömében középosztálybeli családok élnek, rendezett utcákban, rendezett házakban. Ide ékelődnek be kisebb nyomortelepek. Ezeket a pontokat kerestük fel. Először egymagam jártam sorra családokat, bekopogtattam, elmeséltem, hogy szeretnénk indítani gyerekfoglalkozásokat hetente egy közeli közösségi házban. Mindenki szeretettel fogadta az ötletet, behívtak, megkínáltak mindenfélével, ami éppen volt otthon, pedig akkor találkoztunk először. Ezután játékos kitelepüléseket szerveztünk ezekbe a kis közösségekbe. Udvarokon, töltésoldalakon, áruházak mellett sportoltunk, kézműveskedtünk,

színészkedtünk, játékos vetélkedőkkel szórakoztattuk az utcák lakóit.

Egészen elképesztő helyekre is eljutottunk ezekkel a felkereső programokkal. Mélyen, a sínek mögött olyan területek – utcának nehezen nevezhető helyek – vannak, mintha egy tanyavilágban járnánk. Ha nem tudnám, hogy hol vagyunk, azt hinném, már nem a városban járunk. De ott is élnek családok. Maguk építette kis kunyhókban, udvari vécével, néhány csirkével, sok gyerekekkel – mégis tárt karokkal vártak minket. Mindenhol nagy feltűnést keltettünk. Először csak egy utcával kezdtük, aztán – ahogy melegedett az idő – jártuk sorra a többit is.

A kitelepülések után mindig meghívtuk a résztvevőket, hogy a következő héten jöjjenek el ZION-ba és vegyenek részt a foglalkozáson, amit a fiataloknak szervezünk. Hamar rájöttünk, sajnos, hogy a legtöbb szülő nem fogja elhozni a gyerekét a foglalkozásra, viszont, ha mi megyünk el értük, akkor elengedik őket. Ez lett később az első nagy dilemmánk: jó volna, ha a szülő is kivenné a részét a gyermekének szervezett programból, jó volna, ha neki is fontos lenne, hogy a gyermeke új lehetőségekhez jut, fejlődik. Tegyen valamit ő is. De ha nem tesz, akkor a gyermek látja kárát, kimarad valamiből a saját hibáján kívül. Nekünk a legfontosabb az elejétől kezdve az volt, hogy a gyerekek élményekhez jussanak, ezáltal fejlődjenek.

Kell egy menedék

A zenészek által megtöltött idős épületben kezdte meg működését a Menedék Ifjúsági Klub, miután a környéket felvertük a hírrel. Azért neveztük így, mert az alapítvány régóta működtetett különböző ifjúsági képzési programokat ezzel a névvel és erre is alkalmasnak tartottuk. Egy helyet akartunk létrehozni, ahol a fiatalok megértő kortársakra, segítő felnőttekre és menedékre találhatnak. Heti egy gyermekfoglalkozás megvalósítását terveztük, és a későbbiekben szerettünk volna egy heti többször nyitva tartó információs irodát is megnyitni.

Eleinte nem voltak nagy céljaink és nem mondhatnám, hogy nagy tudatossággal terveztük meg a tevékenységünket. Annyi tapasztalatot hoztam már magammal korábbi munkáimból, hogy tudjam, az alapvető szabályokat, kereteket meg kell határozni, le kell fektetni ahhoz, hogy biztonságosan tudjunk foglalkozni a gyerekekkel.

Ki volt ekkor a humán erőforrásunk? És milyen elképzeléseink voltak arra vonatkozóan, hogy hogyan és kikkel fogjuk fenntartani a heti egy foglalkozást? ZION népszerű, underground hellyé vált addigra a pécsi fiatalság körében. Több híres vagy híressé váló zenekar is ide kötődött és hétvégenként nagy koncertek és zenés bulik zajlódtak a ház falai között. Az alapítvány rendszeresen szervezett civil konferenciákat, találkozókat, szabadidős programokat, ami miatt a ház nem

csak éjszakánként, hanem nappal is megtelt élettel. Voltak néhányan, akik a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karának Ifjúságsegítő képzésén hallgatókként az alapítványnál töltötték gyakorlati idejüket. Ők voltak azok, akikkel belevágtunk az ifjúsági programok lebonyolításába. Nyitott, érdeklődő fiatalok voltak, akik szívesen vették, hogy közösen alakítsuk ki a kereteit egy ifjúsági klubnak. A friss kezdeményezésnek aztán gyorsan híre ment, egyre többen kerestek meg minket maguktól, hogy szeretnénk önkéntesként részt venni a folyamatban. Első évben egy remek önkéntes közösség formálódott fiatal egyetemistákból, akikkel szabadan, gördülékenyen mentek a heti foglalkozások. De nemcsak az önkéntesek kezdtek közösségként viselkedni, hanem az ifjúsági klubba járó gyerekek is. A nyári szünetre kénytelenek voltunk elbúcsúzni egymástól, de elterveztük, hogy ősszel, amikor újra elindul az iskola és az egyetem, együtt folytatjuk.

Az első nehézségek

Eljött a szeptember és valóban visszatértünk. Akkor történt az első nagy bukásunk. Legalábbis mi annak éltük meg, de így utólag visszatekintve már tudom, mekkora szükség volt erre és milyen sokat tanultunk belőle. A gyerekek visszatértek, ismét megjelentek minden héten a szokásos foglalkozáson, mentünk értük, találkoztunk a szülőkkel, ők ránk bízták őket és mentünk, hogy együtt töltsük azt a heti két órát. Viszont a gyerekeket mintha kicserélték volna, nem az a jó, vidám, együttműködő kis közösség volt, akiktől júniusban elbúcsúztunk. Elölről kellett kezdenünk velük mindent, a szabályokat, a beszélgetéseket, azt, hogy miként beszélünk egymással, hogyan fordulunk a másikhoz. Közben új önkéntesek és új gyakorlatos hallgatók is csatlakoztak csapatunkhoz. Ettől a gyerekek is megilletődtek és mi is. Nem oldódtak se ők, se mi olyan gyorsan, döcögve, szenvedve folyt le az első pár alkalom.

Ez a döccenő ösztönzött minket arra, hogy leüljünk, definiáljuk és újragondoljuk az ifjúsági részleg működését. Összedugtuk a fejünket azzal az alapmaggal, akik már fél éve benne voltak a programban, segítettek kialakítani a működést. Azzal kezdtük, hogy leírtuk, hogyan határozzuk meg az ifjúsági klubot. Ez egy heti rendszerességű közösségi foglalkozás a Gyárvároson élő hátrányos helyzetű gyerekeknek. Cél volt, hogy csökkentsük az ellenállást és ellenségeskedést, amit a különböző utcákból érkező gyerekek között tapasztaltunk, illetve azt is szerettük volna, ha cigány és nem cigány gyerekek egyaránt részt vennének a foglalkozásokon. Elkészültünk egy programtervvel az előttünk álló hónapokra, amiben meghatároztuk, hogy melyik héten milyen témájú foglalkozásokat tartunk a gyerekeknek. Továbbá bevezettünk heti egy önkéntes gyűlést is, hogy meg tudjuk beszélni az aktuális feladatokat, programokat, az esetlegesen felmerülő problémákat és megoldásait. Itt kezdtünk el tudatosan tekinteni az általunk folytatott ifjúsági munkára és hosszabb távú célokat kitűzni.

Mivel nagy volt az érdeklődés a program iránt segítői szinten is – azaz folyamatosan érkeztek az önkéntes jelentkezések –, azt is kitaláltuk, hogy néhány havonta önkéntes orientációs délutánokat fogunk szervezni ZION-ban. Ide vártuk azokat az érdeklődő fiatalokat, akik szívesen segítenének munkánkban. Csapatként működtünk, egy lendületes, fiatalos, önkéntes csapatként, akik élvezetes, izgalmas ifjúsági programokat valósítottak meg egy külvárosi közösségi házban és annak környékén. Ez sokak számára vonzó volt, így szívesen csatlakoztak a csoporthoz.

Fél év múlva annyira nőtt a kapacitásunk, hogy elérkezettnek láttuk az időt, hogy bővítsük az általunk nyújtott lehetőségek körét. Heti két alkalommal megnyitotta kapuit a Menedék Ifjúsági Információs Iroda. Tanulva eddigi tapasztalatainkból, már az elején definiáltuk ezt a tevékenységet. Ez egy sokkal kötetlenebb program volt, mint az ifjúsági klub. Az ifiklub kifejezetten a közösségépítésre, a közösségi aktivitásra fókuszált, ezzel szemben az információs iroda egy délutánonként több órán át nyitva tartó közösségi tér volt, ahova a környéken élő, dolgozó, iskolába járó fiatalok betérhettek és a szabadidő hasznos eltöltésének lehetőségei közül választhattak önállóan (pl. társasjáték, számítógép, könyvek, sportszerek). A kereteket, szabályokat az így betérő fiataloknak is be kellett tartani, és mindig jelen volt egy segítő is közülünk, akihez fordulhattak kérdésekkel, problémákkal a fiatalok. Érdekes módon egy egészen más közönség kezdett el járni ezekben az idősávokban, mint akik az ifiklubba jártak. Nagyon sokat tanultunk ez alatt az idő alatt a kamaszokkal való munkáról és a személyes segítésről. Egy ideig még egy színjátszó csoportot is sikerült működtetnünk a város több szegregátumából érkező kamaszokkal.

Költözés és a koncentrált munka kezdete

2012 tavaszán ZION már komoly fenntartási problémákkal küzdött. A város nem támogatta, segítette a ház működését, nem lehetett hosszú távú szerződéses együttműködést kialakítani, így a közösségi ház nem tudott megerősödni, állandó szponzorokat, támogatókat szerezni vagy nagyobb pályázatokat elnyerni, amiből fejleszthető lett volna az ingatlan, az infrastruktúra vagy a humán erőforrás. Alapítványunk is belefáradt az önkormányzattal folytatott alkudozásokba, a szüntelen és be nem váltott ígérgetésekbe. Ez vitte el minden energiánkat, nem tudtunk kellő időt fordítani arra a szakmai munkára, amivel valójában foglalkozni szerettünk volna. Két fronton képzeltük el a jövőnket szakmai szinten: szerettük volna jobban fókuszálni az ifjúságsegítő munkára, az esélyteremtésre és az emberi jogi nevelésre. ZION-t közben fokozatosan kezdték elhagyni a ház addigi szereplői, az együttesek és a vendéglátósok. Lassan egyértelművé vált, hogy nekünk sincsen maradásunk a házban, mert hamarosan nem lesz, aki fenntartsa, vigye előre az ügyeit. Így aztán 2012 tavaszán új helyszínt kerestünk magunknak.

Akkorra már jelentős és állandó gyermekközönség járt az ifiklubba és az önkéntes csapat is stabil volt, sőt folyamatosan bővült. Kézenfekvő volt, hogy muszáj a környéken maradnunk, ha az elkezdett ifjúsági munkát folytatni szeretnénk, mivel a célcsoportunk nem volt túl mobilis. A családok anyagi helyzetük miatt nem nagyon engedhették meg maguknak és gyermekeiknek a városon belüli utazást sem. Mi pedig hittünk benne, hogy amennyiben egy gyerme csoporttal elkezdünk dolgozni, akkor csak úgy tudunk eredményeket elérni, ha hosszú távú céljaink vannak és folyamatosan foglalkozunk velük. Itt pedig éreztük, hogy elindult valami, kialakult a kötődés, elindult a fejlődés, nem akartuk hát feladni mindezt.

Ezért a környéken kezdtünk el alternatív helyszínt keresni, ahova elköltöztethetjük kis ifjúsági közösségi terünket. Sikerült egy nem túl olcsó, de stratégiailag nagyon jó helyen lévő ingatlanra bukkannunk. Az épület majdnem a környék iskolájának tőszomszédságában van, a helyi kisbolt mellett. Saroképület és minden ablakában a nap minden órájában ül valaki, beszélget valaki vagy piázik valaki. Sokan nézik kocsmának a kisboltot. Pont ez a kép teszi annyira indokolttá az ottlétünket, a tanoda szükségességét. Átköltöztünk, mind a mai napig itt működünk. Először csak egy picike szobát és egy picike előteret béreltünk itt. Heti három alkalommal tartottunk infromációs irodát, ami iránt megnövekedett a kereslet. A nagyobbak elhozták kisebb tesóikat is. Két korábbi gyakorlatosunkat sikerült felvennünk félállásba, így elkezdtünk állandó programokat biztosítani az információs iroda nyitva tartása alatt is. A heti egy ifiklub is megmaradt, itt már a közösségfejlesztés lett az elsődleges cél. A részt vevő gyerekek egyre jobban be tudtak illeszkedni iskolai közösségeikbe is, egyre kevesebb volt a deviáns viselkedés.

Felvettük a kapcsolatot a helyi iskolával, majd a városrészi iskolaközponttal is igyekeztünk jó viszonyt kialakítani. Az iskolaközpont tagintézményeiben folytattuk felkereső ifjúsági tevékenységünket az Élmény Kommandó elnevezésű, élménypedagógiai foglalkozássorozattal. Sikerült elérnünk, hogy a tagintézmények partnerként tekintsenek ránk és ne csak szabadidős programjaikkal kapcsolatban keressenek meg minket, hogy tudunk-e foglalkozást vinni, hanem gyerekeket is delegáljanak hozzánk. Egyre többször fordult elő, hogy az iskolák vagy a helyi családsegítő szolgálat javaslatára érkeztek hozzánk gyerekek.

Azzal, hogy eljöttünk ZION-ból és elkezdhettünk nagyobb hatékonysággal az ifjúsági munkára koncentrálni, egyre világosabb lett, hogy hányféle területen volna még szükséges a beavatkozás. Ekkor vált világossá, hogy mekkora szükség is van erre a szolgáltatásra ezen a területen. Mondhatjuk, hogy felpörögtek az események és amire észbe kaptunk, akkora lett az igény arra, amit csinálunk, amekkorát éppen, hogy ki tudtunk elégíteni. Folyamatosan igyekeztük a szükségletekhez igazítani a működésünket, és azt is látni kezdtük, hogy nemcsak a gyerekekkel való folyamatos foglalkozásra és fejlesztésre lenne nagy szükség, hanem a szülőkkel való közösségépítő munkára is.

A tanoda

2012 végén adtuk be azt a pályázatot, amiből 2013 tavaszán elkezdhettük működtetni Tanodánkat. Úgy gondoltuk, hogy addigra már elég tapasztalattal és területi kötődéssel rendelkezünk ahhoz, hogy sikeresen valósítsunk meg egy ilyen programot. Ez a pályázat új felállást eredményezett, valamint soha nem tapasztalt akadályok elé állított minket. Olyan új tapasztalatokat szereztünk ismét, amelyekre addig nem is gondoltunk. Pedig valóban volt már komoly múltunk a területen a gyerekekkel. Meg kellett küzdenünk azzal a nem egyszerű folyamattal, hogy önkénteseinkből hogyan lesznek munkatársak. Ez nem mindenki számára ment könnyen. Máshogyan kellett egymáshoz és a munkarendhez viszonyulni, mások lettek az adminisztrációs feladatok, de leginkább magunkban kellett rendezni az identitásunkat ezzel kapcsolatban. Nem volt egyszerű, de végül remek és ütős szakmai csapat állt össze a tanoda megvalósítására.

A gyerekeket is át kellett segíteni egy nagyon kötetlen, nagyon szabadidős működési formából egy strukturáltabb keret közé. Motivációs rendszerünket, a manna rendszert ennek az átállásnak a megkönnyítésére találtuk ki, de olyan jól bevált, hogy azóta is alkalmazzuk._Az iskolával is el kellett fogadtatnunk magunkat, és hosszú időbe telt, mire elfogadtak minket segítőknek. Olyan segítőknek, akik nem csupán játszani és jótékonykodni szoktak a gyerekekkel, hanem az ő munkájukat is erősítő, fejlesztő folyamatokat valósítanak meg délutánonként.

A tanév során teret biztosítottunk az egyéni és a közösségfejlesztésre is. A közös tanuláson, leckeíráson kívül minden délután két különböző fejlesztőműhely közül választhatnak a gyerekek. Ezek között van olyan, ahol egyénileg vagy kisebb csoportban, illetve van olyan, ahol egészen nagy csoportban folyik a munka, így mindegyik műhely más területen hat fejlesztően a gyerekekre. A balett-, mazsorett-, jóga-, foci-/sport- és élménypedagógia-műhely a mozgásfejlesztésen kívül a csapatban való együttműködést ösztönzi, fejleszti. A média-, újságírás-, társasjátékok készítése, rajz- és zeneműhely kisebb csoportban biztosít lehetőséget az egyéni fejlesztésekre különböző területeken: finommotoros mozgás, ritmusérzék, olvasás, íráskép, helyesírás, fogalmazás, szereplés és kiállás, beszédkészség, kézügyesség, ábrázolás. Mindegyik műhely során fontos szempont volt, hogy az azokon végzett tevékenységeken keresztül sikerélményhez is juttassuk a gyerekeket. Ezért sokszor jártak a műhelyek résztvevői fellépni, versenyezni, kiállításokra, „termékek" készültek az év során, amiket használunk a tanodában (pl. társasjáték) vagy haza lehet vinni (pl. hangszerek, újságcikkek, ajándéktárgyak, rajzok).

Igyekszünk minél több külsős programlehetőséget biztosítani a gyerekeknek, ahol a gyerekek kimozdulhatnak a komfortzónájukból (és szó szerint is abból a környezetből, amelyben mindennapjaikat töltik), új helyzetekben, új emberekkel

találkozhatnak, ezzel is gazdagítva szemléletüket.

Tavasszal lejárt a pályázatunk, amiből elindítottuk a tanodát, de ennek ellenére célunk, hogy továbbra is tanodaként működjünk. Pályázati és adományi forrásokból eddig sikerült megtartanunk munkatársainkat és hosszú távú célunk, hogy pályázatfüggetlenül tudjuk működtetni a tanodát mostani mentorainkkal, szakmai csapatunkkal. A tanoda körüli önkéntes tevékenység egy időben szinte teljesen megszűnt, de 2015 őszétől új, előre megtervezett és átgondolt önkéntes programot indítottunk. Ennek keretében ma újra 20 fő körüli önkéntes bázissal dolgozunk, ők segítik, támogatják a tanodai mentorok munkáját és a gyerekek egyéni, személyre szabott fejlesztését.

Tanodát működtetni kémény dió, ha valóban komolyan gondolod

Tapasztalatokkal, elképzelésekkel, átgondolt tervekkel és a helyi igények valós ismeretével vágtunk bele a tanodaprogramba és még így is nagyon sok nehézséggel kellett szembenéznünk. Mint remélhetőleg ebből az írásból is kitűnik, mi hosszú évek alatt, fokozatosan és folyamatosan, mindig a helyi igényekre reagálva és az aktuális helyzetekhez alkalmazkodva alapoztuk meg a tanodánkat. Kellett jó kétévnyi előkészítő munkának is tekinthető szakasz, amelyben kialakítottuk a bizalmat a családokkal, akikkel ma dolgozunk, akiknek a gyerekei ma a tanodába járnak. Nem csak a bizalmat kellett kialakítani, hanem meg kellett ismerni az igényeiket is. Azért volt erre szükség, hogy ne idegenek legyünk, akik hirtelen megjelennek a szegény cigányok és nem cigányok között és azt mondják, hogy mi tudjuk, hogy hogyan lesz jó nektek és most azt kell csinálnotok, amit mi mondunk. Ezzel semmire nem mentünk volna. Tisztelni kell azokat, akikkel egy ilyen mély fejlesztőfolyamatot elkezdünk megvalósítani. Mi sohasem értük, hanem velük akartunk dolgozni azon, hogy jobb körülmények között élhessenek, több lehetőséghez juthassanak az életben. Gyerekek és felnőttek egyaránt.

„Mi a CSODA?" A CSObánkai Csepp tanoDA története

Bakó Boglárka és Horlai Sára

Az alapítás története[1]

Kulturális antropológusként 2012-ben kezdtem el – egy posztdoktori OTKA-pályázat keretén belül[2] – hároméves kutatást Csobánkán. Nem volt ismeretlen a település számomra, hiszen 2007 óta folyamatosan jártam a faluba különböző felmérések kapcsán, ám a pályázat segítségemre lett abban, hogy kétszer fél évre beköltözzek egy cigány család, Gyimbiék portájára.

Gyimbi egy nap leültetett azzal, hogy kérésük lenne felém. Lánya – aki ebben az évben a romungrok között egyedüliként szakközépiskolában tanult – a harmadik osztályát végezte változó eredménnyel, közeledett az érettségi, szükség lett egy tanárra, aki segít az érettségire való felkészülésben. Gyimbi nyíltan mesélt a továbbtanulás fontosságáról, hogy bár neki *„csak nyolc osztálya van"*, az anyjának csak három, de *„a nagylánynak tanulnia kell"*. Mert kell a bizonyítvány, hogy dolgozhasson, hogy jó munkája legyen, mert ebben a faluban – ahogy mondta – *„minden cigány dolgozik"*. Gyimbinek nem volt pénze arra, hogy tanárt fogadjon a lánya mellé, értelemszerűen hozzám fordult. Viol volt az első tanítványom. Gyimbiék portáján heti rendszerességgel tanultunk együtt. Nem sok időre rá néhány ismerős család is jelezte, hogy számítanának a segítségemre, korrepetálni kellene a gyerekeiket. Nemsokára a falubeli óvónő, Lovász Eszter keresett meg, hogy ő is tanul a hétvégeken néhány általános iskolás kisgyerekkel, mi lenne, ha együtt indítanánk egy tanulókört azoknak a fiataloknak, akik igénylik ezt.

A közös tanulás elindítása komoly szervezéssel járt, helyet kellett szerezni az óráknak. A Polgármesteri Hivatalhoz fordultunk segítségért, és a Művelődési Ház nagyterme lett az, ahova beengedtek minket a gyerekekkel. Nem kértek pénzt a fűtésért, a villanyért. Igaz, hogy, ha bármi más program volt, akkor mi kiszorultunk, de az is igaz, hogy ekkor mehettünk a folyosóra, ahova betettek nekünk két asztalt és néhány széket. A nagyterem visszhangzott, nehéz volt ott tanulni. Ha valamelyik kamasz fiú megemelte a hangját, már olyan volt, mintha egy hadsereg lett volna bent. A folyosó viszont szűk volt, csak egymás mellett üldögéltünk egy sorban, mint a verebek – és sötét is volt. Ám legalább nem visszhangzott! És a gyerekek jöttek; minden héten kétszer, iskola után, leszálltak a buszról, fáradtak,

1 Ezt az alfejezetet Bakó Boglárka írta

2 Munkámat az OTKA PD101427 számú, „Két világ között" – romungro nők integrációs stratégiái 1960 és 2014 között című pályázata támogatta.

időnként nyűgösek, izgatottak voltak, gyakran éhesek, de jöttek. A nagyok egyenként kettő körül, aztán kicsik csoportosan három körül.

„Te cigány vagy?" – fordult hozzám az egyik kislány egy nap. Meghökkentett a kérdés. *„Nem, nem vagyok cigány? Miért?"* – dobtam vissza a labdát. Válasz nem érkezett. Újabb pusmogás egymás között. *„De hát akkor miért vagy itt?"* Sokszor elgondolkodtunk azon, hogy miért vagyunk itt. Önkéntesként egy művelődési házban, ahova hátrányos helyzetű gyerekek járnak tanulni. Hetente több alkalommal, munka után, közben (helyett?), a családunk, a gyerekeink nélkül (időnként velük), gyakran őket háttérbe szorítva, jöttünk, hogy roma gyerekeket korrepetáljunk. Mi itt vagyunk, mert jó itt lenni velük, segíteni nekik és látni azt, hogy a segítségnek hatása van. Lehet, hogy ez nem jegyben mérhető, hanem egy-egy kis lépésben. Ám miért vannak itt ők? Mit várnak ők tőlünk?

A „cigányságunkat" firtató gyakori kérdésük felhívta a figyelmünket arra, hogy viszonyuk a többségi társadalom tagjaival érzelmekkel átszőtt. A körülöttük levő nem cigány világot a gyerekek és felnőttek is kétféle módon osztályozták, voltak, akik *„szerették"* és voltak, akik *„utálták"* a cigányokat. Úgy tapasztaltuk, köztes, azaz semlegesnek tételezett viszony nem realizálódott számukra. Kategóriáikat hamar, szinte a kapcsolatok elején felállították, minden gesztust, mimikát, minden kifejezést ezek mentén osztályoztak. Később ez alapozta meg saját viszonyulásukat is nem cigány ismerőseikhez. Mindez az első találkozáskor eldőlt számukra, a velük kapcsolatba lépő nem cigányt hamar beillesztették valamelyik kategóriába. Aki elfogadta őket, az vagy *„cigány volt"*, vagy olyan, aki *„szereti a cigányokat"*. Világuk a többségi társadalomban a *„jó"* és a *„rossz"* magyarokra oszlott. A *„jó magyarok"* (akik „szeretik a cigányokat") és a *„rossz magyarok"* (akik „utálják a cigányokat"), ez a két kategória alapvető viszonyulási pontot adott számukra a többségi társadalomban való mozgásukhoz. Mindez tükörképe volt a többségi társadalom előítélet-rendszerének, ahol szintén gyakori volt az ilyen kategorizálás.

Elkezdtük Tanodának nevezni a kört, ahol együtt tanultunk, ekkor már – hozzánk csatlakozó helyi és budapesti önkéntesekkel együtt – öten, tizenöt gyerekkel. *„Adjunk nevet a tanodának"*, forszíroztuk a gyerekeknek, játszottunk a szavakkal, a betűkkel, cserélgettük, kiemeltük, beszíneztük: CSODA – ezt adta ki a megkevert betűcsoport, CSODA mint CSObánkai tanoDA. Aztán eljött a tél és a gyerekek töretlenül jártak a hidegben, jöttek, bekopogtak az ablakon, hozták a leckét, vagy csak úgy jöttek egy kicsit itt lenni. Nem volt még „tanodai programunk", utakat kerestünk, tanultunk velük, házi feladatot készítettünk, vagy esetleg csak beszélgettünk, tervezgettünk, összeszedtük otthon a színes ceruzákat, filceket, behoztuk, hogy rajzolhassunk. Elmentünk a családokhoz, folyamatosan tartottuk a kapcsolatot velük, volt, hogy a szülők jöttek be egy-egy órára, ha valami megbeszélnivalójuk volt. A tanodába járó gyerekek a kárpáti cigány közösség változatos típusú

csoportjaiból kerültek ki ; a *„telepi"*[3] cigánytól a *„hegyi"*[4] cigányig, a szegénytől a kevésbé szegényig, a magas presztízsűtől a stigmatizáltig eljutottak hozzánk. A cigányok között egyre ismertebb lett a tanoda.

Tél vége felé több gyerek is jött be azzal, hogy éhesek, nincs-e valami ennivaló tanulás előtt. Kiszaladtunk a boltba, ezt-azt, édességet venni, de ez csak ideig-óráig volt elegendő. Egyértelművé vált, hogy pénzt kell szereznünk uzsonnára, esetleg rajzeszközökre, papírra. És nagyon kellene egy hely! Egy hely, ahova berendezkedhetünk a gyerekekkel, ahol tanulhatunk, ahova bevihetjük az adományként kapott könyveinket, társasjátékainkat. Nagyon kellene egy hely, ahova bármikor bejöhetnek a gyerekek, nemcsak tanodaidőben, rajzolgatni, beszélgetni, számítógépezni. Nincs más megoldás: szponzorokat kell keresnünk.

Minden követ megmozgattunk, ismerősöknek, ismerősök ismerőseinek írogattunk, alapítványokat, támogatókat keresgéltünk, hirdetést adtunk fel. Egy romológus kutatón keresztül jutottunk el a Csepp Alapítványhoz, mely az első olyan alapítvány volt, aki „nem rázott le" a telefonban minket, hanem meg akarta ismerni a csoportot, óvatosan, minden ígéret nélkül, tájékozódtak.

Hetek és hosszas egyeztetések után kijött az alapítvány két képviselője. Kis sportkocsival érkeztek, a gyerekek a művelődési ház ablakában lógtak, csodálták az autót, sosem láttak ilyet „élőben". Körben ültünk; szeretnék megismerni a gyerekeket. Zavartan nézegettük egymást. Az alapítvány vezetője körbenézett, majd a hozzá legközelebbi gyerekhez fordult:

„Te miért jársz a Tanodába?" Majd a következőnek újra: „Te miért jársz a Tanodába?" Csöppnyi meglepődés után iskolás módon, „egész mondatban" válaszoltak: „Én azért járok a Tanodába, mert szeretném, ha a jegyeim jobbak lennénk" „én azért járok tanodába, mert itt segítenek a tanulásban", „..mert itt mindig örülnek nekem", „… mert itt foglalkoznak velem" és így tovább, egyik a másik után válaszolt a sematikus kérdésre. Meghatottan hallgattuk, mert mi ezt sosem kérdeztük meg tőlük. Jöttek és kész. Ott voltunk és kész. Talán sose gondolták át, ám rögtön mondták, ami eszükbe jutott.

Hetek teltek el az alapítvány képviselőinek látogatása óta, „vagány" autójuk is már csak legenda volt, amikor újra jelentkeztek. Döntöttek, támogatnak, állítsunk össze egy listát, hogy mire kellene pénz. Lázasan tervezgettünk. Mire kellene a támogatás? Fontossági sorrend: 1. a hely, ahol lehetünk, 2. az önkéntesek utazási költsége? – nem, inkább az uzsonna, mert hó végén már olyan sokan éhesen jönnek.

3 A faluban, a Plandics téren az1960-as években csökkent értékű (CSÉ) házakat építettek „telepfelszámolási céllal". A házak gáz és víz nélküliek voltak, a telep közepén egy artézi kút, a szélén néhány pottyantós WC állt. Mára a telep elöregedett, csak azok a családok maradtak ott, akik semmilyen módon nem tudták megoldani, hogy elköltözzenek onnan. A telep szűk utcáin álló, zsúfolt kicsi házaiban lakó családok alacsony presztízsűek.

4 A Szabadsághegyen lakó családok magasabb presztízsűek, régi sváb házakban laknak.

Igen, de több önkéntes jönne, ha tudnánk az útiköltséget fizetni, és így tovább, ötöltünk-hatoltunk, mert kellene pénz eszközre is (milyen jó lenne szabadon festeni, rajzolni velük), és milyen jó lenne legalább egyszer egy hónapban elvinni őket valahova egy délután. Hiszen itt vannak Budapesttől nem messze, de még sokan nem jártak a fővárosban, sose voltak a Margitszigeten, nem látták a Parlamentet. Ám, mégis a hely, a tanoda helye, az lenne a legfontosabb. Újabb kört futottunk az önkormányzattal, végül rendelkezésünkre bocsátottak egy felújítandó, kétszobás épületet. Akkor már csak a felújítás költségeit kellene állni. Lázas levélváltás, izgalom. Belefér? Mit támogatnak végül? És állják a felújítást. Támogatják az utazási költséget, kapunk pénzt eszközre és uzsonnára is. A gyerekek is tudnak a dologról, izgulnak, drukkolnak. Tényleg lesz helyünk? *„Tényleg kapunk kakaót, vajas kenyeret a tanodában*?" 2013 őszére elkészült a Csobánkai Csepp Tanoda épülete, két nagyszoba, egy kis kuckó, két WC, kiskonyha, külön bejárat. Ideális hely egy tanodának!

A tanodai közösség kialakulása: nehézségek és megoldási kísérletek[5]

Nyáron körbejártunk a faluban és kiderült, hogy közel 30 gyerek szeretne a Tanodába járni szeptembertől, így az önkéntes csapat is bővítésre szorult. Szeptember végére sok új önkéntes jelentkezett Budapestről és a környező településekről, így a tanévet 15 önkéntessel és 27 gyerekkel indítottuk el. Hamar egyértelművé vált, hogy ilyen sok résztvevővel csak akkor fog tudni működni a közös munka, ha meghatározunk bizonyos kereteket, kicsit formalizáljuk a működést. Ez a törekvésünk egy folyamatos érdekegyeztetési folyamathoz vezetett, ami az első időszakban volt a legintenzívebb, de azóta is zajlik. Az érdekegyeztetés elsősorban az önkéntes csapat tagjai, valamint az önkéntesek és tanodás gyerekek között folyik, de fontos szereplők még ebben az alapítvány képviselői, a tanodás gyerekek szülei, és a tanodát körbevevő intézményrendszer (a környékbeli iskolák, a polgármesteri hivatal és a Cigány Kisebbségi Önkormányzat) képviselői.

Kezdve az önkéntesekkel, minden évben nagyon vegyes társaság verődött össze. Különböző nemű, korú, végzettségű emberek érkeztek a csapatba eltérő motivációval, ám közös céllal. A kezdetekhez képest a 2013 szeptemberével kezdődő tanévben nagy átalakuláson ment át a csapat mind összetételben, mind az önkéntesség formáját illetően. Bevezettük az órarendet, így minden délután más önkéntes csapat érkezett a Tanodába, minden önkéntesnek csak heti egy napot kellett vállalnia. A következő fontos kérdés az önkéntesek közötti munkamegosztás kialakítása volt. Létrehoztunk egy levelezőlistát és egy Facebook-oldalt, hogy

5 Az alfejezetet Horlai Sára írta.

megkönnyítsük a kapcsolattartást, valamint pár havonta önkéntes találkozót tartottunk. Mivel nem sikerült támogatást nyerni az alapítványtól egy koordinátori állás finanszírozására, nem volt, aki összefogja a munkát. A kezdeti hónapokban ez a feladat a tanodaalapító önkéntesekre hárult, mivel ők már több tapasztalattal és helyismerettel rendelkeztek. Az önkéntesek jelentős részének nem volt kapacitása a tanításon kívüli teendőkben is részt venni, ami a tanoda mindennapjainak menedzselése mellett az alapítvány által elvárt dokumentáció vezetését is jelentette volna.

Az első félév végére létrejött egy háromfős csapat új és régi önkéntesekből, akik a döntéshozást és ezzel a szervezés nagy részének felelősségét is magukra vállalták. Az addigi tapasztalatok alapján írásba fektettük a tanoda alapelveit: *„A CSObánkai tanoDA a hátrányos helyzetű és/vagy roma gyerekeket a tanulásban segítő csoport. A tanoda elsődleges céljai az iskolai feladatokban való segítségnyújtás, a hiányos iskolai tudáselemek pótlása, illetve a kreativitás és egyéb kompetenciák fejlesztése. A tanodába járó gyerekek képességeihez mérten a legjobb eredményeket szeretnénk elérni. Célunk, hogy a gyerekek önbizalmát megerősítsük a tanulás terén (is), esélyt adva arra, hogy jövőbeni terveiket megvalósíthassák, biztosan és bátran nézzenek szembe a kihívásokkal."*[6]

Kidolgoztuk az önkéntességgel járó feladatok körét, megfogalmaztuk az önkéntesek alapvető kötelezettségeit, illetve az opcionálisan vállalható egyéb teendőket, majd a további tapasztalatok alapján differenciáltuk a feladatokat. Létrehoztunk egy négyszintes bevonódási rendszert, így minden önkéntes szabadon dönthet, hogy milyen mélységben szeretne részt venni a tanodai életben, és ezzel az adott szinttel járó felelősségeket is vállalja.

Egyetértés született abban is, miután az alapelvekről és az önkéntesi teendőkről megállapodtunk a csapat tagjaival, hogy a tanítás konkrét formáját nem érdemes standardizálni. Mindenki azokkal a módszerekkel dolgozhat, amit hitelesen tud képviselni, mindenki azt építhet be a saját tanítási eszköztárába, amit a legjobban tud alkalmazni. Úgy gondoljuk, ez a sokféleség a gyerekek számára is nagyon kedvező, hiszen a gyerekek sem egyformák, ők is különböző módszerekkel tudnak tanulni. Van, aki rajzolva érti meg (mind map), van, aki hallgatva a leckemesét, van, aki mozogva, tapsolva tud memorizálni. Így lehetőségük van mind az önkénteseknek, mind a gyerekeknek megtalálni azt, akit magukhoz közel állónak éreznek, akivel jól megy a közös munka.

A tanoda házirendjével kapcsolatban azonban sokáig nem sikerült közös nevezőre jutni. Voltak önkéntesek, akik nem tartották fontosnak, hogy legyenek általános érvényű szabályok a tanodában, voltak, akik úgy érezték, akkor tudnának hatékonyak lenni a munkájukban, ha lennének egyértelmű szabályok és szankciók,

6 http://cseppalapitvany.hu/tanodaink/csoda/a-tanodarol-2/

és voltak, akik egy jutalmazó rendszer kialakítását szorgalmazták. Végül, hosszú egyeztetés után, összeírtunk pár pontot – a tanoda házirendjét –, amit a gyerekekkel is megvitattunk. Néhány hónapig igyekeztünk hivatkozni rá, de hosszú távon az derült ki, hogy sokkal inkább a személyes kapcsolatokon keresztül válik hatékonnyá az együttműködés a gyerekekkel. Természetesen, van pár alapvetően elvárt követelmény a tanodás gyerekek felé, például a rendszeres jelenlét, az együttműködés. Ha ezek az elvárások sérülnek vagy egyéb probléma merül fel, a gyerekkel foglalkozó önkéntesek a tanodások családjaival próbálnak közös megoldást keresni. Ez elsősorban a gyerekkel tanuló önkéntesek feladata, de akkor, ha szükség van rá, a teljes önkéntes csapat elé is tárható a probléma.

Az átalakulásokkal teli év végére mind a régi, mind az új önkéntesek egy része fokozatosan elhagyta a tanodát. Amellett, hogy úgy tűnik, alapvetően személyes nehézségek álltak a háttérben, egészen biztosan szerepet játszott az intenzív szervezeti átalakulás is, amivel az önkéntesek egy része nem értett egyet. További problémát jelentett, hogy nem mindenki találta meg a hangot a gyerekekkel. Volt, aki nagy tervekkel érkezett és hamar demotiválttá vált attól, hogy látszólag nem sikerült ezeket megvalósítania. Olyan is akadt, aki segítő szándékkal érkezett, de kifejezetten előítéletes módon gondolkozott „a cigányokról". Mindezek alapján az első év végére felmerült a kérdés, hogy miként tudjuk jobban támogatni egymást a munkában, hogyan tudjuk hosszabb távon fenntartani az önkéntesek motivációit és hogyan tudunk reflektálni a felmerülő előítéletekre és feloldani azokat. A megoldást erre egyértelműen az önkéntesek közösséggé szervezése nyújtotta.

A következő tanévben azok az önkéntesek maradtak velünk, akik között nagyobb egyetértés volt a kialakult rendszerrel kapcsolatban, az újonnan csatlakozók számára pedig egyértelművé vált, hogy milyen feladatok, elvárások, célok kapcsolódnak a közös munkához. Ennek sok pozitív következménye lett. Egy egymásra nyitott, egymást támogató közösségé váltunk. Idővel az önkéntes csapat családi, baráti körré alakult át. A kezdeti háromfős döntéshozó csoport hat-nyolc főssé bővült, az önkéntesek nagy része lelkesen vett/vesz részt a különböző találkozókon, a tanításon kívüli tanodai programokon, pedagógiai módszertani tréningeken és a nyári táborokban. Az elmúlt két évben a csapat nagy része állandóvá vált. Akik távoztak, mind időlegesen mentek el, gyerekvállalás vagy új munka miatt, de folyamatosan kapcsolatban maradtak velünk. Úgy látjuk, hogy a kialakult közösségi élmény nagyon fontos része az önkéntesek motivációjának és a hosszú távú elköteleződésüknek egyaránt. Fantasztikus érzés egy ilyen csapat tagjának lenni!

A tanodás diákok csapata szintén hatalmas változáson ment keresztül. A gyerekek létszáma minden évben 25–30 fő között mozgott, kezdetben csak a helyi kárpáti cigány közösséghez tartozó gyerekekkel dolgoztunk, később csatlakozott

pár csobánkai, nem roma származású gyerek is. A gyerekek mindannyian hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetűek egyrészt anyagi helyzetük, másrészt szüleik alacsony iskolai végzettsége miatt._Kis kivétellel, a szüleik nem tudnak nekik segíteni a tanulásban, mivel nincs közép- vagy felsőfokú végzettségük, gyakran még az általános iskolát sem fejezték be. A gyerekek nagy része különböző okokból lemaradt a tanulásban, bár képessége alapján többet tudna teljesíteni, ám vannak olyan tanodásaink is, akik kifejezetten jól teljesítenek az iskolában. A tanodás gyerekek három iskolából kerültek be a tanodába: két pomázi és a csobánkai általános iskolából. A csobánkai iskola szegregált, szinte csak romungro gyerekek és néhány szegényebb magyar család gyereke jár ide. Tanárainak egy része fáradt, kiégett, türelmetlen; az oktatás színvonala alacsony. Azok a családok, akik meg tudják maguknak engedni, hogy a pomázi bérletet kifizessék, elvitték a gyereküket a helyi iskolából. A pomázi iskolákban magasabb az oktatás színvonala, azonban a roma diákok sokszor szembetalálják magukat a tanáraik és az osztálytársaik előítéleteivel, ami nagyon megnehezíti az iskolai mindennapjaikat. Évről évre jönnek vissza gyerekek a helyi iskolába vagy azért, mert megbuknak Pomázon, vagy azért, mert olyan éles ellentétbe kerülnek a tanáraikkal, hogy tarthatatlanná válik helyzetük.

Visszatérve a tanodához, az első két évet heves konfliktusok jellemezték a gyerekek között, illetve az önkéntesekkel való együttműködés is sokszor nehezen ment. A gyerekek közötti konfliktusok általában a tanodán kívüli és belüli viszonyok nehéz összeegyeztethetőségéből származnak. Vannak olyan konfliktusok, melyeket otthonról hoznak magukkal. Ezek közé tartoznak a régóta tartó családi viszályok, melyektől a gyerekek nehezen tudják függetleníteni magukat, a családjaik közötti konfliktust behozzák a tanodába is. Ezek a nézeteltérések a tanodában gyakran kiéleződnek, hiszen az önkéntesek nem a közösség szabályai szerint kezelik a gyerekeket. A tanodában nincsenek „magasabb rendű" és „alacsonyabb rendű" családok, itt egymással és az önkéntesekkel egyenlő partnerként van jelen mindenki. Az a célunk, hogy a közösségben uralkodó hierarchia ne érvényesüljön, ami a gyerekek számára gyakran ellentmondásos helyzetet teremt. A tanodába behozott családi ellentéteket igyekszünk a gyerekekkel együtt közösen feldolgozni és megoldást keresni rájuk, ennek ellenére az sem ritka, hogy csak úgy kerülhetőek el ezek a konfliktusok, ha a bennük részt vevő gyerekek más időpontban, más napon érkeznek.

A gyerekek és az önkéntesek között leginkább a tanoda házirendjének betartása mentén alakulnak ki nézeteltérések. Annak ellenére, hogy a gyerekek sokat panaszkodnak arról, ahogyan az iskolai tanáraik kezelik őket, olykor a tanodában is elvárják a hierarchizált tanár-diák viszony fenntartását, amihez hozzászoktak. A tanoda egyik alapelve, hogy ne ez legyen a szereposztás, így egy probléma

felmerülésénél mindig közös megoldás keresésére törekszünk. Nagyon fontosnak tartjuk, hogy a gyerekek részt vegyenek a döntéshozási folyamatokban, lassanként megtanulják úgy kifejezni az igényeiket, hogy az azokkal járó felelősséget is vállalják.

Az órarendhez való alkalmazkodás hosszú ideig nehézséget okozott a gyerekeknek. Alapvetően mint közösségi térre tekintettek a tanodára, ahol szívesen látják őket iskola után. Így, mikor kedvük volt ott lenni, bejöttek, ha épp nem, akkor kimaradtak. Ennek következtében sokszor háromszor annyi gyerek jelent meg, mint ahány önkéntes, máskor pedig önkéntesek maradtak gyerekek nélkül. Ez a helyzet több okból is komoly problémát okozott az önkénteseknek: vagy úgy érezték, hogy feleslegesen utaztak a tanodába, hiszen alig voltak gyerekek, vagy úgy, hogy mivel sok gyerek volt, nem sikerült zavartalanul tanulni a hozzájuk beosztottakkal.

Mindezzel együtt, ez az időszak megalapozta a gyerekek bizalmát a tanoda felé, mert mindig örültünk nekik, kifejeztük, hogy szeretjük őket és bátran fordulhattak hozzánk segítségért. Lassanként hozzászoktak az órarendhez, és ahhoz is, hogy elsősorban a tanodai foglalkozásokra várjuk őket. Úgy látjuk, alapvetően nem a házirend az, ami segít összehangolni a munkánkat, hanem a gyerekekben kialakult belső motiváció az együttműködésre, illetve a szoros és személyes kapcsolat az önkéntesek és a gyerekek között. Ez a kölcsönös bizalom és szeretet, valamint a „tanodás identitás", az összetartozás érzése a kulcsa az együttműködésünknek.

Úgy érezzük, nagy utat tettünk meg az elmúlt, lassan négy évben. Lett egy épületünk és kialakult egy stabil tanodás közösség. Kapcsolatunk a szülőkkel, az önkormányzattal, az alapítvánnyal és támogatóinkkal megerősödött. A délutáni foglalkozások mellett januárban elindult a baba-mama klub és tavasztól lesz játékra alkalmas kertünk is. Sok-sok tervünk van. Az iskolákkal való kapcsolattartást, illetve kommunikációnkat a falu és a nagyvilág felé szeretnénk rendszeresíteni. Továbbá jó lenne iskolafelkészítő foglalkozásokat tartani az ovisoknak, és támogatni az iskolából kimaradt fiatalokat tanulmányaik befejezésében. Szeretnénk bővíteni a rendelkezésünkre álló teret a tanoda felső szintjének beépítésével. Nagy álmunk, hogy legyen pár fizetett munkatársunk egy önkéntes koordinátor és egy helyi kapcsolattartó személyében. Még sok tennivaló vár ránk!

Láthatatlan Tanoda – az integráció menő

Balogh Bea

Az Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek Alapítvány – ismertebb nevén CFCF – olyan jogvédő szervezet, amely a roma gyermekek iskolai elkülönítése ellen harcol. Az alapítvány egyidős az egyenlő bánásmódról szóló törvénnyel, hiszen az Ebktv. alkalmazásában jogellenes elkülönítésnek minősül, ha meghatározott tulajdonságai alapján egyes személyeket vagy személyek csoportját a velük összehasonlítható helyzetben lévő személyektől vagy személyek csoportjától – anélkül, hogy azt törvény kifejezetten megengedné – elkülönítenek.[1] A CFCF számos sikeres pert indított iskolák és fenntartóik ellen, viszont a bírói joggyakorlat nem tette lehetővé, hogy a megállapított jogellenes elkülönítés a valóságban is megszűnjön. Nemcsak a perelt iskolák többségében nem szűnt meg a szegregáció, hanem Magyarországon több száz szegregált iskola létezik. Véleményünk szerint a többiskolás településeken biztosan megoldható lenne az integráció.

Tízéves volt az alapítvány, buzgott bennünk a tettvágy, szerettük volna a kezünkbe venni jó néhány gyermek sorsát, és bebizonyítani, hogy a roma gyermekek integrációja megvalósítható, mert annak eléréséhez a józan megfontoláson, a jószándékon és a kitartó munkán túl az esetek többségében nem kell sokkal több. Mohácsi Erzsi józsefvárosi tanodás múltja és a CFCF tíz éven át tartó vezetésének tapasztalata alapján egyértelmű volt, hogy egy olyan „tanodaszerűséget" szeretnénk életre hívni, melynek legfőbb célja az integráció. A következőkben e kezdeményezés, a Láthatatlan Tanoda működését ismertetem.

Célok, elvek, működés

A Láthatatlan Tanoda, ahogyan a neve is sugallja, láthatatlan támasz szeretne lenni a társadalmi szakadékok áthidalásában. Főként józsefvárosi nagycsoportos óvodásokat várunk a tanodába, azokat a gyerekeket és szüleiket, akik iskolaválasztás előtt állnak, szeretnék iskolai életüket integrált, jó oktatást nyújtó iskolában megkezdeni. Heti rendszerességgel csoportos, kompetenciafejlesztő foglalkozást, szabadidős programokat, iskolaválasztási tanácsadást és egyéni mentorálást biztosítunk a gyerekeknek.

A Láthatatlan Tanoda nem felzárkóztatást végző intézmény. A hozzánk járó gyerekek semmiben sem különböznek a többségi gyerekektől, ugyanúgy

1 Az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló 2003. évi CXXV. törvény (Ebktv.)

vannak erősségeik és gyengeségeik. Az óvoda intézménye kiválóan működik, sikeresen dolgozza le az esetleges szocializációs és egyéb hátrányokat. Mi lényegében egy középosztálybeli szolgáltatást nyújtunk azoknak a családoknak, akik nem tudják előteremteni az iskolaelőkészítő foglalkozások, különórák vagy például a színházjegy árát. Ezen túlmenően egy mentor segíti a gyermeket és családját, aki bátorítani és támogatni tudja őket céljaik elérésében, aki közvetítőként tud eljárni az iskola és a szülő között, és akinek lehetősége van orientálni a diákot. Hiába motivált a szülő és van annak tudatában, hogy gyermeke sikeres életpályájának elengedhetetlen feltétele egy jó általános iskola, ahol a gyermek elsajátíthatja azt a stabil kompetencia- és tudásbeli alapot, amellyel könnyedén veheti a későbbi akadályokat, sokszor nem merik elhinni, hogy a szabad iskolaválasztás joga őket is megilleti, illetve azt, hogy ők is „ide valók". A mentorálás során intenzív családgondozást is végzünk, igazodva a gyermek és a család igényeihez és szükségleteihez. A gyermek-mentor párokat úgy alakítjuk ki, hogy az alkalmazkodjon a gyermek és családja igényeihez, illetve az önkéntes tudásához, tapasztalatához.

Tanodánk célja tehát az integrált okatatásba való bekerülés és bentmaradás, továbbá a hátránykompenzálás. Felzárkóztatásról abban az esetben beszélhetünk, ha valamely gyermek szegregált iskolásként kerül a látókörünkbe. Az a tapasztalatunk, hogy minél idősebb egy gyermek, tehát minél több időt töltött szegregált intézményben, annál nagyobb lemaradásokkal küzd, és sokkal több idő bepótolni mindazt a tudást, amit egy átlagos iskola minimumként elvár.

Konkrét módszertanunk, pedagógiai programunk nincs, mert azt gondoljuk, hogy minden gyermek más, nemcsak tehetségben, hanem érdeklődésben is. A kezdetektől nyilvánvaló volt, hogy nem szeretnénk a gyermekre ráerőltetni semmit, ha például nem szeret rajzolni, akkor más alternatívákat keresünk a grafomotoros fejlesztésre. A mentor autonómiával rendelkezik, támaszt, tanácsot és útmutatást kap csupán, utasítást csak akkor, ha igényli vagy az kifejezetten szükségessé válik.

A Tanodába való bekerülésnek egyetlen feltétele a szülő motivációja volt, nem mérünk sem IQ-t, sem tehetséget, hiszen egy olyan csapatot szerettünk volna toborozni, amely leképez egy átlagos gyermekközösséget, ahol minden gyermek más területen jó és másban gyengébb.

A helyszín: Józsefváros

A helyszín adott volt, hiszen Józsefváros Budapest közepén fekszik, a kerület szegregált negyedeiből is könnyen elérhető a belváros. A hat józsefvárosi beiskolázási körzetű iskola közül háromban 60% feletti a roma gyerekek aránya.[2] A másik három iskolában a hátrányos helyzetű gyerekekről találtunk adatokat, ezekben az iskolákban 30–49% közötti a hátrányos helyzetű gyermekek aránya.[3] Egy iskola kivételével ezekben az intézményekben a 2012-es kompetenciamérés eredményei a budapesti és az országos átlagtól is elmaradtak.

Míg a kerületben élő óvodások 95%-a választja a kerület óvodáit, addig az általános iskolás korosztály 55,8%-a jár a kerület iskoláiba[4]. Egyértelműen látszik, hogy a kerület nem roma, illetve magasabb társadalmi státuszú rétegei, élve a szabad iskolaválasztással, magasabb presztízsű iskolába tudják íratni gyermekeiket, szemben a szegény családokkal. Józsefvárosban számos önkormányzati és civil kezdeményezés megtalálható, de úgy véljük, ezeknek többnyire a tüneti kezelésére van kapacitásuk, integrációt célzó és megvalósító programmal a kerületben nem találkoztunk.

Két célcsoporttal szerettünk volna foglalkozni: a józsefvárosi roma nagycsoportos óvodásokkal, akik iskolaválasztás előtt álltak és a már szegregált iskolásokkal. A szegregált iskolások toborzására nem találtunk felületet, hiszen azokban az intézményekben, ahol toborozhattunk volna (pl. a Kesztyűgyár), a rendszer áldozatai, a lemorzsolódott, magántanulói státusszal rendelkező gyermekek elérésére alig volt mód. Azok az iskolásaink, akik jelenleg a programban vannak, az óvodások testvérei vagy szomszédjai.

Feltérképeztük a kerületi óvodákat, és jellemzően azokat az intézményeket kerestük meg, ahova vélhetően a legtöbb roma gyermek jár. A nyolc megkeresett óvodából öt intézményvezetővel sikeres együttműködést alakítottunk ki. Az óvodavezetők javaslatára kerültünk kapcsolatba későbbi tanodásainkkal és családjaikkal, akiket tájékoztattunk a programról. Így indítottuk el 11 nagycsoportos óvodással iskolaelőkészítő foglalkozásainkat, és kezdtük meg tíz iskolás felkészítését az iskolaváltásra.

A befogadó iskolák kiválasztásakor a fő szempont a területi elhelyezkedés volt, hogy az Józsefváros szegregált negyedeiből könnyedén elérhető legyen. Az így kiszűrt iskoláknak megnéztük a kompetenciamérésen elért eredményeit, ami

2 Az Oktatási Hivatal adatai szerint 2013-ban 381 iskola igazgatója ismerte el, hogy az intézményben többségben vannak a roma gyerekek.

3 Tankerületi esélyegyenlőségi intézkedési terv 2014, Klebelsberg Intézményfenntartó Központ Budapest VIII. Tankerülete.

4 Hatástanulmány a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek oktatásáról és neveléséről, Budapest VIII. kerület, Novoszolg Kft. 2008.

alapján véglegesítettük a lehetséges befogadó iskolákat. Kerületen belül kettő és kerületen kívül kilenc iskola került a látókörünkbe, a kilenc iskolából egy igazgató volt kifejezetten ellenséges, három igazgatóval pedig nem sikerült együttműködést kialakítani.

Az integrációba vetett hit

2013 novemberében kezdtük el a Láthatatlan Tanoda projektet, akkora forrással, ami mindössze két koordinátor félállású fizetését fedezte. Minden mást közösségi erőből szerettünk volna megoldani. Megkerestük a környék közösségi helyeit és együttműködésüket kértük. A Bérkocsis utcai "KözTér"-ben került sor a csoportos foglalkozások megtartására. Amennyiben a gyermek otthona arra nem volt alkalmas, a MÜSZI-ben, a Gólyában és a Kesztyűgyárban zajlottak az egyéni foglalkozások és a mentorálások. Ezeket a helyeket térítésmentesen használhattuk, később csatlakozott az Auróra és a Burattino Művészeti Tanoda is kezdeményezésünkhöz.

A gyerekekkel való munkához önkénteseket toboroztunk. Úgy gondoltuk, hogy az anyagi reláció kiiktatásával biztosítani tudjuk a mentor és a mentorált hosszú távon fenntartható, a projekt időtartamától független és őszinte kapcsolatát. A kezdetekkor két nap alatt 40 civil jelezte, hogy életéből szeretne heti néhány órát a roma gyermekekre szánni.

Eszközeink nem voltak. Semmink nem volt, amivel foglalkozásokat lehetett volna tartani, az önkéntesek túrták fel otthon az utolsó fiókot is, összeszedték a nem használatos filceket, újságokat, gyöngyöket – nagyjából mindent, amiről el lehetett képzelni, hogy hasznát vehetjük. Játékokat a beérkező adományokból kerestünk. Minden ingyenes lehetőséget megragadtunk, figyeltük az ingyenes gyerekprogramokat. Tehát azok a szabadidős események, amelyeken a gyerekek részt vettek, azok vagy ingyenesek voltak, vagy felajánlás útján sikerült azokat térítésmentesen igénybe vennünk.

Az első fél év volt a legcsodálatosabb, hiszen rengetegen mozdultak meg, az önkéntesek a legkülönfélébb társadalmi csoportokból jöttek, a szociális munkás hallgatótól a nyugdíjas pedagóguson át az üzletasszonyig, mindenki egy emberként dolgozott azon, hogy a hozzánk érkező gyerekeknek a legjobbat nyújthassuk. Közösségi terek nyíltak meg számunkra, ahol szeretettel fogadtak minket, a semmiből hirtelen igazi közösségben, egy mozgalomban találtam magam. Fantasztikus élmény volt látni azt, hogy az integráció iránti igény nemcsak szubkultúra, nemcsak jogvédők kicsiny csoportjának sokak által megvetett vagy nevetség tárgyává tett „kukacoskodása", hanem valóban nagybetűs ügy.

Jelenleg 30 gyermek jár a tanodába. A tanodának köszönhetően eddig 20

gyermek iratkozott át vagy be integrált iskolába, és hat tanodás gyermek jár még mindig szegregált iskolába. Három korcsoportra bontva tartunk foglalkozásokat: a jelenlegi óvodás csoportnak, az első óvodás csoportunknak (Kalandorok Klubja) és a tavaly végzett óvodásoknak (Totál Banda).

A tanodás csoportfoglalkozásokra nem kizárólag roma vagy hátrányos helyzetű gyerekek járnak, hiszen várjuk a jobb helyzetben lévő nem roma gyerekeket is. Az a néhány nem kerületi gyermek, aki hozzánk jár, azért teheti, mert szülei fontosnak tartják, hogy gyermekük megtanulja: roma gyerekekkel ugyanolyan jó tanulni és játszani, mint a nem romákkal.

Hisszük, hogy a gyermekkel való eredményes munkának alapfeltétele a szülővel való partneri viszony és együttgondolkodás. Sok gyermekre igaz, hogy amennyiben családja nem várt gondokkal küzd, az meglátszik a gyermek iskolai teljesítményén, közösségi viselkedésén. A munkanélküliség, lakhatási problémák és sok minden más is nehezítheti a gyermekek iskolai beilleszkedését és tanulmányait. Ezeket a problémákat igyekszünk kiküszöbölni, ám ehhez az kell, hogy a szülő megbízzon bennünk és őszintén el tudja mondani a problémáját, ne szégyelljen segítséget kérni. Így fordult elő, hogy segítettünk már albérlet- és munkakeresésben, válást kísérő problémák enyhítésében és a legkülönbözőbb ügyek intézésében. Nagy hangsúlyt fektetünk a szülői közösségre, ezért szülői fórumokat és családi napokat tartunk. Szeretnénk a jövőben a tanoda szülői közösségi részét azzal a céllal még inkább erősíteni, hogy a Józsefvárosban kialakuljon egy olyan tudatos, szülői csoport, akik értik és szívügyüknek tekintik a gyermekek együttnevelését.

A Tanoda a harmadik évébe lépve kinőtte a korábbi kereteket. Miközben azt láttuk, hogy a program működik, a gyerekeknek és a szülőknek is igénye van a "tanodás identitásra". 2015 októberétől önálló helyiséget bérlünk, így olyan foglalkozás-felajánlásokat is tudunk már fogadni, mint a sakk vagy az ovis torna.

Így lett a kísérleti Láthatatlan Tanoda projektjéből igazi, látható tanoda, ahol roma szülők és nem roma civilek együtt dolgoznak az együtttanulásért, mert azt vallják, hogy „az integráció menő".

Tanoda szociális munkás háttérrel

Benkő Fruzsina

A Perén, 2014 nyara óta működő InDaHouse Hungary önkéntes program nem tanodának indult, mert nem tudtuk, hogy amit csinálni szeretnénk, az igazából tanoda. A programot szociális munkásként azért indítottam, hogy a cigány gyerekek készségeit és jövőképét leromboló társadalmi folyamatok ellen tehessek valamit. Kerestem azt a hatékony eszközt, amellyel a világnak és saját magamnak is bebizonyítom, hogy lehetséges megváltoztatni mindazt, amit a szegregációról, a roma gyerekek helyzetéről és állapotáról készült tanulmányok sora közöl. Mély meggyőződésem, hogy minden gyerek egyenlő és minden gyereknek joga van ahhoz, hogy kibontakoztassa mindazt, amit egy támogató, biztonságos környezetben ki tudna hozni magából. Ezért hoztam létre a programot.

A program környezete, céljai és alapelvei

A program elsődleges célja a perei gyerekek hátrányainak leküzdése, elszigeteltségük csökkentése. A hátrányok többsége abból adódik, hogy egy 360 lelkes faluba, többségében szegény családokba születtek Észak-Magyarországon. A falu rendkívül sokszínű és tagolt. Együtt élnek roma és nem roma családok, szegények és gazdagok, katolikusok, görög katolikusok és azok, akik nem járnak templomba. A gyerekek közül sokan élnek olyan házakban, ahol nincs bevezetve a víz, és szinte az egész falu fával fűt. Az iskolának presztízse van, minden szülőnek fontos, hogy a gyereke járjon iskolába, figyelnek arra, hogy a gyerekeknek rendben legyenek a füzetei, a tolltartója, ugyanakkor nincs bizalmi kapcsolat a pedagógusok és a szülők között. A szülők, akik általában alacsony iskolai végzettséggel bírnak és közmunkásként dolgoznak, arra tudnak odafigyelni, hogy a gyerekek megcsinálják a házi feladatot, de ha egy gyerek lemarad, azzal kapcsolatban általában tehetetlenek és ahogy telnek az évek, ez a lemaradás behozhatatlanná dagad, és a gyerekek középiskolai karrierje lassan esélytelenné válik.

A foglalkozásainkra roma és nem roma gyerekek egyaránt járnak, és származástól, illetve kortól függetlenül többségében alapkészségeikben is támogatásra, fejlesztésre szorulnak, legyen szó olvasásról vagy matematikáról. Ugyanakkor azzal is gyakran találkozunk, hogy a probléma messze nem akkora, mint amekkorának az adott gyerek hiszi. Feltűnően sokan vannak meggyőződve arról, hogy nem tudnak olvasni vagy nem tudnak számolni, miközben erről szó sincs. Az azonban, hogy ők saját magukról így gondolkodnak, azt eredményezi, hogy meg se próbálják megoldani a feladatokat, amiben olvasni vagy számolni kell. Ilyenkor az önbizalmuk építése az elsődleges feladatunk.

Az InDaHouse Hungary egy teljes mértékben a semmiből induló program volt 2014-ben. Anyagi és humán erőforrás nélkül két barát úgy döntött, hogy belevág

a nagy álomba, a világmegváltásba. Hosszas tervezőfázis után kezdték el a segítő munkát. Addigra volt néhány dolog, ami kikristályosodott:

- Mindenképpen hátrányos helyzetű közösséggel szerettek volna dolgozni, bebizonyítva, hogy lehetséges olyan pozitív folyamatokat létrehozni és kísérni, amelyek valami miatt nem indultak be az ország legszegényebb területein annak ellenére, hogy rengeteg pénzt kötöttek le ilyen céllal. Emiatt kerestek olyan helyszínt, ami Észak-Magyarországon vagy Dél-Dunántúlon található.
- Egyszerre szerették volna csökkenteni az ország vízfejűségét (Budapest) és a falu, valamint a szegénység problémájának elszigeteltségét. Szándékuk arra ösztönözni embereket, hogy maguk is az említett, legszegényebb térségekben segítsenek. A program Magyarországra egy egységként tekint, valamint nagyon fontosnak tartja, hogy a budapesti, viszonylagos jólétben élő hétköznapi emberek ne csak a híradásokból értesüljenek az ország szegény részein élők problémáiról, és ne csak a karácsonyi adományozással próbáljanak meg segíteni, hanem legyenek minél tudatosabbak és felelősebbek a témával kapcsolatban.
- A program a kezdetektől komplex közösségfejlesztési célokkal rendelkezik, az egész falut igyekszik megszólítani és bevonni, a helyiekkel partneri viszonyt kialakítani.
- Tudjuk, hogy egy segítőprogram csak akkor tudja elérni célját, és akkor nem árt a célcsoportnak, ha hosszú távon működik. Ezért dolgozunk önkéntesekkel, akik belső motivációik miatt vesznek részt a programban, ezért válogatjuk meg nagyon szigorúan, hogy milyen pályázatot adunk be, és ezért indítunk be egy társadalmi vállalkozást a faluban.

A program tevékenységei

A 0–5 éves korosztállyal kora gyerekkori fejlesztés keretében foglalkozunk. Perén nincs Biztos Kezdet program, miközben tudjuk, hogy a gyerekek közötti különbségek már a születés előtt elkezdenek kialakulni és az első hat év meghatározó a készségfejlődésükben. A kisgyerekes szülők viszonylag nehezen mozdulnak ki otthonról. Bár Pere egy nagyon kicsi falu, ahol minden egy kilométeren belül van, a helyiek számára mégis nagyon nagyok a távolságok és ha azt vártuk volna, hogy az anyukák eljöjjenek a foglalkozásaink helyszínére, nagyon kicsi részvételi aránnyal számolhattunk volna. Emiatt a kora gyerekkori fejlesztést házhoz visszük: egy erre szakosodó önkéntesünk és néhány tanítványa sorra járja a házakat és családi körben foglalkozik a legkisebbekkel. Életkornak megfelelő játékokat játszanak a gyerekekkel, figyelik a kommunikációjukat, kötődésüket, mozgásukat, koncentrációjukat. Mondókákat, énekeket tanulnak velük, hintáztatják őket, megtanulják az állatokat, gyümölcsöket, színeket, miközben a szülőket is igyekeznek bevonni a folyamatba.

A következő lépcsőfok az iskolai előkészítő, ahova mára már többségében azok a gyerekek jönnek, akik részt vettek a kora gyerekkori fejlesztésben. Érdekesség, hogy a programjaink közül ez az, amit a szülők is a legfontosabbnak tartanak és amit ők is a legtöbbre értékelnek. Szívesen elhozzák, illetve elengedik a gyerekeiket, nem kérdőjelezik meg a legitimitását. A foglalkozások helyszíne a régi iskola egyik tanterme, amit otthonosan berendeztünk, vannak benne szekrények, kanapék és rengeteg játék, ugyanakkor az iskolapadok és székek miatt tökéletes átmenetet képez a gyerekek számára az óvoda és az iskola között. Az iskolaelőkészítő foglalkozásra kéthetente kerül sor, 45 percben. Ilyenkor egy gyerekkel egy önkéntes foglalkozik. A cél a finommotorika, a magabiztosság, a koncentráció, az együttműködés és a szabálykövetés fejlesztése, miközben gyakoroljuk a színeket, állatokat, gyümölcsöket, évszakokat, napokat, a számolást, a kevesebb-több fogalmát, az irányokat és minden mást, amire az iskolában szükségük lesz. Nagyon bizakodóak vagyunk e programelemünket tekintve, mert úgy hisszük, hogy ezeknél a gyerekeknél már meg tudjuk előzni, hogy behozhatatlan hátrányokkal kezdjék meg tanulmányaikat. A készségek és ismeretek területén való lemaradás mellett a társadalmi ellenállást is le kell küzdenünk, ami ma még nagyon sok roma és szegénységben élő nem roma gyerek érvényesülését gátolja. Ezeket a negatív folyamatokat azzal igyekszünk ellensúlyozni, hogy a programunknak köszönhetően a perei gyerekeknek nagyon erős élményévé válik, hogy az elnyomó csoport szereplőihez hasonló emberek rendszeresen foglalkoznak velük, szeretetet, bennük való hitet, bíztatást kapva tőlük. Éves szinten 100 emberrel találkoznak, kommunikálnak, működnek együtt. Rengeteg olyan helyzetben tapasztalják meg a sikerélményt, amikor az önkéntesek, vagyis messziről jött, más társadalmi csoportba tartozó felnőttek foglalkoznak velük. Ez a törődés talán felvértezi őket azok ellen a folyamatok ellen, amelyek a társadalom peremére löknék őket. A gyerekprogramjaink mellett a felnőttekkel azon dolgozunk, hogy az ő értékeiken és kulturális örökségeiken alapuló társadalmi vállalkozást hozzunk létre, aminek, ha megerősödik, nagyon erős pozitív üzenete lesz a faluban felnövő gyerekek számára.

A 8–16 éves korosztállyal dolgozunk a kezdetektől kezdve. Az első másfél évben szinte kizárólag csoportban és kiscsoportban foglalkoztunk velük. Az első télen voltak próbálkozásaink arra, hogy a tanulásban is segítsünk nekik, de ez nem járt sikerrel, mert rövid időn belül elzárkóztak ettől. Visszamenőleg azt állapítottuk meg, hogy ezek a gyerekek gyakorlatilag traumatizálva vannak az iskolai teljesítményük kapcsán. Szinte bepánikolnak, ha olvasni vagy számolni kell, és az elején azonnal kifordultak az ilyen helyzetekből. Emiatt az első másfél év arról szólt, hogy minél erősebb legyen a belénk és a saját magukba vetett bizalmuk.

Társasjátékokkal és csoportos foglalkozásokkal fejlesztettük az együttműködésüket, a koncentrációjukat, a kitartásukat és a magabiztosságukat. Az olvasási, logikai és matematikai készségeiket általunk kitalált állomásos játékok során fejlesztettük. Ezek mindig egy-egy téma köré épülnek. A csapatok száma általában négy, ezért a torlódások elkerülése végett öt állomás szokott lenni. Minden állomáson más-más kompetencia szükséges a feladat megoldásához: kreativitás, szóbeli vagy

vizuális önkifejezés, számolás, logika és/vagy szövegértés. A gyerekek nagyon sokat fejlődtek: ha egy olyan önkéntes jön el újra, aki a program elején látta őket utoljára, nem ismer rájuk. Még nem sikerült minden negatív berögződést megszüntetni, hiszen ha egy új feladat elé állítjuk őket, sokan elbizonytalanodnak és páran legszívesebben menekülnének a helyzet elől, de ha bátorítjuk őket, minden feladatot meg tudnak oldani. Megfigyeléseink szerint a „rosszaság" egyenes arányban nő az adott gyerek félelmével, önbizalomhiányával. Ha valamelyikük azt gondolja, hogy nem tudja megoldani a feladatot, akkor nem áll be, előfordul, hogy hangosan tiltakozik. Régen sokszor ki is mentek a teremből, ez ma már nem fordul elő. Többeknek az a taktikája, hogy a terem szélén, biztonságos távolságból megfigyeli, hogy mi a feladat, majd egy kis idő múlva ő is beáll.

Azt látjuk, hogy a gyerekek megszerettek minket és a foglalkozásainkat. Önként jönnek (bár, ha rossz az idő, el szoktunk menni értük, de akkor is megvan a választási lehetőségük, hogy jönnek-e) és maradnak ott, valószínű, nagy szükségük van azokra a sikerélményekre, amiket velünk élnek át. Gyerekközpontú hozzáállás jellemzi a velük folytatott munkánkat, nem tekintélyből, hanem partneri helyzetből közelítünk feléjük. Szeretjük és tiszteljük őket, így ők is szeretnek és tisztelnek minket. Másfél évnyi közös munka után értünk meg mi is és ők is arra, hogy beindítsuk az egyéni készségfejlesztést, tanulástámogatást. Kéthetente egy órát foglalkozik egy önkéntes egy gyerekkel. A foglalkozások mindig azzal kezdődnek és zárulnak, hogy felteszünk néhány kérdést arról, hogy az adott gyerek hogy van, milyen volt az előző hete, milyen lesz a következő. Ezután játszunk egy olyan játékot, amit szeret és megfelel arra, hogy kicsit bemelegítsünk. Ezután jönnek a személyre szabott feladatlapok, amiket a gyerekek érdeklődésének és fejlesztési igényeinek megfelelően állítunk össze: tartalmaznak olyan kérdéseket, amelyek a gyerek témával kapcsolatos véleményére, gondolataira irányulnak, van benne szövegértés, sokszor számolás. Ezután újabb játék következik, valami olyan, ami egy kicsit nehezebb, logikailag nagyobb kihívás, majd a gyerek fejlesztési igényeinek megfelelően angol vagy matematikai feladatokkal folytatjuk. A foglalkozás végén rövid beszélgetéssel és egy falatnyi finomsággal zárjuk az órát.

Körülbelül 20 igazán aktív és további 10 kevésbé aktív önkéntessel dolgozunk, akik havonta-kéthavonta töltenek el egy hétvégét Perén. Emiatt meg kellett oldanunk, hogy a gyerekekről megszerzett tapasztalatok a közös tudás részét képezzék, illetve az egyéni feladatlapok kövessék az adott gyerek fejlődését, aktuális érdeklődését. A csoporton belül online naplót vezetünk a gyerekekről, amiben részletesen leírjuk, hogy melyik feladat hogy ment nekik, mi volt jó, mi volt rossz, mi ment könnyen, mi ment nehezen. Mindig az utolsó, a gyerekkel foglalkozó önkéntes készíti el a következő feladatlapot, amit már egy másik önkéntes old meg a gyerekkel. Mindezeken kívül évente négyszer szervezünk napközis tábort, minden iskolai szünetben egyet. Ilyenkor reggeltől estig velünk vannak több napon át. A programot az ő kérésüknek megfelelően alakítjuk (pl. tánc, művészetek, sport, sorversenyek). A tábor utolsó programja mindig egy családi program, ahova elhívjuk a gyerekek szüleit. Ez egy bemutató vagy egy családi vetélkedő, attól függ, hogy mi történt a táborban.

A program kihívásai

Egymás szemében

A program legnagyobb kihívása és tanulsága az, hogy miként tud beágyazódni egy, a miénkhez hasonló, settlement típusú program egy olyan környezetbe, ahol még semmi hasonló nem történt soha. A settlement a szociális munka történetének egyik korai mérföldköve, ami több mint száz éve létezik a világ számos pontján. Az eredete az, hogy egyetemista fiatalok költöztek szegény negyedekbe és ott, a helyiekkel együtt élve, egymást kölcsönösen megismerve, tanították egymást. A mi programunk hasonló elven működik, hiszen alapvetően arról szól, hogy tudást és kapcsolatokat viszünk egy olyan faluba, ahol szinte teljesen hiányzik a felsőfokú végzettséggel rendelkező réteg. A faluban persze sose láttak még ehhez hasonlót, izgalmas lenne tudni, hogy vajon mit gondolnak, amikor az esőben, hóban vagy éppen nyári kánikulában megjelenünk, hogy jöttünk játszani vagy tanulni a gyerekekhez. Sokszor, sokféleképpen beszélgettünk már a helyiekkel erről, túl vagyunk sok különböző konfliktuson, melyek hátterében elsősorban az a kérdés húzódott meg, hogy vajon nekünk mi az érdekünk abban, hogy odajárunk. Az elsődleges félelmük, illetve vádjuk az, hogy meg akarunk rajtuk gazdagodni, de talán az idő igazolja számukra, hogy erről szó sincs. Miközben mi egy eléggé nehezen definiálható jelenség vagyunk számukra, oda kell figyelnünk, hogy mindig nyitottak legyünk a pereiekre, az ő valóságukra, működésmódjukra. Semmiképp sem nézhetjük le őket akár emberként, akár szülőként, fontos, hogy kompetens szülőknek tartsuk őket, még akkor is, ha nem mindenben értünk egyet a gyereknevelést illetően. Nekik a legfontosabb identitásuk az, hogy szülők, és a velük való támogató kapcsolatunkat alapjaiban ásná alá, ha nem éreznék őszinte tiszteletünket az irányukba és a szülőként hozott döntéseik irányába.

Adományozás vs. készségfejlesztés

Mi segíteni szeretnénk, a helyiek többsége pedig szívesen veszi a segítséget. Csakhogy a két csoport számára mást jelent a segítség, és ez újabb konfliktusforrás, illetve a beágyazódásunkat nehezítő tényező. A helyiek számára a segítség azonnali és kézzelfogható. A mi céljaink azonban hosszú távúak és nem kézzelfoghatóak. Ezen feszültség feloldására jött létre az az adománygyűjtő munkacsoport, amelynek tagjai helyi felnőttek. A csoport célja, hogy kielégítse a faluban élők szükségleteinek egy részét adománygyűjtés és -osztás formájában. A csoport először kidolgozta az osztás alapelveit: csak az kaphat tőlük csomagot, aki részt vesz az InDaHouse programjain, illetve segíti a tevékenységeinket. Adminisztráljuk a gyerekek és a felnőttek részvételét, majd ez alapján szoktuk kiosztani az adományokat. A helyiek igényei eddig a tanévkezdésre, a karácsonyra és a tartós élelmiszerek, illetve téli ruhák hiányára terjedtek ki. Az InDaHouse a megbeszélések facilitálásában, az adományok összegyűjtésében, Perére szállításában, kiosztásában, illetve az

adományozóknak való visszajelzésben vállal szerepet, miközben a helyiek készítik elő a gyűjtést, ők mérik fel az igényeket, ők állapodnak meg a pontos részletekben, ők tolmácsolják azokat a faluban élők felé, végül az osztásban is részt vesznek.

Fenntarthatóság és nyilvánosság

Az adománygyűjtés nemcsak a helyiek számára fontos, hanem a program fennmaradása szempontjából is. Az indulásakor nem volt pénzünk és csak arról volt némi fogalmunk, hogy hosszú távon egy társadalmi vállalkozásból kívánjuk fenntartani a programot. Addig azonban vannak olyan kiadásaink, amiket meg kell oldani. A legelső a foglalkozások eszközeinek és az önkéntesek útiköltségének problémája volt. Az elsőt adományokból, a másodikat az önkéntesek saját pénzéből oldottuk meg. Nagy segítség, hogy a falu önkormányzata ingyen rendelkezésünkre bocsátotta a már említett régi tantermet, amihez mi azóta építettünk egy fürdőszobát és egy mosogatót, így komfortos helyszínévé vált a foglalkozásainknak. Ezután nyertük meg az eddigi egyetlen pályázatunkat, egy Norvég Civil Támogatási Alapból finanszírozott közepes projektet, ami megteremtette annak a lehetőségét, hogy megerősödjünk és stabilizálódjunk. Beszereztünk nagyon sok játékot, digitális eszközt, ki tudtuk fizetni az önkéntesek útiköltségét, a gyerekek uzsonnáját, és be tudjuk indítani a társadalmi vállalkozásunkat, egy vendégházat.

A pályázat után ismét adományokra leszünk utalva addig, amíg a vendégház meg nem erősödik. Ez egyrészt egy nagyfokú kiszolgáltatottsággal jár, másrészt viszont fontos azért, mert növeli a munkánk és a szegénység közös megoldásának társadalmi beágyazottságát. Ahhoz, hogy a perei és ezen keresztül nemcsak a perei, hanem máshol élő szegény gyerekek problémái közös üggyé váljanak Magyarországon, az kell, hogy minél több ilyen program minél láthatóbban működjön. Az elszigeteltség az ilyen programok és a bennük dolgozók/résztvevők hátrányára válik, magukra maradnak és ezáltal a segítő munka nem tud igazán hatékony lenni, az egész problémakör nem tud az érintettek problémájából közös, társadalmi szintre emelt probléma lenni. Az adományokból való működés másik nagy előnye, hogy az így összegyűjtött pénzt sokkal rugalmasabban fel lehet használni, nem kell szerződést módosítani, ha kevesebb papírra és több játékra van szükség, vagy ha ki kell cserélni egy zárat. Ugyanakkor az adományok biztosítják azt is, hogy szigorúan ahhoz tartsuk magunkat, amit eredetileg kitaláltunk. A pályázati kiírások nagyon ritkán fedik éppen azt a tevékenységi kört, amit mi csinálunk, és mivel önkéntesekkel dolgozunk, nagyon be kell osztanunk az emberi erőforrásainkat. Emiatt nem tudunk bevállalni olyan pályázatokat, amikből részben a már működő tevékenységeinket tudnánk finanszírozni, de részben új tevékenységeket kellene beindítani. Ez azt is jelenti, hogy az adományokból összegyűlt pénzt is ügyesen be kell osztanunk, és mivel ez jelenleg néhány százezer forint, ez azt feltételezi, hogy a most következő szakaszban senki nem kap fizetést.

Ahhoz, hogy valaki önkéntesként önzetlenül, nyitott szívvel, előítéletek nélkül tudjon segíteni szegénységben élő roma és nem roma embereken, arra van

szükség, hogy lelkileg kiegyensúlyozott életet éljen. Ez sokszor együtt jár az anyagi kiegyensúlyozottsággal is, de nem minden esetben, az önkénteseink közül többen vannak, akik maguk is anyagi gondokkal küzdenek. Annyi azonban bizonyos, hogy a programban nagyobb szerepet vállalóknak főállásban dolgozniuk kell valahol, ami egyszerre szolgálja a program fenntarthatóságát és veszi el az emberi erőforrást a programtól.

Szakmaiság

Egyedül sehol sem lennénk. Az ötletelés és álmodozás fázisa óta folyamatosan konzultálunk különböző szakemberekkel, legyen szó a társadalmi vállalkozásról, a közösséggel való konfliktusokról vagy a gyerekekkel végzett pedagógiai munkáról. Nagyon sokat jelent, hogy ma már van egy olyan, elsősorban civil szervezetekből álló hálózat, akik őszintén megosztják egymással a jó gyakorlataikat és a problémáikat egyaránt. Sokat tanultunk másoktól, és mi is igyekszünk minél több színtéren mesélni a mi munkánkról. A pedagógiai munkában rengeteget segít nekünk a Toldi Tanoda csapata.

Szervezeti háttér

Ha valaki belevág egy ilyen programba és adományokat akar gyűjteni vagy pályázatokat benyújtani, szüksége lesz egy szervezetre, aminek a nevében ezt megteheti. Nekünk szerencsénk volt, mert a Szociális Innováció Alapítvány egész hamar felajánlotta, hogy legyünk az ő egyik tevékenységük. Nekik köszönhetjük, hogy van egy olyan szervezeti hátterünk, ami sok gondot levesz a vállunkról, így tudunk a szakmai megvalósításra koncentrálni.

Összefoglalás

Írásomban bemutattam a Perén működő InDaHouse Hungary önkéntes programot, amelynek jelentős eleme és legfontosabb célja egy tanoda, ahol városokból, elsősorban Budapestről érkező önkéntesek foglalkoznak kéthetente két napot a gyerekekkel, 0 és 16 éves kor között. Igyekeztem a pedagógiai munkát részletesen bemutatni, majd kitérni azokra a kérdésekre, kihívásokra, amelyek mindenki számára relevánsak, akik hasonló program beindításán gondolkoznak. Céljaink között szerepel, hogy népszerűsítsük az ilyenfajta működést, a szegénységben élő gyerekek fejlesztését, hogy minél több hasonló program induljon el Magyarországon, hiszen nagyon-nagyon sok településen vannak magukra hagyva a családok, a gyerekek.

MELLÉKLETEK

1. melléklet: Az általános és a személyspecifikus (anya, apa, gondozó, osztálytárs/kortárs, pedagógus) problémamegoldás mérésekor használt bevezető szövegek

Személyközi problémák megoldása (általános)

A kérdőív azzal kapcsolatos kijelentéseket tartalmaz, hogy mit gondolsz, mit érzel és mit teszel akkor, ha van valakivel problémád. *Probléma* alatt valamilyen nézeteltérést, vitát, összetűzést értünk. A kérdőív kitöltése során **bárkivel** (például szüleiddel, barátaiddal, tanáraiddal) kapcsolatos problémáidra és problémás helyzetekre gondolhatsz! Mindegyik kijelentés esetében döntsd el, hogy az mennyire igaz rád! Nincsenek jó vagy rossz válaszok, az a lényeg, hogy őszintén válaszolj!

Személyközi problémák megoldása (szülőkkel kapcsolatos – anya, apa vagy gondozó)

A kérdőív azzal kapcsolatos kijelentéseket tartalmaz, hogy mit gondolsz, mit érzel és mit teszel akkor, ha **anyukáddal/apukáddal/gondozóddal** van valamilyen problémád. *Probléma* alatt valamilyen nézeteltérést, vitát, összetűzést értünk. A kérdőív kitöltése során csak az **anyukáddal/apukáddal/a gondozóddal** kapcsolatos problémáidra és problémás helyzetekre gondolj! Mindegyik kijelentés esetében döntsd el, hogy az mennyire igaz rád! Nincsenek jó vagy rossz válaszok, az a lényeg, hogy őszintén válaszolj!

Személyközi problémák megoldása (pedagógussal kapcsolatos)

A kérdőív azzal kapcsolatos kijelentéseket tartalmaz, hogy mit gondolsz, mit érzel és mit teszel akkor, ha **pedagógusaiddal** van valamilyen problémád. *Probléma* alatt valamilyen nézeteltérést, vitát, összetűzést értünk. A kérdőív kitöltése során csak a **pedagógusaiddal** kapcsolatos problémáidra és problémás helyzetekre gondolj! Mindegyik kijelentés esetében döntsd el, hogy az mennyire igaz rád! Nincsenek jó vagy rossz válaszok, az a lényeg, hogy őszintén válaszolj!

Személyközi problémák megoldása (osztálytársakkal és kortársakkal kapcsolatos)

A kérdőív azzal kapcsolatos kijelentéseket tartalmaz, hogy mit gondolsz, mit érzel és mit teszel akkor, ha **osztálytársaiddal és kortársaddal** van valamilyen problémád. *Probléma* alatt valamilyen nézeteltérést, vitát, összetűzést értünk. A kérdőív kitöltése során csak az **osztálytársaiddal és a kortársaiddal** kapcsolatos problémáidra és problémás helyzetekre gondolj! Mindegyik kijelentés esetében döntsd el, hogy az mennyire igaz rád! Nincsenek jó vagy rossz válaszok, az a lényeg, hogy őszintén válaszolj!

2. melléklet: Az általános és a személyspecifikus (anya, apa, gondozó, osztálytárs/kortárs, pedagógus) problémamegoldás mérésére alkalmas kérdőív

Sorszám	Kijelentés	0	1	2	3	**4**
		egyáltalán nem igaz rám	**kicsit igaz rám**	**közepes mértékben igaz rám**	**igaz rám**	**nagyon igaz rám**
1.	Nem érdekelnek a problémáim.	0	1	2	3	4
2.	Alaposan végiggondolom a problémáimat.	0	1	2	3	4
3.	Felesleges foglalkoznom a problémáimmal, majd megoldódnak valahogyan.	0	1	2	3	4
4.	Minden problémám meg tudom oldani.	0	1	2	3	4
5.	A problémáimat általában meg tudom oldani.	0	1	2	3	4
6.	Nem tudok mit kezdeni a problémáimmal.	0	1	2	3	4
7.	Jól átgondolom, mit tudok tenni egy probléma megoldása érdekében.	0	1	2	3	4
8.	Feladom a probléma megoldását, ha elsőre nem sikerül megoldani.	0	1	2	3	4
9.	Imádok a problémáimmal foglalkozni.	0	1	2	3	4
10.	Bízom abban, hogy ha megoldok egy problémát, utána jobb lesz nekem.	0	1	2	3	4
11.	Nagyon sokszor képtelen vagyok megoldani a problémáimat.	0	1	2	3	4
12.	Mielőtt döntök, hogy hogyan oldjak meg egy problémát, sok-sok megoldási lehetőséget végiggondolok.	0	1	2	3	4
13.	Ami elsőre eszembe jut, úgy oldom meg a problémámat.	0	1	2	3	4
14.	Húzom-halasztom a problémáim megoldását.	0	1	2	3	4
15.	Ha sokat foglalkozom egy problémával, biztosan sikerülni fog megoldani.	0	1	2	3	4
16.	Alaposan átgondolom a lehetséges megoldási módok jó és rossz következményeit.	0	1	2	3	4
17.	Gyakran ideges vagyok problémamegoldás közben.	0	1	2	3	4
18.	Mindig higgadtan oldom meg a problémáimat.	0	1	2	3	4
19.	Ha van egy problémám, fontos, hogy azt megoldjam.	0	1	2	3	4

20.	Sokszor félek, hogy nem sikerül megoldani a problémámat.	0	1	2	3	4
21.	Gyakran rossz érzés fog el problémamegoldás közben.	0	1	2	3	4
22.	Gyakran elterelem a figyelmemet valamivel a problémámról, hogy ne kelljen vele foglalkozni.	0	1	2	3	4
23.	Eddig minden problémámat tökéletesen oldottam meg.	0	1	2	3	4
24.	A problémáimat általában meg akarom oldani.	0	1	2	3	4
25.	Általában bénán oldom meg a problémáimat.	0	1	2	3	4
26.	Sokszor azt sem tudom, mit csinálok, kapkodva oldom meg a problémámat.	0	1	2	3	4
27.	Számomra a legjobb problémamegoldás az elkerülés.	0	1	2	3	4
28.	Egy probléma megoldása után végiggondolom, mit tettem jól és mit rosszul.	0	1	2	3	4
29.	Még soha nem kerültem el egyetlen problémámat sem.	0	1	2	3	4
30.	Gyakran dühös vagyok problémamegoldás közben.	0	1	2	3	4

A KÖTET SZERZŐI

A kötet szerzői

Ambrus László

A Számá Dă Noj – Vigyázz Reánk Egyesület által fenntartott gilvánfai Nyitott Ház Tanoda szakmai vezetője. Magyar szakos tanárként végzett a Pécsi Tudományegyetemen, ahol kulturális antropológiát is tanult. Tizenöt éve foglalkozik hátrányos helyzetű tanulókkal. Nevelőtanárként dolgozott a mánfai Collegium Martineum Középiskolai Tehetséggondozó Kollégiumban. Gilvánfai tevékenysége a szociális munka, a pedagógia és a közösségi programok szervezése területén zajlik.

Balázs Ákos

A Szegedi Tudományegyetemen történelem, a Pécsi Tudományegyetemen néprajz szakon végezte tanulmányait. 2010-től a Motiváció Hallgatói Mentorprogramban önkéntes mentorhallgatóként Hódmezővásárhelyen foglalkozott hátrányos helyzetű gyerekekkel, majd egy ifjúsági irodában ifjúságsegítőként tevékenykedett. A Türr István Képző és Kutató Intézetnél helyi esélyegyenlőségi programok elkészítésére felkészítő képzéseket szervezett és tartott. 2013 és 2015 között a tiszaszigeti Motiváció Tanoda tanodavezetője, majd szakmai vezetője, továbbá a Motiváció Ösztöndíjprogram mentora. A Motiváció Műhely akkreditált felnőttképzéseinek egyik trénere.

Bakó Boglárka

Az ELTE TáTK Kulturális Antropológia Tanszék adjunktusa. 2004 óta dolgozik roma/cigány közösségekben. Először egy romániai kelderás cigány közösségben végzett féléves terepmunkát (2004–2005), interetnikus együttélést, előítéleteket és roma női szerepeket kutatott. 2008–2009 között egy székelyföldi településen, Felsőrákoson romungro cigányok között kutatott, témája a cigányokkal szembeni előítéletek, sztereotípiák voltak. 2006 óta folyamatosan dolgozik a csobánkai kárpáti cigány közösségben, témája a közösség munkavállalása, a romák elleni előítéletek és a sztereotípiák közösségbeli értelmezési rendszere. A Csepp Esélyegyenlőségi Alapítvány által működtetett Csobánkai Csepp Tanoda egyik alapítója, önkéntes koordinátora és tanítója.

Balogh Bea

Az ELTE általános szociális munkás szakán végzett 2010-ben, ezt követően három évig Sajókazán, a Dzsaj Bhím Közösség, illetve a Dr. Ámbédkar Iskola szociális munkásaként dolgozott. Borsodi munkája során a klasszikus szociális munkási feladatokon túl nem tudott szó nélkül elmenni a hatósági diszkrimináció és a kirekesztés mellett, így a jogvédelem egyre inkább a mindennapjai részévé vált. Közvetlenül tapasztalta azt is, hogy az olvasás és az írás is gondot okoz a sajókazai általános iskolából kikerülő 14 éves fiataloknak. 2013-ban a CFCF Alapítvány önkénteseként terepmunkát végzett, majd 2013 novemberétől a Láthatatlan Tanoda koordinátoraként folytatja munkáját.

Baráth Szabolcs

ASzabad Tér Egyesület által működtetett Pátka bárányai tanoda szakmai vezetője, valamint kollégiumvezető egy KLIK által fenntartott többcélú intézménynél. Nyolc éven keresztül (2001–2008) dolgozott a mánfai Collegium Martineum Középiskolai Tehetséggondozó Kollégiumban, ahol alternatív oktatási rendszerben juttattak érettségihez mélyszegénységben élő, túlnyomórészt beás családokból érkező fiatalokat. Három évig esélyegyenlőségi programok generálását végezte az Educatio Kht. regionális irodavezetőjeként, ahol legfőképpen az Integrációs Pedagógiai Rendszer elterjesztését valósította meg.

Benkő Fruzsina

Az InDaHouse Hungary önkéntes program alapítója és vezetője. A program célja a szegénységben élő roma és nem roma gyerekek támogatása, hátrányainak leküzdése, az ország elszigetelt falvaiban élők problémáinak kihangosítása, valamint innovatív megoldások keresése. Emellett egy budapesti gyermekotthonban nevelő. Több mint tízéves szakmai tapasztalattal rendelkezik a nők és a gyerekek elleni erőszak áldozataival, valamint a roma fiatalokkal végzett segítő munka területein. Doktori tanulmányait az ELTE Szociológiai Doktori Iskolájában végzi, témája az elnyomásellenes szociális munka. Óraadóként az ELTE Szociális Munka Tanszékén tanít.

Berki Judit

Óvónő, tanár, művelődésszervező, szociális munkás, szakvizsgázott szociálpolitikus, rehabilitációs gazdasági menedzser diplomával, valamint mentálhigiénés szakképzettséggel rendelkezik. A Bátonyterenyei Tanodahálózat önkéntes szakmai vezetője. Szakmai irányításával a Nógrád Megyei Cigány Kisebbségi Képviselők és Szószólók Szövetsége 2000-ben hívta életre a Bátonyterenyei Tanodát. Az intézmény szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek, fiatalok iskolán kívüli oktatási és szabadidős lehetőségeinek támogatására jött létre, 2011 óta a központi település mellett Kisterenyén, Lucfalván és Mátraverebélyen is működik. A szervezet a TanodaPlatform tagja, a Magyarországi Tanodahálózat alapító tagja.

Csigi Júlia

A Pécsi Tudományegyetemen szerzett pedagógia- és romológiatanár diplomát. Jelenleg a PTE Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola doktorandusza, valamint az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógia Kar gyógypedagógia (logopédia) szakos hallgatója. Kutatásainak középpontjában a magyarországi extrakurrikuláris oktatási programok vizsgálata áll. Az elmúlt négy évben a pécsi Khetanipe Egyesület családi napközijében óraadóként, komplex telepprogramjában gyógypedagógusként, illetve 2013–2015 között a szervezet KheTanodájában szakmai vezetőként tevékenykedett.

Csík Orsolya

Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán szerzett alapszakos pedagógia, majd mesterszakos neveléstudományi diplomát. 2015-ben abszolvált az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában. Jelenleg az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében megbízott tanársegéd, valamint a Közterem osztálytermi közösségépítő program vezetője, tréner. 2015 márciusától az Igazgyöngy Alapítvány Toldi Tanodájában önkéntes, a hátrányos helyzetű fiatalok vitakultúrájának fejlesztésére fókuszáló disputaprojekt felelőse.

Csovcsics Erika

A KLIK által fenntartott – Pécsett található – Budai-Városkapu Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Alapfokú Művészetoktatási Iskola főigazgatója. Dolgozott esélyegyenlőségi szakértőként, mentorként, projekteket vezetett szintén esélyegyenlőségi témában és különböző tanodákban. Tíz éven keresztül (1999–2009) a Gandhi Gimnáziumot vezette. Ennek a szabad és autonóm szellemben működő iskolának a tapasztalatai vezérlik abban, hogy közelítse az iskolához a civil partnereket, a szülőket és a tanodákat mint a gyerekekért közösen tevékenykedő szereplőket.

Fejes József Balázs

A Szegedi Tudományegyetem Neveléselmélet Tanszékének adjunktusa, a Motiváció Oktatási Egyesület elnöke. A Szegedi Tudományegyetemen szerzett földrajz, pedagógia és munkaügyi szervező diplomát, valamint doktori címet neveléstudományi területen. Kutatásai a társas környezet motivációs hatásának feltárásához, valamint a különleges bánásmódot igénylő diákok tanulási problémáinak megoldásához kötődnek. Hátránykompenzáló és társadalmi érzékenyítést támogató programok generálásában, szervezésében vesz részt. A Motiváció Műhely, a Hallgatói Mentorprogram és a TanodaPlatform egyik alapítója, a Katalizátor Hálózat tagja.

Füstös Melinda

Jogász, közgazdász, pedagógus, aki nemzetközi tapasztalatait igyekszik beépíteni a roma, halmozottan hátrányos helyzetű és migráns gyermekek hazai integrációjába. A tanodakiírások sikerességét a Közreműködő Szervezet, majd az Educatio Kht. kiemelt programjának kollégájaként, később tanodamentorként és -tanácsadóként támogatta. Projektvezetőként, szakmai vezetőként több tanoda működtetésében (pl. Hátszél Tanoda, Pátka bárányai, Utak és Esélyek Tanodák) és további esélyegyenlőséget, köznevelést támogató projektekben vett részt (pl. Fejér, Nógrád, BAZ megyei Óvodák, Általános Iskolák, Második Esély Gimnáziumok, KLIK). A TanodaPlatform szakértői csoport tagja.

Gyurka Zsolt

A PTE TTK-n 2008-ban végzett testnevelőtanárként, majd a Szent Márton Caritas Alapítvány alsószentmártoni tanodájában kezdett dolgozni, melynek 2011-től a szakmai vezetője. 2014-től az ESZPH (Egyházi Szociálpedagógiai Hálózat Szövetség) elnöke. Mindkét szervezetnél a hátrányos helyzetű és mélyszegénységben élő gyermekek és családjuk érdekében tevékenykedik. Házas, három gyermek édesapja.

Horlai Sára

A Csepp Esélyegyenlőségi Alapítvány által működtetett Csobánkai Csepp Tanoda egyik önkéntes koordinátora és tanítója 2013 szeptembere óta. Korábban az Igazgyöngy Alapítvány önkénteseként vett részt gyerektáborok szervezésében Toldon, valamint a RECENS Oktatás és Társadalmi Kapcsolatháló Kutatóközpont tagjaként a roma diákok iskolai integrációjának lehetőségeit vizsgálta. A Budapesti Corvinus Egyetemen végzett gazdaságszociológia mesterszakon, jelenleg a Közép-európai Egyetem (CEU) kisebbségpolitika mesterszakán folytatja tanulmányait.

Kasik László

A Szegedi Tudományegyetem Neveléselmélet Tanszékének egyetemi adjunktusa. A Szegedi Tudományegyetemen szerzett magyar és pedagógia szakos diplomát, majd ezen egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában PhD-fokozatot neveléstudományból. Kutatási területe a személyközi problémák megoldása gyermek- és serdülőkorban, az egyik általa vezetett felmérés célja hátrányos és nem hátrányos helyzetű serdülők szociálisprobléma-megoldásának összehasonlítása volt. E témát érintő elméleti és empirikus munkákat végez a Motiváció Oktatási Egyesület megbízásából.

Kelemen Valéria

A Motiváció Oktatási Egyesület egyik alelnöke, az oktatás területéhez kötődő programok vezetője. A Szegedi Tudományegyetemen szerzett angol és pedagógia szakos diplomát. Az utóbbi szakhoz kapcsolódó szakdolgozatában az Amerikai Egyesült Államok deszegregációs törekvéseinek tapasztalatait dolgozta fel. A Hallgatói Mentorprogram első két tanévében mentorhallgatóként segítette a bezárt iskola tanulóit, ezt követően öt éven keresztül a program projektvezetője, majd tanodavezető a szegedi Motiváció Tanodában. A Motiváció Műhely és a TanodaPlatform egyik alapítója.

Kontsek András

Az ELTE mongol–magyar szakán szerzett pedagógusi diplomát, a PPKE BTK Irodalomtudományi Doktori Iskolájában abszolvált, jelenleg angoltanári képzésben vesz részt. 2013 és 2015 között az RMK Menekültmisszió budapesti Migráns Tanodájának felzárkóztató tanáraként került kapcsolatba a migráns gyermekek oktatásával, felzárkóztatásával. A Tempus Közalapítvány Stipendium Hungaricum programjának hallgatói tanácsadója, a magyarországi ösztöndíjra pályázó külföldi hallgatóknak nyújt adminisztrációs és gyakorlati segítséget, valamint a fogadóegyetemekkel tartja a kapcsolatot.

Lencse Máté

Az Igazgyöngy Alapítvány Toldi Tanodájának szakmai vezetője, a Taní-tani Online szerkesztője, ezen kívül trénerként, képzőként és fejlesztőként is dolgozik több projektben, elsősorban társasjáték-pedagógiai területen. A Pécsi Tudományegyetemen szerzett pedagógia és filmelmélet-filmtörténet diplomát, 2014-ben abszolvált az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában. Az Igazgyöngy Alapítvánnyal 2012 óta dolgozik, kezdetben önkéntesként, 2013 szeptembere óta munkatársként irányítja a pedagógiai-szakmai munkát.

L. Ritók Nóra

A berettyóújfalui Igazgyöngy Alapítvány alapítója és szakmai vezetője. Az alapítvány oktatási tevékenységgel és esélyteremtéssel foglalkozik, ezeket stratégiaszerű rendszerbe állítva innovációkkal, pedagógiai eszközökkel, a helyi közösségekre fókuszálva, végez fejlesztőmunkát. Ennek a munkának az irányítását, kommunikálását, adaptálhatóvá tételét, valamint az integráció többszintű képviseletét végzi. Az Antiszegregációs Kerekasztal volt tagja, a Nyomor széle blog szerzője.

Márton Gábor

Történelem, néprajz és szociális munkás szakra járt a Szegedi Tudományegyetemre. A Motiváció Hallgatói Mentorprogram önkénteseként több éven keresztül dolgozott hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekekkel iskolai és iskolától független keretek között. A szegedi Motiváció Tanoda mentora, valamint 2014 szeptembertől a Motiváció Hallgatói Mentorprogram koordinátora. Több szervezet, kezdeményezés keretében végez önkéntes munkát (Igazgyöngy Alapítvány – Told; Freskófalu – Bódvalenke; InDaHouse – Pere).

Ottucsák Melinda Anikó

Magyartanár, valamint magyar mint idegen nyelv tanári diplomáját az ELTE-n szerezte. A Migráns Tanoda Budapesten projekt szakmai vezetőjeként, valamint magyart mint idegen nyelvet tanító tanárként szerzett tapasztalatot a migráns és menekült gyerekekkel való szakmai munkában (nyelviskolák, menekülttábor, iskolai integrációs programok). Jelenleg állami gondozott, hátrányos helyzetű erdélyi magyar gyerekekkel foglalkozik egy gyermekotthonban. Munkájában azt szereti, hogy számos ország különböző diákját taníthatja, amiből folyamatosan tanul, töltődik és közben a magyar nyelvet terjeszti.

Szőke Judit

A Polgár Alapítvány igazgatója, a Józsefvárosi Tanoda alapító csapatának vezetője. Tanodai munkáját a 2003-ban elindított – etnikai és szociális alapú iskolai elkülönítés elleni – integrációs programba való felkérés miatt hagyta abba. Nevéhez köthető az IPR (integrációs pedagógiai rendszer) kidolgozásának, a 2004–2007 között működő integrációs hálózat szakmai irányítása, valamint a Polgár Alapítvány keretei között a roma tehetségprogram elindítása. Kuratóriumi elnöke a Csepp Alapítványnak, ami Kishajmáson és Csobánkán segíti tanodák működését.

Szűcs Norbert

A Szegedi Tudományegyetem Felnőttképzési Intézetének adjunktusa, a Motiváció Oktatási Egyesület egyik alelnöke. A Szegedi Tudományegyetemen szerzett szociológia, néprajz és művelődésszervező szakos diplomát, majd a Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskolájában védte meg doktori disszertációját. A Motiváció Műhely, a Hallgatói Mentorprogram és a TanodaPlatform egyik alapítója, vezetője, a Katalizátor Hálózat tagja. Kutatási területei: esélyegyenlőség, integráció, innováció – elsősorban oktatási aspektusból.

Tasnádi Zsófi

A pécsi Élmény Tár Tanoda vezető mentora és egyik alapítója, valamint drámapedagógus. Hét évig dolgozott egy független színházi társulatnál produkciós vezetőként. Az egyik általa szervezett társulati projekt során kezdett hátrányos helyzetű gyerekekkel foglalkozni Pécs egyik súlyosan szegregált területén, egy elhagyott moziban. Ezt követően egy zenész közösségi ház vezetőségi tagjaként részt vett az Élmény Tár Tanoda elődjének, egy készségfejlesztő ifjúsági klubnak a megalapításában. A Magyar Szegénységellenes Hálózat munkatársaként a tanodás gyerekek szüleivel végez közösségfejlesztő munkát a tanodai mentorokkal közösen.

Vámos Krisztina

Szociológia és emberi erőforrások szakon végezte egyetemi tanulmányait, jelenleg az ELTE survey statisztika képzésének végzős hallgatója. Több tanoda életében is közreműködött ifjúságsegítőként, önkéntesként, mentorként. Az itt szerzett tapasztalatok hatására kezdett el érdeklődni a tanodák eredményességének mérése iránt. Évek óta részt vesz hátrányos helyzetű gyerekeket támogató kompetenciafejlesztő nyári táborok szervezésében. A K-Monitor Közhasznú Egyesület adatelemző munkatársaként civil szervezetek adathasználatának fejlesztését támogatja.

TanodaPlatform

“Nyilvánvaló, hogy a tanodák nem oldhatják meg azokat a rendszerszintű problémákat, amelyek a hátrányos helyzetű gyermekek és fiatalok lehetőségeit leginkább gátolják hazánkban. Ám úgy hisszük, rugalmasságuk és látásmódjuk miatt számos területen lehet fontos szerepük, így – többek között – újszerű megoldások kipróbálásában, a társadalmi érzékenyítés segítésében vagy helyi közösségek aktivizálásában. És annak a szemléletnek a megtartásában és terjesztésében is, hogy az oktatási méltányosság ügye fontos és civilként mindenki tehet érte.”

Motiváció
KIADVÁNYOK