UTAK ÉS HIDAK

ESÉLYTEREMTÉS EGYÜTTMŰKÖDÉSBEN A CSALÁDOKKAL

Módszertani kézikönyv

UTAK ÉS HIDAK

UTAK ÉS HIDAK

ESÉLYTEREMTÉS EGYÜTTMŰKÖDÉSBEN A CSALÁDOKKAL

Módszertani kézikönyv

A könyv szerzői
András Ignác, András Katalin, Becze Franciska, Beluzsárné Torkos Erzsébet,
Bordács Margit, Czetner Hajnalka, Csillag Ferenc, Dienes Edit, Fikó Enikő,
Holek Mónika, Hubay Adél, Jakab Judit, Juhász Judit, Kari Attila,
Kóródiné Csomós Anikó, Kovács Mária, Lázár Péter, Majoros Ilona, Pierczhala Mária,
Pöllnitz Ilona, Rózsáné Fridel Anita, Tratnyek Magdolna, Vavrek Hubay Gabriella

Alkotószerkesztő
Dr. Tratnyek Magdolna PhD

Szakmai lektor
Kőpatakiné Mészáros Mária

© Evangélikus Pedagógiai-szakmai Szolgáltató és Továbbképző Intézet, 2019

Felelős kiadó
Majorosné Lasányi Ágnes

A projektet az Európai Bizottság támogatta.
A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik
az Európai Bizottság nézeteit.

A kézikönyv az *Esélyteremtő együttműködési hálózat kialakítása*
2016-1-HU01-KA201-022968 projekt keretében,
az ERASMUS+ program pénzügyi támogatásával készült.

A család részvétele elengedhetetlen, de csak akkor lehetséges,
ha ezt az iskolák lehetővé teszik.
Ken Robinson

TARTALOM

Ajánlások 9
Miről szól ez a könyv? – *Tratnyek Magdolna* 12
Maugli lány – Esettanulmány – *Bordács Margit* 13
1. Esélyteremtő együttműködési hálózat kialakítása – *Tratnyek Magdolna* 17
1.1. A projekt célja 17
1.2. Háttér és együttműködő szervezetek 18
1.3. Innovatív elemek az együttműködésben 18
2. Bázisintézmények bemutatása 20
2.1. Dr. Lukács Mihály Általános Iskola (Kászonaltíz, Hargita megye, Erdély) – *András Ignác* 20
2.2. Kossuth Lajos Evangélikus Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Pedagógiai Szakgimnázium (Miskolc) – *Beluzsárné Torkos Erzsébet* 24
2.3. Kazinczy Ferenc Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskola (Tornalja) – *Vavrek Hubay Gabriella* 28
3. Célcsoportok – *Tratnyek Magdolna* 35
4. Együttműködés a családokkal – a szakmai kézikönyv létrehozása – *Tratnyek Magdolna* 38
5. A projekt folyamata, ütemezés, megvalósítás – *Tratnyek Magdolna* 39
6. Két fecske (már) csinál nyarat – *Lázár Péter* 41
7. Mentorálás – a tapasztalatok gyakorlati alkalmazásának támogatása– *Tratnyek Magdolna* 48
8. A szülők és pedagógusok kapcsolattartási módjainak megismerése, az igények feltárásának lehetőségei – *Tratnyek Magdolna* 55
9. A Kedvesház hídépítési tapasztalatainak alkalmazhatósága – *Bordács Margit – Lázár Péter* 64
9.1. Bevezetés 64
9.2. „Itt nem lesz cigány kollégium!" – Esettanulmány 65
9.3. Előzmények 68
9.4. Nehézségek a pedagógus-szülő kapcsolatban 79
9.5. A hídépítés gyakorlata 84
9.6. Megállapodások, szabályok – KETHANO 91
9.7. Módszerek 102
10. Hídépítési tapasztalatok – Esetbemutatások 117
10.1. Megismerő megfigyelés – *Majoros Ilona* 117
10.2. A jó példa (is) ragadós, avagy egy pedagógus-továbbképzés – *Bordács Margit – Lázár Péter* 118
10.3. Gondolatok egy tanév Kedvesház-tapasztalatairól a Kazinczy Ferenc Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskola alsó tagozatán – *Hubay Adél* 123
10.4. A hídépítés első lépései a szlovákiai radnóti Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskolában – *Holek Mónika* 125
10.5. Bizalomépítés a családdal – a közös nevelés alapköve – *Dienes Edit* 128
10.6. Visszahúzódó típusú szociális inadaptáció oldása – *Juhász Judit* 131
10.7. Kedvesház-pedagógiai tapasztalatok – *Pierczhala Mária* 133

10.8. Kedvesház-módszertani tapasztalatok Csíksomlyón – *Fikó Enikő* 135
10.9. Formálni egy emberi lelket és megtölteni igazsággal – *András Katalin* ... 139
10.10. Óvodai tapasztalatok Kászonaltízben – *Becze Franciska* 141
10.11. Miskolci esetek – *Kóródiné Csomós Anikó – Rózsáné Fridel Anita* 145

Képes melléklet 153

11. Szektorközi szakmai műhelymunkák tapasztalatai
– *Pöllnitz Ilona – Tratnyek Magdolna* 161
12. Országsajátosságok 171
12.1. Hátrányos helyzetű és/vagy roma tanulók oktatásának nehézségei
– *Jakab Judit* 171
12.2. Romániai oktatáspolitika az esélyegyenlőség biztosítására
és a diszkrimináció megelőzésére – *Kovács Mária* 183
12.3. A lehetőségek útján. A romániai oktatáspolitika nyújtotta lehetőségek
a roma/hátrányos helyzetű fiatalok felzárkóztatására – *Kari Attila* 189
12.4. Magyarországi háttér – *Tratnyek Magdolna* 194
12.5. A közoktatást szabályozó dokumentumok Szlovákiában
– *Vavrek Hubay Gabriella* 198
13. Egy civil szervezet próbálkozásai a hátrányos helyzetű gyermekek
oktatásában – *Vavrek Hubay Gabriella* 206
14. Együttműködés a családokkal – *Csillag Ferenc* 213
14.1. Az iskola és család együttműködésének változása 213
14.2. Az iskola és család együttműködésének formái 216
14.3. Az iskola és család együttműködésének lehetőségei 222
14.4. Összegzés 232
15. A családlátogatások és a családi napok tapasztalatai
– Kazinczy Ferenc Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskola, Tornalja, 2017/2018 234
16. Epilógus helyett: Fényhozó – *Bordács Margit – Lázár Péter* 241
17. Summary in English 245
18. Mellékletek 251
1. sz. melléklet 251
2. sz. melléklet 253
3. sz. melléklet 256
4. sz. melléklet 258
5. sz. melléklet 259
A tankönyv szerzői 261
Jegyzetek 262

AJÁNLÁSOK

A projekt három pillére: az esélyteremtés, az együttműködés és a hálózatépítés, nemcsak a pedagógiában, hanem egész mai világunkban kulcsfontosságú fogalmak.

Esélyteremtés

Már a kifejezés utal arra, hogy az esély nem természetes velejárója életünknek, hanem azt gyakran komoly erőfeszítésekkel kell megteremtenünk, különösen hátrányos helyzetű embertársaink esetében. Ha meg akarjuk őrizni ezeréves hazánkat, létkérdés, hogy itthon tartsuk az utánunk jövő nemzedéket, akinek nevelése, formálása reánk bízatott. Nyilvánvaló, hogy üres jelszavakkal vagy erőszakkal senkit sem lehet marasztalni. A legfontosabb, hogy reális életesélyt, biztató reménységet és vonzó perspektívát tudjunk felkínálni gyermekeinknek, unokáinknak. Erre viszont önmagunkban, önmagunktól nem vagyunk képesek, hiszen a semmiből csak Isten képes teremteni a Biblia tanítása szerint…

Együttműködés

Valódi esélyteremtésre csak egymásra nyitottan odafigyelve, egymástól örömmel tanulva és a hosszabb távú együttműködésre készen lehetünk képesek. Az egész projekt „hitvallását" a legfrappánsabban talán András Ignác, a székelyföldi Kászonaltíz iskolájának igazgatója fogalmazta meg: *„A szükséges és elégséges hármas együttműködés, melynek megvalósulása esetén stabil és eredményes támogatás biztosítható a gyermekek és a hátrányos helyzetű családok érdekében: a szülő – az iskola – és a társadalom. Bármelyik is hiányzik, az egyensúly megbillen."* A népi bölcsesség szerint is a legstabilabb a háromlábú szék. Adódhat úgy is, hogy az úgynevezett „társadalmi láb" megtartó szolgálatát valamilyen egyházi közösség, intézmény vállalja fel.

Hálózatépítés

A projekt különlegessége, hogy az együttműködés határokon átívelő hálózatépítésen keresztül valósul meg, erdélyi, felvidéki és anyaországi oktatási intézmények összekapcsolódásában. Ez a lelkesítő, példaértékű modell is jól bizonyítja, hogy lassan egy évszázaddal a trianoni trauma után, a reménység szerint egyre inkább virtuálissá váló határokon átívelő, kölcsönösen előnyös együttműködés begyógyíthatja az évszázados sebeket.

Köszönet mindazoknak, akik ezt a bátorító, precedensértékű projektet megvalósították, és gyümölcseit e kötet lapjain keresztül is megosztják sokunk lelki, szellemi, szakmai gazdagodására és örömére.

Gáncs Péter
nyugalmazott evangélikus püspök

Pályakezdő pedagógusként nem is olyan régen megtapasztalhattam, hogy mennyire eszköztelennek, és ettől tehetetlennek érezheti magát az a tanár, aki pszichopedagógiai és tantárgymódszertani ismereteivel felvértezve becsöppen egy iskolába, ahol a kezdeti nehézségek mellett a társadalmi problémákkal és a sok egyedi eset gondjaival is szembe kell néznie. Szeretné átadni tudását, felkészíteni tanítványait a vizsgákra és az életben való tájékozódásra. Ám rá kell jönnie, hogy nem elég megadni mindenkinek az egyenlő esélyt, hanem sokaknak esélyt kell teremteni számot vetve az oly sokrétű hátrányos helyzettel. Tanácsokat kér a kollégáitól, felkeresi a szülőket, és rájön, hogy sokat kell még tanulnia ahhoz, hogy járható utakat találjon.

Jelen kiadvány megmutat olyan utakat, amelyeket lelkes pedagógusok már kitapostak, és amelyeket a program keretében többen, többször is bejártak, kipróbáltak. A kötet írásai nem pontosan követendő recepteket kínálnak, hanem egy jól használható munkaeszközt adnak a pedagógusok kezébe a feladataikról, lehetőségeikről való gondolkodáshoz, saját útjuknak elkezdéséhez.

A kézikönyv az *Esélyteremtő együttműködési hálózat kialakítása* című Erasmus+ projekt szellemi termékeként jött létre, amelyben a budapesti Evangélikus Pedagógiai-szakmai Szolgáltató és Továbbképző Intézet főpályázóként, a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége (Románia), a rimaszombati Ternipe Alapítvány (Szlovákia), a nyírteleki Gyerekekért SOS 90' Alapítvány (Magyarország) pedig partnerintézményekként vettek részt, gondolkodtak közösen, és osztják meg tapasztalataikat.

Hogyan születik meg egy, a hátrányos helyzetűek esélyteremtését segítő pedagógiai módszer? Hogyan működhet más környezetben, más országban? Miben segíthet a közös gondolkodás, a tapasztalatok megosztása? Melyek az oktatáspolitikában rejlő lehetőségek? Hogyan építhetünk bizalmi kapcsolatot a családokkal? Ez csak néhány a számtalan kérdés közül, amelyre választ adnak a kötetbe foglalt írások.

Ajánlom mindazon pedagógusoknak, akik küzdenek saját feladatukkal és lehetőségeikkel a hátrányos helyzetű tanulókkal való foglalkozásban, akik kíváncsiak kollégáik jó gyakorlataira és szeretnek tanulni egymástól, illetve hisznek abban, amit a kiadvány is állít egyik tanulmányában: „Két fecske (már) csinál nyarat."

Dr. Köllő Zsófia tanár, tankönyvszerző
Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége

A kötet egy három országon átívelő projekt tapasztalatait teszi hozzáférhetővé az olvasó számára kipróbált gyakorlatok és egyéni tapasztalatok alapján.

Az elmúlt években egyre inkább előtérbe került az oktatásügy iskolán kívüli szegmensei közül a családpedagógia, különösen a hátrányos helyzetű gyerekek családjaival való kapcsolattartás kérdése, illetve annak hatása az oktatásban részt vevő hátrányos helyzetű tanulókra.

A kötet szerkezetének kialakításakor a szerzők a családokkal való kapcsolattartás módszertanának követhető leírását tartották szem előtt. A projektben részt vevő intézmények közül három iskola bemutatkozása is olvasható a könyvben. Az iskolák helyzete, a tanulók összetétele sokban különbözik, ami lehetővé tette a Kedvesház gyakorlatán alapuló módszer többféle környezetben való kipróbálását, illetve az azokból következő tapasztalatok és javaslatok leírását. A könyvet módszertani segédanyagként használó pedagógus számára útmutatóként szolgálhat a családokkal való kapcsolatfelvétel előkészítésében, a kapcsolat kialakításában és fenntartásában. A könyv gyakorlati hasznosságát növelik a szövegbe épített feladatok is, valamint az a lehetőség, hogy az olvasó a megjelölt szervezeteken, elérhetőségeken keresztül csatlakozhat az együttműködési hálózathoz. Ezzel további szakmai együttműködési lehetőségek nyílnak meg.

A kötetben közzétett példák, esettanulmányok olyan cselekvési modelleket kínálnak fel, amelyeket a pedagógusok közvetlenül is tudnak hasznosítani környezetükben, javítva ezzel a hátrányos helyzetű gyerekek érvényesülési lehetőségét az iskolában.

Az *Utak és hidak* című kötet olyan kérdéseket jár körül és mutat fel velük kapcsolatban olyan modellértékű megoldásokat, amelyek napjaink oktatásügyében megkerülhetetlenek. Nemcsak a közoktatásban, hanem a pedagógusképző intézetekben is felhasználható kiegészítő tananyagként úgy a teljes kötet, mint annak egyes esettanulmányai.

Dr. habil. Bárczi Zsófia, PhD.
egyetemi docens,
a nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai
Tanulmányok Karának dékánja

MIRŐL SZÓL EZ A KÖNYV?

Meggyőződésünk, hogy a pedagógusok egymástól tudnak a legtöbbet tanulni. Amikor barátainkkal, későbbi partnereinkkel beszélgetve felvetődött – hogyan tudnánk hatékonyabbá tenni a hátrányos helyzetű tanulókkal és családokkal való foglalkozást, hogyan tudnánk segíteni az együttműködést –, többünkben rögtön felmerült, hogy ismerünk olyat, akinek ez sikerült. Igaz, sajátos körülmények között, de eredményesen, immár több mint negyedszázada működik a Kedvesház Nyírtelken. Így aztán a Lázár Péter és Bordács Margit nevével fémjelzett pedagógiai megközelítést vettük alapul mint működő pedagógiai gyakorlatot a három országon átívelő projektünk megvalósításához. Az volt a tervünk, hogy egymást segítve, támogatva megismertetjük a bevont intézmények pedagógusaival a családok felé történő hídépítés egy lehetséges módját a Kedvesházban alkalmazott módszereken keresztül.

Már a kezdetekkor elterveztük, hogy a megszerzett tapasztalatokat hozzáférhetővé tesszük azon pedagógusok számára is, akik nem kapcsolódhattak be közvetlenül a projektbe. Így vállalásunk kibővült egy innovatív szellemi termék – szakmai kézikönyv – létrehozására irányuló törekvéssel, mely lehetőséget ad az érdeklődőknek, hogy saját pedagógiai gyakorlatukban alkalmazzák a projektben megvalósított, kipróbált módszereket, hatékonyabbá téve hídépítési munkájukat a családok felé.

Könyvünket elsősorban azon pedagógusoknak, pedagógusjelölteknek ajánljuk, akik szeretnének többet tenni a családokkal való együttműködés terén, ezzel tanulóik iskolai eredményességét is növelve, de úgy érzik, hogy nincs kellő eszköz a kezükben, továbbá szándékukban áll bővíteni szakmai tudásukat.

Miért innovatív? Miért gyakorlati?

- A bemutatott gyakorlatok, eljárások kipróbáltak, tartalmazzák a projektben részt vett pedagógusok személyes tapasztalatait, élményeit.
- A szövegbe épített feladatok továbbgondolásra, a helyi viszonyok közötti alkalmazásra késztethetik az olvasót.
- Tartalmazza a szülőkhöz vezető utak újszerű megközelítését azzal, hogy az osztálytermi folyamatokon keresztül (is) közelebb vezeti egymáshoz a családokat és a pedagógusokat.
- A közreadott anyag három ország, négy partner együttműködése során valósult meg, ezzel is elősegítve egy együttműködő, esélyteremtő hálózat hosszú távú fenntartását. Az olvasó a megjelölt szervezeteken, elérhetőségeken[1] keresztül csatlakozhat a hálózathoz, ezzel további szakmai együttműködési lehetőségek nyílhatnak meg.
- A könyvben dokumentáljuk a pedagógusképzés folyamatát, mely a képzésen túl magában foglalta a szervezetek által nyújtott szakmai hátteret, a tanfolyamokon elsajátítottak gyakorlati alkalmazását elősegítő és támogató mentorálást, valamint az eredmények közreadását is.
- A kötetet három nyelven (magyar, román és szlovák nyelven) is hozzáférhetővé tesszük[2], hogy elősegítsük a közös gondolkodást a más nyelvet beszélő, akár azonos országban élők között.

1 www.epszti.hu, www.rmpsz.ro, www.ternipe.sk

2 Hozzáférhető a szervezetek honlapján.

A könyv szerkezetének meghatározásakor szem előtt tartottuk a praktikusság kérdését, azt, hogy a gyakorló pedagógusok minél könnyebben és minél előbb közel kerüljenek a tartalomhoz, amelyet saját környezetükben közvetlenül hasznosítani tudnak.

Ezért, bár fontosnak tartottuk az egyes országsajátosságok, a bázisiskolák bemutatását, mégsem ezzel kezdünk, hanem a rövid projektbemutatást követően módszertannal, a gyakorlatokkal, az esetleírásokkal. Ezt követik az elméleti, elemző fejezetek.

Hogyan használjuk a könyvet?

Mindenkit arra buzdítunk, hogy olvassa bátran, ceruzával a kézben, vitatkozva, gondolkozva, továbbgondolva a leírtakat. Nem kínálunk kész recepteket. Kipróbálásra, megfontolásra érdemes gondolatokat, gyakorlati megoldásokat adunk közre, melyek szabadon alakíthatók a helyi viszonyokra.

Az egyes fejezetek között – olykor azokon belül – esettanulmányokat, esetleírásokat is bemutatunk.

Nemcsak jó olvasást, hanem jó munkát is kívánunk!

Bordács Margit

MAUGLI LÁNY
– Esettanulmány

Egy szabolcsi kisközségben történt a következő eset.

Fejlesztőpedagógusként dolgoztam a térség öt településén az általános iskolákban. A szóban forgó iskolában is több gyerekkel foglalkoztam, de itt kiemelt szerepet kapott az első osztály, akik ugyan alig voltak tízen, de a tanító néni nem boldogult velük. Úgy érezte, a gyerekek nagy része „gyógypedagógiai eset", ezért – mivel jómagam gyógypedagógiai végzettséggel is rendelkezem – megkért, hogy segítsem a munkáját.

Az osztályteremben rendszerint nagy volt a hangzavar, 2-3 gyereken kívül nemigen figyeltek a tanító nénire, inkább egymással beszélgettek, nevetgéltek. Többségükben a helyükön maradtak a tanítási óra ideje alatt egy kislány kivételével. Ez a kislány kúszott-mászott a padok alatt, húzogatta társai lábát, felborította a táskáikat; közben nevetgélt és vidáman kurjantgatott, vagy dühöngött. Ez a viselkedés engem is meglepett. Próbáltam kihívni a padsor alól, de elsőre nem sikerült. A többi gyerek mondta, hogy nem érdemes vele kedvesen beszélni, mert nem érti csak a kiabálást meg a veszekedést. A tanító néni abbahagyta a magyarázatot, és ő is megerősítette, hogy ez a gyerek nem érti a szép szót. Nem szóltam egy szót sem, leültem a földre törökülésbe, és egy teniszlabdával kezdtem játszani. Egyre többen ültek mellém, és szó nélkül dobáltuk egymásnak a labdát. Megfigyelték, hogyan dobom (egyet vagy kettőt pattan, a szembeülőnek vagy a mellettem ülőnek), és szó nélkül követték a szabályt. A problémás kislány – akit Lívinek hívtak – egy-két kurjantás után csendben maradt, és messziről nézte, hogy mit csinálunk. Eleinte csak messziről, de érdeklődve figyelt; majd egyre közelebb merészkedett és velünk együtt nevetett, ha valaki

elejtette a labdát. Játszottunk némán percekig. Egyszer csak ő is beült a körbe, és vidáman játszott, pont úgy, ahogy a többi gyerek. Felismerte a szabályt, ügyesen bánt a labdával, a feladat nem okozott nehézséget számára; ellenkezőleg, kifejezetten ügyes volt. A siker láthatóan felbátorította, ő is talált ki új szabályt. Én – látszólag – nem lepődtem meg, nem dicsértem őt jobban, mint a többi gyereket. Ha ránéztem, elkapta a tekintetét, nem akart kapcsolatot, csak játszani. Kicsengettek. Elbúcsúztam az osztálytól, a gyerekek kedvesen átöleltek, kérdezték, mikor jövök újra, csak Lívi maradt távol. Újra visszabújt a padsor alá. A tanító néni megjegyezte: „Látod, nem használ ennek semmi. A többi is csak játszani akar, de dolgozni, azt nem lehet velük."

Pár nap múlva újra mentem hozzájuk. A gyerekek – Lívi kivételével – nagy örömmel fogadtak. Lívi csak messziről nézett felém, de most nem mászkált a padok alatt. Fejlesztő foglalkozást tartottam az osztálynak, s ennek keretében olyan mozgásos, ritmikus játékok kerültek előtérbe, melyekhez nem kellett beszélni. Viszont kellett mozogni, szabályt felismerni és követni, új szabályt kitalálni. Lívi is velünk játszott, most is jól teljesített. A korábbi vadsága és ellenségessége eltűnt a foglalkozás ideje alatt. Láttuk mosolyogni. Megpróbáltam óvatosan közeledni hozzá, megkérdeztem, hogy hívják. Megmondta. Kérdeztem, mit szeret legjobban csinálni. Mondta, hogy labdázni. A tanító néni döbbenten nézett: „Neked válaszol? Én még nem hallottam beszélni. A múltkor is csak addig viselkedett, míg itt voltál és játszottatok. Azóta is csak idétlenül károg, meg nyaggatja a többit. Azok meg ordítanak. Kész bolondokháza ez az osztály!" Mondtam neki, hogy látom mennyire kimerült, és megértem, hogy nem könnyű a helyzete. Szívesen tanítom az osztályát egy hónapig, ő csak üljön le, pihenjen, és adja oda a szekrényéből a szükséges eszközöket. Először szabadkozott, hogy azt nem várhatja el, és különben sem engedné meg az iskolavezetés, de azután hagyta magát meggyőzni.

Megbeszéltük, hogy a következő héten kezdek, addig is kimegyünk Péterrel (Lázár Péter, a férjem, aki az iskola harmadik osztályában folyó munkát segítette) néhány családhoz azért, hogy megismerjük a gyerekek körülményeit és a szülőket. Megadta a címeket, és hozzátette, hogy szerinte nem fogunk tudni szót érteni a szülőkkel, mert azokkal nem lehet beszélni. Csak isznak, verekszenek, jó lesz, ha nem esik bántódásunk. Azért mi megpróbáltuk. Általánosnak mondható, hogy gyanakvással fogadták az érkezésünket, de azért beengedtek. Mondták, hogy a gyerek mesélt már rólunk: „Margó nénivel jó játszani, Peti bácsi gitározik, és mi vele énekelünk." Az iskoláról sem a véleményük, sem az emlékeik nem voltak jók. Nem érdekelte őket a gyerekek tanulmányi teljesítménye, nem tartották fontosnak azt a fajta tudást, amit az iskola ad, inkább csak egy kellemetlen kényszernek érezték. Azért kíváncsian méregettek minket, kérdezgettek is, leginkább arról, hogy mit akarunk mi igazából, miért fontosak nekünk az ő gyerekeik. Volt, aki hamarabb megnyílt, behívott a házába, hellyel, kávéval kínált. Volt, aki távolságtartóbb maradt, de azért beszédbe elegyedett, válaszolt és kérdezgetett. Ellenségesnek csupán egy szülő bizonyult, Lívi anyukája. Mikor beléptünk és bemutatkoztunk, ingerülten felkiáltott: „Na, magukat is jókor ette ide a fene! Nincs nekem elég bajom, még az iskola is zaklat! Az uramat most vitte el a rendőr, hogy vigye el a pusztulat ott, ahol van. Az is csak a szegényeket piszkálja, meg fenyegeti. Itt a sok gyerek nekem, most mihez kezdjek egyedül? Menjenek maguk is a…!" Bár a támadó viselkedés rossz érzést ébresztett bennünk, nyugodtan és udvariasan válaszoltunk. Elnézést kértünk, mondtuk, hogy majd jövünk máskor, egy alkalmasabb időpontban. Természetesen sokkal könnyebb és kézenfekvőbb lett volna az anyukához hasonló stílusban válaszolni, de tudtuk, ez nem vinné előbbre a kapcsolatépítést.

A következő hétfőn elkezdtem a tanítást az osztályban. Félredobtam minden a hagyományos tanításhoz kötődő módszert és rendszert, inkább az óvodákban szokványos tevékenységeket használtam.

– Most másképp fogunk tanulni, mint eddig – mondtam a gyerekeknek. – Sokat fogunk játszani és érdekes feladatokat csinálni, de van egy fontos szabály: „Nem zavarhatjuk egymást!"

Ebbe mindenki beleegyezett, és kíváncsian várták a folytatást… Közben próbáltam megfigyelni minden egyes gyereket. Legfőképp arra voltam kíváncsi, mi az, ami érdekli; mi az, amiben ügyes; mi az erőssége, amire építhetek. Ehhez a csoportos tevékenységeken kívül egyéni foglalkozásokra is szükség volt. A szokványostól eltérő tanulásszervezést alkalmaztam. Egy gyerekkel foglalkoztam, a többi önállóan gyakorolt. Mindenki csak addig gyakorolt, amíg szüksége volt rá, amikor elsajátította az anyagot, tovább lépett. Nem kellett egymást bevárni, nem voltak felesleges idők, így soha nem unatkozott senki, mindenki a saját ütemében haladt. Nem kellett a padban ülni, lehetett a földön (szőnyegen) hasalva is gyakorolni. Mikor elfáradt egy gyerek, tantárgyat váltott. Az idő előrehaladtával megtanulták saját magukat ellenőrizni és javítani, egyre nagyobb lett az önállóságuk és a felelősségük. Lívi az első napokban nem csinált semmit, csak járkált és nézte, mit csinálnak a társai. De nem zavarta őket. Azután mellém szegődött, jött velem egész nap és nézte, mit csinálok, vagy mit tanítok másnak. Nem szólt bele, csak figyelt. Nem mondtam, hogy neki is tanulnia kellene, csak néha rámosolyogtam vagy megkérdeztem: ez érdekes, ez tetszett? Egyik reggel egy ábécéskönyvvel a kezében lépett hozzám, és azt mondta: „Most én jövök." Nem mutattam meglepetést, bár nem számítottam ilyen gyors sikerre, magamban nagyon örültem. Elkezdtünk olvasni tanulni. Lassan, játékosan, de egyre nagyobb elszántsággal akart újabb és újabb feladatokat megoldani, amelyek az olvasáshoz kapcsolódnak. Az írást kezdetben csak nyomtatott betűkkel gyakoroltuk, miközben a ceruzafogás, nyomaték, iránytartás nehézségeit is játékos feladatokkal próbáltuk leküzdeni. Mindig azt tartottam szem előtt, hogy a belső érdeklődést és a felfedezés örömét fenntartsam.

Letelt az 1 hónap, a gyerekek szépen haladtak, a tanító néni is megnyugodott egy kicsit. Megbeszéltük, hogy heti rendszerességgel továbbra is segítem a munkáját, és a rászorulóknak fejlesztő foglalkozást tartok. Közben kijártunk a családokhoz, Lívi anyukáját is újra meglátogattuk. Másodszor már nem volt olyan elutasító, azzal fogadott, hogy: „Sokat hallottam magukról, a gyerekek nagyon dicsérik magukat. Mióta az iskolában vannak, azóta szívesen járnak, még itthon is gyakorolnak. Ez a Lívi meg egész nap olvasna, az újságlapokon kikeresi azokat a betűket, amit ismer; a porba ír egy fadarabbal, a kicsiket is tanítja. Mi ütött belé?"

Mi nagyon megdicsértük a gyerekeit, mondtuk, nagyon ügyesek az iskolában. Megdicsértük az anyukát is, látjuk, hogy milyen nehéz feladat ellátni a nyolc gyereket egyedül. Beszélgettünk a nehézségeiről, arról, hogy a férje miért került börtönbe, és arról is, hogy mi miben tudnánk segíteni. Mikor harmadszor mentünk, már hellyel kínált. Vittünk egy kis kekszet a gyerekeknek, nagyon megköszönte. Mondta, hogy szívesen megkínálna valamivel, de így hónap végén nemigen van otthon semmi. Csináltunk néhány fényképet a gyerekekről. Egy hét múlva újra meglátogattuk, elvittük a fényképeket is. Nagyon hálás volt, megkérdezte, nem csinálnánk-e minden gyerekről egy-egy képet, bevinné az urának a börtönbe. Nem tettük szóvá, hogy gondozatlanok a gyerekek, csak megemlítettük, hogy mivel nincs fürdőszoba, és a vizet is az utcáról kell hozni, biztos nagyon nehéz az egész család lefürdetése. Mondtuk, hogy mi segítünk, ha nem bánja. Megköszönte. Ahogy megbeszéltük, másnap – felszerelkezve samponnal, tusfürdővel, hajszárítóval – újra meglátogattuk.

Segítettünk a vízhordásban, vízmelegítésben, fürdetésben, hajszárításban. Mikor mindenki szép tiszta volt, csináltunk sok fényképet. A képekből albumot készítettünk, s legközelebbi látogatásunkkor odaadtuk az anyukának. Könnybe lábadt szemmel hálálkodott, s mondta, hogy mi olyan sokat segítünk, és olyan kedvesek vagyunk, hogy ő is akar valamit értünk tenni, ő mit segíthetne nekünk. Azt válaszoltuk, hogy nekünk nagy könnyebbség lenne, ha a gyerekek kipihenve jönnének iskolába, jó lenne, ha korábban feküdnének le. Megígérte és be is tartotta. Ettől kezdve kétirányú lett a kapcsolatunk, mindenki kapott és adott is bele valamit.

Lívivel továbbra is heti rendszerességgel foglalkoztam. A legnagyobb és legsürgetőbb feladat a szókincsének bővítése volt. Rengeteg mesét olvastunk, gyerekfilmeket néztünk, beszélgettünk. Soha nem hívtam fel a figyelmét a hiányosságaira, de minden kis fejlődést észrevettem, erőfeszítéseit értékeltem, noha így is többéves lemaradásban volt korosztálya átlagától. Azonban ahogy teltek a hónapok, ez a lemaradás egyre csökkent, a fejlődése hihetetlenül felgyorsult, egyre jobban kinyílt a világa. Viselkedése is megváltozott, tanév végére már nyomokban sem lehetett felfedezni benne a szeptemberi elvadult „Maugli lányt", aki olyan volt, mintha a dzsungelből került volna hirtelen az emberek, illetve az iskola világába. Eredményesen zárta az első osztályt.

Anyukája büszke volt, és életében először eljött a tanévzáró ünnepélyre. Kaptam tőle egy csokor virágot és nagyon sok jókívánságot. Lívi boldogan vette át a jutalomkönyvet, amit a kitartó tanulmányi munkájáért kapott.

András Ignác igazgató úr az egyik projekttalálkozón használta projektünkre, illetve a projektben végzett munka bemutatására a „háromlábú szék" hasonlatot.

Elmondta, hogy a székely ember azért használja a háromlábú széket, mert stabil elhelyezkedést biztosít bármely ülőmunkához, de nyugodtan fel is állhatunk rá, nem fog eldőlni. A székelyek háromlábú székéhez hasonlította azt a szükséges és elégséges hármas együttműködést, melynek megvalósulása esetén stabil és eredményes támogatás biztosítható a gyermekek és a hátrányos helyzetű családok érdekében. Ez a három láb ebben az esetben: a szülő – az iskola – és a társadalom. Bármelyik is hiányzik, az egyensúly megbillen, a másik kettő nem képes megtartani.

Előzmények, projektterv, a pályázat benyújtása

Az Evangélikus Pedagógiai Intézet 2016 tavaszán pályázatot nyújtott be a Tempus Közalapítványhoz az ERASMUS+ program keretében az *Együttműködés az innováció és a bevált gyakorlatok cseréje terén* pályázati kategóriában.

A projekt területe: *Stratégiai partnerségek a köznevelés területén.*

A projekt fő célkitűzése: *Innovatív szellemi termék létrehozása.*

Projekttervünk támogatást nyert, így 2016 szeptemberétől három éven keresztül lehetőségünk nyílt arra, hogy véghezvigyük ezt a komoly és izgalmas szakmai kalandot.

A probléma, amellyel a Magyarországi Evangélikus Egyház (MEE) is szembesül intézményeiben, nem egyedülálló Közép-Európában. A határok nem választják le az országokat a megoldásért kiáltó helyzetről, az elmaradott térségeket, kirekesztődő intézményeket, családokat megtaláljuk a határok mindegyik oldalán a Kárpát-medencében. Ide tartozik az a sajátos helyzet, mely abból adódik, hogy a határ mentén jelentős lélekszámú magyar kisebbség él, akik közül sokan kettős kisebbségi helyzetben vannak. Szlovákiai, illetve romániai magyar cigány családok.

1.1. A PROJEKT CÉLJA

A projekt célja olyan hosszú távú szakmai együttműködő hálózat létrehozása Kelet-Közép-Európában, mely a már jól működő, jó gyakorlatot jelentő Kedvesház-pedagógián alapul, a tanárok szakmai-módszertani megújulását célozza, és hozzájárul a hátrányos helyzetű és/vagy roma tanulókkal való eredményes foglalkozáshoz. Emellett olyan új szellemi termék létrehozása, mely segítséget nyújt a *családokkal való eredményes együttműködéshez*.

1.2. HÁTTÉR ÉS EGYÜTTMŰKÖDŐ SZERVEZETEK

A 2014 júniusában a nyírteleki Kedvesház Kollégiumban rendezett szakmai konferencián a Magyarországi Evangélikus Egyház és a megalakulóban lévő Evangélikus Pedagógiai-szakmai Szolgáltató és Továbbképző Intézet (EPSZTI) képviselői is aláírták azt a nyilatkozatot, amelyben a résztvevők a „Kedvesház Esélyteremtő Programot" kiemelt fontosságú és hatékony felzárkóztató programként definiálták, és – a szándéknyilatkozat oktatási kormányzathoz való eljuttatásával – a döntéshozók figyelmébe ajánlották.

A Romániai Magyar Pedagógus Szövetség rendezvényeinek, a Bolyai Nyári Akadémiák, évközi továbbképzések, szakmai konferenciák állandóan visszatérő témája a romániai magyar iskolákba járó HH és HHH tanulókkal való eredményes foglalkozás kérdése. Az RMPSZ 1993 óta működteti a Kárpát-medence legnagyobb magyar pedagógus fórumát, amellyel kitűnő terepet biztosít az eredmények multiplikációjához.

A Ternipe Egyesület küldetése a szlovák és a magyar romák gazdasági, politikai és társadalmi integrációjának elősegítése a többségi társadalomba. Célja a romák oktatási, illetve szociális körülményeinek fejlesztése. A Ternipe képviseli a projektben a civil oldalt, ezzel a projektet annak kidolgozásában segíti, hogy hogyan lehet a civileknek átadni a módszertant.

Így a négy szervezet olyan jelentős és aktuális kérdésben tud együttműködni a hátrányos helyzetűek és/vagy romák esélynövelésének területén, melyben megfelelően ötvöződnek a meglévő, azonos alapú, ám mégis különböző tapasztalatok, s mely segítheti az innovatív megoldások kimunkálását.

1.3. INNOVATÍV ELEMEK AZ EGYÜTTMŰKÖDÉSBEN

A projekt a hátrányos helyzetű tanulókkal való foglalkozás eredményességét illetően hosszú távú hatásokkal számol. E hatás eléréséhez olyan eszközöket alkalmazunk és fejlesztünk, amelyek a projekt befejezése után hosszú távon is működnek az egyes partnerszervezetek támogatásával.

A projekt a szakmai szervezetek tervezett együttműködésében valósul meg. A megszokott egyszeri látogatások, egymás konferenciáin való részvételeken túl valós, elmélyült együttműködést tesz lehetővé a projekt hossza és az előre közösen megtervezett tevékenységek három éven keresztül történő végrehajtása.

Egyik fő tevékenységünk közös képzések szervezése a konzorciumban részt vevő partnerországok pedagógusai számára. Ezzel lehetőséget biztosítunk a közvetlen tapasztalatcserére és további együttműködések kialakítására.

Minden országból bevontunk ún. bázisintézményeket, amelyek pedagógusai közül kerültek ki a mobilitásban, illetve a képzésben részt vevő kollégák.

A kiválasztásnál szempont volt, hogy olyan intézmények kerüljenek a projektbe, amelyekben jelentős számban vannak jelen hátrányos helyzetű és/vagy roma tanulók, családok. Így az alábbi bázisintézményekkel dolgoztunk együtt:

- Kazinczy Ferenc Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskola – Tornalja, Szlovákia (SK)
- Dr. Lukács Mihály Általános Iskola – Kászonaltíz, Hargita megye, Erdély, Románia (RO)
- Kossuth Lajos Evangélikus Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Pedagógiai Szakgimnázium – Miskolc

2. BÁZISINTÉZMÉNYEK BEMUTATÁSA

2.1. DR. LUKÁCS MIHÁLY ÁLTALÁNOS ISKOLA
(Kászonaltíz, Hargita megye, Erdély) – *András Ignác*

Társadalmi környezet, földrajzi elhelyezkedés, demográfiai és oktatáspolitikai mutatók, eredménymutatók

A Keleti-Kárpátok közé ékelt medencék egyik legkisebb lakott medencéjében húzódik meg Kászon. A Csíki-havasok déli végződésénél, Kézdivásárhelytől északra egy szűk, hegyi medencében található (átlag 700 m tengerszint fölötti magasságon, Hargita megye délkeleti csücskében, Kovászna és Bákó megyékkel határolva).

Kászonújfalu, a környező városokhoz legközelebb lévő kászoni falu, 34 km-re fekszik Csíkszeredától és 26 km-re Kézdivásárhelytől, míg a legészakibb és legtávolabbi falu Csíkszeredától 48 km, Kézdivásárhelytől 31 km távolságra van.

Az 1968-as megyésítési rendelet alapján kialakult Kászonaltíz község területe 302,52 négyzetkilométer. A Kászoni-medence és a benne meghúzódó község területe közötti különbség azzal magyarázható, hogy a medence területének egy része csíki, illetve felső-háromszéki birtok, amelyek ma közigazgatásilag nem tartoznak a községhez.

Vessünk egy pillantást a Kászoni-medence népességének alakulására:

Év	1614	1850	1890	1910	1941	1951	1966	1977	1986	1992	2002	2011
Lakos (fő)	1790	6905	6536	6372	6247	6250	4624	3741	2960	3135	2979	3033

1. táblázat: Kászon népességének alakulása, 1614–2011

A lakosság számának alakulását szinte kizárólag a természetes szaporulat és az elvándorlás határozták meg. A XIX. század végéig megvetett volt a „jövevény". Még a legények sem mentek más faluba leányért, mert a településen úgy tartották, hogy „ördögért nem kell pokolba menni". A túlnépesedés kérdését időnként egy-egy járvány oldotta meg, nem nagy kímélettel. 1721-ben olyan súlyos pestisjárvány dúlt a környéken, hogy egész Alcsíkon egy gyóntató pap maradt életben, a kászoni Andrásy Mihály, kinek mumifikált testét a nagykászoni templom pincéjében őrizték az 1977-ben bekövetkezett elhantolásáig.

A népesség mai helyzetét tömören úgy foglalhatjuk össze, hogy egyre öregebben, egyre kevesebben.

A népesség nemzetiségi összetételének változását az 1850-ben, 2002-ben és 2011-ben történt népszámlálások adatai alapján az alábbi táblázat segítségével érzékeltetem.

Év/ nemzetiség	Magyar		Román		Roma		Német		Összesen
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	
1850	5898	85,416	872	12,629	133	1,926	2	0,029	6905
2002	2431	81,605	276	9,265	271	9,097	1	0,033	2979
2011	2760	90,999	186	6,133	42	1,384	45*	1,484	3033

*nem nyilatkozott

2. táblázat: Kászon lakosságának nemzetiségi összetétele, 1850, 2002 és 2011

A három népszámlálási esztendőt nem véletlenül választottam ki. Kilenc év alatt egy földrajzilag zártnak mondható település nemzetiségi összetétele általában nem változik meg ennyire radikálisan, mint ahogyan ezt a 2002. évi és a 2011. évi adatok tükrözik.

A roma lakosság látszólagos csökkenése annak a ténynek tudható be, hogy valaki elhitette, hogy ha nem magyarnak vallják magukat a számlálóbiztos előtt, elveszíthetik a „Szülőföldön magyarul" című nevelési, oktatási, tankönyv- és taneszköz-támogatást, illetve hallgatói támogatásra kiírt program nyújtotta kedvezményeket, melyet a kászoni roma társadalom egyszerűen „magyari pénz"-nek nevez.

Mi az iskola megfogalmazott jövőképe?

Az 1614-es regestrumban, Jmper Falva 26 lófőjének neve között találjuk Czyky Jstvan Deak nevét is, mellette a Schola mester bejegyzés található, e bejegyzés a kászoni oktatásra vonatkozó első írásos emlék.

Tudomány s erény díszére – áll a felirat a Kászoni-medence legrégibb oktatási intézményének homlokzatán. 1874-ben elődeink ennyire tömören fogalmazták meg a hivatását: az ismeretek, az egymással összefüggő igazságok rendszerének és az emberek tetteinek jobbá tétele díszére emelték az iskolát nem csekély áldozat és kemény munka árán.

A ma megszerezhető tudás a múlt tapasztalatainak összegzése, nagy felfedezések, élettapasztalatok ötvöződnek benne. Aki viszont ma a múltból tanul, az az értékek átmentésével a jövőt teszi gazdagabbá. Iskolánk jövőképét a bejárati székely kapura vésett József Attila-idézet fogalmazza meg:

„dolgozni csak pontosan, szépen,
ahogy a csillag megy az égen,
úgy érdemes."

Mert igazából:

„Nagy dolgokat tenni nem tudunk, csak kicsiket, nagy szeretettel." (Teréz Anya)

Iskolánk erősségei/büszkeségei a SWOT-elemzés alapján a következők:

- a tanárok megfelelő szakmai és módszertani felkészültséggel rendelkeznek
- az oktatási munka színvonalát bizonyítja, hogy évek óta végzettjeink nagy számban a környék legjobb középiskoláiba nyertek felvételt

- az iskola működtetése a nevelési és anyagi háttérért felelős tényezők közötti jó együttműködésen alapszik
- egységeink a gyerekek életkori adottságainak és igényeinek megfelelő szabadidős tevékenységeket, tanórán kívüli foglalkozásokat kínálnak
- iskolánk nagyon sok nevelési projektben vett részt kitűnő eredményekkel
- tanulóink nagyon jó eredményeket értek el tantárgy- és sportversenyeken, öregbítve ezzel intézményünk hírnevét
- sikerült az oktatás és nevelés számára megfelelően felszerelt iskolákat kialakítani

Az intézmény mérete, tanulólétszáma, pedagógusok száma, szakos ellátottság, képzési struktúra, a tanulók összetétele

Ma a Kászoni-medencében egy jogi személyiséggel rendelkező iskola működik, melyet kilenc alegység (struktúra) alkot.

Sorszám	Település	Tanintézmény neve	Óvodások 3–6/7 évesek (fő)	Elemi iskolások 0–IV. osztály (fő)	Gimnazisták V–VIII.osztály (fő)	Összesen (fő)
1.	Kászonaltíz	Dr. Lukács Mihály Általános Iskola	0	75	102	177
2.	Kászonaltíz	Csipkerózsika Óvoda	38	0	0	38
3.	Kászonújfalu	Tuzson János Általános Iskola	0	36	29	65
4.	Kászonújfalu	Hófehérke Óvoda	25	0	0	25
5.	Kászonfeltíz	4-es számú Általános Iskola	0	61	31	92
6.	Kászonfeltíz	3-as számú Óvoda	44	0	0	44
7.	Kászonjakabfalva	Dr. Pataki József Elemi Iskola	0	33	0	33
8.	Kászonjakabfalva	Dr. Kovács Irén Óvoda	24	0	0	24
9.	Kászonimpér	5-ös számú Elemi Iskola	0	6	0	6
ÖSSZESEN			131	211	162	504

3. táblázat: Kászoni iskolák diákjainak száma a 2017/2018-as tanévben

A község összlakossága a vizsgált évben (2017) 3114 fő, az iskolaköteles gyerekek száma 504 fő volt. A 2017/2018-as tanévben 504 gyerek tanult egységeinkben: 131 fő óvodában, 211 fő elemi iskolában és 162 fő V–VIII. osztályban. A gyerekek csak VIII. osztály után tanulnak más településeken. Az 56 alkalmazottból 40 fő oktató munkát végez: 6 óvónő, 15 tanító és 19 tanár. Közülük 9 első didaktikai fokozattal, 5 második didaktikai fokozattal és 20 véglegesítő vizsgával rendelkezik.

A gazdaságilag hátrányosnak tekinthető családi háttérrel rendelkező tanulók száma a térség/Hargita megye településeivel összehasonlítva nagynak mondható. Ezt a román állam által nyújtott tanév eleji tanszertámogatásra beérkező pályázatok alapján a legegyszerűbb felmérni.

A program 2002-ben indult Romániában, és a 126/2002. számú törvény úgy rendelkezik, hogy tanszercsomagot azok a tanulók kaphatnak, akik családjában a júliusi egy főre számított jövedelem nem haladja meg a nemzeti bruttó minimálbér 50%-át. 2017 júliusában a nemzeti bruttó minimálbér Romániában 1450 RON volt. A 2017/2018-as tanévre beiratkozott 373 tanulóból 187 tanuló családjában 2017 júliusában az egy főre eső családi jövedelem nem haladta meg a 725 RON-t.

Iskoláinkban nő a speciális nevelést igénylő tanulók száma. Az alábbi táblázatban bemutatott számok nem feltétlenül azonosak a valóban speciális nevelést igénylő tanulók számával. Ugyanis főleg a roma szülők mindent megtesznek azért, hogy gyerekük elnyerje ezt a besorolást, mert Romániában a 272/2004. törvény 129. pontjának 1. bekezdése alapján kiadott 904/2014. számú kormányrendelet, a speciális nevelést igénylő tanulók számára anyagi juttatásokat ír elő, mely nem elhanyagolható pénzforrás a családok számára. Minden iskolában eltöltött napra étkezési pótlék jár, és évi egy alkalommal, az életkor függvényében egy összeg vehető igénybe ruházati cikkekre, felszerelésre stb.

Az alábbi táblázatban a speciális nevelést igénylő tanulók számát és százalékos arányát mutatom be iskolánként.

Sorszám	Iskola megnevezése	Tanulók száma (fő)	Speciális nevelést igénylő tanulók		Megjegyzés
			Száma (fő)	Aránya (%)	
1.	Dr. Lukács Mihály Általános Iskola, Kászonaltíz	177	6	3,39	
2.	Tuzson János Általános Iskola, Kászonújfalu	65	1	1,54	
3.	4-es számú Általános Iskola, Kászonfeltíz	92	15	16,30	
4.	Dr. Pataki József Elemi Iskola, Kászonjakabfalva	33	6	18,18	
5.	5-ös számú Elemi Iskola, Kászonimpér	6	0	0	román tannyelvű iskola
	ÖSSZESEN	**373**	**28**	**7,51**	

4. táblázat: Speciális nevelést igénylő tanulók száma és számaránya iskoláinkban

A speciális nevelést igénylő tanulók az életkoruknak és tanulmányi előmenetelüknek megfelelő osztályba vannak beiskolázva, differenciált foglalkozásokban részesülnek, a medencében ezen kívül egy fő fejlesztőpedagógus foglalkozik a rászoruló tanulókkal, mely szám igencsak kevésnek mondható.

A hiány pótlása késztetett arra, hogy részt vegyünk az ERASMUS+ projekt keretében megszervezett *Esélyteremtő együttműködési hálózat kialakítása* nevet viselő továbbképzéseken és gyakorlati munkákban.

A kászoni iskolákból 19 fő pedagógus (a 2017/2018-as tanévben foglalkoztatott munkatársaink 47,5%-a) vesz részt a projekben, valamint csatlakozott hozzánk 3-3 fő pedagógus Csíkkozmásról és Csíksomlyóról abból a megfontolásból, hogy e két település oktatása hasonló gondokkal küzd. Ezen iskolákból könnyen kaphatunk visszajelzést megvalósításokról, eredményekről, a Kedvesház-pedagógia által ajánlott módszerek sikereiről/kudarcairól. A projektnek 504 fő kászoni gyerek, óvodás és iskolás érezheti hasznát, mivel a projektben minden egységből és minden oktatási szintről részt vesznek pedagógusaink.

Irodalomjegyzék:

- Endes Miklós (1994): *Csík-, Gyergyó-, Kászon-Székek (Csík megye) földjének és népének története 1918-ig*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Orbán Balázs (1868): *A Székelyföld leírása, Csík-Szék. XI. Kászonszék*. Panda és Frohna Könyvnyomda, Pest. 50. URL: http://mek.oszk.hu/04800/04804/html/66.html, Utolsó letöltés: 2018. június 26.

2.2. KOSSUTH LAJOS EVANGÉLIKUS ÓVODA, ÁLTALÁNOS ISKOLA, GIMNÁZIUM ÉS PEDAGÓGIAI SZAKGIMNÁZIUM (Miskolc) – *Beluzsárné Torkos Erzsébet*

Társadalmi környezet, földrajzi elhelyezkedés, demográfiai és oktatáspolitikai mutatók, eredménymutatók

Iskolánk Miskolc belvárosában található. Két patinás épület áll az oktatás szolgálatában. A Dayka Gábor utcai épület, ahol az alsó tagozatosok tanulnak 1875-ben épült. A Kis-Hunyad utcai épület a felső tagozatosoké.

Miskolcon 1868-ig kizárólag egyházi fenntartású oktatási intézmények működtek. Az Eötvös-féle népiskolai oktatási törvény előírta 6–15 éves kor között a tankötelezettséget, ezért állami eszközökkel is hozzá kellett járulni a rendszer kiépítéséhez. Ennek következménye volt, hogy a város 1908-ban megvásárolta a Kun József utca 7. számú telket. A következő évben elkészült a 12 tantermes iskola az igazgatói lakással együtt. 1909. szeptember 1-jén indult a tanítás 1001 tanulóval. A tantestület létszáma 19 fő volt: 10 nő, 9 férfi. 87 pályázóból választották ki Mózes Imrét igazgatónak, aki 1933-ig irányította az iskolát.

Ez a szép, új iskolaépület az I. világháború után nehéz időszakot élt meg. Kórház működött benne, majd 1919-ben a vöröskatonák szálláshelye volt. 1919 szeptemberétől 1928-ig az Eperjesi Evangélikus Tanítóképzőnek adott helyet a második emeleten.

1970 korszakhatár az intézmény életében: összevonták a 3. számú Istvánffy Gyula Általános Iskolát és a 4. számú Általános Iskolát, az új név 4. számú Istvánffy Gyula Általános Iskola lett. Az iskola névadója a leányiskolának volt igazgatója 1908-tól 1921-ig. Eltűnt a két iskolát elválasztó kerítés, amelyek nyoma még ma is látszik a két udvar közti szintkülönbségben. Ekkortól alakult ki az a rendszer, hogy az alsó tagozat a Dayka Gábor úti épületben, a felső tagozat a Kis-Hunyad úti épületben tanul. A Dayka Gábor utcai épületben 1875-től Polgári Leányiskola működött. Ebben az intézményben tanított magyar irodalmat 1902–1907 kö-

zött Kaffka Margit. Jelenlegi intézményünk 143 éves múltra tekint vissza. Az épületeket eredetileg is iskolának építették.

A statisztikai adatok is bizonyítják, hogy az iskola népszerű volt a városban és vonzáskörzetében. A tanulói létszám az 1983/84-es tanévben érte el a csúcsot, 875 diák járt oda, melynek természetesen demográfiai okai is voltak.

Környékünkön több, a miénkhez hasonló képzést nyújtó általános iskola van. A szülők részéről folyamatos elvárás, hogy intézményünk magas tanulmányi követelményszintet állítson fel, és a tanulók el is érjék azt.

A demográfiai csúcs lecsengése után tanulói létszámunk csökkent.

2004. szeptember 1-jétől a Fazekas Utcai Általános Iskola tagiskolája lettünk, tanulói létszámunk csökkent, a fejlesztések elmaradtak. A megszüntetésünket tervezték.

2011. szeptember 1-jén az Evangélikus Egyház gondozásába került az intézmény. Így vált az intézmény többcélúvá. Jelenleg óvodai, általános iskolai, gimnáziumi, szakgimnáziumi nevelés és oktatás folyik az intézményben. A tanulói létszámunk fokozatosan nő.

Iskolánk jelenlegi arculatát a humanitás jellemzi, hiszünk az ember nevelhetőségében. A személyiség fejlesztését olyan tanulói összetétel alapján végezzük, mely Miskolc város és a megye településeinek szinte teljes lakosságát reprezentálja a szülői háttérben: a vezető értelmiségitől a munkanélküli szakmunkásig vagy szakképzettség nélküliig, a rendezett családi körülmények között élőktől a halmozottan hátrányos helyzetűekig. A beiskolázási körzetünkben lévő lakótelep elöregedett, az onnan általános iskolába hozzánk érkező gyerekek száma egy időben csökkent, ez a tendencia a fenntartóváltás után pozitívan változott. Belvárosi iskola lévén a belvárosban dolgozók, illetve munkahelyük felé azon átutazók, közigazgatásban, közszolgálatban dolgozók nagy számban választják iskolánkat gyermekeiknek, mivel színvonalasnak, megfelelőnek találják képzési kínálatunkat. Megnyugtató számukra az is, hogy az egymásra épülő képzési formáknak köszönhetően gyermekük továbbtanulása biztosított. A jelentősen eltérő szociokulturális környezetből érkező diákok és szüleik elvárásának való megfelelés átgondolt, szakmailag megalapozott tervező tevékenységet és céltudatos, jól felkészült pedagógus munkát igényel. Mindezek az átlagosnál nehezebb feladatokat jelentenek számunkra a személyiségfejlesztés területén is, melyet kiemelt feladatként kezelünk. A figyelem középpontjában a tanulók kulcskompetenciáinak fejlesztése és a lemorzsolódás megakadályozása áll. Pedagógusaink módszertani kultúrája kiterjed a személyes és szociális képességek fejlesztésére, megosztják egymással ezirányú tapasztalataikat, módszertani tudásukat. A fejlesztés eredményét folyamatosan nyomon követik, s ha szükséges, fejlesztési korrekciókat hajtanak végre.

Az iskola megfogalmazott jövőképe

Iskolánk a gyerekre érzékenyen ügyelő, pedagógiai és pszichológiai szempontokat érvényesítő, megértő és következetes, minőséget és hatékonyságot kínáló és elváró oktatási intézményként határozza meg önmagát, és fogalmazza meg pedagógiai alapelveit.

Iskolánk pedagógiai alapelvei, értékrendje az evangélikus egyház iskoláinak évszázadok során kialakult hitbéli örökségére és pedagógiai kultúrájára épül.

A hozzánk jelentkező gyerekek és szüleik számára olyan „alma mater” kívánunk lenni, mely hittel és bölcsességgel neveli tanulóit. Az iskola pedagógusai ezt az oktató- és nevelő-

munkát olyan szolgálatnak fogják fel, ahol a követendő oktatói magatartás: *„…tanuljatok tőlem, mert szelíd vagyok és alázatos szívű…”* (Mt 11,29)

Iskolánkban szeretnénk olyan helyzeteket teremteni, amelyekben a diákság felismerheti és megtapasztalhatja azokat a megtartó és nevelő értékeket, melyeket személyes döntéssel magáénak vallhat és vállalhat.

Céljainkat nem kényszerítő eszközökkel, hanem vonzó minták megteremtésével és felmutatásával, buzdítással és figyelemfelhívással kívánjuk elérni.

Az iskola pedagógiai programja kiemelten hangsúlyozza a nevelés és a közösség fontosságát. A tantestület komolyan törekszik annak érvényesítésére az iskola mindennapjaiban.

Az erkölcsi tartás és kölcsönös tisztelet mellett évszázadok kulturális és tudományos örökségét is át kívánjuk adni a jövő élet reményében. Éltető tudást, mert a világ és Magyarország történelme során tapasztaltuk, hogy minden tudás, amely mögött nem áll biztos erkölcsi háttér, pusztító vagy holt tudássá vált.

Célunk, hogy keresztyén nevelésünk segítségével az iskolánkban tanuló fiatalok:

- Megismerjék önmagukat és az őket körülvevő világot, ezért használható tudást sajátíttatunk el az alap- és középfokú iskolatípus követelményeinek megfelelően.
- Képessé váljanak a folytonos önképzésre és önnevelésre, ezért kialakítjuk és fejlesztjük hatékony tanulási módszereiket.
- Érzékük legyen az igazi értékek iránt, ezért a hit, a hazaszeretet, a lokálpatriotizmus megélésére tanítjuk őket.
- Az iskolába lépő kisgyermekben óvjuk és továbbfejlesszük a megismerés, megértés és a tanulás iránti érdeklődést, nyitottságot.
- Átvezessük a gyermeket az óvoda játékközpontú tevékenységeiből az iskolai tanulás tevékenységeibe.
- A gyermeket fogékonnyá tegyük saját környezete, a természet, a társas kapcsolatok, majd a tágabb társadalom értékei iránt.
- Az iskola adjon teret a gyermek játék és mozgás iránti vágyának, segítse természetes fejlődését, érését.
- A tanítási tartalmak feldolgozása során elemi ismereteket közvetítsünk, alapvető képességeket és alapkészségeket fejlesszünk.
- A kíváncsiságra és az érdeklődésre építsünk, és az ezáltal motivált munkában fejlesszük a kisgyermekben a felelősségtudatot, a kitartás képességét, és előmozdítsuk érzelemvilágának gazdagodását.
- Fontos, hogy mintákat adjunk az ismeretszerzéshez, a feladat- és problémamegoldáshoz, megalapozzuk a tanulási szokásokat.

Iskolánk legfontosabb erőssége, hogy a tantestület egy összetartó közösség. A kollégák 70%-a 16 évnél régebben dolgozik az intézményben. Ismerjük egymás munkáját, az iskola céljait, lehetőségeit. Jó közösség alakult ki, nem jellemző a tanárok elvándorlása. Alsó tagozatban egész napos oktatás folyik, ahol a tanítópárok hosszú idő óta együtt dolgoznak. Ez csak úgy valósulhat meg hatékonyan, ha azonos értékrendet képviselnek, ismerik egymás módszereit, tanulnak egymástól, megvalósul a szakmai kommunikációjuk. A közös munka eredményét mutatják a színvonalas műsoraink (nemzeti ünnepek, karácsony), rendezvényeink (gálák, bemutatók), amelyek nagyban hozzájárulnak az iskola külső megítéléséhez.

Az intézmény mérete, tanulólétszám, pedagógusszám, szakos ellátottság, képzési struktúra, a tanulók összetétele

- 16 tantermünk, 7 szaktantermünk van.
- A fejlesztőpedagógusoknak 2 fejlesztő szoba áll a rendelkezésükre.
- 1 tornaszobánk, 1 konditermünk és 1 tornatermünk van.
- Iskolai könyvtárunkban több mint 7 ezer kötet áll a tanulók rendelkezésére.
- A 2017/2018-as tanévben 318 tanulónk van, ebből 195 fő alsó tagozatos, 123 fő felső tagozatos.
- 15 osztályunk van, ebből egész napos oktatás 8 osztályban folyik.
- 2 tanulószobai csoportunk van.

	2017/2018	2016/2017	2015/2016	2014/2015	2013/2014
Hátrányos helyzetű tanuló	1,8% (6 fő)	2,8%	2%	26%	29,70%
Halmozottan hátrányos helyzetű tanuló	3,7% (12 fő)	3,9%	6%	9,20%	10,20%
Veszélyeztetett tanuló	0,62% (2 fő)	1,4%	4,20%	5,50%	6,30%
Sajátos nevelési igényű tanuló	4,4% (14 fő)	5,3%	4,80%	5,20%	6,30%
Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő tanuló	11,3% (36 fő)	9,3%	8,40%	9,50%	8,80%
Fejlesztő foglalkozásban részesülő tanuló	15,7% (50 fő)	14,6%	13,20%	14,70%	15,10%
Bejáró tanuló	21,3% (68 fő)	21,4%	18%	15,90%	17,30%
Magántanuló	1,2% (4 fő)	1,9%	2,70%	2,40%	2,10%

1. táblázat: A tanulói létszám százalékos megoszlása tanévenként

Az adatokból kitűnik, hogy a HH, HHH tanulók száma csökken. A 2014 és 2015 közötti drasztikus csökkenés oka egy törvényi változás. A jelen adatok tükrében nem domináns a HH, HHH és veszélyeztetett tanulók aránya iskolánkban.

Az SNI és BTMN tanulókkal szakképzett fejlesztőpedagógusok foglalkoznak.

Nő a város vonzáskörzetében lévő falvakból bejáró tanulók aránya.

Pedagógusok száma 30 fő, a szakos ellátottság 100%-os.

Képzési struktúra

Iskolánkban keresztény értékeken alapuló gyermekközpontú nevelés folyik. Minden tanuló felekezetének megfelelő hitoktatásban részesül heti 2 órában.

Minden gyerekről feltételezzük, hogy valamiben tehetséges. Lehetőséget biztosítunk számára, hogy sokféle tevékenység közül válasszon.

- 1–8. évfolyamon matematika tantárgyból emelt óraszámú oktatás folyik heti 5 órában, 7. osztálytól pedig nívócsoportban.
- A magyar nyelv és irodalom tantárgyat alsó tagozatban heti 8 órában tanítjuk.
- Az olvasás és írás tanítása a helyes ejtésre alapozott, hangoztató-elemző-összetevő módszerrel történik.
- A kor igényeihez igazodva 1. osztálytól oktatunk informatikát.
- Lehetőség van művészeti alapképzésre: néptánc, festészet és zene tanszakon.
- Az idegen nyelv oktatását már az első osztály 2. félévétől megkezdjük játékos, alapozó módszerekkel. 4. osztálytól erre épül a felső tagozat emelt szintű idegen nyelv oktatása.
- Sportolási lehetőséget biztosítunk: kosárlabda, vívás, judo, modern tánc.

Az iskola specialitásai

A Sakkpalota és a Lego-program egyedülálló módszerével fejlesztjük tanulóink algoritmikus, illetve problémamegoldó gondolkodását, kreativitását. A gyermekek elsődleges ismeretelsajátító eszköze a játékos tanulás. Ez a hatékony tanulás kulcsa.

HH és HHH tanulókkal történő foglalkozás

A tanulók számára elérhető a tanulószobai foglalkozás, ahol segítséget kapnak a felkészülésben. Különböző szakos pedagógusok látják el ezt a feladatot. A diákok sportfoglalkozásokon is részt vehetnek, valamint művészeti képzés is elérhető intézményünkben. A matematikát nívócsoportban oktatjuk a 7. évfolyamon. Iskolánk szorosan együttműködik az intézményünkbe járó HH tanulók lakóhely szerint illetékes gyermekjóléti intézményekkel és gyámhivatallal. A felmerülő problémákat először a szülőkkel próbáljuk megoldani, ha ez nem sikerül, igénybe vesszük a gyermekjóléti intézmény munkatársának segítségét.

A szülők nem minden esetben partnerek. Nem fogadják el az osztályfőnök javaslatait, nem működnek együtt a probléma megoldásában. Vannak olyan szülők is, akiket többszöri próbálkozással sem tudunk elérni.

A fenntartó kezdeményezésére kapcsolódtunk be a programba. A képzésben 25 fő vett részt, ez a tantestület 83%-át jelenti. A projekt így tulajdonképpen a teljes tanulólétszámunkat és hozzákapcsolódó családokat érinti.

2.3. KAZINCZY FERENC MAGYAR TANÍTÁSI NYELVŰ ALAPISKOLA (Tornalja) – *Vavrek Hubay Gabriella*

Szlovákiában a projekt 3 intézményben zajlik. A képzéseken részt vevő tanárok többsége a bázisiskolában, a tornaljai Kazinczy Ferenc Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskolában dolgozik. A másik két részt vevő intézmény a Nemesradnóti Alapiskola és a Nemesradnóti Óvoda.

A Kazinczy Ferenc Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskola Tornalján található. Tornalja a Dél-Szlovákiában fekvő Nagyrőcei járás egyik legfontosabb, nagyrészt magyarlakta települése. A város jelenti a határt a Rimaszombati és Nagyrőcei járások között. Közigazgatásilag hosszú évekig a Rimaszombati járáshoz tartozott, viszont a járások 1996-ban történt újratagolása során a Nagyrőcei járáshoz csatolták. Mivel azonban a város földrajzi fekvés, illetve tömegközlekedés szempontjából is a Rimaszombati járás szerves részét képezte, ezért az iskola körzetébe továbbra is a Rimaszombati járás községei tartoznak. A Nagyrőcei járás településeiről elenyésző számú tanuló látogatja az intézményt, ugyanis a járásban további két kisebb, teljes szervezettségű gyűjtőiskola található Tornalja közelében, amelyek befogadják a szomszédos falvak tanulóit. Másrészt a nemzetiségi eloszlást megnézve jól látható, hogy a Nagyrőcei járásban jelentősen alacsonyabb a magyar lakosság aránya, csupán 19%, míg a Rimaszombati járásban 36%.

Az utóbbi években a város lakossága 7400 fő körül mozog, melynek 60%-a magyar nemzetiségűnek, 30%-a szlovák nemzetiségűnek és 8%-a roma nemzetiségűnek vallja magát.

A roma lakosság aránya azonban ténylegesen jóval magasabb, ugyanis a romák többsége magyar ajkú, így nem romának, hanem magyarnak vallják magukat.

Becslések szerint országos viszonylatban a Nagyrőcei és Rimaszombati járásban a legmagasabb a roma lakosság aránya, mindkét esetben 28% fölött.

Mind a Rimaszombati, mind a Nagyrőcei járásra, így Tornaljára is jellemző a dél-szlovákiai magyarlakta régiók elmaradottsága, ugyanis a déli járások helyzete az utóbbi 20-25 évben jelentősen romlott. Ennek oka a hátrányos gazdaságpolitika, a magas munkanélküliség, a hiányos infrastruktúra, a kevés külföldről beáramló tőke, az állami beruházások elmaradása. Az elmúlt években a Rimaszombati és a Nagyrőcei járás munkanélküliségi mutatói voltak a legmagasabbak az egész országban. 2016 végén a Rimaszombati járás 24,58%-os, a Nagyrőcei járás 22,60%-os munkanélküliséggel küzdött.

A jelenlegi kormány foglalkoztatási programjainak köszönhetően az elmúlt évben a munkanélküliség a statisztikák szerint csökkent. Viszont ez sajnos nem minden esetben jelenti tartós munkahelyek kialakítását, hanem inkább a munkanélküliek különféle időszakos programokban történő foglalkoztatását. Ez ideiglenesen (6-12 hónap) ugyan megoldja a problémát, azonban nem jelent tartós munkalehetőséget. Ennek ellenére a Rimaszombati járásban a munkanélküliség még mindig 22%-os.

A nagyarányú munkanélküliséghez az iskolai végzettség hiánya is hozzájárul, ugyanis a régió oktatási mutatók terén is a sor végén jár. Az alapiskolai (általános iskolai) végzettséggel (vagy azzal sem) rendelkezők aránya 30%, a tanonciskolai, érettségit nem adó szakiskolai végzettséggel rendelkezők aránya megközelíti a 30%-ot, az érettségivel rendelkezők aránya 32% körül mozog, míg az egyetemi végzettséggel rendelkezők aránya 8% körüli. A rimaszombati járási munkaügyi hivatalban regisztrált munkanélküliek 12,6%-ának nincs semmilyen iskolai végzettsége. 44,5% csupán alapiskolai végzettséggel, 24,8% szakiskolai, 13,6% szakközépiskolai, 2,3% gimnáziumi és a regisztráltak mindössze 2,2%-a rendelkezik valamilyen szintű egyetemi végzettséggel. A regisztrált munkanélküliek 12,1%-a 25 év alatti, 71,1%-uk 25 és 54 év közötti és 16,8%-uk 55 év fölötti. Ezek a statisztikák azt mutatják, hogy az elmúlt években az alapiskolából kikerülő tanulók egy része is munkanélkülivé vált nem sokkal az alapiskola befejezése után, mivel nem szereztek megfelelő középiskolai, illetve egyetemi képesítést.

A Kazinczy Ferenc Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskola vezetősége és tanárai jól ismerik a problémát, hiszen nap mint nap azon fáradoznak, hogy munkájuk révén a jövőben ezek a mutatók javuljanak, a tanulókat úgy készítsék fel további tanulmányaikra, hogy képesek legyenek érvényesülést biztosító szakmát szerezni, és tanulmányaik befejezése után sikeres munkavállalóként tudjanak helytállni.

Az iskola a környék és az ország egyik legnagyobb teljes szervezettségű magyar tannyelvű alapiskolája, amely gazdag, hatvanhét éves múltra tekint vissza. 1950. szeptember 1-jén kezdte meg működését, miután 1948. április 21-én a Csehszlovák Köztársaság Alkotmányozó Nemzetgyűlése elfogadta az egységes iskolarendszerre vonatkozó alaptörvényt, amely kimondta minden iskolatípus államosítását. A nevelés célját úgy határozták meg, hogy „család-, nemzet-, szlávság- és emberiségközpontú legyen". Az akkori iskolarendszer értelmében a 6–11 éves gyerekek az ötosztályos nemzeti iskolákat, a 11–15 évesek a négyosztályos középiskolát, a 15 évnél idősebbek pedig a harmadfokú iskolát látogatták.

A tornaljai nemzeti iskola és a középiskola két egymásba nyíló lakószobában nyílt meg külön igazgatással, valamint két-két tanerővel, 7 osztállyal és 250 tanulóval. Az elkövetkező évek a fejlődésről szóltak, ugyanis a tanulók és az osztályok létszáma fokozatosan növekedett. Az ötvenes évek végére a tanulók száma már meghaladta a 600 főt. Ez a gyors létszámemelkedés azt eredményezte, hogy a rendelkezésre álló épület már nem volt elegendő, így néhány osztály a szlovák iskola épületében kapott helyet. Az 1967/68-as tanévben már 902 tanulója volt az iskolának. Az 1968/69-es tanévben az alsó tagozat és a felső tagozat külön igazgatás alá került, így 503 tanulóval folytatódott a munka a felső tagozaton (amelynek akkor még része volt a harmadfokú iskola is). 1972/73-ban különvált a gimnázium a felső tagozattól, ahol ezek után 448 tanuló maradt. A következő változást az 1977/78-as tanév hozta, amikor a kilencéves alapiskola alsó és felső tagozata közös igazgatóság alá került, és azóta is teljes szervezettségű iskolaként működik. Ebben az időszakban már napközi is fogadta az alsó tagozatos tanulókat. Ezt követően a tanulók száma már mindig 600 fölött mozgott, néhány éven belül megközelítette a 800 főt. Mivel az oktatás továbbra is több helyszínen folyt, és folyamatosan bővült a tanulók létszáma, ezért az 1980-as évek második felében megnőtt az igény arra, hogy az iskolának legyen egy új épülete. Ez az 1989/1990-es tanévre készült el. Az új épületben – amelyben az iskola jelenleg is működik – 1989. október 23-án kezdődött meg a tanítás. A tanulók létszámának alakulását az 1. táblázat mutatja.

Tanév	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/2000
létszám (fő)	890	898	909	922	894	918	920	964	902	942

Tanév	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
létszám (fő)	877	804	770	750	737	773	781	755	747	765

Tanév	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
létszám (fő)	793	823	835	819	821	787	815	815

1. táblázat: A tanulók létszámának alakulása az 1990/1991-es tanévtől

2002 óta az iskola jogalanyisággal rendelkezik, fenntartója Tornalja város önkormányzata. 2002. június 14-én ünnepélyes keretek között felvette Kazinczy Ferenc nevét. A névválasztás nem volt véletlen, hiszen Kazinczy Ferencnek személyes kötődése is volt Tornaljához, ugyanis Sárospatakon együtt tanult Tornallyay Károllyal, akinek özvegyét 1831-ben meglátogatta.

Az elmúlt években az iskola épületét teljesen felújították. Ablakokat cseréltek rajta, az épületet hőszigetelték, valamint sor került az addigi lapos tető beépítésére, ezzel újabb tereket nyerve az egyre bővülő iskolának. Az épület nemcsak kívülről szépült, hanem a tantermek felszereltsége is rengeteget fejlődött, modernizálódott az elmúlt évek során: műfüves pálya, könyvtár, felújított tornaterem, konferenciaterem, nyelvi laboratórium, számítógépes termek, szaktantermek, valamint számos osztályban interaktív táblák állnak a tanulók és tanárok rendelkezésére, hogy az oktatást minél fejlettebb technikai eszközökkel és korszerű módszerekkel tegyék hatékonyabbá.

Az iskola fő nevelési-oktatási célja egy olyan humán-alkotó iskola kialakítása, amely nemcsak információátadásra szolgál és felkészít a jövőbeli szakmákra, hanem a tanulók integritását fejleszti, magas színvonalú oktatást és iskolán kívüli tevékenységeket biztosít. Próbálja a modern iskola információs-kommunikációs technológiáit a lehető legmagasabb szinten alkalmazni.

Az iskola alapelvei:

- Olyan oktatást biztosítani, amely a tanulóknak lehetővé teszi, hogy a **gyakorlati életben** a tudást kreatívan fel tudják használni.
- A tantervek adta kereteken belül biztosítani a **differenciált** oktatást és a tananyag csökkentését a gyengébb tanulmányi előmenetelű tanulóknál.
- Az **idegen nyelvek** hatékony tanítását biztosítani.
- Az osztályközösségek kialakításában arra törekedni, hogy biztosítva legyen a belső és külső differenciálás.
- Az osztályokban jó munkafeltételeket, **pozitív légkört** biztosítani.
- A tanulókat **logikus gondolkodásra** nevelni.
- Fokozott figyelmet biztosítani a **szociálisan hátrányos helyzetű** tanulóknak.
- A **tehetséges** tanulóknak biztosítani a képességeik fejlesztésének lehetőségét.
- A testnevelésórák keretében az **egészséges életmódra** nevelni a tanulókat.
- Fokozott figyelmet fordítani a **roma közösségre.**
- A különböző irányultságú osztályok megnyitásával lehetőséget adni **minden tanulónak**, hogy kiemelkedjen abban, amiben **tehetséges**, a tehetséges tanulóknak biztosítani, hogy még inkább fejlődjenek a képességeik.
- Az oktatásban **pozitív légkör** teremtése, amely bizalmon, megértésen, **empátián**, egyenrangú kommunikáción, kreativitáson és a tanulók ösztönzésén alapszik a legjobb teljesítmény elérése érdekében.
- A nevelési-oktatási folyamatban **modern alternatív oktatási módszerek** és munkaformák alkalmazása (projektmódszer, kooperatív oktatás, prezentációk, IKT-technológiák, oktatóprogramok).

- Nagy hangsúlyt fektetni az **iskolán kívüli tevékenységekre**, együttműködve más szervezetekkel, a szülőkkel és a nyilvánossággal – szakköri tevékenységek, projektek, tanulmányi kirándulások, kirándulások, beszélgetések formájában.

Az iskola stratégiai célja olyan tanulókat nevelni, akik tudnak **gondolkodni**, fejlettek a kreatív készségeik, képesek problémákat megoldani.

Az iskola SWOT-elemzése alapján erősségeink:

- Gondoskodás a tehetséges tanulókról (idegen nyelvi, természettudományi és informatikai bővítésű osztályok).
- Gondoskodás a gyerekek integrációjáról (speciális oktatási feltételek, individuális hozzáállás a speciális nevelési igényű tanulókhoz).
- Sportaktivitások.
- Népszokásokat és néphagyományokat ápoló körtevékenységek.
- A tanárok csapatmunkája.
- A pedagógiai alkalmazottak szakképzettsége.
- A pedagógiai alkalmazottak jó számítógépes képességei.
- A tanárok továbbképzéseken való részvétele.
- Projektekbe való bekapcsolódás.
- Együttműködés a környező iskolákkal és egyéb intézményekkel.
- Az iskola bemutatkozása a nyilvánosság előtt (énekkar, színjátszó csoport, weboldal, iskolai újság, emléktárgyak az iskola logójával).
- Iskolai klubok (napközi) és körtevékenységek működése iskolán kívüli tevékenységek formájában.
- Iskolai pszichológus, speciális pedagógus, logopédus, pályaválasztási tanácsadó, asszisztensek biztosítása a tanulók számára.

A 2017/2018-as tanévben az iskola tanulóinak létszáma 815. A tanítás az iskola két épületében, 36 osztályban folyik. Az alsó tagozaton 307 tanuló tanul 15 osztályban és 10 délutáni napközis csoportban. A felső tagozatot 508 tanuló látogatja, akik 21 osztályban folytatják tanulmányaikat. A pedagógiai munkát 66 pedagógus végzi, míg a nem pedagógiai alkalmazottak száma 18 fő.

Mivel a környék falvaiban alsó tagozatos kisiskolák működnek, az iskola körzetébe 28 település tartozik, ahonnan a tanulók a felső tagozatra érkeznek. Azonban a saját körzetén kívülről is több faluból járnak tanulók Tornaljára, így az iskola három járás (Nagyrőce, Rimaszombat és Rozsnyó) több mint 30 településének tanulóit fogadja.

Amint az az iskola céljai és alapelvei között is szerepel, nagy hangsúlyt fektetnek a tehetséggondozásra. Ennek érdekében számos szakköri tevékenység közül választhatnak a tanulók: idegen nyelvi körök (angol, német, szlovák), olvasókörök, mozgásos játékok, gimnasztika, sportkör, zene, matematikai körök, informatikakörök, kézműveskörök, néptánc. Választható órák keretén belül a tanárok lehetőséget biztosítanak a tanulóknak a felvételire való felkészülésre.

A diákok rengeteg járási, kerületi és országos szintű versenyen, városi, regionális rendezvényen képviselik az iskolát, illetve számos olyan rendezvény van az év során, melyen

a szülőknek és a nagyközönségnek is lehetősége nyílik bepillantani az iskolában zajló munkába, valamint a jeles alkalmakra készített programokba. Ilyenek a Kazinczy-napok, anyák napja, karácsonyi gálaest, a magyar történelmi eseményekre készített programok, idősek köszöntése, nyílt napok, próbabál a 8. évfolyam számára, Városnapok. A tanulók számos lehetőség közül választhatnak az iskolán kívüli tanulásra is, ugyanis a tanév során tanulmányi kirándulásokon, úszótanfolyamon, sítanfolyamon, korcsolyázáson, múzeum-, színház- és könyvtárlátogatásokon, természetbeni iskolákon vehetnek részt.

Az iskola tanulóinak megközelítőleg 50%-a roma származású. A szociálisan hátrányos helyzetű tanulók aránya 40% körül mozog.

Az évismétlők aránya általában meghaladja az 5%-ot. Évente legalább egy osztálynyi tanuló kerül ki az iskolából alsóbb évfolyamokból, tehát nem végzi el az alapiskolát (kb. 3%).

Az utóbbi években megemelkedett a magaviseletből rontott jegyet szerző tanulók száma (10% fölé), ugyanis egyre gyakrabban fordul elő, hogy a tanulók rendszeresen megszegik az iskola rendtartását, dohányoznak az iskola területén, gyakoriak a zaklatások, illetve mindennapossá vált az egymás közötti és a tanárokra irányuló verbális agresszió. A magaviseleti jegyek romlásának leggyakoribb oka azonban az igazolatlanul mulasztott órák száma, amely átlagban évi 30 000 körül mozog.

A tanárok munkáját a problémás tanulókkal jelentősen nehezíti a szülők hozzáállása mind az iskolához, mind a tanárokhoz. Legtöbbjük érdektelen a tanulmányi előmenetelt, továbbtanulást, iskolalátogatást illetően, illetve vannak olyanok is, akik önmaguk is tehetetlenek gyermekeik viselkedésével, agressziójával szemben.

A problémák megszüntetése, illetve a helyzet javítása érdekében az iskola már több projektben is részt vett a közelmúltban. Jelentős projekt volt a *Marginalizált roma közösségek szociális inklúziójának támogatását* célzó projekt, amely 2008-tól 2013-ig zajlott az iskolában. A projekt aktivitásai a marginalizált roma közösségekből származó tanulók általános és speciális oktatására, motiválására irányultak, és innovatív módszerek használatával próbálták elősegíteni ezen tanulók társadalomba történő beilleszkedését.

Az iskola szintén részt vett a *Rovnaká šanca – Egyenlő esély* elnevezésű projektben, amely 2008-ban zajlott. Célja a tantárgyak közötti kapcsolatok projektoktatása és az online e-learning forma alkalmazása volt a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók multikulturális oktatásában és nevelésében.

A *szociálisan hátrányos helyzetből származó tanulók e-oktatása* elnevezésű projekt az olvasási készség, olvasási szokások és az értő olvasás fejlesztésére összpontosított a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók oktatásában interaktív tanterem segítségével.

A *Roma mentor* projekt hátrányos helyzetű roma tanulók számára biztosított havi két alkalommal művészeti foglalkozásokat roma mentorok segítségével.

A fent említett tények ismeretében döntött a Ternipe szervezet és a Kazinczy Ferenc Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskola vezetősége úgy, hogy bázisiskolaként részt vesz az Erasmus+ projektben, és közösen próbálnak utat találni a szülők felé.

A képzésen az iskola 19 tanára vett részt, amely a teljes tanári kar 28%-a. A program így megközelítőleg 360 tanulót érint közvetlenül. A felső tagozatos tanárok esetében ez a szám magasabb, mivel ők párhuzamosan több osztályban is tudják alkalmazni a módszereket, még ha nem osztályfőnöki szinten is, hanem a tanórákon az órák menetébe beépítve. A családokkal való kapcsolattartást erősítő programokat csak az osztályfőnökök tudják végezni, így a szülőkre közvetlen hatással csak ebben az esetben van a projekt. Tehát 360 tanulót és családját érinti közvetlenül a projekt hatása.

A *Kedvesház-pedagógia* képzéseinek hatására az érintett tanárok változatos módszereket kezdtek használni annak érdekében, hogy az osztályokban pozitív, együttműködő légkör alakuljon ki, ahol a tanulók megismerik egymást és önmagukat, kölcsönösen segítik és erősítik egymást. A tanárok a megismerő feladatok segítségével részletesebb bepillantást kapnak a családok életébe, szokásaiba. A képzésen részt vevő tanárok többsége rendszeresen tartja a kapcsolatot a családokkal, többen közülük családlátogatásokba kezdtek, amelyet nagyon pozitívan értékelnek. A programnak köszönhetően a 2017/2018-as tanévben már többször sor került családi délutánokra mind az alsó, mind a felső tagozaton.

Irodalomjegyzék:

- Csicsay Alajos (2002): *Iskolatörténet*. Lilium Aurum, Dunaszerdahely.
- Martin Šuvada (2015): *RÓMOVIA v slovenských mestách. Politologický odbor Matice slovenskej,* Bratislava. URL: http://suvada.sk/files/romovia-v-slovenskych-mestach.pdf, 2017.12.20.
- ATLAS RÓMSKYCH KOMUNÍT NA SLOVENSKU 2013 (2013): *Regionálne centrum Rozvojového programu OSN Pre Európu a Spoločenstvo nezávislých štátov v Bratislave*, Bratislava. URL: https://www.minv.sk/?atlas_2013, 2017.12.22.
- Ústredie práce, sociálnych vecí a rodiny, Odbor metodiky IS (2017): *Mesačná štatistika o počte a štruktúre uchádzačov o zamestnanie.* URL: http://www.upsvar.sk/statistiky/nezamestnanost-mesacne-statistiky/kopia-2016.html?page_id=671750, 2018.01.15.
- *A Kazinczy Ferenc Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskola évi terve a 2017/2018-as tanévre* (2017). URL: https://zsmmiertornala.edupage.org/text21/?, 2017.12.20.
- *Krónika – Magyar Tannyelvű Alapiskola, Tornalja. 1950–2017*

A projekt közvetlen célcsoportját a tanárok alkotják. Az ő szakmai támogatásuk képzésekkel, műhelymunkákkal valósul meg. Közvetve a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók és családjaik képezik a projekt célcsoportját.

A tanulók a projekt közvetett célcsoportját jelentik, az ő érdekükben történik a fejlesztés. A hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű tanulók körének pontos meghatározása még senkinek sem sikerült. A meghatározásra történő kísérletek alapvetően két szálon futnak. Egyrészt a mindenkori oktatáspolitika ad egy olyan jogszabályban foglalt, ellenőrizhető és dokumentálható kritériumok mentén történő meghatározást, melynek alapján a különböző támogatásokra való jogosultságot határozza meg. Ez ma Magyarországon az 1997. évi XXXI. törvényben (a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról) olvasható. Ez a jogszabály olyan kritériumot is támaszt a HH státusz hivatalos megállapításához, mely a családok aktív közreműködését feltételezi, vagyis csak akkor minősül valaki ebbe a körbe tartozónak, ha erről igazolást kér a hivataltól.[3]

A másik, szakmai megközelítésen futó irány is nagyon sokszínű képet mutat, melyben megjelennek a HH tanulókkal valamilyen okból kapcsolatba kerülő szektorok sajátos szempontjai. Így használja a HH, HHH fogalmát a pedagógia, a szociológia, a pszichológia, az egészségügy.

Azonosulni tudunk azzal a megközelítéssel, mely szerint a hátrányos helyzet viszonyfogalom.

A hátrányos helyzet fogalmát többféle szempontból közelíthetjük. Értelmezésünkben nem nélkülözhetjük az egyes szektorok, társadalmi alrendszerek sajátos értelmezéseinek ötvözetét. Azért sem, mert az egyes területeken jelentkező hátrányok az esetek jelentős többségében transzferálódnak, illetve a hátrányok összeadódnak, az egyes hátrányképző tényezők tovább generálódnak. A hátrányos helyzet viszonyfogalom, valamihez képest fennálló hátrányt jelent. Gyűjtőfogalom is, melynek kulcsfogalmaiként az alábbiakat tételezhetjük: lemaradás, kisebb esély, gyengébb teljesítmény. Számos kutatás eredménye nyomán ismert tény, hogy a szülők iskolai végzettsége jelentősen meghatározza a gyerekek továbbtanulási irányát, pályaválasztását. A családi háttértényezők jelentősen determinálják az egyéni teljesítményeket, a társadalmi mobilitást, érvényesülést.

Elhatárolódunk attól a megközelítéstől, miszerint a cigány tanulókat azonosítsuk a hátrányos helyzetűekkel. Azonban a két halmaz közötti átfedés jelentős voltát kár lenne tagadni. Ennek alátámasztására a Pécsi Tudományegyetem két jeles kutatójának megállapítását idézzük:

„Egyúttal azonban a cigányság nagy hányada minden ismert és elfogadott ismérv szerint hátrányos helyzetű: a kilencvenes évek elejétől szinte folyamatosan romló gazdasági körül-

3 A projektben részt vevő országok szakpolitikáját és gyakorlatát a könyv későbbi fejezetében mutatjuk be.

mények között él, a munkanélküliség azóta a fiatal nemzedékek sorának életét és kilátásait rombolja."[4]

Az iskolai lemaradás, a korai iskolaelhagyás okai mögött az esetek jelentős részében valamely hátrányképző tényező áll.

Hátrányképző tényezők lehetnek:

- szegénység
- kulturális, szociokulturális hátrány
- a családi élet zavarai
- a szülők nem megfelelő életmódja
- sodorhatóság, értékvesztettség
- szorongás, belső bizonytalanság
- tanulási motiváció hiánya, tanulási nehézségek
- megküzdési stratégiák hiánya
- a család nem motivál
- nem megfelelő nevelési módszerek alkalmazása a családban
- kudarcok
- kisebbségi lét
- földrajzi elszigeteltség
- nyelvi különbözőség

A fogalom egyedi, szakmai, a jogszabályban foglaltaktól tágabb értelmezését szükségesnek tartjuk projektünk szempontjából azért is, mert a projekt nemzetközi együttműködésben valósul meg, az egyes országok hivatalos jogi meghatározásai nem érvényesíthetők valamennyi résztvevőre. **A szakmai műhelymunkák egyik célja, hogy a fogalmi kereteket meghatározzuk, feltárva az egyes országokban jelentkező hasonlóságokat és különbözőségeket.**

A csatlakozó szakemberek (projektünk közvetlen célcsoportja) és szervezetek, intézmények a fenti hátrányképző tényezőkkel szembesülnek a rájuk bízott gyerekek sorsán keresztül.

A hátrányos helyzetű tanulókkal történő eredményes foglalkozáshoz sajnos még napjainkban sem kapnak megfelelő felkészítést a tanárjelöltek, a hátrányos helyzetű településen dolgozó pedagógusokat fokozottan sújtja a tehetetlenségből, kilátástalanságból fakadó kiégés veszélye.

Annak érdekében, hogy a célcsoportnak minél hatékonyabb segítséget nyújtson a projekt és a projektben kidolgozásra kerülő szellemi termék, feltétlen szükség van a célcsoport körében végzendő igényfelmérésre, illetve az érintettek körében szakmai tanácskozásra. Ennek csomópontjai az alábbi tevékenységek köré szerveződnek:

- A hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó pedagógusok képzési, továbbképzési szükségleteinek feltárása közvetlen és közvetett kutatási módszerekkel: kutatások eredményei, kérdőíves adatfelvétel.
- A jó gyakorlatok megismerésének lehetőségei: partnerek tapasztalatai.

4 Forray R. Katalin – Pálmainé Orsós Anna: Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok. Educatio. 2010/1. 75–87.

- Az egymástól tanulás kultúrájának megismerése.
- Szegregáció-integráció helyzete az egyes partnerországokban: partnerek tapasztalatai.
- A partnerek tapasztalatainak összegzése.
- A bázisiskolákban a tanári igények kérdőíves felmérése, interjú az intézményvezetővel.

A konkrét lépéseket a szakmai műhelymunkán valamennyi partner bevonásával határozzuk meg.

Mivel projektünk középpontjában a családok felé történő hídépítés áll, ezért kiemelten fontosnak tartjuk **a családokkal való kapcsolatfelvételt, a családok problémáinak feltárását, az iskolával szemben támasztott valós igények megismerését**. Ezen a ponton jelentős szerepet kapnak a rokon szakmák képviselői, akik egyrészt segíthetik a családokkal történő kapcsolatfelvételt, másrészt a megjelenő igények egy része valószínűsíthetően nem iskolai eszközökkel teljesíthető, tehát a komplex segítségnyújtás részeként a szociális vagy egészségügyi ellátórendszerrel is közvetlen, bizalomteli kapcsolatba kerülhetnek. A szülők igényeinek megismerése több csatornán történik, de valószínűsítjük, hogy inkább a közvetlen szóbeli közlések lesznek túlsúlyban személyes találkozók, szülői fórumok, családlátogatások formájában. Az intézmények korábbi, esetlegesen meglévő felméréseinek eredményeit is összegezzük.

A családok igényei felmérésének csomópontjai:

- elvárások az intézménnyel szemben
- elvárások a pedagógussal szemben
- a preferált kapcsolattartási és tájékoztatási formák feltérképezése
- motivációs bázis megismerése
- nevelési elvek és a gyakorlat megismerése
- a gyerekekről alkotott kép, vágyott jövőkép megismerése
- támogatási lehetőségek a család részéről

Projektünk megvalósítása és az innovatív szellemi termék fejlesztése során mindvégig figyelemmel kísérjük a közvetlen és közvetett célcsoport igényeit.

Tratnyek Magdolna

4. EGYÜTTMŰKÖDÉS A CSALÁDOKKAL – A SZAKMAI KÉZIKÖNYV LÉTREHOZÁSA

A szellemi termék létrehozásának bázisa a több mint 20 éves múlttal rendelkező, működő pedagógiai gyakorlat és az azt megalapozó elmélet, a *Kedvesház pedagógiai rendszer*.

A rendszer megalkotói felismerték, hogy a hátrányos helyzetű és/vagy roma gyerekekkel történő eredményes foglalkozás záloga a családokkal való együttműködés.

Ahhoz, hogy a bizonyítottan eredményes rendszer multiplikálható legyen, szükséges a rendszerszerű szakmai-módszertani megközelítés írásba foglalása.

A *Kedveskönyv* és a pedagógus-továbbképzések alkalmasak a pedagógiai gyakorlat megismertetésére, azonban szükséges a program egyik leglényegesebb elemének részletes kidolgozása, a családokkal való kapcsolattartás módszertanának követhető leírása, hiszen eddigi tapasztalataink alapján is állíthatjuk, hogy a pedagógusok úgy látják, a leszakadó társadalmi réteg esetében a szülőkkel való kapcsolat és együttműködés hiánya az egyik fő oka a gyerekek iskolai sikertelenségének és a nagyobb számú lemorzsolódásának.

Ha a pedagógusok és más segítő szakemberek nem rendelkeznek megfelelő tudással egy másik társadalmi réteg szokás- és normarendszerének értelmezésére, könnyen kerülhetnek olyan helyzetbe, hogy a saját társadalmi rétegük által meghatározott értékrendet találják iránymutatónak. Ennek elkerülése érdekében szükséges a megfelelő tudást megszerezni, illetve sokszor elegendő a korábban megszerzett tudásukat és tapasztalataikat újabb szempontok alapján átrendezni.

A könyv tartalmát és módszertani megoldásait a szakmai műhelymunkák során véglegesítettük figyelembe véve az igényfelmérések és a pedagógus-továbbképzések tapasztalatait.

A könyv, műfaja szerint, interaktív és reflektív elemeket is tartalmazó szakmai kézikönyvként definiálható. Ez azt jelenti, hogy az elméleti részeket esettanulmányok, megvalósult gyakorlati helyzetek leírása követi, majd az egyes részeket a megértést, a további felhasználást segítő, a reflektív feldolgozást támogató feladatok egészítik ki.

Előkészítő, alapozó szakasz (2016. 09. 01. – 2017. 06. 30.)

Megalakult a projektmenedzsment és folyamatos munkával koordinálja a projektmegvalósítást. Létrehoztunk egy közös elektronikus munkafelületet, mely az első időszakban csak konzorciumi tagok számára volt elérhető. Ebben az időszakban került sor a bázisiskolák[5] kiválasztására, pedagógusai mobilitására és módszertani képzésére. 75 pedagógus vett részt a Kedvesház-pedagógia 90 órás képzésen.[6] A képzés gyakorlati megközelítéssel dolgozta fel a hátrányos helyzetű tanulókkal történő foglalkozás módszertanát és a családokkal való együttműködés lehetőségeit. A képzést mentorálási folyamat követte, mely szintén a gyakorlati alkalmazást segítette elő. Az Evangélikus Pedagógiai Intézet honlapján folyamatosan adunk tájékoztatást a projekt előrehaladásáról.[7]

Fejlesztési szakasz (2017. 07. 01. – 2018. 12. 31.)

Ebben a szakaszban történik meg a szellemi termék kifejlesztése, illetve a projektszakasz végén megkezdődik a multiplikációs szakasz előkészítése. *Együttműködés a családokkal* című módszertani könyv létrehozása. Fordítások elkészítése angol, szlovák, román nyelvre. Aktivizálásra kerül a honlap, ahol a hátrányos helyzetű és/vagy roma esélyteremtéssel foglalkozó szervezetek megjelentethetik jó gyakorlataikat, szakmai párbeszédeket folytathatnak. A honlapon megjelenik az elkészült könyv.

Multiplikációs szakasz (2019. 01. 01. – 2019. 08. 31.)

2019-ben mindhárom partnerországban megrendezésre kerül egy-egy nagy szakmai konferencia, melynek célja a projektben kidolgozott szellemi termék (innováció) mind szélesebb körben történő megismertetése. Továbbá ajánlások megfogalmazása a további hasznosítás/hasznosíthatóság érdekében. A konferencián minden partner képviselteti magát előadással. Az előadások bázisán a szakmai viták eredményeit beépítve elektronikus kiadványt hozunk létre, melyet közzéteszünk a projekt honlapján, valamint a partnerek és érdeklődők saját honlapjukon is megjelentethetik.

5 Kossuth Lajos Evangélikus Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Pedagógiai Szakgimnázium (Miskolc); Kazinczy Ferenc Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskola (Tornalja, Szlovákia); Dr. Lukács Mihály Általános Iskola (Kászonaltíz, Románia, Hargita).

6 Kedvesház-pedagógia 1. – Alapozó továbbképzés: a „más”-ság megismerése
Kedvesház-pedagógia 2. – Közösségépítés és együtt-tanulás

7 http://www.epszti.hu/projektek

A projekt iránt érdeklődők további felvilágosítást kaphatnak az Evangélikus Pedagógiai Intézetben, illetve csatlakozhatnak az Erasmus Esély elnevezésű FB[8] csoporthoz.

FELADAT

Egyénileg vagy munkacsoportban keressék meg azokat a tényezőket, amelyek intézményükben GÁTOLJÁK, illetve SEGÍTIK az együttműködést a családok és az oktatási intézmények között! A gyakorlat javasolt menete a következő: 4-5 fős kis csoportokban fejtsék ki véleményüket, fogalmazzák meg kérdéseiket, összegezzék tapasztalataikat, készítsenek összefoglalót plakátokon, majd az egyes csoportok mutassák be munkájuk eredményét az egész csoport előtt! Ekkor a többiek feltehetnek tisztázó kérdéseket. Végül megkeresve az azonosságokat, elkészülhet az egész csoport véleményét tükröző összefoglaló táblázat.

Amikor elkészült a munka, érdemes összevetni a későbbiekben olvasható, a projektpartnerek együttműködésben elkészített összefoglalójával.

Ez egy fontos diagnosztikus lépés ahhoz, hogy a megoldáshoz vezető lépéseket megtaláljuk.

FELADAT

BRAINSTORMING módszerrel gyűjtsenek javaslatokat az egyes gátló tényezők csökkentésére!
Ezt követően minden résztvevő vállaljon legalább egy dolgot, amit napi gyakorlatában vállal és megvalósít.

A fentieken kívül számos olyan anyag született a projekt során, melyek segítették annak a módszertani leírásnak a megszületését, mely a következő fejezetben kerül bemutatásra. Ezért javasoljuk, hogy akár most, akár a módszertani anyag átolvasását követően tanulmányozzák az egyes országokra, az igényfelmérésre, a mentorálásra vonatkozó írásokat is, hiszen a háttér ismerete, az igényfelmérés, a szakmai műhelyeken végzett szektorközi munka mind-mind hozzájárulhatnak ahhoz, hogy megtalálják a megfelelő megoldást. A gyakorlat bemutatásához következzen egy esettanulmány.

8 https://www.facebook.com/groups/732324613615920/?ref=group_header

Lázár Péter

KÉT FECSKE (MÁR) CSINÁL NYARAT

Erasmus+ projektünk egyik pozitív hatását mutatja be a következő történet. Szereplője két erdélyi pedagógus, akik Csíkkozmáson tanítanak olyan iskolában, ahol jelentős számú roma/hátrányos helyzetű gyerek tanul. A mentorálások kapcsán mélyebben is megismertük őket és áldozatos munkájukat. A tapasztalataink, valamint az általuk írtak és elmondottak alapján úgy gondoljuk, hogy az ő történetük, illetve az ügy, amit képviselnek érdemes arra, hogy e kiadvány révén megosztásra kerüljön. Annál is inkább így van ez, mivel a projekt keretében tartott módszertani képzések és a mentorálások új lendületet adtak munkájukhoz, hozzájárultak hitük megerősödéséhez, módszertani megújulást jelentettek számukra.

Cs. Ottó iskolaigazgató, Csíkkozmás

„Csíkkozmáson a második esély osztályt 2012-ben indítottuk el. Azzal a céllal hoztuk létre, hogy az írástudatlan gyerekeket és felnőtteket megtanítsuk írni-olvasni. Tudni kell, hogy a településünkön nagyon sok az olyan gyerek/felnőtt roma, aki egyáltalán nem járt iskolába, vagy ha járt is, hamar – egy-két év után – elhagyta az iskola padjait, és teljes mértékben elfelejtette az írást-olvasást. Hogy ennek a jelenségnek mi az oka? Nos, ez összetett dolog. Mivel én magam is Csíkkozmáson élek, jól ismerem az itteni helyzetet, a nehéz életkörülményeiket, a szociális helyzetüket. De ez csak az egyik ok. Legalább olyan fontos tényező a szülőknek az iskolához való negatív viszonyulása. Nincsenek jó példák a családban a gyerek előtt, a szülőktől nem kap indíttatást és megerősítést, motiválatlan marad a tanulás iránt, és követi a szülői mintát: az iskola egy szükséges rossz dolog, ami nem kell, vagy amitől jó minél hamarabb megszabadulni. Itt az iskolarendszerből is könnyebb kiesni, mint Magyarországon. Bár itt is vannak rendeletek és szankciók, amik a kötelező iskolába járásra vonatkoznak, csak az a baj, hogy ezeket helyi szinteken kellene érvényesíteni, ami nem igazán valósul meg.

Mikor igazgató lettem, kötelességnek éreztem, hogy tegyek valamit ezekért a gyerekekért, fiatalokért. A második esély osztály indításában láttam egy olyan lehetőséget, amivel visszahozhatók ezek a gyerekek az iskolába, hát éltünk vele. Az ötletem a tantestületben nem igazán aratott osztatlan sikert, de szerencsére akadt egy roma tanítónő kollégám, aki támogatott és vállalta az osztály vezetését. Személyében sikerült megtalálnom azt a hiteles embert, aki jól ismeri és érti azt a világot, ahonnan ezek a gyerekek jönnek, teljes mértékig tud azonosulni az etnikai és kulturális másságukkal, és ami legalább annyira fontos, a személyiségével mágnesként képes bevonzani és magával ragadni a gyerekeket. Otthon van a roma kultúrában, kisujjában van a néptánc, a zene, a folklór, a drámajáték, amivel jól tudja motiválni a gyerekeket.

2012 óta 3 osztályt vittünk végig sikeresen, ami osztályonként 15-17 tanulót jelent. A korosztály nagyon vegyes, 10 évestől egészen 20 éves korig terjed. De volt már 36 éves elsős diákunk is.

A tanulók féléves ciklusban tanulnak, és 2 év alatt elvégzik az alsó tagozatú osztályt (1–4.). Minden félév végén vizsgát tesznek, és a ciklus végén oklevelet kapnak. A felső osztályok elvégzése után pedig vagy szakmát adó intézménybe mehetnek továbbtanulni, vagy munkába állnak valahol. Mindenképpen előnyükre válik az iskola, mert így sokkal könnyebb az elhelyezkedés a munkaerőpiacon, mivel már mindenhol kérnek iskolai végzettséget, senki nem akar analfabétát alkalmazni.

Sikernek tarjuk, hogy a tanulóink többsége befejezi az általános iskolát, ezáltal lehetőség nyílik számukra a továbbtanuláshoz valamelyik szakmát adó intézményben. A másik, legalább ilyen fontos dolog, hogy azok az egy-két évvel túlkoros gyerekek, akik későn kezdték az iskolát, a ciklus végén, miután sikeres vizsgát tettek, visszakerülhetnek a korosztályuknak megfelelő normál osztályokba.

Nagyon nehéz munka ez – bevonni a gyerekeket és megtartani őket az iskolában –, csak az tudja, aki a mindennapokban benne él. Meg kell küzdeni mindennel és mindenkivel, ami és aki akadályokat gördít, és ezek mindennapos problémák, amiket kezelni és megoldani kell. Gondolok itt a többségi társadalom előítéletes szemléletére, az önkormányzat negatív hozzáállására, a szülők megnyerésére vagy a gyerekek folyamatos motiválására, ami önmagában is állandó megújulást kíván a pedagógustól. Egy idő után ezek felőrlik az embert, elfárad, megkeseredik, elfogy a lelkesedés, a lendület, alábbhagy az ember hite, a feladás szélére kerül.

A legjobb pillanatban jött segítségünkre a Kedvesház-pedagógia, amit Lázár Péter és Bordács Margit ismertetett meg velünk az Erasmus+ program keretében Nyíregyházán, majd a mentorálások során a csíkkozmási gyerekekkel is.

A 90 órás tanfolyamon Sándor Gizella kolléganőmmel vettünk részt, és mondhatom minden pillanatát élveztük. Hitet, reményt és megerősítést adott, emberileg és szakmailag is feltöltődtünk általa. A Kedvesház-pedagógia gyerekközpontú szemlélete nagyon közel áll hozzánk, a módszertana pedig nagyon jól adaptálható a mi gyakorlatunkba. Elmondhatom, hogy amióta megismertük, sokkal hatékonyabban tudunk működni. Ez azt is jelenti, hogy a gyerekek hozzáállása az iskolához és a tanuláshoz is gyökeresen megváltozott. Ebben nagy szerepet játszott az is, hogy Margó és Péter a mentorálások során a személyes jelenlétükkel is erősítettek bennünket akkor, amikor ellátogattak hozzánk. Találkoztak a gyerekekkel, foglalkozásokat tartottak, közösen zenéltünk, énekeltünk a tanulóinkkal, nagy sikerű családi napot tartottunk az iskolában, amin részt vettek a gyerekek és a szülők is. Sőt volt olyan is, hogy Péterrel együtt készültünk és léptünk fel gyerekeinkkel egy zenés-táncos produkcióval a roma napi gálán Csíkszeredában.

Azt még szeretném hozzátenni, nekem nagyon sokat adott a Kedvesház-tanfolyam. Már sok továbbképzésen vettem részt, de egyik sem volt olyan hatással rám, mint ez. Megváltoztatta a cigánysággal kapcsolatos szemléletemet és a tanításhoz való hozzáállásomat. Addig is megvolt bennem egyfajta érzékenység és empátiás attitűd, ami révén közel tudtam kerülni hozzájuk, de a tanfolyamokon szerzett ismeretek, valamint az ezek átadásával párosult tanfolyamvezetői hitelesség és

elkötelezettség, olyan mély érzésvilágot nyitottak meg bennem, amitől másképp látom ezeknek a családoknak és gyerekeknek a helyzetét. Már nemcsak értem, hanem át is tudom érezni problémáikat, kisebbségi létüket. Sokkal nyitottabb és ambiciózusabb lettem, nagyon sok módszertani eszközt kaptam a tanításhoz és a szülőkkel való kapcsolatom erősítéséhez. Az egyik legnagyobb élményem a tanfolyamokról a roma dalok tanulása volt. Nagyon hamar megtanultam gitározni, énekelni és kannázni ezeket a dalokat, és persze a tanítványainknak is megtanítottuk, akik nagyon imádják. Az énekléseket is beépítettük a mindennapokba a gyerekekkel, és azt tapasztaljuk, hogy ezáltal sokkal könnyebb a tanításuk. A közös éneklés érzelmeket szabadít fel, oldja a fáradtságot, erősíti az összetartozást, a gyerekeket fogékonyabbá teszi, és jobban tudnak összpontosítani a tanulási feladatokra is.

A nyírteleki Kedvesházban szerzett tapasztalatok is óriási hatással voltak rám. Egy olyan világot és programot ismerhettem meg, ami valóban esélyt jelent a hátrányos helyzetű gyerekeknek és családjaiknak a mélyszegénységből való kitöréshez és az iskolai sikerességhez. A Kedvesház egyszerre tud számukra szociális biztonságot, személyes törődést és tanulási feltételeket nyújtani, és mindezt oly módon, hogy megerősíti a családi összetartozást – a szülőknek reményt, lelki támaszt nyújt a kitöréshez. Nekünk is nagyon kellene itt egy Kedvesház. Péterékkel már egy éve dolgozunk azon, hogy forrást szerezzünk ahhoz, hogy Csíkkozmáson tudjunk nyitni egy ilyen kollégiumot a „Gödör”-ből járó tanulóink számára. Ebben nagyon elkötelezettek vagyunk a kolléganőmmel, addig nem nyugszunk, míg meg nem valósítjuk ezt az álmunkat.”

S. Gizella tanítónő, Csíkkozmás

„A Lungo Drom művészeti tánccsoportot 2002-ben alapítottam 10 pár táncossal. Akkor a táncosok nagy része férj és feleség volt, azóta sokat változott a csoport és változtak a generációk is. Egy dolog nem változott: a kötődés. Az utánpótlást a táncosok gyerekei és rokonai alkotják. Jelenleg kétgenerációs a csoport, vannak a kicsik és nagyok. A tánccsoport jelentős részét azok alkotják, akik a második esély osztályomban tanulnak. Az elmúlt években nagyon sok fellépésünk volt országszerte, több díjat is kaptunk. Igyekszünk minden helyi és országos rendezvényen ott lenni. Célunk a hagyományaink és tánckultúránk ápolása, szeretnénk minél több emberhez eljuttatni produkciónkkal azt az üzenetet, hogy nekünk is vannak értékeink, mi is értékesek vagyunk, és a tudásunk alapján ítéljenek, ne pedig a sztereotípiák alapján. A másik fontos célom, hogy a tánccal és a szereplésekkel a növendékeimnek hitet, önbecsülést és célokat adjak, és megtapasztaltassam velük, hogy a sikerért meg kell küzdeni, mint ahogy az életben mindenért. Nagyon sok munka és idő van benne, de a szeretet, amit a gyerekektől kapok, az ő örömük, amit érzek és éreznek egy-egy sikeres fellépés után, megér minden erőfeszítést. Rendszeresen próbálunk, mindenki igyekszik a maximumot adni, jó csapatot és közösséget sikerült belőlük alakítani, szívvel-lélekkel dolgoznak a sikerért és ez nagyon jó érzés.

A második esély osztályt 2013-tól vezetem, ez már a harmadik ciklusom. Szeretem csinálni, mert van értelme és eredménye. Az általános iskola 1–4. osztályának követelményeit két év alatt teljesítik a tanulók úgy, hogy minden félévben vizsgát tesznek. Azok, akik utolérik a korosztályukat, folytathatják tovább az 5–8. osztályt. Sok olyan felnőtt is jár hozzám, akik nem jártak iskolába (18-tól 40 évesig). Náluk az legfőbb cél, hogy két év alatt megtanuljanak írni-olvasni, levizsgázzanak, hogy jogosítványt tudjanak szerezni. Ebben az évben 20 ilyen diákom van, az előző évben 19 volt, ebből 17-en sikeres vizsgát tettek. Nagyon nehéz velük dolgozni, felzárkóztatni olyan embereket, akik nem jártak iskolába. A többségük családos, sok nehézséggel, de kitartó munkával velük is sikerült eredményeket elérni. Ami még fontos, hogy nemcsak írni-olvasni tanulnak meg az iskolában, hanem viselkedni is. Emellett a gyakorlati élethez fontos praktikákat is igyekszünk megtanítani nekik (pl. önéletrajzot vagy egy kérvényt megírni), azért, hogy jobban tudjanak boldogulni. A munkánk hasznát abban is látom, hogy azok a felnőttek, akik sikeresen végigcsinálják a programot és vizsgát tesznek, már másképpen nevelik a gyereküket. Igyekeznek taníttatni őket, mert már nekik is van sikerélményük az iskoláról, és látják, hogy csak így viheti többre a gyerekük is.

A tanítás és a tánccsoport vezetése mellett kell jusson időm a családokra is. A szülők megnyerése és a jó kapcsolat ápolása ugyanolyan fontos, mint a gyerekek tanítása. Gyakran megyek ki a „Gödör”-be, mindig van valami, ami miatt menni kell. Sokat beszélgetek velük, elmondom, miben volt ügyes a gyerekük, de azt is, ha valami rosszat tett. Meghallgatom őket, segítek, ha tudok a problémáikban tanácsot adni, ügyeket intézni, kérvényt írni. Sokszor van úgy, hogy az este vet haza, és olyan is, hogy késő éjszakáig csinálom a másnapi feladatlapokat. Ez olyan munka, amit csak elkötelezetten, szívvel-lélekkel érdemes csinálni. Szerencsémre van egy olyan férjem, akire számíthatok és mindenben támogat.

Nagy szerencsémnek tartom, hogy én is részt vehettem az Erasmus+ programban. Mint az erdélyi csoport minden tagjának, nekem is nagyon sokat adott és segített a Kedvesház-képzés. Teljes mértékig tudtam azonosulni a szemlélettel és módszertannal, hiszen itt ugyanazokkal a problémákkal találkozom. Megerősítést is kaptam, hogy jó úton járok, és ez lelkileg is sokat jelentett nekem. A legnagyobb hatása az volt, hogy mintát kaptam a tanfolyamvezetőktől – Margótól és Pétertől –, akik végigjárták azt az utat a Kedvesház megalakításával, amin mi is rajta vagyunk itt az igazgató úrral a második esély osztályunkkal. Szinte minden módszert kipróbáltam már a Kedveskönyvből, átalakítva alkalmazom ezeket a tanításban, nagyon jól működik. Az is sokat jelentett, hogy Péterék a mentorálások során többször is eljöttek hozzánk, látták, hogy mit és hogyan csinálunk, és nagy elismeréssel értékelték a munkánkat. A gyerekek is megmutathatták, mit tudnak, drámajátékkal, zenés-táncos bemutatókkal készültünk jöttükre nagyon lelkesen, és természetesen azokkal a roma dalokkal, melyeket a tanfolyamokon tanultunk. A Kedvesház Kollégiumot és a programját nagyon jó megoldásnak tartom. Azt gondolom, hogy csak így lehet igazi esélyt adni ezeknek a gyerekeknek. A jó iskola nem elég, kell egy olyan hely is nekik, mint a Kedvesház, ahol van meleg étel, víz, villany, szeretet, gondoskodás, és ami az egész családnak reményt mutat a kitöréshez és a küzdéshez. Nekünk nagyon kellene itt egy ilyen Kedvesház, az igazgató úrral és az egyesületünkkel azon dolgozunk, hogy ez az álom megvalósuljon Csíkkozmáson.”

Mentori látogatásunk folyamán a Kászonokban és Csíkkozmáson szerzett tapasztalatok voltak azok, melyek a leginkább emlékeztettek bennünket a Kedvesház-program elindításának körülményeire. Láttuk a nehéz élet nyomait az iskolákban, a gyerekek öltözetében, a hiányokat és szükségleteket az otthonokban; ugyanakkor a pedagógusok részéről éreztük azt az elfogadást, gyerekszeretetet, hivatástudatot és empátiás attitűdöt, amivel és ahogyan tanítanak, nevelnek. A dologhoz hozzátartozik, hogy előtte nem jártunk még Erdélyben, nem ismertük közelről Székelyföldet. Egyszerre volt különös és megindító számunkra ez a világ. Mintha egy másik Magyarországba csöppentünk volna, ahol kicsit más íze van a magyar szónak, ahol – nem is kicsit – mást jelent magyarnak lenni (sokat tanulhatnánk a székelyektől magyarságból), ahol a gyönyörű hegyek, dombok és mezők közötti kis kászoni falvakban mintha megállt volna az idő. Szénával vagy fával megrakott lovasszekereket látni az országutakon, és onnan tudja az ember, hogy XXI. századi a szekér, hogy időnként a hajtó a bakon füléhez kapja a mobiltelefont.

Csíkkozmási látogatásaink során, magunk is meggyőződhettünk a fent bemutatott két kolléga elkötelezettségéről, mélyebben is megismerhettük őket és azt a munkát, amit a sok nehezítettség ellenére erős hittel és nagy lelkesedéssel végeznek.

Nagy meglepetésben volt részünk, mikor először találkoztunk a második esély osztály tanulóival. A tornateremben vártak ránk a tanítónőjükkel szép csendben felsorakozva fellépő ruhában. Kiderült, hogy egy komplett 1 órás műsorral készültek tanítójukkal a tiszteletünkre. Gyönyörűen mondtak verseket, prózákat, melyek az élet kihívásairól, a szeretetről és az emberi értékekről szóltak, majd a fiúk, utána a lányok tánca következett, végül egy fergeteges össztánc. Legvégül pedig körbe ültünk, előkerült a kanna, a kahon, a gitárok, és közösen énekeltük azokat a beás és lovári dalokat, melyeket a tanfolyamokon énekeltünk a kollégákkal.

Büszkeséget, örömöt és meghatottságot láttunk a gyerekek szemében, amikor megdicsértük őket a produkciójukért, és elmondtuk, mennyire büszkék vagyunk rájuk és a tanítójukra. Beszélgetve Ottóval és Gizikével kiderült, hogy heteken keresztül készültek erre a bemutatóra. Gizike elmondta még, hogy nagyon sokat mesélt a tanítványainak rólunk, megmutatta nekik a *Kedveskönyv*et, megtanította a dalokat. Azt is elmondta, hogy nagyon sok módszert kipróbált már, megmutatta a több száz oldalas Kedvesház módszertani gyűjteményét, amibe lefűzve ott sorakoztak a gyerekek munkái, kitöltött feladatlapjai. Mikor elhűlve megkérdeztük tőle, hogy ezt a rengeteg módszertani anyagot mikor és hogyan tudta másfél hónap alatt összehozni a tanítás és a tánccsoport mellett, csak annyit felelt: *ami fontos, arra talál időt az ember!*

Ottótól és Gizikétől sokat hallottunk arról, hogy milyen rossz körülmények közül járnak iskolába a gyerekek. A faluban csak úgy hívják ezt a helyet, hogy „Gödör". Kíváncsiak voltunk rá, így késő délután együtt kimentünk. Gizike mondta, hogy úgyis megígérte az egyik családnak, hogy meglátogatja, mert valamit szeretne velük megbeszélni.

A „Gödör" látványára egyikünk sem készült fel. Láttunk már sok cigánytelepet, lepusztult vályogviskókat, omladozó, rossz állapotú, disznóólszerű építményekből álló putritelepeket, de ez minden elképzelésünket felülmúlta. A falutól néhány kilométerre észak felé, gyönyörű természeti környezetben, két hegy között a völgyben terült el a „Gödör", amihez a faluból egy bekötő földút vezetett. Mintegy másfél négyzetkilométernyi területen közel száz kisebb-nagyobb fából és pléhből összetákolt bódészerű épületet láttunk rendezetlen sorokban. Távolból a hegyekből lezúduló víz hangja, pár száz méterre a patak. Becsléseink szerint több százan lakhattak itt. Látványunkra előjöttek a lakók, a gyerekek között sok is-

merős arcot láttunk – most nem a szép ruhájuk volt rajtuk –, köszöntek illően, majd beszédbe kezdtünk a szülőkkel.

Hamar kiderült, hogy miért kérte az egyik szülő Gizike segítségét. A telep szélén, közel a földúthoz állt az egyetlen ivóvíz-forrást adó kút, amit két hete az önkormányzat lezárt, mert nem fizetett senki a vízhasználatért. Elég tetemes összeg gyűlt össze, és míg ki nem fizetik a tartozást, addig az önkormányzat zárva tartja a kutat. Néhány perc alatt megtelt a kút előtti kis tér, mindenki el akarta mondani véleményét és problémáját a vízzel kapcsolatban. Egyikük arról panaszkodott, hogy sorra betegszenek meg az emberek. Amióta lezárták a kutat, csak a patakból tudnak vizet hordani, ami mosásra megteszi, de főzni meg inni nem jó, mert tele van a patak föntről lejövő szeméttel meg döggel; sok gyerek és felnőtt ágynak esett, a gyógyszer meg sokba kerül. Egy idősebb férfi elmondása szerint az egész kútlezárás azért van, mert csak ő meg egy-két ember fizette meg a víz árát, de már nem tudják az egészet fizetni, mindenkinek be kellene adni a 10 lejt, akkor lenne újra ivóvíz. Egy, az iskolából ismerős nagylány anyukája kérte az igazgatót, hogy beszéljen a hivatallal, hogy legyen újra víz. Azt mondta: *„víz nélkül nem élhetünk, a gyereknek tisztán kell az iskolába menni”*.

Két hónap múlva, mikor újra Csíkkozmáson jártunk, már nem volt vízgond. Ottó és Gizike megoldotta a problémát az önkormányzatnál. Újra megnyitották a kutat, azzal a feltétellel, hogy ezentúl befizetik a vízdíjat. Gizike azóta havonta körbejár a Gödörben, minden családtól beszedi a 10 lejt és befizeti.

Az eseten elgondolkodva eszembe jutottak a Kedvesház indításának évei, a korrekciós első osztály, a belegrádi cigánytelep lakói, akiknek a gondjait a nyakamba vettem. Akkor azt gondoltam, hogy attól a mélyszegénységtől nem lehet lejjebb. A Gödörben megtapasztaltam, hogy lehet. A belegrádi cigánytelepen 300 méterről hordták a vizet, de legalább a kúthasználatért nem kellett fizetni.

Mikor újra találkoztunk Gizike tanítványaival az iskolában, megint csak megleptek bennünket. Előadtak egy, a halotti szokást feleleventő színdarabot dal-, zene- és táncbetétekkel, amit Gizike tanító néni írt és tanított be nekik erre az alkalomra. Újra ámulatba ejtett a gyerekek produkciója, és a tanítójukat dicséri az is, hogy a fejlődés is jól láthatóan megmutatkozott egy-egy tanuló előadásában. Erre az alkalomra mi is készültünk számukra meglepetéssel. Írtam nekik egy dalt „A Gödörből van kiút” címmel. Egy pergő ritmusú, latinos hangzású dal, ami lelkesít, motivál és erőt ad. Nagyon megérintette őket, mikor eljátszottam, többen sírtak, mikor a refrént énekeltem.

„Nem az a fontos, honnan jöttél,
Milyen a bőröd, hova születtél!
Csak az, hogy merre tartasz,
És hová jutsz majd el,
Csak az a fontos,
Te magadról mit hiszel el.

Ne hidd el,
hogy a mély Gödörből nincs kiút!
Ne add fel!
Ha százszor meggyötör is az út!

Hinned kell,
Hogy egyszer úgyis célhoz érsz,
Tudnod kell,
Hogy küzdened kell mindenért.”

Tudjuk, hogy a Gödörből a Kedvesházig még hosszú az út, de hisszük, hogy együtt sikerülni fog. Mi itthonról próbálunk lehetőséget és forrást szerezni hozzá, két elszánt fecske pedig Csíkkozmáson. Nem adjuk fel!

Tratnyek Magdolna

7. MENTORÁLÁS – A TAPASZTALATOK GYAKORLATI ALKALMAZÁSÁNAK TÁMOGATÁSA

Már projektünk tervezésekor fontosnak tartottuk, hogy ne csak a képzésekkel, hanem a képzések hasznosulását, pedagógiai gyakorlatba történő beépülését támogató rendszerrel is segítsük a kollégákat. A mentorálási folyamat legfontosabb célja, hogy segítse a tanfolyamokon megismert módszerek saját pedagógiai gyakorlatban történő alkalmazását. További cél, hogy szakmai megerősítést nyújtson a kipróbáláshoz, adaptáláshoz.

A mentorálás tehát egy élő kapcsolatot hozott létre, illetve tartott fenn a bázisintézmények pedagógusai és a projekt között a mentorokon keresztül. Ez a támogató, közvetlen kapcsolat jelentheti az alapját a projekt céljai között szereplő hosszú távú szakmai együttműködésnek, illetve az Esélyteremtő együttműködési hálózat fenntartásának.

A mentori feladatokat az alábbiakban határoztuk meg:

Egyéni mentorálás keretében: óralátogatások, hospitálás, egyéni szakmai konzultációk, a mentoráltak által készített szakmai portfóliós feladatok megbeszélése, az elvégzett munka értékelése; szakmai tanácsadás, a felmerülő problémák megbeszélése.

Csoportos mentorálás keretében: mentori teamek vezetése, a módszertani műhelymunka (módszertani anyagok kidolgozási folyamatának) koordinálása; a Kedvesház-pedagógia intézményi bevezetését előkészítő szakmai munka segítése, támogató közreműködés a szülőkkel közösen szervezett rendezvényeken.

A mentoráltaktól a következőket vártuk:

Aktív részvétel a Kedvesház-pedagógia továbbképzéseken; Kedvesház-pedagógia szakmai portfólió készítése; együttműködés a mentorokkal (a vállalt feladatok teljesítése a megadott határidőre), alkotó részvétel a „mentori team” foglalkozásokon, alkotó részvétel az intézményi bevezetést szolgáló módszertani műhelymunkában.

Az alábbi mentorálási hálóterv, melyet a projekt során készítettünk, segítséget nyújthat a pedagógusképzések, továbbképzések mentorálással történő kiegészítéséhez.

Időszak	Célok	Tevékenységek	Eredmények
Előkészítő, alapozó szakasz: megismerés, érzékenyítés, együttműködési pontok kialakítása. 2016. november–december	Kapcsolatfelvétel a projektmenedzsmenttel; az intézményekben folyó szakmai munka, valamint az érintett pedagógusok megismerése; igények és szükségletek felmérése; Kedvesház-program megismertetése, az érintettek közel hozása, „képbe hozása”.	Bemutatkozó szakmai előadás a Kedvesház-programról, szakmai életútról; műhelymunka keretében: igények és szükségletek felmérése a pedagógusok körében (információs kérdőív); problémalista készítése.	Kölcsönös megismerés; együttműködési pontok kialakítása; a szakmai igények, szükségletek, valamint a problémák ismerete, beazonosítása; a tapasztalatok felhasználása a tanfolyamok tematikájának tervezéséhez.
Módszertani fejlesztés, adaptációs szakasz 1. 2017. február–március (A Kedvesház-pedagógia 1. tanfolyam után kerül sor.)	Az együttműködés kereteinek kialakítása; egyéni szakmai portfóliók tervezése; mentori teamek létrehozása; módszertani fejlesztés tervezése, csoportszerepek és felelősségek kialakítása.	Óralátogatások és egyéni konzultációk, szakmai tanácsadás; csoportos szakmai konzultáció (mentori team): szakmai tapasztalatok megosztása; a portfóliós feladatok megbeszélése, módszertani munkamegosztás, vállalások, csoportközi együttműködések, szerepek, felelősségek, kapcsolattartási és együttműködési megegyezések.	Mentori csoportok létrejötte, működése; csoportmegegyezések; megtervezett egyéni szakmai portfóliók; (portfóliós anyagok gyűjtése); csoportközi munkamegosztás.
2017. március–április	Személyes szakmai segítség a módszerek saját gyakorlathoz kapcsolásához, egyéni megerősítés, szakmai tanácsadás a módszerek adaptálásához; a megvalósított portfóliós feladatok értékelése. Csoportos szakmai tanácsadás: a megvalósított módszertani vállalások ellenőrzése, értékelése; az intézményi adaptálás szakmai előkészítése.	Óralátogatások; egyéni konzultációk és szakmai tanácsadás; a kipróbálás során felmerülő problémák megbeszélése; a megvalósított portfóliós feladatok értékelése, átbeszélése. Csoportos szakmai konzultáció (mentori team): 1) Az egyes módszertani elemek saját gyakorlatban történt kipróbálása során született módszertani anyagok és alkotások bemutatása, a tapasztalatok megosztása. 2) A mentori teamek munkájának (az intézményi innovációt elősegítő Kedvesház-pedagógiai módszertani fejlesztések, kidolgozások) megbeszélése, értékelése. 3) A soron következő feladatok tervezése (munkamegosztás, vállalások, felelősségek, kapcsolattartás).	Saját gyakorlatban kipróbált Kedvesház-pedagógiai (megismerési, közösségépítési, tanulásszervezési) módszertani elemek; kidolgozott adaptált módszertani anyagok; intézményi adaptálást előkészítő módszertani fejlesztések; mentori csoportok működésének megerősítése; csoportközi munkamegosztás.

Időszak	Célok	Tevékenységek	Eredmények
Módszertani fejlesztés, adaptációs szakasz 2. 2017. május–június–szeptember (A Kedvesház-pedagógia 2. tanfolyam után kerül sor.)	Személyes jelenléttel szakmai támogatást és megerősítést nyújtani, a „hídépítő pedagógusi szereppel” járó készségek és kompetenciák gyakorlati alkalmazásához; segíteni a Kedvesház-pedagógia 2. tanfolyamon tanult módszerek saját gyakorlatra történő adaptálását.	Óralátogatások; hospitálás és egyéni konzultációk, szakmai tanácsadás (a Kedvesház-pedagógia 2. tanfolyamhoz kapcsolódó szakmai portfólió alapján); csoportos szakmai konzultáció: 1) a gyakorlatban alkalmazott – a kipróbálás során született – módszertani anyagok és alkotások bemutatása, a tapasztalatok megosztása; 2) a mentori teamek által végzett (az intézményi innovációt elősegítő) Kedvesház-pedagógiai módszertani fejlesztések, kidolgozások megbeszélése, értékelése; 3) a soron következő feladatok tervezése (munkamegosztás, vállalások, felelősségek, kapcsolattartás).	Saját gyakorlatra átfordított „Hídépítési módszerek” (Megismerő megfigyelés, Családi nap, Nyitott-ház program) alkalmazása; a Hídépítő szereppel járó készségek és kompetenciák megalapozása; a szülőkkel, családokkal való együttműködést és partnerkapcsolatot ápoló programok megjelenése osztály- és intézményi szinten; összegyűjtött hídépítő módszertani anyagok.
2017. szeptember–október–november	Személyes szakmai segítség, egyéni megerősítés, szakmai tanácsadás; a portfóliós feladatok értékelése; csoportos szakmai tanácsadás: a megvalósított módszertani vállalások ellenőrzése, értékelése, az intézményi adaptálás segítése.	Óralátogatások; egyéni konzultációk; szakmai tanácsadás; a megvalósított szakmai portfóliós feladatok megbeszélése. Csoportos szakmai konzultáció: 1) az egyes módszertani elemek saját gyakorlatban történt kipróbálása során született módszertani anyagok és alkotások bemutatása, a tapasztalatok megosztása; 2) a családokkal való együttműködést és partnerkapcsolatot szolgáló módszertani fejlesztések összegyűjtése; 3) a soron következő feladatok tervezése (a szakmai portfóliók elkészítése, az intézményi bevezetés adaptációs tervének elkészítése).	A hídépítő szereppel kapcsolatos készségek és kompetenciák megerősödése; hagyományt teremtő hídépítő programok bevezetése a pedagógiai gyakorlatba (Családi nap, Nyitott-ház program). „Hídépítő módszertani gyűjtemény” az intézményi bevezetés előkészítéséhez.
Intézményi adaptáció, disszemináció 2018. január–március	A Kedvesház-pedagógia intézményi bevezetésének szakmai segítése; a disszemináció előkészítése.	Szakmai portfóliók bemutatása, értékelése. A hídépítést szolgáló Kedvesház-pedagógiai elemek intézményi bevezetésének adaptációs tervének bemutatása, szakmai értékelése.	75 Kedvesház-pedagógiai szakmai portfólió; 75 Kedvesház-pedagógiára kiképzett pedagógus, akik a gyakorlatban is képesek alkalmazni a Kedvesház-pedagógia módszertanát a családokkal való eredményesebb együttműködés érdekében. Kedvesház-pedagógiai módszertani gyűjtemény; elkészített helyi tanterv az intézményi bevezetéshez.

Betekintés a mentorálás gyakorlatába, hasznosítható tapasztalatok

A mentorálási folyamat jelentősen hozzájárult ahhoz, hogy a képzéseken megismert módszerek alapján készített pedagógusi portfóliók[9] egyes elemei beépíthetővé váltak a projekt eredményeként létrehozott szellemi termékbe, vagyis jelen kézikönyvbe. A résztvevők visszajelzései szerint is hatékonyabb és eredményesebb volt a képzés a mentorálással kiegészítve.

Egy-egy bázisintézményben a partnerország projektmenedzsmentjével, az intézmények képviselőivel, valamint a mentorokkal közösen kialakított ütemezés szerint került sor a mentori napokra. Minden alkalommal a két mentor látogatta meg az érintett intézményt. A hatékonyság, illetve az érintett pedagógusok személyes szakmai fejlődésének elősegítése érdekében az alkalmakat egy-egy intézményben 2 naposra terveztük. Ennek keretében a két mentor 10-10 órás egyéni és csoportos mentorálási tevékenységet végzett az intézményben. Különös hozadéka volt az úgynevezett 0. mentorálási alkalomnak, vagyis a mobilitást/képzést megelőző találkozónak. Ekkor a képzők, illetve a mentorok a helyszínen tájékozódtak az intézményről, személyesen találkoztak a pedagógusokkal, akik egy előzetes Információs lapot is kitöltöttek (1. sz. melléklet). Ezzel növelhető volt a pedagógusok motivációja, illetve a képzők, figyelembe véve a helyi sajátosságokat, tudták alakítani a képzés tartalmát.

Az Információs lapok kiértékelése kapcsán elmondható, hogy csak néhány kérdésnél lehetett tapasztalni szembetűnő különbségeket, nagyobbrészt a pedagógusok hasonló válaszokat adtak mindhárom helyszínen. A kollégák szerint mindhárom intézményben az elmúlt években emelkedett a roma/hátrányos helyzetű tanulók létszáma. A problémák okai között megemlítik a szociális hátrányokat és a szülői felelősséget (annak hiányát), valamint a kulturális különbségekből fakadó ellentéteket, a tanulási motiváció hiányát. A hátrányos helyzet okozta pedagógiai kihívások kezelése, valamint a pedagógus-továbbképzések során szerzett tapasztalatok vonatkozásában viszont jelentős eltéréseket mutatnak a válaszok. Ezek egyrészt az egyes országok eltérő oktatási rendszerének sajátosságaiból adódnak, másrészt pedig abból, hogy bár mindhárom intézményben nevelnek hátrányos helyzetű gyerekeket, az arányuk nagymértékben eltérő. Tornalján (Kazinczy F. Alapiskola – SK) például a több mint hétszáz fős tanulói létszámnak közel 30%-a hátrányos helyzetű. Minden bizonnyal a kászoni iskolákban (Tuzson János Általános Iskola és tagintézményei, Kászonújfalu, Kászonaltíz – RO) a legnehezebb a pedagógusok dolga, mivel az intézménybe szinte csak hátrányos helyzetű gyerekek járnak. A legjobb helyzetű a Kossuth Lajos Evangélikus Iskola (Miskolc), ahol ez az arány nem éri el a 10%-ot.

Annak érdekében, hogy az iskolák működéséről, valamint a pedagógusok munkájáról átfogóbb képet kapjunk Erdélyben és Felvidéken – az igényfelmérésen túl – sikerült egy rövid workshop keretében, a pedagógusokkal közösen egy (nem teljes részletekre kiterjedő) SWOT-analízist készítenünk. Ebből kiderült például, hogy az ERASMUS + projekthez való csatlakozást, illetve ennek keretében a pedagógusok képzésbe vonását és az új módszerek alkalmazását jó lehetőségnek tartják a kollégák.

9 A képzéseket követően minden résztvevő portfóliót készített, mely tartalmazza a képzéseken tanultak általa megvalósított gyakorlatát.

A mentorálás tehát a helyszínen történő szakmai támogatást jelentette a megismert módszerek gyakorlati alkalmazásával. Ugyanakkor nemcsak közvetlenül a jelenlét során kaptak segítséget a pedagógusok, hanem segédanyagokkal is támogattuk a képzésen tanultak hasznosulását. Ilyen az alább közölt ajánlás is:

Tanácsok, ajánlások a módszertani gyűjtemény készítéséhez

Elöljáróban: A projektünk egyik részcélja, hogy a projektidőszak végére szülessen egy szellemi termék. Ennek fontos részét fogják alkotni az általatok készített módszertani gyűjtemények. Azonban fontos megjegyezni, hogy a módszertani gyűjteményt elsősorban saját magad számára készíted. Lesz munka vele, de miközben dolgozol rajta, jusson eszedbe az a három fontos cél, amit ezzel elérsz, ami nagyon is fontos lehet a pedagógusi munkádhoz a jövőben:

a) A portfóliód dokumentált bizonyíték arra, hogy a tanfolyamon tanult módszert a saját gyakorlatban kipróbáltad;
b) A módszert saját gyakorlatodra adaptált módon alkalmaztad;
c) A fejedben és a kezedben birtokolhatsz egy saját Kedvesház-pedagógia módszertani gyűjteményt, amit alkalomadtán felhasználhatsz, továbbadhatsz, vagyis mindenképpen hasznodra lesz a jövőben.

Az egyes módszertani feladatok bemutatásánál (dokumentálásánál) javasolt követendő szempontok:

Nem határozunk meg egységes szempontrendszert arra, hogy hogyan kell elkészíteni az egyes feladatok módszertani dokumentációját. Csupán annyi az elvárás, hogy valós kipróbálásból szülessen a dokumentálás, tükröződjön benne a saját gyakorlat, a személyesség, az „életszerűség", és legyen jól bemutatva a megvalósított tevékenység és a módszer haszna, eredménye.

1. Jó tanács: érdemes a *Kedveskönyv* aktuális részét áttanulmányozni. A *Kedveskönyv* tekinthető a mi módszertani gyűjteményünknek, hiszen a gyakorlatból született. Az ott leírtak jó támpontok lehetnek az adott módszertani feladat dokumentálásához. Általában véve követhető és felhasználható az ott használt szerkezeti felépítés:
   a) Célok (Mire jó? Milyen kompetenciákat, készségeket fejleszt?)
   b) A tevékenység bemutatása (Hogyan valósítottad meg? Hogyan adaptáltad? Milyen csoportban, mennyi idő alatt?)
   c) Hatások, tapasztalatok: A „kérdezzük meg" alapján (a kérdéseket nem kell leírni) a kapott információk, eredmények címszavakban… és ha valamilyen probléma adódott, hogyan oldottad meg?
2. Fontos, hogy mielőtt megvalósítanál egy feladatot, az elképzeléseidet oszd meg a pároddal. Együtt könnyebb, és egymástól sokat lehet tanulni. Ha sikerült kipróbálni az adott módszert a csoportodban, mielőtt nekifognál a dokumentáció elkészítéséhez, újra szánj időt a társaddal való konzultálásra. Mondd el (ha készültek gyerekalkotások, akkor mutasd meg) neki, hogy mit és hogyan csináltál, oszd meg vele a tapasztalatodat, a sikereidet. És csak ezután fogj hozzá a portfóliós dokumentáció elkészítéséhez. Ha kész van, akkor megmutathatod, megbeszélheted a társaddal.

3. Ha valami nem sikerül elsőre, ne csüggedj el, gondold át, hogyan lehetne másképp, beszéld meg a problémát a társaddal, kérj tőle tanácsot, segítséget. Ha a problémát ezután sem sikerült megoldani, fordulj a mentorodhoz, vagyis hozzánk.
4. Vannak (lesznek) olyan feladatok, amelyek dokumentálásánál nem követhető a megszokott sablon, mert egy olyan módszertani elemről van szó, ami a pedagógiai gyakorlat egészét átszövi. Ilyen pl. a KETHANO, amivel egész tanévben folyamatosan van dolga a pedagógusnak, és az egész osztályt (csoportot), sőt a tantestületet és az iskolát is érinti. Következésképpen nem is lehet úgy dokumentálni, mint mondjuk az „Ingecske" módszert.

   Ebben az esetben a dokumentáció készítésénél célszerű folyamatában gyűjtögetni a lapokat, hogy az aktuális KETHANO-szabályok vagy fontos történések, képek stb. folyamatosan berakhatók legyenek. Célszerű tehát kihagyni a módszer alapleírására, bemutatására szánt oldalakat, azt ráérsz berakni akkor, ha már összeállt az egész és működik. Elég hozzákezdeni az egészhez akkor, ha már legalább 6-8 KETHANO működik az osztályban, csoportban. (Erre kell kb. egy-másfél hónap).
5. Nem kell mindent és egyszerre elvégezned. Lassan, lépésekben haladj. Egyszerre csak egy módszert próbálj ki (akár többször, más formában is). Hagyj időt magadnak is és a gyerekeknek is az érésre és a beivódásra. A KETHANO a legfontosabb, ez az alapja mindennek. Ennek kell áthatnia az összes többi módszerelemet. Ha pl. a csoportodban megcsinálsz egy névjátékot, azzal a KETHANO-t is építed. Utalhatsz a figyelmes hallgatásra, kölcsönös tiszteletre, a bizalomra, a megbecsülésre, és a végén hozhattok közösen egy megegyezést: „Úgy szólítjuk a másikat, ahogyan szereti."

FELADAT

Fogalmazza meg véleményét a fenti segédanyaggal kapcsolatban, melyhez az alábbi szempontokat ajánljuk:

- Volt-e már része olyan képzésben, amikor a képzés előtt a képzők tájékozódtak a képzési igényei vonatkozásában?
- Tapasztalt-e olyat, hogy a képzést követően figyelemmel kísérték a tanultak alkalmazását?
- Hasznosnak tartja-e ezt a fajta megközelítést?

Idézet Bordács Margit és Lázár Péter mentorálásról szóló beszámolójából:

> *„Lenyűgözött bennünket munkabírásuk, kitartásuk, vidámságuk és ügy iránti elkötelezettségük. A helyszíni látogatásaink során, a mentorálások alkalmával megtapasztalhattuk azt is, hogy mennyire nagy hatással volt rájuk a tanfolyam, és milyen erős hittel és lelkesedéssel vágtak neki a módszertani gyűjteményeik elkészítésének. A nehéz pedagógusi munkakörülmények ellenére, a szegényes tárgyi és infrastrukturális feltételek mellett is, mindannyian készítettek valamilyen módszertani gyűjteményt. Többségük sok órás otthoni munkával, egymást segítve, az információkat és a tapasztalatokat egymással megosztva, hónapokon át dolgozott a gyűjteményeken. A portfóliók bemutatásakor több kolléga 200-300 oldalas lefűzött dossziéval érkezett. Beletekintve a módszertani gyűjteményekbe meggyőződhettünk arról, hogy a legtöbben az általunk megküldött segédanyag és feladatlista alapján gondosan szerkesztett, módszertani leírásokat is tartalmazó gyűjteményeket készítettek. A kollégáktól kaptunk egy listát a már kipróbált és gyűjteményükben lefűzve megtalálható tartalmakról, és egy másikat azokról a módszertani elemekről, melyeket ebben a tanévben terveznek megvalósítani. Azt gondoljuk, minden gyűjtemény tartalmaz értékes módszertani bemutatásokat, együtt pedig óriási módszertani tárháza lehet akár egy önálló módszertani kézikönyvnek is.”*

Tratnyek Magdolna

A SZÜLŐK ÉS PEDAGÓGUSOK KAPCSOLATTARTÁSI MÓDJAINAK MEGISMERÉSE, AZ IGÉNYEK FELTÁRÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI

8.

Szakmai fórumokon, tudományos modellekben egyre többször találkozhatunk a szülők és pedagógusok közötti együttműködést hangsúlyozó megoldásokkal, vagy inkább azok keresésével. Ahogy *Torgyik Judit* fogalmaz: „Hazai viszonyok között a roma családokkal való iskolai együttműködésre gondolva gyakorta hallani, hogy mindkét fél, a család és az iskola, egymástól eltávolodva, a megfelelő utakat nem találva értetlenül áll a közeledés előtt. Gyakori, hogy mind az iskola, mind pedig a szülői ház a kezdeményezés első lépését a másik féltől várja, mindhiába." (*Torgyik*, 2012)

Projektünk éppen ezt a lépést igyekszik támogatni, azt a bizonyos első lépést és persze a többit is.

„Érdekes, hogy miközben a legtöbbet említett forma a szülők körében a szülői értekezlet és a leggyakrabban használt forma az ellenőrző, ugyanakkor a leghasznosabbnak mind a pedagógusok, mind a szülők a fogadóórát tartják. Ennek előnye elsősorban a személyes kapcsolat lehetőségében rejlik, hiszen a szülői értekezlet egy csoportos találkozó, az ellenőrző pedig személytelen. Talán ez a magyarázata annak is, hogy a másik igen hasznosnak ítélt forma a gyerekkel, szülőkkel végzett program, aminek hasznossága jóval megelőzi annak gyakoriságát. A válaszadók legkevésbé a vezetékes telefont, Facebookot és a postai utat tartják hasznosnak."

„Nem igazán színes a pedagógus-szülői kommunikáció eszközkészlete, lényegében kimerül a szülői értekezlet-fogadóóra-ellenőrző hármasságában."

„Arra a kérdésre, hogy milyen formában venne részt még a szülő-pedagógus kommunikációban, 15 százalék adott értékelhető választ.

A válaszadók elsöprő többsége, 60% közös programokat szervezne."[10]

A fenti megállapításokat egy nemrégiben készült felmérés összefoglalójában olvashatjuk. Az általunk végzett felmérés hasonló eredményt mutat, erről számolunk be röviden a következőkben.

A projekt kezdetekor fontosnak tartottuk felmérni azt, hogy miként vélekednek a pedagógusok és a szülők az iskola és a család, a szülő és pedagógus közötti kapcsolattartásról, milyen gyakorlatokat ismernek, alkalmaznak, illetve mely kapcsolattartási módokat tartják hasznosnak, mit hiányolnak. A következőkben bemutatjuk, hogy mi milyen módszert dolgoztunk ki a viszonyok és az igények megismerésére. Azzal a céllal tesszük ezt közzé, hogy ezzel is segítséget adjunk a hídépítő munka fejlesztéséhez.

10 http://www.t-tudok.hu/files/2/kutatasi_jelentes_a_szulo-pedagogus_kommunikaciorol.pdf

A felmérés célja

- Annak megismerése, hogy a szülők, elsősorban a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű tanulók szülei, mit gondolnak, hogyan vélekednek, miként éreznek az iskolával, pedagógusokkal való kapcsolatukról.
- Annak megismerése, hogy a projektben részt vevő pedagógusok mit gondolnak, hogyan vélekednek, miként éreznek a szülőkkel való kapcsolatukról.
- A szülők és pedagógusok között működő kapcsolattartási formák, kommunikációs csatornák megismerése, melyeket alkalmazzák, melyeket tartják eredményesnek vagy feleslegesnek a szülők, illetve a pedagógusok.

Módszertan

Kvantitatív és kvalitatív kutatási módszerek kombinációját alkalmazzuk az alábbiak szerint:

- Félig strukturált kérdőív alkalmazása kérdezőbiztosokkal. A szülői célcsoport tekintetében számolnunk kell az írásbeliség korlátozottságával, ezért lehetőséget biztosítunk arra, hogy a szóban megfogalmazott véleményüket személyes megkeresés során a közreműködő segítők rögzítsék. A lekérdezésbe olyan helyi személyeket vonunk be, akiket a családok ismernek és/vagy könnyen teremtenek kapcsolatot velük, bizalommal fogadják őket. Pl.: szociális munkás, védőnő, roma szakkollégisták. A lekérdezést végzőknek előzetes felkészítést biztosítunk a bázisiskolákban a szakmai vezetők közreműködésével. A pedagógusok a kérdőívet önállóan töltik ki. (2. és 3. sz. melléklet)
- Megoldásfókuszú teamcoaching[11] szülők és pedagógusok együttes részvételével. A teamcoachingot megelőző napon a coachok felkeresik a szülőket, személyesen tájékoztatják őket az összejövetel céljáról, személyesen is megtörténik a meghívás.

A kérdőíves felmérések tapasztalatai

A kérdőíveket összesen 35 pedagógus küldte vissza. A szülői kérdőívek száma összesen: 169.

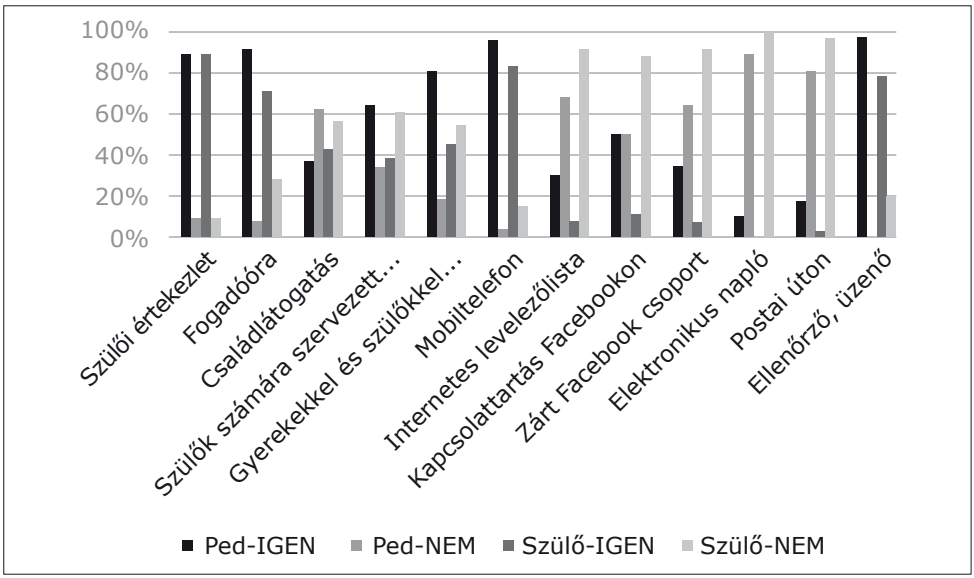
Láthatóak eltérések, de megállapíthatjuk, hogy jelentős mértékben főként nők párbeszédét jelenti az iskola és a szülők közötti kommunikáció.

A kapcsolattartás működő formái tekintetében nem tapasztalunk lényeges eltérést a három intézmény pedagógusai, illetve a szülők válaszai tekintetében. Sőt ezek a válaszok szinte megegyeznek a nemrégiben Magyarországon zajlott felmérés eredményeivel is.[12]

11 A csoport együttműködésén alapuló, a probléma helyett a megoldást középpontba helyező módszer.

12 http://www.t-tudok.hu/files/2/kutatasi_jelentes_a_szulo-pedagogus_kommunikaciorol.pdf, Letöltés: 2018.07.21.

Az alábbi diagram a működő kapcsolattartási formákat mutatja be.



1. ábra: Működő kapcsolattartási formák

A szülői értekezlet (mind a szülők, mind a pedagógusok 90%-ban jelölték) és az ellenőrző (pedagógusok 98%, szülők 79%-ban jelölték) a leggyakoribb kapcsolattartási forma mindhárom vizsgált intézményben. A fogadóóra is jelentős százalékban szerepel.

Ezek a klasszikus, hagyományos formák állnak tehát a vezető helyen.

Ahogy a diagram is mutatja, a kötetlenebb, mondhatjuk kevésbé formális, a valós, elmélyültebb tevékenységre, beszélgetésre teret adó alkalmak jelentősen lemaradtak ezek mögött. A kérdőívek nyílt kérdéseire adott válaszok, valamint a szülőkkel és pedagógusokkal folytatott beszélgetések is egyértelműen kifejezik, hogy jelentős igény mutatkozik ezekre az alkalmakra, különösen a pedagógusok és szülők közös programjaira, tevékenységeire.

A kérdőív 11. kérdésére **(Mit javasolna, hogy jobb legyen a kapcsolat az iskola, a tanárok és önök között?)**, valamint a 18. kérdésre **(Mit szeretne még elmondani az iskola-család kapcsolatáról?)** az alábbi válaszokat kaptuk:

- Minél több olyan tevékenységet szeretnék, ahol a szülő és a tanár együtt van.
- Szülők, tanárok közös tevékenységei, közös programok.
- Együttműködés, egységes fellépés, bizalom kialakítása.
- Változtatni kell a szülők hozzáállásán.
- Közös iskolai program szervezése.
- Több lehetőség a problémák megbeszélésére.
- Hiányolom: a tanár és diák közti tiszteletet, szünetekben a diákok megfelelő felügyeletét.
- Ellenzem a biztonsági őrök megszüntetését.

- Néhány tanár viselkedése nem megfelelő a gyerekekkel és szüleikkel szemben. Felelőtlenségre és rasszizmusra vall, amit kifejtenek szavakkal vagy látható bántalmazással is.
- A biztonság lehetne jobb.
- Tiszteletben kellene tartani azt, ha valaki esetleg szegényebb körülmények között él, és egyformán kellene bánni ezekkel a gyermekekkel, mert nem ők tehetnek a család szegénységéről.
- Semmit, mert számomra megfelelő a kapcsolat.
- Nálunk teljesen jól működik zárt csoportban, illetve Facebookon. A mozaik naplót hiányolom egyedül.

Ahogy már korábban írtuk, a kérdőíves felmérést kiegészítettük egy *megoldásfókuszú teamcoachinggal*[13], amit mindhárom bázisintézményben megtartottunk.

A megoldásfókuszú megközelítésnek az a lényege, hogy nem a problémára, hanem a megoldásra helyezi a hangsúlyt.

Megközelítésünk a megoldásközpontú terápia modelljéből ered, melyet *de Shazer* és *Berg* kollégáikkal együtt fejlesztették ki és írták le, ezáltal tették hozzáférhetővé[14].

A megoldásfókuszú beszélgetések során arra koncentrálunk, ami, ha csak kis mértékben és csak időlegesen is, de előrevitte az eseményeket, a megoldás irányába mozdította el az illetőt. A beszélgetés során a haladásra, az előrelépésre helyezzük a hangsúlyt. Arra, hogy a résztvevők milyen pozitív változást látnának szívesen az életükben. A fókuszt az e felé mutató jelekre, a már megvalósult apró sikerekre és az azokhoz vezető, segítő erőforrásokra helyezzük. Mindezt teamcoaching keretében. Tehát egy olyan csoportos összejövetelen, ahol a coach nem minden megoldások tudója, hanem egyfajta kísérő, kérdéseket megfogalmazó személy, aki együtt halad a résztvevőkkel azon az úton, amelyen ők saját megoldásuk megtalálása felé haladnak. Olyan kérdéseket fogalmaztunk meg, melyek közelebb visznek a megoldáshoz.

A teamcoaching során mindvégig a résztvevőké marad a felelősség, őket tekintjük saját élethelyzetük szakértőinek, nem kínálunk kész megoldásokat. Abban nyújtunk támogatást, hogy ők közösen rátaláljanak a megoldáshoz vezető útra. A beszélgetést pozitív légkör jellemzi, ahol nem a hiányosságokra, hanem az erőforrásokra koncentrálunk. Azáltal, hogy a résztvevő érzékeli, hogy már vannak eredményei, birtokában van olyan erőforrásoknak, melyekkel változtathat jelenlegi helyzetén, sokkal könnyebben talál rá a megoldásra, hiszen nem valami merőben újat kell kitalálnia vagy megismernie, esetleg megtanulnia vagy elfogadnia, hanem a már megtapasztalt, alkalmazott eljárásokat kell továbbvinnie.

A teamcoachingra mindhárom helyszínen mintegy 2 órás időtartamban került sor. A foglalkozás célja és menete az alábbiak szerint alakult:

13 A teamcoaching előkészítésében és lebonyolításában Göntér Mónikával dolgoztunk együtt.

14 Berg, Insoo Kim: *Konzultáció sokproblémás családokkal.* Családterápiás sorozat 5. Animula Kiadó. Budapest, 2007

Célok

Hosszabb távon: halmozottan hátrányos roma szülők és gyermekeiket tanító pedagógusok közötti kommunikáció és együttműködés javítása.

Rövid távon (a tréning során): feltérképezni szülők és pedagógusok jó gyakorlatait és igényeit az említett témában, a további fejlesztési irányok kitűzése.

Előkészítés

A szülőket az intézmény munkatársai, illetve vezetője hívta meg személyesen a tréningre. Előzetesen azt terveztük, hogy mi, a trénerek hívjuk meg a szülőket, személyesen felkeresve őket otthonaikban, de ezt a helyi kollégák nem tartották jó megoldásnak, a szülők részéről meglévő esetleges bizalmatlanság miatt. Így elfogadtuk javaslatukat a meghívás mikéntjére vonatkozóan. Utólag is azt javasoljuk, hogy a személyes meghívás mellett érdemes dönteni, mert a papír alapú meghívó személytelen, esetleg nem fejezi ki megfelelően, hogy miről is lesz szó. Szükség lehet a személyes elköteleződés, értelmezés kifejezésére. Mindazonáltal az egyik helyszínen nagyon kis számban vettek részt a szülők (Tornalján csupán 4 fő, holott előzetesen 15-en ígérkeztek). Nagyon izgalmas volt megélni Kászonújfalun, hogy a szülők, nagyszülők ünnepélyes alkalomnak tekintették a találkozást, ezt viselkedésük, ruházatuk is kifejezte. Többen csecsemőjüket is magukkal hozták.

Mindkét csoport (szülők és pedagógusok is) kitöltöttek kérdőívet arról, hogy milyen kapcsolattartási formákat preferálnak. A tréning előtt nem ismertük a kérdőív eredményeit.

Az alábbi tervet készítettük a találkozó előtt[15]:

Időkeret	Mit?	Hogyan?	Eszközök, egyebek
5’	Köszöntés Bemutatkozás	Kik vagyunk, honnan és miért jöttünk: projekt rövid ismertetése, magunkról néhány szó.	Flipchart/tábla (témát felírni), filctoll/kréta.
5’	Keretek ismertetése	Időkeret: 2 óra (közötte szünet?), szeretnénk hatékonyak lenni és szeretnénk, hogy olyan dolgok történjenek, amik előreviszik a résztvevőket, emellett legyen élvezetes a délután. Névkitűzőkre keresztnevét írja fel mindenki, ha kérdés/javaslat van, bátran szóljanak, „hallgatózás” (a trénerek bele fognak hallgatni a beszélgetésekbe) stb. Van-e, akinek hamarabb el kell mennie?	Filctoll a névkitűzőkhöz.
10’	Ismerkedés Elköteleződés, motiváció növelése a közös munkára	Névkitűző mindenkin. Szociometriák: hány gyereke van; fia, lánya van-e; milyen távolságra lakik az iskolától; van-e háziállata stb.; Ti is kérdezzetek, mire lennétek kíváncsiak a többiekkel kapcsolatban!	Mi, trénerek is beállhatunk.

15 Göntér Mónika munkája

Időkeret	Mit?	Hogyan?	Eszközök, egyebek
5’	Célkitűzés Egyéni célkijelölés, figyelem fókuszálása	Párban: olyan párt válassz, akit a legkevésbé ismersz. Mit remélsz ettől a mai délutántól? Mit szeretnél a fenti témával kapcsolatban elérni? Mivel lennél elégedett?	Gong Kérdéseket a táblára felírni.
5’		4 fős csoportokban: Csatlakozzatok egy másik párhoz, és osszátok meg egymással, hogy ki milyen céllal jött ma el!	Gong Kérdéseket a táblára felírni.
10’		Nagy körben minden csoportból egy-egy szóvivő ossza meg ezeket a célokat a többiekkel. Vagy reagálunk egyből (pl. ha egyértelműen nem idevaló cél, nem tudunk rá szerződni), vagy csak felírjuk a táblára.	Flipchart/tábla, filctoll/kréta.
8’	Kérdőív-eredmények ismertetése	A válaszok alapján mi tűnik jónak, működőképes kapcsolattartási formának és mi kevésbé. Interaktív forma: a résztvevők kérdezhetnek, hozzáfűzhetnek közben. Átvezetés a „Mi működik már jól?” részhez.	Felhasználhatjuk az előzetes kérdőívek eredményeit.
10’	Ami működik: Pozitív eseményekre és erőforrásokra való fókusz növelése	„Párcserés pletyka”: „Keress egy párt, ossz meg vele egy jó iskolai történetet, amikor már legalább egy kicsit is jól működött a kommunikáció tanár és szülő között!” „hallgatózás” = a trénerek közben sétálnak a párok között és belehallgatnak a beszélgetésekbe, ha ez zavarja őket, jelezzék. Párcsere után meséld el az új párodnak, milyen jó történetet hallottál!	Gong, 3x párcsere.
15’	Amin változtassunk: Cselekvési terv megalapozása	Tanárok és szülők külön csoportban beszélgetnek, A4-es lapokra (vagy flipchartra) jegyzetelik az ötleteket az alábbi kérdések mentén. • Hogyan szeretnénk együttműködni? Ideális esetben hogyan nézne ki az együttműködésünk? • Milyen igényeink vannak a jó együttműködés kialakításához? Mit várunk el a másik féltől? • Mi magunk mivel tudunk hozzájárulni a jó kapcsolathoz?	A4-es lapok vagy flipchart, tollak. Trénerek bekapcsolódnak a csoportok munkájába, moderálják a beszélgetéseket, ha szükséges (konstruktív beszélgetések alakuljanak ki, ne legyen panaszkodás, mások hibáztatása).
5’		A csoportokból egy-egy szóvivő megosztja nagy körben, amire jutottak.	Táblára/flipchartra jegyzeteljük.
10’		Ugyanazok a csoportok: lapcsere, a tanárok válaszoljanak a szülői igényekre és viszont, mi az, amit tudnak vállalni, mi az, amit nem, megosztás nagy körben.	Táblára/flipchartra jegyzeteljük.
10’	Amit tenni fogunk: Cselekvési terv kidolgozása	Vegyes tanár-szülő csoportok: „Az előzőek alapján dolgozzatok ki lehetséges lépéseket, amiket akár már holnap meg tudtok tenni!” Papírra gyűjtsék, nagy körben megosztás.	Táblára/flipchartra jegyzeteljük.
5’	Skálázás: Cselekvési szándék megerősítése	1-től 10-ig tartó skála: bizalom abban, hogy a változás megtörténik. Mitől nőne még eggyel a bizalom ebben?	
10’	Erőforrások visszajelzése	3 fős csoportokban (2-2 perc)	
7’	Zárás, elköszönés	Mi volt a legjobb/leghasznosabb a mai délutánban?	

A három helyszínen különböző módon zajlott le az összejövetel, de megállapíthatjuk, hogy mindenütt nagyon hasznos volt, hiszen a személyes találkozáskor közvetlenebb módon kaptunk információkat, mint a kérdőíves felmérés során. Ezért javasoljuk a hasonló céllal dolgozó kollégáknak a személyes találkozót a változások, változtatások előtt, hiszen csak akkor lehet eredményes a munkánk, ha a szülőkkel együtt, közösen megfogalmazott célokért dolgozunk.

Az alábbiakban röviden összefoglaljuk az eredményeket

Amit Kászonban megtudtunk:

- A szülők nagy részével jó az együttműködés.
- Az intézményvezetőt tisztelik és elismerik, bíznak benne, hívására eljönnek a szülők.
- A jelenlévő szülők és pedagógusok között kölcsönös a tisztelet.
- A pedagógusok szerveznek olyan programokat, amelyeken a szülők, családok is részt vehetnek (pl. az édesapákat is megmozgató pityókahántó-verseny), ezzel erősítve a kapcsolatot az iskola és a család között, ebből szeretnének többet a továbbiakban.
- Néhány esetben konfliktusforrás a hiányzás kérdése, van, hogy ház körüli munka miatt hiányzik a gyermek az iskolából, vagy a szülő nem tudja kezelni a gyermek ellenállását és inkább enged neki, nem küldi iskolába.
- Egyéb felvetődött témák, amelyekkel szeretnének/érdemes lenne foglalkozni: egyenruha, hiányzások, tv-nézés, okostelefon-használat, rugalmasság a szigorú kerettantervben, értékelés-elismerés olyasmiért, amit az iskolában nem osztályoznak (kézügyesség, szociális készségek stb.), nyelvtanítás (román mint idegen nyelv) kérdése.

A tornaljai eredmények:

- A jelenlévő szülők jól együtt tudnak működni az iskolával és a pedagógusokkal. (Sajnos csak 4 szülő volt jelen, közülük kettő a foglalkozás felénél távozott, mert egyéb feladata volt).
- A szülők általában nagyon alacsony számban vesznek részt a szülői értekezleten.
- A pedagógusok szeretnék, ha a szülők eljárnának a szülői értekezletekre.
- Az iskolában nincsen fogadóóra. (Ez ellentmond a kérdőív eredményének, melyben magas százalékban jelölték a fogadóórán való részvételt.)
- Jelenleg nincsen útmutatásuk arra nézve, hogy a pedagógus mikor és hogyan legyen elérhető a szülők számára (telefonon, FB-on, személyesen).
- Van olyan pedagógus, aki szinte mindig elérhető telefonon (hétvégén is), ő az évek során az osztályába járó gyerekek közül mindegyik szülőjével tudott kapcsolatot teremteni.
- A tanárok sokszor tartanak a szülőkkel való kommunikációtól (pl. testnevelésórán a gyermek megsérül, a tanár félve hívja fel a szülőt tartva attól, hogy a szülő agresszíven, támadóan reagál).
- A szülőknek (is) lenne igénye a pedagógussal való beszélgetésre, ez látszik abból is, hogy esetenként bekísérik a gyermeket az osztályterembe, és ott kezdeményeznek beszélgetést a pedagógussal.

- A pedagógusok úgy látják, a szülők többnyire nem partnerek, nem tartják be a szabályokat (bejönnek az osztályterembe, mondvacsinált okokra hivatkozva igazolnak hiányzásokat stb.).
- A szülők a gyermeknek szóló figyelmeztetést gyakran személyes támadásként értékelik.
- Főként a pedagógusok elmondásából úgy tűnik, mindkét oldalról (szülői és tanári oldalról egyaránt) komoly előítéletek vannak a másik fél irányában.

Miskolci eredmények:

- A szülők nagy részével jó az együttműködés.
- Vannak problémás szülők, akik kerülik a találkozást a többi szülővel és a pedagógusokkal is.
- A szülők nem tartják megfelelőnek az integrált oktatást: a problémás gyerek elvonja a többiek figyelmét, a pedagógusnak nincsen segítsége az osztályteremben.
- A családlátogatást sok család nem veszi szívesen.
- A pedagógusok véleménye megoszlik családlátogatás témában: inkább hasznosnak tartják, de idő és kapacitás hiányában sokan nem szívesen vállalkoznak rá, illetve vannak családok, akik elzárkóznak. A pedagógus pedig nem szeretne ebből konfliktust.

Mi az, amin érdemes lenne változtatni a szülők és pedagógusok közötti kapcsolattartásban?

- Konfliktuskezelés problémás szülőkkel.
- Bántalmazott gyermekek esetében hogyan kezeljük a helyzetet?
- Célszerű lenne iskolapszichológust alkalmazni.
- Egyéb külsős szakemberek jöjjenek és tartsanak előadást, gyakorlatot (konfliktuskezelés, hatékony kommunikáció, alkohol- és drogprevenció).
- Heti egy pszichológiai/önismereti óra mindenkinek hasznos lenne.

Ami mindhárom helyszínen eredményes volt és a jövőre nézve hasonló összejövetelek szervezésekor ajánljuk figyelembe venni

- Tréning előtt időben érkezni, termet berendezni.
- Személyesen fogadni az érkezőket, beszélgetni, megismerkedni velük, kapcsolatot építeni.
- Névkitűzőket készíteni, így mindenkit a nevén tudunk szólítani.
- Folyamatosan bátorítani a résztvevőket, hogy javaslataikat, ötleteiket osszák meg a jelenlévőkkel.
- Az elhangzottakat flipchartra jegyzetelni, mindenki által jól látható helyre (ez segíti az újabb ötletek felmerülését).
- A csoportos munka során trénerként terelni a beszélgetéseket a megoldások irányába, hogy ne alakuljon ki panaszkodás, bűnbakkeresés – megoldásfókusz.

- A páros és kis csoportos munka jó, segíti a bizalom fokozatos épülését, illetve az is szót kap, aki sok ember előtt nem mer megszólalni. A szóvivők aztán közvetítik az ő véleményét.

FELADAT

Továbbgondolásra ajánljuk:

- Az ön iskolájában milyen módon tartják a kapcsolatot a szülőkkel, családokkal?
- Egy-egy újítás, innováció bevezetése előtt tájékoztatják-e a szülőket, teremtenek-e alkalmat arra, hogy a szülők megismerhessék a tervezett változtatásokat? Kikérik-e a véleményüket?
- Az ön iskolájában melyik az a három kapcsolattartási forma, amit a legeredményesebbnek tart?
- Milyen közös alkalmak állnak rendelkezésre, ahol szülő-pedagógus-gyermek együtt vehet részt?
- Ha egy tízes skálán kellene bejelölni, hová tenné a szülők-pedagógusok együttműködését? Beszélje meg, hasonlítsa össze az eredményt kollégáival! Osszák meg egymással, hogy mi segítette önöket eljutni a skála adott fokára! Mi segíthet, hogy továbblépjenek ezen a skálán? Ugyanezt a feladatot elvégezhetik szülői értekezleten is a szülőkkel közösen.

Irodalomjegyzék:

- *Értjük-e egymást szülők és pedagógusok? Összefoglaló tanulmány egy a szülők és pedagógusok körében végzett online kutatásról* (2013). T-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ, Budapest. URL: http://www.t-tudok.hu/files/2/kutatasi_jelentes_a_szulo-pedagogus_kommunikaciorol.pdf, Utolsó letöltés: 2018.07.21.
- Lannert Judit – Szekszárdi Júlia (2015): *Miért nem érti egymást szülő és pedagógus?* Iskolakultúra. 1. 15–34.
- Torgyik Judit (2012): *Hatékony iskola: együttműködő iskola.* Új Pedagógiai Szemle. 7–8. 257–267.

Bordács Margit – Lázár Péter

9. A KEDVESHÁZ HÍDÉPÍTÉSI TAPASZTALATAINAK ALKALMAZHATÓSÁGA

9.1. BEVEZETÉS

Az elmúlt húsz év során Magyarország különböző településein (Nyírtelek, Budapest, Márokpapi, Gemzse, Törökszentmiklós, Tiszavasvári, Miskolc és még sorolhatnánk), továbbá Erdélyben és a Felvidéken dolgozva széles körű tapasztalatot szereztünk a hátrányos helyzetű, sok esetben roma családok helyzetéről; gyerekeik sorsáról, életútjáról; a velük dolgozó pedagógusok nehézségeiről, kudarcairól és sikereiről.

Az egyik felvidéki óvoda vezetője ezt mondta:

> *„Az én óvodámban minden gyerek hátrányos helyzetű cigánygyerek. Nekem most már könnyű a dolgom, hiszen a legtöbb gyerekünk szülei is hozzám jártak óvodába. Nekem nincs olyan kérésem, amit meg nem tennének a szülők, de igaz, ők is számíthatnak rám. Nálam mindig van az oviban tű, cérna, fonalak, gombok, foltnak való anyagok, takaró, függöny, és mindenki tudja, hogy ezeket el lehet kérni, ha szükség van rá. Ha nem jön a gyerek óvodába és nem kapunk jelzést ennek okáról, akkor kimegyünk a családhoz, meghallgatjuk a problémát és próbálunk segítséget nyújtani. Megmutatjuk és éreztetjük, hogy hozzánk lehet bizalommal fordulni, segítünk, amiben tudunk; nem nézünk le és nem gúnyolunk ki senkit. Mi megírunk minden olyan pályázatot, amiben vagy az óvoda eszközkészletének fejlesztéséhez, vagy a gyerekek kirándulásához, nyaralásához, vagy a családok megsegítéséhez kaphatunk anyagi forrást. Hogy miért csináljuk? Hát nem az anyagi megbecsülésért és a szakmai elismerésért (mert azt nemigen kapunk), hanem azért a sok szeretetért, boldog mosolyért, ragaszkodásért, amit munkánk során a gyerekektől és szüleiktől kapunk. A „Kedvesház-pedagógia" képzés megerősítést és további hitet adott nekem, hogy jó úton járok, jól gondolkodom, és olyan dolgokat teszek, amivel hidat építek a család felé."*

Egy szabolcsi tanoda vezetője így nyilatkozott:

> *„Mi szépen berendeztük ezt a tanodát. Nagyon sokat dolgoztunk azért, hogy ilyen szép környezetben, ennyi értékes játékkal és felszereléssel várjuk a rászorulókat. Felkészültünk arra is, hogy mit fogunk kezdeni az ideérkezőkkel. De sajnos, mint látják, nem jön ide senki. Pedig kiküldtük a papírokat, szép meghívókat, de nem ért semmit. Hát, mit csináljunk? Nem igazán lehet ezekkel mit kezdeni. Csak költik rájuk a sok pénzt, vannak mindenféle programok, de semmi hasznuk sincs. Nem változik itt semmi."*

Az alábbiakban betekintést nyújtunk azokról a tapasztalatokról, melyeket az általunk képviselt Kedvesház-program terjesztésén túl, az ország különböző településein a Gyerekesély programban, több szabolcsi településen és Budapesten fejlesztőpedagógusi munkakörben, Szabolcsban iskolafejlesztési projektben és Budapesten lakásotthon vezetői, illetve fejlesztőpedagógusi minőségben szereztünk, valamint az *Esélyteremtő együttműködési hálózat fejlesztése* című ERASMUS+ programban, annak részeseként, határokon túl is megtapasztaltunk.

9.2. „ITT NEM LESZ CIGÁNY KOLLÉGIUM!” – Esettanulmány

A Gyerekekért SOS Alapítvány fenntartásában 23 éve működik a Kedvesház Kollégium Nyírtelken. Az Erasmus+ pályázatunk kapcsán a bevont bázisiskolák pedagógusai továbbképzéseken keresztül ismerhették meg a Kedvesház-pedagógia módszertanát.

A Kedvesház egy hetesotthon kollégium, ami 25 hátrányos helyzetű gyereknek nyújt szociális biztonságot, mentálhigiénés törődést, tanulási feltételeket iskolaidőben. „Második otthon” azoknak a roma és nem roma tanulóknak, akiknek a szülei élethelyzetüknél fogva nem tudják otthon biztosítani az iskolai sikerességhez, a továbbtanuláshoz szükséges feltételeket. A családok zöme tanyabokrokban él nagyon nehéz élet- és lakáskörülmények között. Sokszor az alapvető szükségletek kielégítése is komoly kihívást jelent (a lakásban nincs áram és víz, télen a hideggel kell küzdeniük; messze van a buszmegálló, ahova nem vezet kiépített út, nehezített az iskolába jutás). Kollégiumba kerüléskor a gyerekek többsége alultáplált, nem ismeri az alapvető higiéniás szokásokat, közösségi normákat. A Kedvesházban lassan mindent megtanulnak, teljes ellátást kapnak, családias légkörben, megfelelő tárgyi-infrastrukturális környezetben, jól működő életrend és normarendszer szerint nevelődnek.

A **program módszertana a Kedvesház-pedagógia**, amit ma már oktatási-nevelési módszerként ismernek a szakemberek a közoktatásban is. A pedagógia lényegi ismérvei a kultúraazonos megközelítés, a családi szocializációs értékekre („a hozott tudásra”) épülő pedagógiai gyakorlat, az egyénre szabottság, a közösségépítés és együtt-tanulás, valamint a „hídépítés a család felé” módszertan. Fontos jellemzője, hogy a pedagógiai gyakorlatból alakult ki, kifejlesztése szorosan összefonódik a Kedvesház Kollégium létrejöttével és 23 éves működésével.

> *Már vagy két hete működött a kollégiumunk, mikor az egyik délután Erzsike néni, krumplipucolás közben, az ételátadó ablakon áthajolva, kiszólt hozzám a nappaliba:*
>
> *– Te Péter, hallottad a legújabb hírt a faluban?*
>
> *– Nem, mi történt? – kérdeztem közömbösen, miközben elmélyülten rendezgettem a gyerekek rajzait egy fotókartonon.*
>
> *– Aláírást gyűjtenek.*

– Mire? – kaptam fel a fejem.

– A kollégium ellen.

– És miért? Kinek, mi baja a kollégiummal?

– Tudod, sokan ellenzik ezt a kollégiumot. Félnek, hogy ide fognak járni a szülők a gyerekeik miatt, itt fognak hangoskodni, nem lesz biztonságban a kertjük, meg le fogják züllleszteni a falut.

Erzsike néni – vagy, ahogy a gyerekek nevezték „Erzsi mama" – egy saroknyira lakott a kollégiumtól, régi lakosként mindent tudott a településről. Tőle tudtam azt is, hogy Nyírtelken jó régen lakott néhány roma család, de kénytelenek voltak elköltözni. Az a szóbeszéd járta, hogy a régebbi polgármester a falu többségének támogatásával „kiebrudalta" őket.

– Na és ki gyűjti az aláírást? – firtattam tovább a témát.

– Sanyika. Tudod, aki a helyi kábeltévére szokta beszedni a pénzt. Tegnap járt nálunk és a szokásos aláírnivaló után elém tett egy másik papírt, hogy írjam alá. Mikor kérdeztem, mi ez, mondta, hogy tiltakozás a cigány kollégium ellen. Mutatta, hogy nézzem meg, már mennyien aláírták és nagy büszkén még azt is mondta, hogy ha meglesz a többség aláírása, testület elé viszi az ügyet. Mondtam neki, hogy én ugyan alá nem írom, nekem semmi bajom velük, és különben meg szégyellhetné magát, hogy ilyen ostobasággal traktálja az embereket. Ezek a gyerekek nem tehetnek semmiről, semmi olyat nem tettek, ami miatt félni kellene tőlük.

„Sanyika" a harmincas éveiben járó agilis emberke volt, aki ott fontoskodott minden közösségi rendezvényen. Szervezte a falunapot, a sport- és kulturális rendezvényeket, és ő szedte be a kábeltévére is a pénzt. Buzgóságával néhány év alatt egészen a képviselőtestületi tagságig sikerült feltornáznia magát a politikai karrier létráján. Erzsike néni szerint indulni akar a következő választáson a polgármesteri címért.

Este, vacsora után az asztalnál szóba hoztam a gyerekeknek a nagy hírt. Elmondtam, hogy sokan nem akarják, hogy itt kollégium működjön, és azt is, hogy miért. Szomorúság és döbbenet volt az arcukon. Szemükben aggódás és félelem, ahogy csöndben hallgattak. Végül egyikük megkérdezte:

– Peti bácsi, akkor holnaptól nem jöhetünk a kollégiumba?

– Dehogynem – mondtam. Majd megkérdeztem tőlük:

– Szerettek itt lenni? Akartok itt maradni?

Kórusban és hangosan válaszolták:

– Igeeen!

– Akkor figyeljetek jól, elmondom, mit fogunk csinálni. Holnap, mikor iskola után leszálltok a buszról a Tokaji úton, a buszmegállóban szépen kettes sorba álltok, és csendben jöttök végig a Szent István úton egészen a kollégiumig. Akik kint ülnek a padokon, azoknak jó hangosan köszöntök, hogy „Jó napot kívánok!".

Az első napokban Erzsi mama is velünk tartott a mintegy 600 méteres sétaúton. Ha egy-egy házhoz közeledtünk, ahol valaki kint ült a padon, odasúgta a gyerekeknek a bácsi vagy a néni nevét, a gyerekek pedig kórusban köszöntek: „Jó napot, Pista bácsi! Jó napot, Juliska néni!"

Egy hét után, délután 3 órakor azt lehetett látni Nyírtelek főutcáján, hogy sorra kint ülnek az emberek a házaik előtt a padon, várják a kollégiumba vonuló gyereksor érkezését.

Néhány nap múlva az utcán találkoztam „Sanyikával".

– Mikor indul az a kollégium? – kérdezte tőlem.

– Már lassan egy hónapja itt laknak a gyerekek – válaszoltam. – Gyere be, nézd meg, milyen szépek vagyunk! – invitáltam.

Először szabadkozott, hogy siet, de a kíváncsisága erősebb volt. Elámulva nézte a szépen rendezett szobákat, a plüssállatkákkal díszített bevetett ágyakat, a nagy nappali falait díszítő gyerekmunkákat és tablókat. Közben megérkeztek a gyerekek is, köszöntek, majd ahogy megszokták, cipőt váltottak. Kezükben az Erzsi mamától kapott vajas kenyérrel, szépen beültek a beszélgető körbe. „Sanyika" is helyet foglalt hátul és figyelte mi történik. A gyerekek pedig, ahogy mindennap, sorban elmondták, mi történt az iskolában, mi volt jó, mi volt rossz, miből kell tanulni holnapra.

Míg a gyerekek felmentek a szobáikba átöltözni, Sanyikát kikísértem.

– Na, hogy tetszik a kollégiumunk, képviselő úr?

– Nagyon jó, nagyon jó! – válaszolta zavart mosollyal, majd hozzátette: – Én támogattam az ügyeteket a testületben is, mikor a polgármester felvetette.

– Tudom – mondtam. – Hallottam, hogy a lakosság körében is.

– Hát igen, de most már tényleg sietek – zárta le a témát. – Megyek a Kelet-Magyarország szerkesztőségébe egy újságíróval van találkozóm. Mit szólnál, ha megemlíteném a kollégiumot? Csinálhatna belőle egy jó kis cikket.

– Ez remekül hangzik! Megtennéd?

– Csak természetes!

Egy héttel később meg is jelent a cikk a megyei napilapban, „Kollégium nyílt hátrányos helyzetű gyerekeknek Nyírtelken" címmel. Ezután már nem kellett attól tartanunk, hogy létünkkel félelmet keltünk a helyi lakosság körében.

Epilógus

Mára már a kollégiumba járó hátrányos helyzetű gyerekek közel fele nem roma. A Kedvesház 23 év alatt 172 gyereket nevelt; otthont, gyermeki jólétet és esélyt kínálva nekik egy jobb jövőhöz, családjaiknak pedig reményt a kitöréshez. Tanulóink nem morzsolódnak le az iskolából, továbbtanulnak, érettségit, szakmai képesítést szereznek, és szülőkként továbbadják gyerekeiknek a „Kedvesházi" szemléletet és értékeket. A Kedvesház akkor teljesíti küldetését, ha már nincs rá szükség! Ahogy azt az egyik Kedvesházban felnőtt gyerek, aki ma háromgyerekes anyuka, is jól megfogalmazta: „Hálás leszek mindig a Kedvesháznak, amiért felnevelt, de én nem adom be a Kollégiumba a gyerekem, mert én akarom várni az iskolából, én akarom neki megadni mindazt, amit én kaptam Peti bácsiéktól, és úgy nevelni őket, ahogy engem neveltek a Kedvesházban".

9.3. ELŐZMÉNYEK

1994 júniusában megszűnt a hivatásos nevelőszülői státuszom Nyírtelken, így állás nélkül maradtam. Küzdelmes négy év után ott álltam céltalanul, kissé megtörve, és nem tudtam, mihez kezdjek ezután. Ekkor jutott el hozzám a híre, hogy a helyi iskolában van egy megüresedett állás. A megbeszélt időben felkerestem az igazgatónőt, hogy megtudjam, miféle állásról van szó.

Kiderült, hogy jelenleg nem tud alkalmazni a szakomnak megfelelő munkakörben, viszont van egy korrekciós osztály, 14 hátrányos helyzetű és nagyrészt túlkoros tanuló, akikhez tanító kellene. Pillanatnyi átgondolás után kissé szomorúan, de határozottan azt mondtam, hogy én sajnos nem értek a 6–10 évesekhez, még kevésbé a speciális fejlesztéshez, ide inkább egy jó gyógypedagógusra volna szükség. Majd búcsúzóra fogva a dolgot felálltam és hozzátettem:

– Ha mégis megüresedne az a biológia–testnevelés szakos állás, akkor gondoljon rám!

Természetesen egyikünk sem hitt komolyan ennek a közeljövőbeni realitásában, de éreztem, hogy van itt még valami, mert az igazgatónő csak később állt fel az asztaltól, és látszott rajta, hogy komolyan viaskodik valamin. Aztán kissé bizonytalanul rám nézett és kibökte:

– Pedig nagyon bíztam benne, hogy elvállalja. Most igazán nem tudom, mi lesz ezekkel a cigánygyerekekkel, hol találok hozzájuk megfelelő tanítót!

– Ja? – ocsúdtam fel kissé meglepetten. – Cigánygyerekek?

– Igen.

– Akkor elvállalom az állást.

Aztán elköszöntem.

Kétféle érzés viaskodott bennem. Egyrészt a kihívás izgalmát éreztem, hogy végre megint van valami, amiért érdemes küzdeni.

Magamban pedig ezek a kérdések és válaszok kavarogtak:

– Szakmailag alkalmas vagyok-e egy ilyen feladatra?

– Most még nem, de az leszek, az akarok lenni.

– Fel tudok-e készülni szeptemberig erre a tanításra?

– Igen, majd beszerzem és elolvasom a megfelelő szakirodalmat.

– Elfogad-e engem a tantestület?

– Rajtam nem fog múlni.

– Elfogadnak-e a szülők?

– Ha teszek érte, akkor biztosan, mert ez fontos.

– El tudom-e érni azt, hogy a gyerekek rendszeresen járjanak iskolába?

– Ha megtalálom hozzájuk az utat és bizalmukba fogadnak, akkor biztosan.

Ezek után már csak egyetlen kérdést kellett megválaszolni magamnak, és ebben már benne volt egy célirányos törekvés is:

– Mit kell pontosan tennem, milyen konkrét ismeretre, tudásra kell szert tennem ahhoz, hogy szeptemberben magabiztosan és céltudatosan tudjam elkezdeni a munkámat?

Megint Miklós bácsihoz fordultam és ő válaszolt:

– Ismerd meg a helyzetet, tárd fel és értsd meg a problémahátteret, lásd tisztán az okokat és a következményeket!

– Menj ki a családokhoz, kezdeményezz kapcsolatot a szülőkkel és a gyerekekkel!

– Tanuld meg azt a világot, amiben ők élnek!
– Éld bele magad a helyzetükbe!
– Keress erősségeket, amikre támaszkodhatsz!
– Nyerd el a szülők bizalmát, ülj be hozzájuk, hallgasd meg az életüket!
– Tegyél fel jó kérdéseket, légy velük aktív jelenléttel!
– Figyelj és tanulj tőlük!
– Varázsold el a gyerekeket játékkal, mesékkel!
– Légy példa!
– Kis lépésekben haladj, egyszerre csak egy dologra fókuszálj! Keresd a közös pontokat és építs arra!

FELADAT

Mit kell pontosan tennem, milyen konkrét ismeretre, tudásra kell szert tennem ahhoz, hogy szeptemberben magabiztosan és céltudatosan tudjam elkezdeni a munkámat? Ezt a kérdést érdemes feltennünk magunknak, mielőtt egy új tanulócsoporttal elkezdünk foglalkozni. Ha alaposan megfigyeljük és értelmezzük Miklós bácsi tanácsait, megpróbálunk mindegyik ponthoz egy-egy konkrét megoldást, ötletet, általunk megvalósítandó/megvalósítható, esetleg kipróbálásra érdemes megoldást összegyűjteni, abból aztán a helyes válasz is megszülethet. Így biztosan közelebb jutunk a családokhoz, gyerekekhez, ezáltal magabiztosabban, reménytelibben kezdhetjük az évet. Az sem baj, ha nem tudunk rögtön mindegyik problémára javaslatot. Kezdjük csak el…!

Először az iskolában kezdtem az információgyűjtést. Meg akartam tudni mindent az iskoláról, de leginkább arról, hogy mi volt a baj a roma gyerekekkel, mi okozta iskolai sikertelenségüket.

Sok minden kiderült az igazgatónő elbeszéléséből és a naplóból.

Ezek után kíváncsi voltam, hogy hol élnek ezek a családok, ahol még a mosakodás is problémát jelent, ezért még aznap kirobogtam a telepre. A telep kb. 15 km-re van az iskolától egy kis tanya szélén, egy örökké zúgó-zakatoló Perlitgyár közvetlen szomszédságában. Igazán egyetlen kb. 25 m hosszú és mintegy 12 m széles öreg, lepusztult téglaépületről volt szó, melyet a helybeliek csak így neveztek: kaszárnya.

Mikor először megláttam ezt az épületet, rögtön éreztem, hogy itt a nyomor, a kirekesztettség és a kiszolgáltatottság lakik.

Az öreg BX-ből kiszállva csakhamar körbevettek a gyerekek és a szülők. Kezdeti bizalmatlanságuk megenyhült, mikor elmondtam, hogy tanár vagyok, és szeptembertől én fogom tanítani a gyermekeiket. Sőt, be is mutatták azokat, akik már jártak iskolába. Aztán az egyik anyuka megkérdezte:

– Maga is cigány?

– Miért, nem látszik rajtam? – kérdeztem vissza.

Ettől aztán végleg megtört a jég. Behívtak „otthonukba" és kávéval kínáltak. Sötétedett, mire hazaindultam.

Néhány nappal később bementem minden családhoz, és amolyan környezettanulmány-szerűen összeírtam mindent az élet- és lakáskörülményeikről, anyagi és szociális helyzetükről. Őszintén megeredt a nyelvük, jólesett nekik, hogy végre valaki törődik velük. Meg-

tudtam, hogy ide nem szoktak kijárni a tanárok, nem szokták őket meglátogatni. Elmondták azt is, hogy nekik mi a bajuk az iskolával. Egybehangzóan állították, hogy az iskola hátrányosan megkülönbözteti (kevesebb értékűnek tartja) az ő gyerekeiket, a tanárok nem foglalkoznak annyit az ő gyerekeikkel. Az egyik nagyobb gyerek – kérdésemre – elmondta, hogy ő azért nem szeret iskolába járni, mert: „unalmas, kivételeznek a *magyarokkal*, akik mindig kötekednek velünk." A szülők ezt kiegészítették azzal, hogyha ők „fölmennek" az iskolába, csak elmarasztalásokat, szidalmakat hallanak a gyerekeikről.

Otthon aztán elemeztem a rögtönzött környezettanulmányokat. Összeírtam a fontosabb információkat, összegeztem a tapasztalatokat.

Aznap két dolgot értettem meg egészen biztosan: egyrészt azt, hogy milyen nagy úr a nyomor, mit jelenthet naponta szembenézni vele, s milyen különleges túlélési ösztön és technika kell ahhoz, hogy ezek a családok talpon maradjanak ilyen körülmények között is. Másrészt pedig azt, hogy ilyen nyomorult helyzetben a szülőnek mennyire lehet fontos az iskola és a tanulás (amiről ráadásul neki is csak negatív tapasztalatai vannak), vagy az, hogy mosakodott-e a gyermeke aznap vagy sem.

A nyár folyamán többször is kilátogattam a telepre. Játszottam a gyerekekkel, elvittem őket kirándulni, strandra, megtanítottam őket baseballozni, kicsit megismertük egymást. A szülők mindig szívesen fogadtak, meséltek nekem családjukról, szokásaikról, megismertem életük fontosabb eseményeit és beszélgettünk az iskolával kapcsolatos vélekedésükről (elképzeléseikről, elvárásaikról).

Szeptemberben megkezdődött az iskola.

Tudtam, ha hagyományos módon fogok hozzá a tanításhoz, nem tudom elérni, hogy szívesen és rendszeresen járjanak a gyerekek iskolába. Az igazgatónő szabad kezet adott a tanításban, én pedig éltem vele. Már tudtam, hogy tanítványaim hol és hogyan élnek, mivel töltik otthon az idejüket, de azt még nem, hogy hol kezdjem el a tanításukat. Nem tudtam azt sem, hogy ki milyen képességű, és mit tanult meg az előző tanévben, az iskolában. Nem tudtam azt sem, hogy ki mit tud az őt körülvevő világról. Azt viszont biztosan tudtam, hogy nem szerettek iskolába járni, nem érdekelte őket az iskolai tanulás, nem tudtak és nem is akartak megfelelni az iskolai elvárásoknak.

Az volt a célom, hogy iskolát csináljak köréjük az iskolában. Vonzóvá akartam tenni számukra az iskolai tanulást. Konkrét tervem még nem volt, de úgy éreztem, ha jobban megismerem őket (megtanulom mindannyiukat egyenként), akkor megtalálom a hozzájuk vezető utat és fejlesztésük lehetőségeit. Azt gondoltam, ha élményekhez juttatom őket, akkor egyrészt megszeretik az iskolát, másrészt megerősödik a szülők iskolába vetett bizalma is. Talán majd segítenek is nekem.

Ők pedig elmondták, hogy milyen osztályban tanulnának szívesen. Hétvégén a családommal és a karbantartóval kimeszeltük a tantermet, lefestettük az ajtókat, ablaktokokat, az osztályterem melletti lomtárat kipakoltuk, berendeztük játékszobának. Az igazgatónőtől kaptunk játékokat és szőnyeget, a falakra mesealakokat és bábokat aggattunk, s a szárazvirágcsokrok meg a természgyűjtemények is a helyükre kerültek. A gyerekek pedig hétfőn hozhatták saját kedvenceiket és kincseiket otthonról: babát, autót, képet a családról és bármit, amihez kedvük volt.

Először szabályokat hoztunk. Ezek elsősorban a munkával, a viselkedéssel, az osztállyal, a tízóraizással voltak kapcsolatban. Az első időben szinte naponta született egy-egy szabály, amit mindennap különböző helyzetekben megerősítettünk. Így aztán valóban olyan szokások alakultak ki, amelyek az együttműködő kommunikáció alapjait jelentették egy sajátos

tanulás-szervezési struktúrába ágyazva. Nem ragaszkodtunk a hagyományos órakerethez, mi döntöttük el, mikor pihenünk, ha elfáradtunk a munkában.

Az otthonos osztályterem fontos szerepet játszott abban, hogy szívesen, rendszeresen (és tisztán) jártak iskolába a gyerekek. Az egyre gyarapodó gyermekmunkák a falon, a szőnyeg a játékokkal, a meseország a bábokkal és a paravánnal, fényképek és a családrajzok, a virágok mind-mind a személyes kötődést erősítették. Gyakran zártuk a napot azzal, hogy körbeültünk a szőnyegen, és elmondta mindenki egyenként, hogy „én azért szeretem ezt a termet, mert…" *Otthonosztálynak* neveztük a tantermet, mert itt megvolt mindaz, ami otthon hiányzott.

A csoportépítésben kezdettől fogva nagy hangsúlyt kapott az összetartozás érzésének erősítése, az egyéni értékek tisztelete. Nemcsak a közös játékokban, de a csoportmunkában, egymás munkájának a csoport előtti értékelésében is megmutatkozhattak ezek: „Nekem azért tetszik Gabi rajza, mert…" „Én azért becsülöm Julikát, mert…"

A tanításban minden tevékenység kiindulópontjaként igyekeztem építeni az előzetes tudásra, vagyis arra, amit a gyerekektől tanultam meg, amit ők mint élettapasztalatot a családból hoztak.

Lassan megtanultam jellegzetes nyelvi kifejezéseiket, szóhasználatukat (pl.: csináli, mezgerél, virrasztol, guvázza), és kezdtem megérteni sajátos gondolkodásukat. Kezdetben, a kommunikációban tudatosan figyeltem arra, hogy elkerüljem azokat a kifejezéseket, melyekről úgy gondoltam, hogy nem értik, mert nincs benne még a passzív szókincsükben sem. A későbbiekben azonban igyekeztem olyan helyzeteket teremteni (mesélés, dal- és verstanulás, szójátékok, névjátékok, memóriajátékok stb.), melyek során bővült szókincsük, fejlődött kifejezőkészségük. Egy idő után már éreztem, hogy „egy nyelven beszélünk". De megtanultam tőlük azt is, milyen náluk a keresztelő, a virrasztás, vagy azt, hogyan kell megfogni két bottal a sündisznót, hogy lesz belőle étel, mi az a bokolyi[16] és hogyan kell készíteni.

Hol és hogyan tudtam megtanulni ezeket az értékeket, s hogyan lehetett felhasználni a tanításban?

Mindez ott volt a gyerekek családrajzaiban, álomrajzaiban, a hozott fényképekben, „kedves tárgyaikban", egy-egy újság kifejező fotójában, a cigány népmesékben, a gyerekversekben, a ritmusban, a zenében, a táncban, a ruhákban és a saját történetekben. Csak elő kellett hívni őket: meséléssel, beszélgetéssel, gitározással, énekléssel, rajzolással, eljátszással, megformálással, egyenként és közösen. Vagyis „helyzetbe hozni" őket ahhoz, hogy az élettapasztalataikba ágyazott „előzetes tudás" az érzéseken-élményeken keresztül felszínre kerüljön.

A családból hozott tudáshoz könnyen lehetett kapcsolni új ismereteket. Kitágult előttük a világ, de úgy, hogy ők fedezhették fel benne az újat.

Ebben az időben nagyon sokat tanultunk egymástól. Ők megosztották velem és egymással azokat az ismereteket és értékeket, amiket a családból hoztak, én pedig hozzátéve a cigányság kultúrkincsének egy-egy szeletét, kiegészítve társadalmi és egyetemes emberi értékekkel, kitágítottam előttük a világot.

Hamar világossá vált számomra, hogy ezek a gyerekek nem gyógypedagógiai értelemben vett hátrányok miatt szorultak korrekciós osztályba, hanem egyszerűen azért, mert

16 házikenyér-féle

eltérő családi szocializációjuk során nem fejlődhettek bizonyos képességeik olyan szintre, hogy a hazai iskolarendszerben boldogulni tudjanak.

A rendszeres iskolába járás megfelelő szokásrend kialakulását eredményezte. Novemberre már jól működtek a szabályaink, és a tanulásnak is jól megszokott rendje volt. Az én-erősítő játékos feladatok révén a gyerekek önbecsülésükben és identitásukban megerősödve, egymást jobban megismerve egyre eredményesebben tudtak együtt dolgozni. Az alkalmazott munkamódszerek között egyre többször kaptak szerepet a páros és a csoportos tanulásszervezési formák. A kis csoportok kialakításánál hangsúlyt fektettem arra, hogy különböző korú és képességű gyerekek kerüljenek egy csoportba. Olyan feladatokat igyekeztem kitalálni, ahol megjelenhet a fölérendelt cél, az egymásrautaltság és az együttműködés.

Ebben az időszakban számos új ötletet és módszertani technikát próbáltam ki és vezettem be, ami az egyéni megerősítést, a közösségépítést és az együttműködést szolgálta.

Ahogy nőtt a munkabírásuk, úgy nőtt a kis csoportos és az egyéni differenciálás gyakorisága is.

A tapasztalati úton való tanulás mellett az első félév után egyre nagyobb hangsúlyt kapott az absztrakt gondolkodást igénylő képességek fejlesztése. Leginkább a kommunikációra és a drámajátékra épülő ún. előkészítő játékos foglalkozások túlsúlya jellemezte ezt az időszakot, melyek a matematikai, az írás- és olvasási készségek előkészítését és fejlesztését is szolgálták (memóriajátékok, figyelemkoncentrációs játék, problémamegoldó gondolkodás, tér- és időészleléssel kapcsolatos játékok stb.).

A munkaformák megválasztásánál – a korkülönbségen kívül – figyelembe kellett vennem az eltérő egyéni képességeket is. Az egyéni tanulási problémákat egyénenként próbáltam kezelni.

Év végére tantárgyi tudásban is mérhető volt a fejlődés. Matematikából, írásból, olvasásból mindannyian elsajátították az első osztályban előírt csökkentett (korrekciós) követelményeket, sőt a legtöbben a „normál" tananyagnak is a végén jártak már. A „korosabbak" pedig a második osztály anyagával is megbirkóztak. A „normál" követelmények tantárgyi felmérései (olvasás, helyesírás, matematika tárgyakból) átlagban gyenge közepes eredményt mutattak ugyan, de egyetlen tesztlappal sem lehetett volna mérni azt a változást, amely szeptembertől júniusig a gyerekekben végbement. Magabiztosan mozogtak az iskola világában, megváltozott a járásuk, tartásuk, arckifejezésük. Igényesebbek lettek saját külsejükkel és az osztálykörnyezettel kapcsolatosan is. Megváltozott az iskolához és a tanuláshoz való viszonyuk: megtapasztalták, hogy képesek tanulni, és meg tudnak felelni az iskola elvárásainak. A tanulási igény belső szükségletté vált, örömforrást és sikerélményt jelentett számukra.

Már néhány hét eltelte után lehetett tapasztalni a roma gyerekek megítélésének változását az egész iskolában. Először is feltűnt, hogy megszűntek a korábbi mindennapos súrlódások és ellenségeskedések a roma és nem roma gyerekek között. A nem roma szülők sem jártak már panaszkodni az iskolavezetéshez. A pedagógusok kezdetben csodálkozva, később érdeklődve figyelték a korrekciós osztály és tanítójának működését, majd egyre elismerőbben nyilatkoztak róla.

A szülők egyre többet és többet tettek gyerekeikért, gyerekeik iskolai sikeréért. Képzeletemben mindig ott ült a szülő is a gyerek mögött (rá is hatni akartam), s ha megsimogattam, ha megmosdattam, ha megdicsértem a gyereket, a gesztus a szülőnek is szólt. Mert hamar rájöttem arra, hogy sokkal nagyobb eredményt érhetek el a tanítványaimmal akkor,

ha a szülőket is bevonom, ha a gyerekeken keresztül ők is részeseivé válnak az iskolai történéseknek, a gyerekeik sikereinek. Később arra is rájöttem, hogy a szülők ilyen fajta „megszólítása" a pedagógiai munka sikerének egyik fontos kulcsa. Nagyon igaz az a mondás, hogy a szülőknek a pedagógusokhoz való viszonyát nagyban meghatározzák az iskolához, óvodához fűződő gyerekkori élmények. Nos, ezeknek a szülőknek csak negatív tapasztalataik voltak az iskoláról, amit én meg akartam változtatni. A gyerekek mindennap „hazavitték" sikereiket és dicsérő szavaimat. Üzenni akartam velük szüleiknek, hogy gyerekeik jó helyen vannak, jól érzik magukat, akarnak és tudnak is tanulni. Másnap mindig megkérdeztem, hogy mit mondtak otthon, örültek-e. Jóleső érzés volt hallani, mikor az egyik gyerek így válaszolt: „Azt mondta anyukám, hogy a cigány pulyáknak ilyen tanárjuk még nem volt." Igyekeztem a szülőket is bevonni az iskolai munkába. Néha olyan házi feladatot adtam, amit otthon, hétvégén, együtt lehetett csak megcsinálni. Büszkeséget akartam ébreszteni bennük minden üzenettel. Ha azt mondtam: „Holnap színházba megyünk, ugye mindenki szép lesz!", akkor a gyerek otthon nem azt mondta, hogy tanár bácsi szerint piszkos a ruhám és mosakodjak meg, hanem azt: „Szép akarok lenni, mert tanár bácsival színházba megyünk."

Szinte minden héten kint voltam a „kaszárnyában", segítettem ügyes-bajos dolgaik elintézésében (kérvény, nevelési segély, szociálpolitikai támogatás lakásépítéshez stb.). Karácsonykor az iskola ruhákat gyűjtött a roma családoknak. A szülők is részt vettek a karácsonyi ünnepségen, ahol láthatták gyerekeiket verset mondani, énekelni. Az iskolába is meghívtam őket (kisebb gyerekeikkel együtt) egy-egy napra, hogy lássák, hogyan haladnak gyerekeik a tanulásban, mit tudnak már. Ők pedig jöttek szívesen, és büszkék voltak (voltunk) „pulyáikra".

A következő évben is együtt maradt a csoport, de volt egy jelentős változás. Hétköznap most már nem mentek haza a gyerekek a déli busszal, hanem ebéd után még az iskolában maradtak egy ideig, aztán pedig együtt átmentünk a Kedvesház Kollégiumba.

Hogy is történt ez tulajdonképpen?

Mint már említettem, a roma családok nagyon nyomorúságos körülmények között éltek a tanyabokrokban. Nem voltak meg otthon a tanuláshoz szükséges feltételek. Számtalanszor előfordult, hogy több gyerek majd kiszédült a padból az éhségtől, alig várta a tízórai szünetet. Főleg a téli hónapokban gyakori volt, hogy egy-egy gyerek azért nem jött iskolába, mert nem volt cipője. Volt olyan is, hogy betegen jött valaki, én vittem orvoshoz, vettem neki gyógyszert. Többször panaszkodtak a szülők szociális problémáikról, volt olyan család, ahol az ivóvíz és az áram hiányzott. Arra a kérdésre, hogy hogyan tudnak megélni, hogyan tudják fenntartani népes családjaikat, többnyire szinte mindenütt ez volt a válasz: „Nézze tanár úr, tizedikén megkapjuk a családi segélyt, fölmegyünk a boltba, megadjuk a boltosnak a hitelt, és akkor bevásárolunk a gyerekekre mindent. Ez kitart pár napig, aztán újra hitelt kérünk. Úgy segítünk magunkon, ahogy tudunk. Elmegyünk fáért – bár ezt most nagyon megszigorították –, elmegyünk a földekre, ahol már felszedték a krumplit meg a kukoricát. Mezgerélünk, hogy találjunk valamit. Dolgoznánk mi, higgye el, de sehol sem kapunk munkát."

A szociális problémákon túl a tanulási feltételek hiánya jelentette a legnagyobb gondot. A fejlődésükhöz és a fejlesztésükhöz azonban az iskolában eltöltött idő kevésnek bizonyult, hiszen egyre nagyobb követelményeknek kellett megfelelniük. Ehhez viszont otthoni feltételekre is szükség lett volna. A hetes otthon-kollégium ötletét tehát ez a problémaháttér adta. Az egyik alkalommal (még az első évben, tavaszi szünet után), a beszélgetőkörben a tudás és a tanultság fontosságáról beszélgettünk. Az én életem példa volt a gyerekek előtt (honnan indultam és hova jutottam el), és mikor azt kérdeztem tőlük, hogy ők miért tartják

fontosnak a tanulást, az egyik nagyobb fiú jól megfogalmazta: „Azért, mert ha sok iskolát elvégzek, akkor nekem több lehetőségem lesz, mint a szüleimnek. Én a családomnak meg fogom tudni adni mindazt, amit a szüleim nekem nem tudnak, mert nincs munkájuk. Lesz nagy házam, nem fognak éhezni a gyerekeim, kapok munkát, és el tudom tartani majd őket." Példaként beszéltem azokról az állami gondozott nagyfiúkról, akiket az intézeti évek után vettem magamhoz és nagykorúságukig Nyírtelken, egy nagy családi házban neveltem. Ők, miután elvégezték a szakmunkásképzőt, szakmával a kezükben kezdték meg önálló életüket. Erre többen megjegyezték, hogy: „Nekik könnyű volt. Ha nekünk is lenne egy ilyen házunk, ahol minden megvan, biztos nekünk is sikerülne." …És aztán mindennap tervezgettük, hogy milyen lenne ez a ház, mit csinálhatnának ott a gyerekek.

Az egyik családlátogatás alkalmával – mikor már komoly volt az elhatározás – a szülők egy csoportjával is megosztottam ezt az ötletet. Ők eleinte idegenkedtek a gondolattól, attól tartottak, hogy elvesszük tőlük gyerekeiket, hogy „intézetbe" kerülnek. Lassacskán azonban megbarátkoztak a kollégium gondolatával, mert a „pozitív üzenetek" most is célba találtak. A gyerekekkel egyre többször beszélgettünk a kollégiumról, tervezgettük az ottani életet, és ezzel egy „új ablak" nyílt meg számukra egy másik világra. Otthon aztán ők is folyamatosan győzködték a szüleiket. Mikor a szülők megértették, hogy ez a kollégium nyitott lesz, gyermekük bármikor hazamehet, és ők is meglátogathatják őket, s hogy nem kell érte fizetni semmit, egyre többen mondtak igent. Augusztus végére már elviekben minden tanítványom a kollégium lakója volt.

Az iskolavezetés támogatásával, a szülők segítségével és széles körű összefogással végül is '95 szeptemberében megkezdte működését a kollégium.

A kollégium egy csütörtök délután fogadta először a gyerekeket, akik vidámak és felszabadultak voltak. Vacsora után megfürödtek, jólesett rájuk nézni, ahogy ott ültek a szőnyegen tisztán, pizsamásan, ragyogó arccal.

A takarodóhoz készülődve hirtelen megéreztem: ezek a gyerekek eddig nagyon rossz körülmények között ugyan, de egy megszokott és biztonságot nyújtó családi környezetben aludtak el minden este. Ma először fekszenek le a szüleik nélkül, frissen húzott puha ágyba, egy barátságos, de még számukra idegen szobában. Vajon elalszanak-e könnyen, nem hiányzik-e majd a megszokott otthoni fészek? És ekkor a sarokban álló zsákra mutattam, ami tele volt plüssállatkákkal.

– Most mindenki válasszon magának egy *Kedves*-t, és azzal mehet aludni – mondtam.

Egy félóra múlva már csak a nyugodt szuszogásuk hallatszott a nyitott ajtón át. Bekukkantottam, békésen aludtak magukhoz szorítva a puha, meleg játékokat. A kedvenc állatkák azóta is ott vannak a párnákon. Ők a „kedvesek", akik hétvégén vigyázzák az ágyukat.

Szeptemberben az iskolában újra kellett kezdenem mindent. A gyerekek nagyon sokat változtak a nyári szünet alatt. Jött néhány új elsős, akik, bár mehettek volna a normál első osztályba is, de a szüleik azt akarták, hogy hozzám kerüljenek, mert a nagyobb testvéreik is ide járnak. Újra kezdtem hát a közösségépítést, az új gyerekek megismerését és a régiek változásainak megismerését. Ki kellett alakítanom egy olyan tanulásszervezési rendet és egy hozzá tartozó berendezett környezetet, ami biztosíthatta a különböző korú és képességű gyerekek együtt-tanulását. Az együttlét keretét megint csak a közösen hozott szabályok és megállapodások jelentették, amelyek mindenki számára biztosították az önállóságot, a jogokat és kötelességeket.

A családokat ezután sem hanyagoltam el, sőt, még szorosabb kapcsolatot igyekeztem kialakítani velük, hiszen a kollégiumi élet hatékony működésének egyik alapját jelentette az

együttműködés. A gyerekek „kettős életet éltek", a hét közben szerzett kollégiumi élményeket és tapasztalatokat hétvégén hazavitték a szüleikhez. Elmesélték, hogy mit ettek, milyen ruhát kaptak, kik jöttek látogatóba, milyen meséket, új dalokat tanultak, kinek ünnepeltük meg a születésnapját, milyen sikereket értek el. A kedvesházi szokásaikat is hazavitték a fogmosásról, az ágyazásról, a rendről, a higiéniáról, az esti mesélésről, a meghitt beszélgetésekről.

Továbbra is rendszeresen kijártam a telepre, törekedtem még jobban megismerni a családok élő szokásait és hagyományait, hogy amit lehet, beépíthessek a kollégiumi életbe. Ha akár az iskolában, akár a kollégiumban probléma adódott egy gyerekkel, mindig a szülőkkel közösen próbáltam megoldást keresni. Időnként meghívtuk a szülőket az iskolába, ahol a gyerekek bemutathatták tudásukat, alkotásaikat. Havonta egy alkalommal minden családot meghívtunk a kollégiumba, ilyenkor jöhettek kisebb testvérek is, akik még nem jártak iskolába. Közösen főztünk, énekeltünk, játszottunk, beszélgettünk. Az egyik ilyen alkalommal megkérdezte tőlem az egyik anyuka:

„Tanár Úr! Nekünk nem csinálna iskolát? Mi is tanulni szeretnénk, otthon már alig értjük ezeket a gyerekeket!" …És csináltunk…

1997. december 19-én, nyolchónapos kitartó tanulás után 19 roma szülő sikeres vizsgát tett a dolgozók iskolája 7–8. osztálya anyagából Nagykállóban.

Magam is tanítottam őket, így mindvégig figyelemmel kísérhettem fejlődésüket, tapasztalhattam azt a lelkesedést és elszántságot, ami végigkísérte felkészülésüket, és ami nagymértékben hozzájárult önbizalmuk és önbecsülésük megerősödéséhez.

A szülők tanulását kísérő apró mozzanatok, örömök és felmerülő nehézségek, illetve problémák bemutatása, kezelésükre és megoldásukra tett kísérletek tartalma és elemzése – sajnos – nem fér bele ebbe a rövid történeti áttekintésbe.

FELADAT

- Az ön intézményében szerveznek-e, biztosítanak-e valamilyen tanulási alkalmat a szülőknek? Ne csak az iskolarendszerű vagy tanfolyami képzésekre gondoljon, hanem a nonformális, informális tanulási alkalmakra is.
- Véleménye, tapasztalata szerint milyen képzéseken vennének részt szívesen a szülők?
- Beszélje meg kollégáival ötleteit!
- Tervezzék meg az első lépést! Mi az, amit már holnaptól megvalósítanak?

A szülőkkel is adódtak néha konfliktusaim, melyeket mindig igyekeztem velük (és nem ellenük) megoldani. Egy alkalommal – mikor az egyik gyerek nem jött kollégiumba, és kimentem a családhoz – megkérdeztem az anyukát, miért maradt otthon a gyereke. Erre ő kifakadt, hogy azért nem engedte, „mivel ott csak vajas kenyeret kaptak vacsorára tegnap is, és a gyerek éhezett. Ezért nem ment ma." Ekkor azt kértem tőle, hallgassuk meg együtt a gyereket, hogy mi is történt valójában. A kisfiú elmondta, hogy aznap borsófőzelék volt vacsorára, amit ő nem szeret. Erzsike néni (háztartásvezető) megkérdezte tőle, mit szeretne helyette enni, és ő vajas kenyeret kért. A végén az anyuka is megnyugodott, a kollégiumban pedig a gyerekekkel összeállítottunk egy olyan heti étrendet, ami mindenkinek kedvére való volt.

Öt évig voltam a Kedvesház vezetője, és mondhatom, minden napját élveztem. Az ott folyó munka számomra egy nagy játék volt, aminek jó volt részese lenni, mert sikerélményt

és feltöltődést adott. Az évek folyamán sok módszertani ötletet próbálhattam ki, amivel, úgy érzem, sokat segítettem a gyerekeknek abban, hogy maguk is kreatívak legyenek.

1998-ban elkezdtem összerakni a gyakorlatban kikristályosodott módszertani tapasztalatokat, megpróbáltam kiegészíteni hozzá igazodó elméleti tudással, majd mindezeket egy pedagógiai rendszerbe foglalva leírni. Ehhez felhasználtam az egyetemi pedagógiai tanulmányaim során szerzett ismereteket, valamint azt a többletet, amelyet több hónapos tanulmányutamon Kaliforniában az amerikai multikulturális oktatást tanulmányozva szereztem.

Az a szándék vezetett, hogy megmutassam, továbbadjam, szélesebb körben is elterjesszem ezt a fajta pedagógiai megközelítést, gyakorlati segítséget nyújtva ezzel azoknak a pedagógusoknak, akik hátrányos helyzetű és/vagy roma gyerekekkel foglalkoznak.

1999-ben az Oktatási Minisztérium is akkreditálta a Kedvesház-pedagógia továbbképzési programját.

Szükségesnek éreztem, hogy találjak egy olyan társat, akivel közösen tudok továbbképzési csoportokat vezetni. Aki széles körű emberi és szakmai tapasztalatokkal rendelkezik, aki hasonló szemléletű és beállítódású, és aki maga is kiforrott szakmai értékrendet képvisel, elkötelezettje az ügynek, és egyben alkotótárs is. Véletlenek márpedig nincsenek, és aki keres, az talál. Így ismertem meg Bordács Margitot a Montessori Iskola vezetőjét és egyik alapítóját 1999 nyarán egy szakmai fórumon. Hamar kiderült, hogy az ő szakmai életében is meghatározó szerepe volt (és van) a másság és a kisebbség integrációjának, valamint az esélyegyenlőtlenség problematikájának, és ő is az alternatív pedagógiai megközelítésben talált megoldást erre, az egész oktatásunkat egyre jobban feszítő kérdésre. Egyre nyilvánvalóbbá vált számunkra az is, hogy a Kedvesház-pedagógia és a Montessori-pedagógia alapelvei, pedagógiai megközelítései sok tekintetben közös vonásokat mutatnak, különbözőségeikben pedig jól kiegészítik egymást. Elkezdtünk hát egy közös munkát, amelynek során továbbfejlesztettük a Kedvesház-pedagógia továbbképzési programját, kiegészítettük módszertani, gyakorlati elemekkel, és egységbe foglaltuk elméleti, filozófiai alapvetéseit.

Természetesen a kidolgozásnál nagy hangsúlyt fektettünk arra, hogy a módszerek és technikák ne csak a kollégiumi nevelésben, hanem az óvodai, iskolai oktató-nevelő munkában is hasznosíthatók legyenek. Gondolunk itt a kultúra azonos megközelítésére, eltérő családi szocializációs minta vagy az egyéni és kulturális másság megismerését célzó „én" erősítő, közösségépítő módszerekre és a „hídépítés a család felé" pedagógiai gyakorlat módszertanára.

Részletesen kidolgoztuk a tanfolyamok tananyagát és tematikai felépítését. 1999 óta együtt vezetjük a Kedvesház-pedagógia továbbképző tanfolyamait.

A projektben végzett munkánk egyik tapasztalati hátterét az elmúlt évek pedagógus-továbbképzései nyomán szerzett ismeretek jelentik. Jelentős a *Kedvesház-pedagógia 3. – Hídépítés a család felé* – tanfolyamok során összegyűjtött tapasztalat és tudás, melyet pedagógusokkal, családokkal, gyerekekkel folytatott oktató-nevelő munkánk közben szereztünk. A másik tapasztalati-történeti forrás a nyírteleki Kedvesház 20 éves működésének eredményeihez köthető. Ezen a téren jól lemérhető a Kedvesház-pedagógia hatékonysága és eredményessége a programban részt vevő gyerekek és családok vonatkozásában, hiszen már a 3. generáció távlatában lehet pozitív változásokról beszámolni.

Tapasztalataink megírásához és a projektben vállalt feladataink teljesítéséhez a legjelentősebb gyakorlati hátteret és egyben a legtöbb forrásanyagot akkor szereztük, amikor az ország egyik leghátrányosabb régiójában (Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében), a MET egy-

ház (Magyarországi Evangéliumi Testvérközösség) öt iskolájában, óvodájában dolgoztunk gyerekekkel, szülőkkel és pedagógusokkal. Közel 100 halmozottan hátrányos helyzetű családdal alakítottunk ki bizalmi kapcsolatot, közben nemcsak láttuk a borzalmas valóságot, de munkánk során mi magunk is részesévé váltunk a mélyszegénységben és kilátástalan helyzetben élő családok (szülők, gyerekek) életének; a létért, a túlélésért vívott mindennapi küzdelmeiknek. Kemény világ ez, ahol a legtöbb, amit tehettünk, hogy személyes jelenlétünkkel (ügy iránti alázattal, emberi és szakmai hitelességgel) „küzdővé" tegyük a gyerekeket, középiskolás fiatalokat, szülőket. Megerősíthetjük őket szülői szerepükben, emberi méltóságukban és önbecsülésükben; reményt, hitet és célokat mutatva számukra. Az *Esélyteremtő együttműködési hálózat kialakítása* projektben tapasztalataink kiegészültek azzal, hogy a határok nem jelentenek más körülményeket, ott is szükség van a szakmai, módszertani támogatásra.

Több mint két évtizedes Kedvesház-pedagógia tréneri munkánk során gyakran tapasztaltuk, hogy egyre erőteljesebbé válik a hátrányos helyzetű és roma gyerekekkel (is) foglalkozó pedagógusok elkeseredettsége. Ennek oka, hogy sikertelennek, tehetetlennek érzik magukat, úgy vélik, az általuk befektetett sok munka eredménytelen. Kétségeikre próbálnak magyarázatot találni; kérdéseikre válaszokat, nehézségeik megoldásához segítséget várnak.

„Amit én egész nap felépítek, azt néhány óra alatt lerombolják otthon."

„A szülők nem törődnek a gyerekeik iskolai teljesítményeivel."

„Nem jönnek szülői értekezletre."

„Családlátogatásnál nem engednek be, vagy nincsenek otthon."

„A gyerekeknek nincs felszerelése, nem készítenek házi feladatot."

„Én adok sokszor füzetet, ceruzát, tollat, de az sincs meg pár nap múlva, nem becsülik meg."

„A gyerekeknek semmiféle otthonról hozott tudása nincs."

„A gyerekek kifejezőkészsége, szókincse nagyon gyenge, sokszor azt sem értik, miről beszélünk."

„Hiába próbálok a szülőkkel beszélni, többnyire nem a segítőt látják bennem, hanem ellenséget."

„Sok család még az alapvető higiéniás szabályokat sem tartja be, a gyerekek sokszor ápolatlanok, piszkosak. A többiek nem akarnak az ilyen gyerek mellé ülni vagy megfogni a kezét."

„Az otthoni körülmények alkalmatlanok a tanulásra, de sokszor még a pihenésre is. Sok gyerek fáradtan jön iskolába, elalszik az órán."

„Magukkal hozzák az otthoni feszültségeket, az iskolában agresszívak, csúnyán beszélnek."

„Sok a hiányzás, több esetben a nagyobb gyerekek is alkalmi munkát vállalnak, vagy vigyáznak a kisebbekre, míg a szülők dolgoznak."

„A szülők számára nem érték az iskolázottság, a tanultság, nem motiválják a gyerekeiket sem."

„Nagy probléma a gyerekek trágársága, agresszivitása. Nem tisztelik a pedagógust."

„Pedig a szülők egy részét tanítottam, akkor még lehetett tanítani, de a mostani gyerekeket már nem."

„Ha én elviszek egy gyereket a szemészetre, az iskola kifizeti a szemüveget, elvárható lenne, hogy hordja a szemüveget és vigyázzon rá, de egy hónap múlva már nincs meg. Semminek nincs becsülete."

„A sok szegénységi probléma is mind a pedagógusok nyakába borul, mindent tőlünk várnak. Miért az én problémám az, hogy legyen egy tanítványomnak ruhája, hogy tisztán járjon, és ne éhezzen?"

A fenti példákból kitűnik, hogy a pedagógusok úgy látják, a leszakadó társadalmi réteg esetében a szülőkkel való kapcsolat- és együttműködés hiánya az egyik fő oka a gyerekek iskolai sikertelenségének és a nagyarányú lemorzsolódásnak.

Mindennapi munkánk során megpróbáltunk személyes kapcsolatot kialakítani a gyerekek családjával „hídépítő" szerepet vállalva. A családokkal való terepmunka kapcsán – az otthonlátogatások, a megismerő megfigyelések, a beszélgetések alkalmával – körvonalazódott számunkra e kérdéskör megítéltsége a szülők szemszögéből is:

„Minek járjak szülői értekezletre, ha csak rosszat hallok a gyerekről?"

„A tanárok szerint mi nem jól neveljük a gyerekeinket. Nem értenek meg minket, élnének csak egy hétig úgy, mint mi, ők is másképp gondolkoznának."

„Nem ismernek minket, ide csak akkor jönnek ki, ha baj van a gyerekkel."

„Az én bajom nem érdekel senkit."

„Minek tanuljon a gyerek, a férjemnek is van két szakmája, még sincs rendes munkája évek óta, pedig az végigkínlódta az iskolákat."

„Az iskola sem tanít meg boldogulni, nem jó az semmire."

„Miből vegyek felszerelést, mikor sokszor még krumplira sem telik."

„Kire hagyjam a kicsit, ha kapok napszámot, vagy ha a nagyobbat orvoshoz kell vinni?"

„Nem úgy beszélnek velünk a tanárok, mint a többi szülővel, lenéznek minket."

„A mi időnkben még más volt, az anyám sokszor beszélgetett a tanárainkkal. Jót is, rosszat is elmondtak neki. De már más az iskola, olyan hivatal lett."

„Mit üzengetnek nekem? Van nekem elég bajom, a tanárok nyűgét is az én nyakamba akarják varrni?"

„Nem úgy bánnak a gyerekeinkkel, mint a többivel, az én fiam az utolsó helyen van. Kést, villát sem adnak a kezébe, úgysem lesz rá szüksége."

„Ha elküldöm az iskolába, az a baj, mert zavarja a tanítást; ha nem küldöm el, az is baj, mert sok a hiányzása."

„Még soha nem hallottam azt, hogy valamiben jó az én gyerekem, de hogy miben rossz, azt sokszor."

„Egészen ritka az, ha megdicsérik valamiért a gyerekemet, pedig biztos, hogy ő is jó valamiben."

„Minek szeressük az iskolát, a gyereket is csak büntetik, most már minket is."

„A mi fajtánk nem tanul tovább, minek erőlködjünk."

Látható tehát, hogy mind a pedagógusok, mind a szülők küzdenek a maguk módján, elkeseredettek, nem értik egymást – sokszor nem is akarják –, és egymást hibáztatják a gyerekek iskolai kudarcaiért.

FELADAT

Vitamódszerrel dolgozzák fel a fenti kérdésköröket! Alakítsanak csoportokat, melyek egyike a szülők, másik a pedagógusok szempontjából sorakoztatja fel érveit!

9.4. NEHÉZSÉGEK A PEDAGÓGUS-SZÜLŐ KAPCSOLATBAN

Miért is nem alakul ki spontán módon együttműködés e két csoport között? Milyen okok rejtőznek a mélyben, ami inkább széthúzást, ellenségeskedést generál, mint egy sokkal észszerűbb és célravezetőbb együtt gondolkodást?

A szülők viszonyulása az óvodához, iskolához társadalmi rétegspecifikus. Mit is jelent ez?

Képzeljük el a következő helyzetet:

Osztályunkba – többek között – két olyan gyerek jár, akik a szülői együttműködés tekintetében a skála két ellentétes végén helyezkednek el. Ez abban nyilvánul meg, hogy az egyik család (Laci családja) nagy jelentőséget tulajdonít annak, hogy a gyerek jó iskolai eredményeket érjen el, s ennek érdekében rendszeresen érdeklődik nálunk, sokat gyakorolják vele az aktuális tananyagot, minden felszerelése megvan. A szülők maguk is iskolázottak, jó gyerekkorra, boldog diákévekre emlékeznek vissza. Az iskola által használt nyelvet beszélik otthon és a környezetükben. Baráti körük is tanult emberekből áll, szinte egymással versengve tudatosan „fejlesztik" gyerekeiket: különböző foglalkozásokra viszik, fejlesztő játékokkal, könyvekkel látják el, rendszeresen mesélnek nekik, sokat beszélgetnek, játszanak velük. Lacika szülei is tudatosan készültek az iskolára, minden szükséges előfeltételt biztosítottak számára. A család – a kulturális háttéren kívül – rendelkezik a megfelelő anyagi háttérrel is, a szülők munkahelyükön megbecsült embereknek számítanak. Fontos számukra gyerekük iskolai teljesítménye, ennek érdekében akár áldozatot is hajlandók vállalni. Laci iskolához való viszonyát röviden úgy jellemezhetjük: „neki találták ki az iskolát".

A másik család (Zoli családja) nem érdeklődik nálunk, a mi kezdeményezésünket is elutasítja, nem is tudják, hogy van-e otthoni feladat, soha nem tanulnak Zolival. Felszerelése hiányos, vagy egyáltalán nincs. Az anya beteges, évek óta rokkantnyugdíjas, járandóságából gyógyszerre is alig telik. Az apa munkanélküli, bár van két – felnőttkorban megszerzett – szakmája is, mégsem jut állandó munkához. Rossz anyagi körülmények között élnek, néha akad alkalmi munka, azt szívesen elvállalják, ilyenkor a nagyobb gyerekeket viszik magukkal. Számukra az iskolai emlékek nem vonzóak, többnyire sikertelenségről, alulmaradásról, kinevetésről, dühről és ellenállásról szólnak. Az iskolában megszerezhető tudás és az iskolázottság nem érték számukra, hiszen rajtuk sem segít, így a gyerekük iskolai eredménye nem érdekli őket. Szeretnék, ha Zolinak jobb élete lenne, mint nekik, de nem gondolják, hogy ezt tanulással, vagy bármi módon, el lehet érni. Már belenyugodtak a sorsukba, nincsenek terveik, közép- és hosszú távú céljaik, csak a túlélés a fontos. A gyerekeket a mindennapi tevékenységekre tanítják, segítenek a felnőtteknek. A gyerekek ismeretei e tekintetben kifejezetten széles körűek. Nem sokat beszélgetnek velük, a gyerekek inkább hallgatják a felnőtteket. Játszani sem szoktak velük, játékot nem vesznek, nincs rá pénzük. Otthon általános a rossz hangulat, a levertség vagy feszültség; egyetlen közös szórakozás a tévézés – általában felnőtt műsorokat néznek. A családnak nincs igazi baráti köre, a szomszédsággal tartanak kapcsolatot, akik hasonló körülmények között élnek. Nem járnak sehova, minden pénzbe kerül, a gyerekek a lakókörnyezet határát nem vagy csak elvétve lépték túl. Zoli iskolához való viszonyát – ennek megfelelően – sok szempontból nehezítettnek nevezhetjük; hiányosságok, negatív érzések, ellenállás jellemzi.

A két gyerek esetében az eltérő szociokulturális és anyagi háttér különböző képességek kialakulásához és megerősödéséhez vezetett. Az iskola Laci képességeit méltányolja job-

ban, de leginkább el is várja ezeket, hiszen ezek a képességek jelentik az alapjait az iskolai tanulásnak. Laci korábbi élete töretlenül folytatódik az iskolában; otthonról támogatást, elismerést kap, az iskolában jól eligazodik, sikeres; a szülei büszkék rá, a baráti kör elismeri. Testileg-lelkileg jól érzi magát a bőrében, sem otthon, sem az iskolában nem okoz problémát. Mivel ez egybeesik szülei értékrendjével, így mindent elkövetnek, hogy ez így is maradjon, vagyis továbbra is biztosítják a feltételeket, és összedolgoznak, együttműködnek az iskolával.

Zoli képességei (praktikus intelligencia) egy túlélő táborban ugyan nagy elismertséget kapnának, de az iskolai életben kevésbé hasznosíthatók. Hiányosságai (beszéd/szókincs, verbális gondolkodás; helyek, adatok, viszonylatok ismerete) viszont komoly akadályokat jelentenek már az iskolai életben való tájékozódásban is. Ez a gyerek nem érti az iskola nyelvét, sokszor nem tudja, hogy mit akarnak tőle; korábbi, otthoni életéhez nem kötődik ez a világ. Idegen helyen van, fél és zavarodott. Szülei is inkább féltik az iskolától, a várható kudarcoktól; saját magukban sem biztosak. Nevezetesen abban, hogy mint iskolás szülők megállják a helyüket; ezért inkább, az önigazolás módszerét alkalmazva, magyarázatot találnak arra, hogy miért felesleges a tanulás, miért nem fontos az iskolai teljesítmény. Így tehát nem fognak érdeklődni a pedagógusnál, nem lesznek együttműködők vele, a tanulási feltételek biztosítása nem lesz irányadó, és a gyereküket sem motiválják a tanulásra.

Szociálpszichológiai ismereteink alapján biztosra vehetjük, hogy mindkét család esetében erőteljes hatást gyakorol a szűkebb környezeti csoport – ami nem más, mint a tágabb társadalmi réteg leképeződése – befolyásolása is. Ez az adott helyzet elfogadására ösztönzi őket, nem generál változtatási szándékot, mintegy „bebetonozza" a meglévő különbségeket.

A pedagógusok képzettsége nem terjed ki széleskörűen a társadalmi problémák értelmezésére és kezelésére. A velük szemben támasztott elvárások és követelmények sem igazodnak a megváltozott gyerek- és szülőösszetételhez, a „nehéz esetek" (lásd Zoli és családja) kezeléséhez nincs előzetes tudásuk, sem elegendő idejük, és nem kapnak megfelelő segítséget sem.

Ha nincs megfelelő eszköztudásunk egy probléma elemzésére és kezelésére, nagyon könnyű belecsúszni abba a helyzetbe, hogy a saját társadalmi rétegünk által meghatározott érték- és normarendszert találjuk érthetőnek és elfogadhatónak. Mindent, ami ebbe nem fér bele, esetleg ellentétes ezzel, idegennek találunk, és saját szemszögünkből próbáljuk értelmezni. Mindezek alapján érthetővé válik az is, hogy miért könnyebb – az előzőekben bemutatott családok közül – Laci szüleivel szót értenünk, hiszen az ő élethelyzetük, beállítódásuk, motivációjuk számunkra is ismerős, érthető és elfogadható. Sokkal nehezebb a helyzet Zoli szülei tekintetében. Az ő mindennapi életükkel kapcsolatosan nincsenek személyes tapasztalataink, nem érezzük azt, amit ők, érthetetlen számunkra a gondolkodásuk, életvitelük. Azt gondoljuk, egy sor jó tanácsot tudnánk adni, ha meghallgatnának.

Határozottan úgy érezzük, hogy mi az ő gyerekük fejlődése érdekében sokat gondolkodunk, sok munkát végzünk, s ők ezt nem értékelik, nem támogatják, esetenként inkább gátolják. Csalódottságunkat tovább fokozza, hogy munkánk társadalmi megítéltsége sem jó, inkább kapunk sajnálatot, mint elismerést szűkebb-tágabb környezetünktől. Az intézményünket érintő különböző megmérettetéseken Laci teljesítményével tudjuk igazolni munkánk eredményességét. Ha nem kapunk idejében segítséget, mindez könnyen vezethet ahhoz az érzéshez, hogy a hátrányos helyzetű családokkal nem lehet együttműködni, a gyerekeiket pedig nem lehet tanulásra ösztönözni, az ilyen irányú törekvéseink sikerte-

lenségre vannak ítélve. Ilyen formán megtanuljuk, hogy mi nem tudunk mit kezdeni a Zoli típusú gyerekekkel és családjaikkal, és a kudarcunk elkerülése érdekében egy idő után már nem is akarunk. Eközben Zoli bejárja a „neki rendeltetett" utat: nem tanul otthon, egyre nő a lemaradása, szívesen hiányzik mindenféle indokkal. Nem az iskolában keresi a kiteljesedést, egyre távolibbá válik a tanulás világa, bukdácsol, túlkorossá válik, kimarad az iskolából. A jóslat beigazolódni látszik: „nem lehet ezekkel mit kezdeni".

Saját tapasztalataink is megerősítik azt a sokat hangoztatott állítást, miszerint a gyerekek iskolai eredményességét nagymértékben meghatározza a szülők iskolához való viszonyulása, ami elsősorban attól függ, hogy milyen a szülők iskolai végzettsége, foglalkozása, a társadalmi rétegződésben elfoglalt helye. A hátrányos helyzetű családok esetében az együttműködési nehézséget az a meg nem értés okozza, amit a szegénységi másság és a roma családok esetében még a kulturális másság is eredményez. Az eltérő kulturális-szubkulturális sajátosságok eltérő értékrenddel, eltérő életvezetési szokásokkal, eltérő kommunikációs sajátosságokkal járnak együtt. Az iskolázottság vonatkozásából is különbözik a sikeresség kritériuma, így más a cél (többnyire csak túlélni az iskolát). Ezeknek a nehézségeknek az áthidalása csak tudatosan átgondolt, jól megtervezett „hídépítő" munka révén valósulhat meg.

A hidat valakinek meg kell építeni, és erre csak az képes, aki képzettségénél, ép személyiségénél, elhivatottságánál fogva alkalmas rá; vagyis a pedagógus.

Miért éppen a pedagógus?

Az aluliskolázott és lecsúszott élethelyzetű emberek kevésbé tudnak a gyors változásokhoz alkalmazkodni, mint azok, akik számára a folyamatos tanulás az életük része, van rá idejük, pénzük, lehetőségük és igényük. A rendszeres tájékozódás, ismeretszerzés hiányában nem képes az ember a változásokat követni, értelmezni és alkalmazkodni hozzájuk. Ezek az emberek lemaradnak, az őket körülvevő kiszámíthatatlanság, érthetetlenség állandó szorongás forrásává válik, és ezt a szétfolyó rossz érzést többnyire valamire vagy valakire rávetítik, tárgyiasítják. Amennyiben iskolás gyerekük van, nagyon könnyű szorongásuk tárgyaként az iskolát megjelölni, vagyis minden ellenséges érzésüket kivetíteni az iskolára és képviselőjére, a pedagógusra. Miért történik ez? Mert az iskola az a hely, ahol a társadalmi, gazdasági, infrastrukturális, pedagógiai változások és a hozzájuk kapcsolódó elvárások napról napra megjelennek. Az iskola az a hely, ahova a szülő köteles elküldeni a gyerekét – ellenkező esetben megbüntetik. Ez a kiszolgáltatottság érzését erősíti. A szorongás, a félelem, a kiszolgáltatottság olyan negatív érzések, melyek taszítóan hatnak, és ellenállást, elutasítást, esetenként utálatot eredményeznek. Ezekben a helyzetekben hiába próbálkozunk érveléssel, a negatív érzések és az ezek által meghatározott beállítódás – gyakran – olyan erős, hogy az illető nem vagy csak nehezen engedi az érzéseivel ellentétes tartalmú információk befogadását. Ilyenkor az a jelenség is gyakran megfigyelhető, ahogy ezek az emberek az önigazolás torzításait (hazudozás, nagyzolás) használva, miként próbálják szorongásaikat enyhíteni, önbecsülésüket fenntartani. Azonban láttunk olyan hirtelen váltást is, mikor egy, az élethelyzetben bekövetkezett fordulat következtében a saját hasznosság és fontosság tudatának megjelenése átformálta egy apuka egész személyiségét, megváltoztatta az addigi életfelfogását és szokásrendjét.

A családokkal való terepmunka és a gyerekekkel történő foglalkozások során szerzett gyakorlati tapasztalataink azt mutatják, hogy egy meghatározó ember képes visszaadni azt a reményt az elesetteknek, melyre építve értelmes, elérhető célokat tudnak maguk elé állítani. Képes erőt, lendületet adni a nehézségek legyőzéséhez és a tervezett tevékenység

véghezviteléhez. Képes hitet adni saját magukban és céljaikban. Képes segíteni, amennyire kell; megvédeni, kiállni, amikor kell; következetes, de megbocsátó, mikor arra van szükség; képes adni és elfogadni. S mivel képes hatást gyakorolni? Azzal a fajta pozitív attitűddel (kisugárzással), hogy mindezt elhiszik neki.

Hogyan tudunk meghatározó személlyé válni egy gyerek/család esetében, hogyan tudunk meggyőzően kommunikálni velük, hatást gyakorolni rájuk? Ehhez sok esetben nekünk is ki kell lépnünk a klasszikus pedagógus szerepből: van úgy, hogy akkor tudjuk igazán beleélni magunkat egy-egy helyzetbe, ha emberként, anyaként, apaként próbálunk közeledni és segíteni. Egyébiránt nem csak mi pedagógusok bírhatunk „kulcsember" szereppel egy gyerek számára, lehet az egy rokon vagy a közösség egy meghatározó tagja is, például egy nagymama, akit mindenki tisztel. Ebben az esetben fontos dolgunk lehet, hogy őt megnyerjük, és magunk mellé állítsuk.

FELADAT

Gyűjtse össze azokat a személyeket, akikre számíthat a családok felé történő hídépítésben!
Gondolja végig, milyen módon szólítaná meg, bírná együttműködésre őket!

Ezen a ponton szükségesnek látszik egy önvizsgálat végzése, melynek során átgondoljuk, hogy mik azok a bennünk (emberekben) lejátszódó – nem tudatos – folyamatok, melyek hatást gyakorolnak véleményünk, viselkedésünk alakulására egy másik emberrel kapcsolatosan.

Általában egy emberről úgy alkotunk képet, hogy a rendelkezésünkre álló, vele kapcsolatos információk rendszerét kiegészítjük olyan feltevésekkel, melyek – megítélésünk szerint – illeszkednek előzetes ismereteinkhez. Így tudunk részinformációk alapján teljes képet alkotni valakiről.

FELADAT

Képzeljük el, hogy egy felső tagozatos tanítványunk rendszeresen késik az első óráról, mivel ő viszi a kisebb testvérét óvodába, s a buszjárat olyan időpontban közlekedik, hogy nem ér időben az iskolába. Tudjuk, hogy a szülők nem dolgoznak, és úgy véljük, az ő dolguk lenne a kisgyerek óvodába juttatása. Mindennap megtapasztaljuk, hogy nem veszik figyelembe azt az iskolai szabályt, miszerint nem lehet késni a tanítási órákról. Kialakul az a véleményünk, hogy ezek a szülők felelőtlenek, lusták, megbízhatatlanok, buták.
Mi történik ilyenkor?

Az adott szituáció szempontjából, számunkra fontos, központi jellemzők ismeretében feltételezünk egy sor olyan jellemzőt, melyről igazából nincs előzetes tudásunk vagy tapasztalatunk. Amennyiben azt tapasztaljuk, hogy egy szülő nem alkalmazkodik az intézményünk szabályaihoz, ezt a konkrét tudásunkat – számunkra is észrevétlenül – kiegészítjük olyan nem ismert, de feltételezett tulajdonságokkal, miszerint az illető szülőt megbízhatatlannak, felelőtlennek, lustának és butának tarjuk, noha ezzel kapcsolatban nincsenek konkrét ismereteink. Ez a folyamat természetesen ellenkező irányban is működik. Ha azt tapasztaljuk egy anyukáról az óvodában, hogy minden reggel segít a reggelizés előtt a já-

tékok elpakolásában és a kézmosásnál, könnyen feltételezzük, hogy ő jóindulatú, jószívű, megértő és becsületes is, bár ez utóbbiakról nincsenek tapasztalataink. Ennek a mechanizmusnak az egyik veszélye az a torzító hatás, miszerint feltételezéseinket, elvárásainkat valós tényként kezeljük. Másik veszélye akkor nyilvánul meg, amikor nem konkrét jellemvonásokat fogalmazunk meg valakivel kapcsolatban, hanem típusokat alkotunk, s ezek valamelyikével jellemezzük egy adott embertársunkat.

A tipizálás és sémákban való gondolkodás elvezet ún. sztereotípiák alkalmazásához, amikor is látható, külső jelek és jegyek alapján soroljuk típusokba, csoportokba az általunk kevéssé ismert embereket; s eközben „rájuk ragasztjuk" a korábbi tapasztalataink általánosításával alkotott csoportjellemzőket. Ez esetben olyan tulajdonságokat tulajdonítunk nekik, amik beleillenek a csoportról alkotott korábbi tapasztalataink rendszerébe; anélkül, hogy reális bizonyíték támasztaná alá véleményünket. Gondoljunk csak egy olyan, nem ritkán előforduló helyzetre, hogy este, sötétedés után szembejön velünk a néptelen utcán egy ismeretlen ember, aki megjelenése alapján a „lepukkantak" csoportjába tartozik. Milyen érzések futnak át rajtunk? Félelem, kiszolgáltatottság, elesettség stb. Milyen viselkedést generálnak a fent nevezett érzések? Megpróbáljuk nagyobb ívben kikerülni az illetőt, átmenni a túloldalra, befordulni, vagyis valamilyen módon távolodni, kikerülni az általunk fenyegetőnek ítélt helyzetből. Miért érezzük magunkat fenyegetve? Mert a szembejövőt a külseje alapján egy olyan csoport tagjának tekintjük, amelyről úgy tudjuk, hogy tagjai jellemzően keverednek lopásba, erőszakba, italozásba. Semmilyen valóságos bizonyítékunk nincs arra vonatkozóan, hogy az ismeretlen embernek rossz szándékai lennének velünk, mégis félünk, mert egy sor rossz lehetőséget vetítünk előre, ami számunkra fenyegető.

Fontos tehát kontrollálni saját magunkat, hogy a tanítványainkkal és a szüleikkel való kapcsolatunkat ne torzítások, hanem valóságos tapasztalatok alakítsák.

Az emberekkel (így a szülőkkel is) történő kapcsolatunk kialakulásában meghatározó lehet az első benyomás. Lényeges az, hogy mi hogyan nyitunk, milyennek látnak bennünket, mennyire jutalmazó vagy büntető a jelenlétünk, számukra mit vetít előre ez a kapcsolat. Amennyiben sikerül pozitív érzéseket és véleményt kialakítani magunkról, megteremtjük az együttműködés alapját. Tapasztalataink szerint – e tekintetben – nagyon fontos a partneri kapcsolat érzékeltetése, a közös emberi jellemzők megkeresése (kedvenc étel, szín, évszak; utált tevékenységek pl. mosás). Más példa: Minden családban főznek paprikás krumplit, ez lehet egy közös pont. Az, hogy hogyan főzik, milyen hozzávalókat, alapanyagokat, fűszereket használnak, az lehet eltérés. A közös dolog (paprikás krumpli) összeköt, kommunikációs csatornát nyit egymás felé, a különbözőségek pedig megerősítik a kapcsolatot.

Ne hagyjuk figyelmen kívül azt az első benyomást sem, ami bennünk keletkezik az adott szülőkkel kapcsolatban. Próbáljunk tudatosan arra törekedni, hogy minden részletre alaposan figyeljünk, keressünk erősségeket, lehetőségeket, amikre támaszkodhatunk. Ne hagyjuk, hogy az elénk táruló – sokszor számunkra elfogadhatatlan – körülmények betöltsék a látóterünket.

Ez azért is lényeges, mert a negatív első benyomások erőteljesebb hatásúak, ellenállóbbak a változtatással szemben, mint a pozitívak.

Természetesen a fent leírt mechanizmusok minden emberben működnek, nem kizárólag a pedagógusokban és a szülőkben. Megjelenésüket azért próbáltuk a pedagógiai gyakorlatból vett példákon keresztül bemutatni, mert egyrészt témánkhoz így kapcsolódunk szorosabban; másrészt a mi gyakorlati tapasztalataink során ilyen és hasonló jelenségekkel találkoztunk. Miért fontos az említett mechanizmusokat ismerni és felismerni? Természe-

tesen azért, mert így – folyamatos önkontroll segítségével – képesek vagyunk tudattalan megnyilvánulásainkat tudatossá tenni, vagyis uralni. Ez alapozza meg a lehetőségét annak a beállítódásnak, ami alkalmassá tesz bennünket arra, hogy megfelelő nyitottsággal, empátiával, ügy iránti alázattal és elköteleződéssel forduljunk a nehéz helyzetben levő, lecsúszott társadalmi helyzetű családokhoz és gyerekeikhez. Ez a fajta tudatosság tesz minket alkalmassá arra, hogy elsősorban mi magunk elhiggyük, és ezáltal tudjuk kifelé is sugározni hitünket, megértésünket, együttérzésünket, segíteni akarásunkat.

FELADAT

- Gyűjtse össze, hogy mely tulajdonságok, beállítódások, kompetenciák segíthetik a pedagógust a hátrányos helyzetű és/vagy roma tanulók és családok elfogadásában!
- Idézze fel tanulmányaiból, továbbképzésen szerzett tapasztalataiból, hogy pedagógussá válása során milyen segítséget kapott ezek fejlesztéséhez!
- Gondolja át, melyekben kell még fejlődnie! Tervezze meg a fejlesztési folyamatot! Kihez fordulhat segítségért? Mi az, amit már holnap megtesz a fejlődés érdekében? Mondja el minél részletesebben, hogy miből fogják mások észrevenni, hogy sikerült előrelépnie!

9.5. A HÍDÉPÍTÉS GYAKORLATA

Alapelvek

Meggyőződésünk, hogy csak akkor lehet eredményes a pedagógus munkája, ha együtt tud működni a hátrányos helyzetű gyerekek szüleivel.

A „hídépítő-szerep" fontos eleme a pedagógusi szerepegyüttesnek. Ez speciális készségek és kompetenciák meglétét, gyakorlati művelését kívánja meg a pedagógustól.

Az életünk megannyi területén, tudatos cselekvéseink és döntéseink, jobbára elveinktől vezéreltek, melyek tapasztalataink révén alakulnak ki. Az elveink befolyásolják az értékrendünket, viszonyunkat a szűkebb és tágabb környezetünkhöz. Végső soron az elveinket követő cselekedeteink alapján ítéli meg a környezetünk a szakmai és emberi mivoltunkat is. Ebből a szempontból fontos a most következő nagyobb tartalmi egység, ami gyakorlati megközelítésben, 21 szempont kifejtésével törekszik komplex képet adni a pedagógusi hídépítő szerepről. A pedagógus és a pedagógiai gyakorlat vonatkozásain keresztül kitérünk arra, hogy a gyakorlatban elsajátított készségek és kompetenciák, miként építik a „jó pedagógusi személyiséget". Bemutatjuk azt is, hogy a pedagógus, a szülő és a gyerek vonatkozásában mi a gyakorlati haszna a hídépítő szerep művelésének. Mindegyik aspektus egy-egy alapelv is; iránymutatás és „jó tanács", melyeket érdemes megfogadni, magunkévá tenni és követni. Azt reméljük, hogy nem csupán jó mankót jelentenek ezek a hídépítő szerepre való felkészüléshez, de megerősítik azt a tudatos hozzáállást és erős személyes elköteleződést, ami hitelessé tesz egy embert ehhez a szerephez, és amely az egész pedagóguspályához feltétlenül szükséges.

Az alábbiakban vázolt alapelvek, a hídépítő munka folyamatába tekinthető „jó tanácsok", melyek szem előtt tartásával és követésével egy tudatos hozzáállást valósíthatunk meg. A szempontok mindegyike gyakorlati tapasztalatokon alapul, így elérhetjük, hogy egy adott problémát a helyén tudjunk értelmezni és kezelni; megfelelő magatartással, célirányosan.

1. Legyünk kezdeményezők a kapcsolatépítésben!

Mi tegyük meg az első lépést, ne várjunk a szülőre. Hiszen a munkánk vonatkozásában – a gyerek érdekeit nézve – mi tudjuk jobban megítélni a szülőkkel való jó kapcsolat előnyeit.

Először is fontos tisztázni a „kezdeményezés" fogalmát, mert ennek tudatában lehetünk jó *kezdeményezők* a szülőkkel való kapcsolat elindításánál és/vagy újrakezdésénél.

A mi értelmezésünk szerint a kezdeményezés nem más, mint a család felé irányuló pozitív üzeneteink, más szóval a gyerek által és a cselekvéseinken keresztül megnyilvánuló és megvalósuló, a család iránti pozitív odafordulás és érdeklődés. Mindennek az a célja, hogy közös bizalmi alapokat teremtsünk a szülőkkel való együttműködéshez és a kommunikációhoz. Fontosnak tartottuk ezt tisztázni, mert tanfolyamainkon ennek a témának a tárgyalásakor gyakran találkozhattunk eltérő értelmezéssel főleg megfáradt és elfásult kollégák vagy pályakezdő pedagógusok részéről. Sokan csupa sikertelen *kezdeményező* próbálkozásokról számoltak be. Az esetek többségénél lehetett érezni ugyan a jó szándékot, de mert nem volt adekvát a megközelítés és a megvalósítás, minden esetben kudarchoz vezetett. Az esetelbeszélőknél kiérezhető volt a csalódottság és a tehetetlenség érzése, akárcsak az *„én mindent megtettem"* önfelmentő igazolás és a *„de ők arra sem voltak képesek"* ítélkező ráolvasás.

„Én üzentem a gyerekkel, hogy jöjjön fel az iskolába – többször is – de nem jött!" Vagy: *„Már nem tudom, hány levél meg felszólítás ment ki a szülőknek, hogy jöjjenek be, mert nem jár a gyerek iskolába, de füle botját se mozdította sem az apa, sem az anya!" „Én kezdeményeznék, de a szülők negatív hozzáállásával nem tudok mit kezdeni." „A gyerekkel megüzentem, hogy mikor megyek ki hozzájuk megbeszélni a problémákat, (mert ők nem voltak hajlandók fogadóórára bejönni az iskolába), de hiába mentem, nem voltak otthon."*

A fenti kiragadott példák olyan magatartásra és cselekvésekre utalnak, amelyek a család felé „negatív üzeneteket" (bűntudatkeltés, ítélkezés, kisebbségiérzés-keltés) közvetítenek, a következményei pedig könnyen megjósolhatók: érthető módon nem együttműködésre, hanem elzárkózásra, elfordulásra (a kapcsolatfelvétel elutasítására), vagy rosszabb esetben ellenállásra motiválja a szülőket. Megállapíthatjuk tehát, hogy a kapcsolatkezdeményezés akkor érheti el a kívánt hatást, ha a család felé küldött üzeneteink valódi emberi érdeklődést, kíváncsiság felkeltést, megismerési szándékot közvetítenek, megerősítést, megbecsülést, tiszteletet tükröznek, az elfogadást és a partneri együttműködés lehetőségét kínálják fel a szülőknek.

Ezek talán könnyen belátható kijelentések. Ami azonban nehezebb, megtalálni mindezekre a „hogyant".

A kapcsolat megajánlásánál a legjobb és egyben a legbiztosabb kiindulási pont a gyerek. A szülők és köztünk ő a közös pont, egyben a közös érdek is, így kiváló összekötőkapocs lehet a szülőkkel való együttműködő kapcsolat kialakításának első fázisához, a **kölcsönös elfogadás** megteremtéséhez.

A gyerekeken keresztül nagyon sokféle módon közvetíthetünk pozitív üzeneteket a család felé, melyekkel erősíthetjük a szülői kompetenciákat, és érvényre juttathatjuk a kapcso-

latfelvételi szándékunkat. Persze ehhez ismerni kell a gyereket, és valamilyen szinten a szóban forgó családot (hány gyerek, milyen korúak, a szülők iskolai végzettsége, foglalkozása, munkahelye stb.).

A kiinduló (közös) pont a gyerek, akinek a boldogulása közös érdek is egyben, tehát a kezdeményezést kísérő cselekvéseink akkor lesznek sikeresek és hatékonyak, ha a „közös érdek mentén" megnyilvánuló pozitív odafordulást, érdeklődést tanúsítunk a család iránt.

Az nem igazi kezdeményezés, ha üzenünk, felszólítunk, bírálunk, ezek inkább távolítanak, mint közelítenek, pedig a távolság csökkentése a cél.

2. Ismerjük meg és értsük meg az adott helyzetet!

Ne hagyatkozzunk pletykákra, felszínes ismereteinkre, általánosításokra, próbáljunk meg minél több és konkrét információt gyűjteni, hogy a problémahelyzetet objektíven tudjuk megítélni. Törekedjünk arra is, hogy a tünetek mögött az okokat is meglássuk, pl.: milyen a szociális és anyagi háttér, mennyi az egy főre eső jövedelem, milyen nehézségekkel küzdenek (betegség, tragédia, baleset, fogyatékosság, költözés, csonka család, családi viszály).

3. A kapcsolatot pozitív megerősítéssel kezdjük!

Kerüljük a minősítést és a felelősségre vonást. Kommunikációnk sugározzon megértést, pozitív megerősítést és érdeklődést. Törekedjünk arra, hogy az első megnyilatkozásunk jó benyomást keltsen a szülők felé. Ezt úgy tudjuk elérni, ha arra fókuszálunk, hogy vegyünk észre valami jó dolgot, pl. *„Milyen jó meleg van maguknál!*"

4. A gyereken keresztül erősítsük a szülők önbecsülését és a kapcsolat iránti nyitottságot!

Pl. *„Milyen szépen be van fonva a hajad, biztos az anyukád csinálta!"*

5. Ne akarjuk azonnal megváltoztatni azt, amiről tudjuk, hogy nem sikerülhet!

Például ne akarjuk a szülőt leszoktatni a dohányzásról; vagy elvárni az egészséges táplálkozást, egészséges életmódot, következetes gyereknevelést.

Meg kell látnunk a problémák közötti összefüggéseket, és arra kell fókuszálnunk, aminek a megoldására emberi és szakmai értelemben is kompetensek vagyunk.

Vannak dolgok, melyek a mi értékrendünkkel ellentétesek. Amikor ilyenekkel találkozunk, sokszor tudattalanul, végiggondolás nélkül, a jó szándéktól vezérelve, szóvá tesszük. Rosszabb esetben kitör belőlünk, hogy „ez elfogadhatatlan, ezen változtatni kell!" Ezzel negatív hatást érünk el, a távolságot növeljük, a szembenállást erősítjük, még akkor is, ha úgy véljük, igazunk van, mi jót akarunk.

Vegyük példának azt a nem ritka esetet, mikor azzal küzdünk, hogy egy, az osztályunkba járó kislány sokat hiányzik az iskolából, és tudjuk, hogy ilyenkor otthon vigyáz a kistestvérére, mert a szülei napszámba járnak. Nem fog sikerülni rávenni a szülőket arra, hogy maradjanak otthon – napszám helyett – és küldjék iskolába a gyereket. (Ha sikerül is, csak egy-két napig). Sokkal célravezetőbb, ha arra próbáljuk rávenni a szülőket, hogy közösen keressünk megoldásokat arra, hogy minél kevesebbet hiányozzon a gyerek az iskolából. Pl.: rokonok segítsége, a szomszédokkal való összefogás, vagy felváltva vigyázzanak a gyerekre.

6. Törekedjünk „egy nyelven beszélni" a szülőkkel!

Ismernünk kell a szülők verbális kommunikációs kódrendszerét. Kerüljük azokat a szavakat, melyek összezavarásra vagy értetlenségre adhatnak okot. Azokat a hétköznapi kifeje-

zéseket, szavakat használjuk, melyeket megértenek. Kerüljük az idegen szavakat, a hosszú, összetett mondatokat, és hagyjuk beszélni a szülőket, s közben próbáljuk megtanulni hozzájuk a kommunikációs kódot.

7. Kerüljük a leminősítést!

Ha valakit meg akarunk nyerni az együttműködésre, akkor általában nem szokott eredményre vezetni, ha azt hangsúlyozzuk neki, hogy mit nem csinál jól vagy mit rontott el, vagy a fejére olvassuk, hogy az ő hibája, hogy ilyen problémák vannak a gyerekével. Sokkal inkább célravezető, ha azt mondjuk el, hogy mit csinál jól, és én mit szeretnék tőle. Miben és hogyan tudnánk együttműködni ennek érdekében. Minden leminősítéssel („Te-üzenet"-tel) csak növeljük a köztünk lévő távolságot, és az együttműködési szándék felkeltése helyett, megalázást, félelmet, dacot, elutasítást, nem ritkán ellenséges viselkedést váltunk ki. Kerüljük tehát a „Te-üzenet"-eket. *„Maga soha nem mossa meg a gyereke haját, már szinte ragad a piszoktól, milyen anya maga!"* Használjunk inkább „Én-üzenet"-eket. *„Én tudom, hogy maga nagyon szereti a gyerekeit és nagyon nehéz ennyi gyereket nevelni ennyi pénzből. El sem tudom képzelni, hogy tud megfürdetni egyedül 8 gyereket! Vivinek gyönyörű haja van, és amikor meg van mosva, csak úgy csillog, meg ragyog az arca a többi gyerek között!"*

8. A „testbeszédünk" is tükrözze a nyitottságot, az elfogadást, a pozitív hozzáállást és a partneri együttműködés szándékát!

Kutatások által megalapozott tény, hogy erőteljesebbek azok a jelzések, melyeket a nem verbális kommunikációval közlünk: mosoly, értő figyelem, bólogatás, odaforduló testtartás, kézmozdulatok, arckifejezések, az elfogadást kifejező gesztusok.

9. Egy probléma megoldására fókuszáljunk!

Nagyrészt több, egymást erősítő „sokproblémás" családokkal, szülőkkel van dolgunk, és általában a számunkra – a gyerekkel kapcsolatos – legnagyobb problémára irányul a figyelmünk, azt akarjuk megoldani. Például járjon rendszeresen iskolába, legyen felszerelése, ápolt, tiszta legyen, legyen házi feladata. Tapasztalataink szerint ez így együtt nem vezet eredményre. Érdemes rangsorolnunk és konkretizálnunk a problémákat, és mérlegelnünk azt is, hogy mi az, amit a szülőkkel való együttműködés révén lehet megoldani, és mi az, amit közvetlenül a gyerekkel való kapcsolatunk változtatásával érhetünk el. Mindig a legkisebb probléma megoldására érdemes fókuszálni, mert abban várható leghamarabb eredmény, és ez ösztönzően hat (mindkét félre) a további problémák megoldásában való együttműködéshez.

10. Támaszkodjunk a szülők erősségeire!

Sajnos, mi emberek sok esetben úgy működünk, hogy mindenben és mindenkiben sokkal hamarabb vesszük észre a rosszat, a negatívumot, az elfogadhatatlant; és gyakran nem vesszük észre, elsiklunk fölötte vagy jobb esetben természetesnek vesszük mindazt, ami jó, ami működik, ami „normális". Sokszor a „normális"-t is későn értékeljük, valahogy úgy, mint az egészséget. Míg nem betegszünk meg, addig nem fontos, és nem értékeljük, hogy milyen nagy kincs. Ebben a munkában nagyon fontos, hogy meglássuk a pozitívumokat – legyen az bármilyen apróság. Meg kell látnunk, észre kell vennünk, meg kell tanulnunk értékelni, elismerni a pozitívumokat, mert csak ezekre támaszkodhatunk… Minden szülőnek vannak erősségei. Azokat a pozitívumokat érdemes kiemelni és hangsú-

lyozni a szülők felé, amiket jól csinál a gyerekével kapcsolatosan. Ezzel megerősíthetjük őt a szülői szerepében, ami már önmagában is egy önbecsülésbeli előrelépés, mely az együttműködés irányába hat.

11. Támogassuk a szülők kezdeményezéseit!

Az együttműködés akkor lehet eredményes és hosszú távon fenntartható, ha kétoldalú, ha partneri viszony jellemzi. A szülőknek is lehetnek (és adott esetben kell, hogy ebben segítsünk) kezdeményezései, melyeket figyelembe kell vennünk, támogatnunk és erősítenünk kell. Teremtsünk olyan helyzeteket, amiben tudnak és akarnak kezdeményezni. Ezeket a helyzeteket vagy felismerjük, vagy mi magunk teremtjük meg. Nekünk kell nyitni, keresni a közelítési pontokat, megkérdezni a véleményüket, javaslataikat.

12. Teremtsünk lehetőséget a szülők bevonására!

Gyakori probléma, hogy a szülők nem járnak szülői értekezletre, fogadóórákra, iskolai rendezvényekre stb. Valószínű ennek oka abban keresendő, hogy negatív tapasztalataik vannak ezekről a „bevonásokról", mert általában azt hallják ilyenkor, hogy az ő gyerekükkel már megint rengeteg baj van. Célszerű olyan alkalmakat teremteni, ahol az együttlét élményeket, jó érzéseket, kikapcsolódást, feltöltődést vagy „hasznosság" érzését jelentheti a szülő számára. Pl.: családi nap, Nyitott-ház program vagy olyan rendezvények, ahol nekik is szerepük van az előkészítésben, lebonyolításban.

13. Hallgassuk meg, ismerjük meg a szülők problémáit!

Ez több szempontból is fontos: egyrészt nyitottabbá, együttműködőbbé tehetjük a szülőt; másrészt olyan információkat is kaphatunk, melyek szélesíthetik látókörünket az adott helyzet megítélésében; továbbá biztos alapokat teremthetünk a kapcsolatépítéshez, mely a kölcsönös tiszteletre és bizalomra épül. Fontos, hogy olyan intim helyzetet teremtsünk, ahol a szülő megnyílik és őszintén beszélhet problémáiról.

Tapasztalataink szerint akkor érhetünk el eredményt, ha először nem a gyerekkel kapcsolatos problémáinkkal szembesítjük őt, hanem olyan irányba tereljük a beszélgetést, ami lehetőséget ad az őt feszítő problémák kibeszéléséhez. (Lásd később: megismerő megfigyelés.)

14. Az elvárások igazítása az adott családhoz, szülőhöz

A szociálpszichológiából ismert jelenség, hogy amennyiben nem rendelkezünk megfelelő ismerettel egy adott csoport szabályrendszeréről, szokás- és értékrendjéről, könnyen eshetünk abba a hibába, hogy a saját társadalmi csoportunk szabályzói alapján alkotunk véleményt. Ezt az állítást kiegészíthetjük azzal, hogy ha nem ismerjük jól egy adott család konkrét helyzetét, a családtagok személyiségét, képességeit, lehetőségeit, illetve szubkulturális jellemzőit (szokások, hagyományok, nyelvi és családi szocializációs értékek), akkor könnyen elkövethetjük azt a tévedést, hogy elvárásainkat a saját társadalmi helyzetünk, képességeink, szokásaink alapján határozzuk meg. Szóltunk már arról, hogy a szülőknek az óvodához-iskolához való viszonya társadalmi rétegspecifikus. Minél alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkeznek a szülők, és minél nagyobb nélkülözésben élnek, annál kisebb bennük az igény és hajlandóság arra, hogy megfeleljenek az óvodai, iskolai elvárásoknak.

15. Minden apró fejlődést, pozitív változást, eredményt értékeljünk, fejezzük ki elismerésünket a szülők felé!

Sokszor nem vesszük észre a pici eredményeket, nem értékeljük sikerként magunkban sem, így aztán nem is fejezzük ki elismerésünket a gyerekek és a szülők felé sem. Pedig ezek észrevétele és megélése adják a mindennapok apró sikerélményeit, amikből erőt meríthetünk. Mindig a hozzáadott értéket nézzük, és adjunk lehetőséget a szülőknek, a gyerekeknek és magunknak is a sikerek megélésére. Meg kell tanulnunk észrevenni és értékelni az apró eredményeket, mert azok adnak erőt a nagyobb sikerek eléréséhez. Az olyan szülőknek, akik rég elveszítették az önbecsülésüket, az emberi méltóságukat, a hitüket, minden jó szó, elismerés és dicséret számít. Megerősíti őket szülői szerepükben, reményt ad és pozitív érzéseket szabadít fel, melyek az egész családra hatással lehetnek.

16. Ne hagyjuk „kihűlni" a kapcsolatot!

Előfordulhat, hogy amikor sikerült megoldanunk egy problémát valamelyik családdal úgy érezzük, hogy most már nincs szükség a szoros együttműködés fenntartására, mert innentől kezdve „normális" kerékvágásba került az ügy. Az esetek többségében azonban ez csak átmeneti állapot. Ha nem ápoljuk és erősítjük az együttműködő kapcsolatot, akkor az lassan „kihűl" és kezdhetünk mindent elölről. És újrakezdeni valamit mindig nehezebb, mert közben kapcsolatunkban sérült a bizalom, a kölcsönös tisztelet, a megbecsülés. Vagyis sokkal kevesebb erőfeszítésünkbe kerül – ha erre odafigyelünk – az, hogy fenntartsuk a már kialakított bizalmon, kölcsönös tiszteleten alapuló együttműködő kapcsolatot.

17. Törekedjünk megegyezések, megállapodások kötésére, és azokat tartsuk felszínen!

Minden célzott beszélgetésnél tartsuk szem előtt, hogy mit akarunk elérni, miben akarunk együttműködést a szülővel. Tudatosan irányítsuk úgy a dialógust, hogy annak végén szülessen egy megállapodás, ami akkor a leghatékonyabb, ha a szülő mondja ki. A megállapodást erősíthetjük, ha valami egyéb „pozitív üzenetet" küldünk a szülőnek, ami a gyerekével kapcsolatosan kelt jó érzéseket benne, és aztán visszatérünk még egyszer a megállapodásunkra. „Most jut eszembe, Danikát tegnap megdicsértem, mert nagyon szépen megterített az oviban, ő volt a napos. És láttam, hogy új váltócipője is van, nagyon jól áll neki… Jaj, olyan feledékeny vagyok, miben is maradtunk Danikával kapcsolatban?"

18. Keressük a közelítési pontokat!

A megállapodások kötésénél vegyük figyelembe a másik fél (szülő) nézőpontját és helyzetét. Ne akarjunk olyan megállapodást kicsikarni a szülőtől, amiről előre tudjuk, hogy nem fogja tudni teljesíteni, akkor sem, ha megígéri. Pl. „Akkor megegyeztünk abban, hogy Danikát holnap hozza az óvodába a váltócipővel együtt." Ha tudjuk, hogy Danikát az anyja azért nem hozza óvodába, mert kinőtte a váltócipőjét és hónap vége van, a szülőknek nincs pénzük új cipőre, akkor majdnem biztos, hogy ezt a megegyezést holnap nem fogja tudni teljesíteni az anyuka. Az is biztos, hogy a következő napokban kerülni fog bennünket, a kapcsolatunknak ez inkább árt, mint használ. Kizárólag olyan megállapodásokat érdemes kötni, ami mindkét fél részéről teljesíthető.

19. Adjunk mintát!

Főleg a kapcsolat kezdetén – de a folyamat egészében is – törekedjünk arra, hogy viselkedésünkkel, kommunikációnkkal, ígéreteinkkel és tetteinkkel mintát adjunk a szülőknek. Olyan

alapvető emberi tulajdonságok mintahordozói közvetítésére gondolunk, mint pontosság, megbízhatóság, következetesség, határozottság, figyelmesség, tisztelet stb. Fontos, hogy kezdetben olyan megállapodások szülessenek, melyekben ránk hárul nagyobb felelősség. Pl. „Holnapután délután négyre eljövök, addig utánanézek, hogy a munkaügyi központban indítanak-e valamilyen átképzési programot a nagyfiúnak, amiről beszéltünk; addig meglesznek a képek is, amit most készítettem a gyerekekről, és akkor be tudja majd vinni az albumot a kórházba, a férjének."

20. Tartsuk meg a kompetenciahatárainkat!

Vagy inkább maradjunk belül a kompetenciahatárainkon. Ez az egyik legnehezebb feladat, mert egyrészt személyiségfüggő, hogy ki milyen mélységig képes belemenni egy adott családdal kapcsolatosan a hídépítő szerepbe anélkül, hogy ez az egyéni és szakmai élete rovására menne. Minden esetben úgy gondoljuk, hogy érdemes magunknak meghúzni azt a határt, amin túl nem merészkedünk. Kinek-kinek magának kell eldöntenie, hogy hol van ez a határ. Két hibába szoktunk belecsúszni: az egyik, amikor túlzottan személyessé válik egy probléma, és érzelmeinktől vezérelve „saját ügy"-ként kezdjük kezelni. A másik, amikor a kapcsolat szakmai síkról átlendül egy „bratyizós", „egyenlősdi" szintre, aminek többek között az lehet a következménye, hogy kicsúszik kezünkből az irányítás, elvész a segítő szerepünk.

21. A tapasztalatokat osszuk meg, beszéljük meg, kérjünk tanácsot, ha szükséges!

Érdemes kollégával, kollégákkal megosztani a szülőkkel való kapcsolat kiépítése során szerzett tapasztalatainkat (sikereket és kudarcokat egyaránt). Sokat tanulhatunk egymástól, illetve a szerzett információkat a magunk javára is fordíthatjuk. Erősíthetjük vele a kapcsolatunkat a szülők felé. Pl. „Hallottam Ági tanító nénitől, hogy Boglárka kislányuk milyen szépen szerepelt a szavalóversenyen, és azt is hallottam, hogy otthon nagyon sokat gyakoroltak vele, gratulálok hozzá!"

Van úgy, hogy elakadunk vagy kudarcba fullad egy kezdeményezésünk. Pl.: többedszer nem jön el a szülő a megbeszélésre vagy rendezvényre, pedig minden esetben megígérte; vagy a versenyre nem engedi el a szülő a gyereket egy másik városba, pedig nagyon-nagyon sok munkánk van a felkészítésben, és esélyes is a gyerek a győzelemre. Érdemes átbeszélni a helyzetet egy társsal, jobb esetben egy tapasztalt kollégával. Néha már az is segít, ha kibeszéljük magunkból a problémát, és van úgy, hogy eközben magunk is kitaláljuk a megoldást.

FELADAT

Jelölje meg a fenti alapelvek közül azokat „+" jellel, amelyeket már alkalmaz pedagógusi munkájában. Írjon felkiáltójelet azok mellé, amelyeket még nem alkalmaz, de szívesen kipróbálja a jövőben. Saját tapasztalatai alapján egészítse ki a fenti listát, ha szükséges. Beszéljék meg kollégáival a tapasztalatokat, alakítsanak ki helyben elfogadott alapelveket a kapcsolatépítéshez. Ehhez megfelelő alkalom lehet egy nevelés nélküli munkanap, nevelőtestületi továbbképzés, szakmai műhelymunka.

9.6. MEGÁLLAPODÁSOK, SZABÁLYOK – KETHANO

Megállapodások és szabályok jelentik minden együttműködés alapját, hisz ezek adják a kapcsolatban résztvevőknek a kiismerhetőség biztonságát.

A Kedvesház-pedagógiában ezeket a megállapodásokat KETHANO-szabályoknak nevezzük. A „kethano" cigány nyelven azt jelenti: „közös", a Kedvesház-pedagógiában közösség értelemben használjuk. Ismerete és gyakorlati alkalmazása nagy segítség a pedagógusok számára. A közösségépítésben, illetve a szociális kompetenciák, a kommunikáció, valamint az együttműködési készségek kialakításában és fejlesztésében használatos módszer, aminek hosszú távú hatásai és eredményei a tanulás-tanítás folyamatában és a szülőkkel való kapcsolattartásban jól felismerhetők. Ilyenek a tanulási motiváció, az én-erő, a társas viselkedés formái, a gyereknevelés módjai. Hét főszabályt foglal magába: „Figyelmes hallgatás", „Becsüld meg!", „Kölcsönös tisztelet", „Bizalom elve", „Ne értékeld le!", „Én-üzenet", „Passzolás joga". A pedagógiai gyakorlatban és a szülőkkel való együttműködésben ezek műveletesítése történik. Leegyszerűsítve arról van szó, hogy az aktuális probléma kezeléseként a pedagógus leül a gyerekekkel, és/vagy a szülőkkel és megbeszélik a helyzetet. A végén közösen hoznak egy megegyezést, ami mindenki számára elfogadható és betartható. A szabály kikerül a falra, az aktuális főszabály alá. A szülők vonatkozásában is érdemes működtetni a KETHANO-kat. A Kedvesházban például írásos megállapodás születik, amit az érintettek aláírnak. Ez azt jelenti, hogy a dokumentumban mindkét részről pontosan le vannak határolva azok a fontosabb felelősségek és vállalások, melyek a gyermek gondozására, illetve a szülői feladatokra vonatkoznak. (4. sz. melléklet)

Ezt követi a hozott megegyezés „gondozása". Vagyis a gyerekek esetében a pedagógus úgy szervezi a tanulási folyamatot, hogy a gyerekeknek legyen lehetőségük a szabály gyakorlására, képviselésére, míg végül „belsővé", „szokássá" válik. A *Kedveskönyv*ben (*Bordács és Lázár*, 2002) részletesen tárgyaltuk a módszer pedagógiai gyakorlatban való alkalmazásának lehetőségeit, valamint a csoport és/vagy osztályszintű bevezetésének lépéseit és módjait. A szülők esetében folyamatosan teremteni kell olyan helyzeteket, amiben a szóban forgó megállapodás újra felmerül, és annak eredménye a fókuszba kerül. A Kedvesházban ilyen alkalmak azok a „hídépítő" rendezvények és programok (családi nap, Nyitott-ház program, megismerő megfigyelés), melyeken a szülők élményszintű megtapasztalást szerezhetnek a KETHANO-k működéséről. Nagyon fontos ez a kapcsolat folyamatos ápolásában, hiszen a hozott megegyezések (*Kölcsönös tisztelet, Bizalom elve, Megbecsülés, Figyelmes hallgatás, Ne értékeld le!*) gyakorlására és képviselésére adnak lehetőségeket.

A szülői KETHANO-k alkalmazása azért is jó, mert a kapcsolattartás is könnyebbé tehető, hiszen erre vonatkozóan is születnek megállapodások. Fontos megjegyeznünk azonban, hogy mindez csak akkor működik, ha folyamatosan ápoljuk, gondozzuk a szülőkkel hozott megállapodásainkat. Fontos itt is a lépésről lépésre haladás, a közös pontok megtalálása, a szülői pozitívumokra építés, a folyamatos visszajelzés, a gyerekeken keresztül való szülői kompetencia erősítése.

Az alábbiakban azokat az aspektusokat részletesebben tárgyaljuk, melyek a pedagógusok és/vagy más munkakörben dolgozó segítő foglalkozású szakemberek (szociális mun-

kás, szociálpedagógus, védőnő, családgondozó stb.) számára a roma és/vagy hátrányos helyzetű családokkal való „hídépítés" kapcsán jelenthetnek gyakorlati segítséget. (Különösen az együttműködésre, a kommunikációra, a partnerkapcsolat kialakítására és fenntartására gondolunk.) Mielőtt rátérnénk erre, egy nagyon fontos üzenetet szeretnénk közvetíteni az olvasónak. Azt az üzenetet, amit a KETHANO-val kapcsolatosan nagyon sok pedagógus nagyon sokféleképpen megfogalmazott már nekünk, azok a pedagógusok, akik tanfolyamainkon megtanulták és a gyakorlatukban alkalmazzák a módszert. Az üzenet lényege, hogy aki magáévá teszi a KETHANO elveit és gyakorlatát, az maga is megváltozik saját magával és a környezetével szemben is. Jobbá válik: türelmesebb, megértőbb és tudatosabb lesz mind a magánéletben, mind pedig a munkájában. Otthon, a családban más tartalmakkal ugyan, de ugyanazon elvek mentén működik a KETHANO, mint az óvodában, vagy egy iskolai osztályban, vagy a tantestületben. Hiszen egyetemes emberi értékekről, normákról van szó, melyeket a mindennapokban „elfelejtettünk", vagy az élet rohanásában nem érünk rá vele foglalkozni, azt gondoljuk, nem ezek a legfontosabbak. Pedig számtalanszor megtapasztalhatjuk, hogy az értékrend széthullása, az értékek elhalványulása milyen sok személyes és társadalmi bizonytalanságot, igazságtalanságot, sok esetben viszályt eredményez. Ha végiggondoljuk, miről is szól a KETHANO, akkor azonnal megértjük, mire is gondolunk. Meghallgatni a másikat figyelmesen; megbecsülést, elismerést, jó szót vagy vigaszt adni valakinek. Tiszteletet mutatni és kimutatni, toleránsnak, megértőnek lenni a „más"-sal. Megbízható emberi környezetben élni, ahol érezni a bizalmat és a biztonságot; ahol tudom, hogy nem értékelnek le, ahol elmondhatom az érzéseimet, néha azt is, hogy „passz", vagy, hogy „én ezt úgy gondolom…".

Nézzük meg ezt egy kicsit részletesebben!

Figyelmes hallgatás

- Megtiszteled az EMBERT, aki beszél hozzád.
- Elérheted azt, hogy téged is meghallgassanak.
- Megértheted mások gondolatait, problémáit, érzéseit.
- Kifejezheted együttérzésedet.

Nemcsak azt jelenti, hogy csendben vagyok, hanem azt is, hogy képes vagyok úgy figyelni és hallgatni, hogy beleéljem magam annak a helyzetébe, aki beszél.

Alkalmazásával megelőzhetünk kisebb súrlódásokat, konfliktusokat. Elősegíthetjük a figyelem fejlesztését és a hatékony kommunikációt. Használata nélkülözhetetlen főleg olyan szülők esetében, akik eltérő nyelvi- és családi szocializációs mintával rendelkeznek vagy akiknek jelentős képesség- és tudásbeli különbségeik, magatartási és kulturális eltéréseik vannak.

Magába foglalja azt a tudatos és célirányos belső törekvést, mely során az információszerzés (megértés, beépülés) hatékonyan valósulhat meg. Tartalmaz egy olyan empátiás odafordulást is, melyben tükröződnek az interakciókat kísérő érzelmi megnyilvánulások. Szabályként alkalmazása (megegyezések születnek) közösségépítő hatású, személyközi kapcsolatokban való használata pedig – mely egyszerű és könnyen elsajátítható technikákon és módszereken keresztül megvalósítható – a hatékony együttműködést segíti elő.

A figyelmes hallgatás technikájának alkalmazása során a pedagógus és/vagy segítő:

- jobban megismerheti és megértheti a családok, szülők élethelyzetét, érzéseit;
- kedvező légkört alakíthat ki egy problémahelyzet vagy konfliktushelyzet megbeszéléséhez;
- kapocsként szolgálhat az együttműködő kapcsolat kialakításában;
- bizalmat és jó szándékot közvetít a szülők irányába;
- segít érteni és megértetni;
- segít nyitni és nyitottá tenni;
- növeli a szülők önbecsülését;
- kölcsönös tiszteletet sugároz.

A figyelmes hallgatás készségének kialakításához minden emberben – bizonyos mértékig – megvannak a belső (fiziológiai, pszichikai) adottságok. Készségszintűvé alakítása, illetve tudatos gyakorlati használata – különösen eleinte – felkészülést igényel. Végig kell gondolnunk magunkban mondanivalónkat (mintegy „lejátszani" saját mondandónkat), és azt is, hogy milyen mimikával, kézmozdulattal, testtartással kísérjük beszédünket, illetve hallgatásunkat. Sok esetben ez könnyűnek tűnik, de sokszor a valós szituációban mégsem érezzük magunkat meggyőzőnek és eredményesnek.

Íme, egy hétköznapi példa:

Képzeljük el magunkat apaszerepben a következő esetnél. Késő délután ér haza az apuka a munkából. Miután váltott néhány szót a feleségével, leül, hogy átnézze az aznapi újságot. Kijön kisiskolás gyereke a szobájából, aki éppen végzett a házi feladattal.

Apa: (az újságból felpillantva) – Kész a házi feladat, kisfiam?

Gyerek: – Éppen most fejeztem be.

Apa: (újságot olvasva) – Mi volt ma az iskolában?

Gyerek: (eleinte lelkesen, később egyre unottabban) – A tanító néni megdicsért, mert én tudtam legszebben a verset, matekból a dolgozatom ötös lett. Csak nekem lett ötös, Zsófinak, az osztályban a legjobb matekosnak, csak négyötöd lett. És holnap megyünk színházba, megnézzük a Kvantum Fantum csapdáját, már alig várom. A tanító néni azt mondta, hogy nagyon jó kis darab…

Apa: (továbbra is az újságot böngészve) – Jól van, kisfiam.

Egyértelmű, hogy az apuka részéről nem láttuk jelét sem a figyelmes hallgatásnak. Nem nézett a gyerekre (nem volt szemkontaktus), nem igazán volt kíváncsi az iskolai történésekre, nem voltak elismerő verbális és nem verbális üzenetei a gyerek felé. Röviden, nem volt igazi kapcsolat közte és a gyerek között, mással volt elfoglalva. Könnyen bejósolható, hogy néhány hasonló beszélgetés után a kisgyerek, a „Mi történt az iskolában?" kérdésre azt fogja válaszolni: „Semmi."

A figyelmes hallgatás lényege tehát a kommunikáció ideje alatti folyamatos kapcsolatfenntartás. Úgy hallgatni és figyelni a hozzám beszélőt, hogy nonverbális üzeneteim azt közvetítsék, hogy kíváncsi vagyok arra, amit mondani akarsz nekem, értem és érdekel, amit mondasz. A hallott információkra reagálok, többnyire metakommunikatív módon, és csak akkor veszem át a szót, ha valamit nem értek, vagy tisztázni akarom, hogy jól értem-e. Kifejezésre juttatom érzéseimet (egyetértés, meglepődés, együttérzés stb.), hangokkal, mozdu-

latokkal (hmm, aha, nahát stb.) adok nyomatékot, hogy követem a beszélőt. Nem zavaróan, de szemkontaktust tartok vele, ezzel is érzékeltetve, hogy figyelek rá, fontos számomra az, amit mond.

A *Figyelmes hallgatást* – helyzettől függően összekapcsolhatjuk az ún. aktív figyelem alkalmazásával. Ebben az interakcióban is a párbeszéd többnyire úgy zajlik, hogy a partnert hagyjuk beszélni, de néha-néha irányító kérdésekkel vagy rövid közbevetésekkel (vélemény, megállapítás, érzésekre utaló megjegyzések stb.) célzott irányba tereljük és tartjuk a beszélgetést.

Az aktív figyelem tehát a figyelmes hallgatásnál nagyobb aktivitást feltételez tőlünk. Alkalmazásához gyakorlásra van szükség, és ismernünk kell néhány technikai elemet, amivel irányíthatjuk a beszélőt.

Nézzünk ezek közül néhányat:

Nyitott kérdések

Arra ösztönzik a beszélőt, hogy ne csak egyszavas „igen", „nem", „lehet", „talán" válaszokat adjon, hanem bővebb összefüggéseket tartalmazó gondolatokat is.

Pl.: El tudnád magyarázni ezt egy kicsit bővebben? Vagy: Mit gondolsz, mi vezetett erre a következtetésre?

Tisztázás

Akkor alkalmazza a hallgató, ha nem elég világos számára egy részlet abból, amit a beszélő mond.

Pl.: Nem vagyok benne biztos, hogy ezt jól értem. Vagy: Ezt úgy érted, hogy… Tehát azt akarod mondani, hogy…

Átfogalmazás

Az átfogalmazás azt jelzi – mintegy pozitív visszacsatolásként – a beszélő számára, hogy megértjük érzéseit és szavai tartalmát.

Pl.: Úgy tűnik nekem, azt gondolod, hogy… Vagy: Akkor ezek szerint te úgy gondolod, hogy…

Empátia

A hallgató együttérzést, érzelmi odafordulást mutat a beszélő felé.

Pl.: Megértem, hogy nehezedre esik az, hogy… Vagy: Látom rajtad, hogy mély benyomást tett rád az, hogy…

Összegzés

Az összegzés révén a hallgató következtetéseket vonhat le a beszélgetés során elhangzott fontosabb információkból, érzésekből, ötletekből.

Pl.: Azt gondolom, hogy azokban a kérdésekben, hogy… egyetértünk, de abban eltér a véleményünk, hogy… Vagy: Tehát az már teljesen világos, hogy…, de ez a rész még egy kicsit zavaros.

Testbeszéd

Szintén fontos része az aktív figyelemnek. A szemkontaktus, bólogatás, előrehajlás, a beszélő irányába való fordulás és a tartalomnak megfelelő mimika mind azt bizonyítják a beszélő számára, hogy valóban figyelmesen hallgatják őt.

Megbecsülés
- Ha valaki kedves és figyelmes volt hozzád, mondj érte köszönetet.
- Ha valaki munkáját adta azért, hogy jól érezd magad, szólj néhány elismerő jó szót.
- Ha sérelem ért és valaki kiállt melletted, mondd meg neki, hogy tiszteled őt ezért.
- Ha valaki figyelmesen meghallgatott téged, köszönd meg neki ezt néhány kedves szóval.
- Mindenben és mindenkiben keresd a jót, és ha megtaláltad, add jelét ennek!
- A jó szó, az elismerés nem kerül semmibe, de sokat jelenthet annak, akinek adod.
- Ha kifejezed megbecsülésed, te is megbecsülést kaphatsz, és érezheted, hogy elismernek, értékelnek és értékesnek tartanak téged.
- Megbecsülést adni és kapni egyaránt jó érzés.
- Adj megbecsülést, hogy megbecsülést kaphass!

Utaltunk már arra, hogy sok esetben hamarabb vesszük észre a rosszat, a negatívumokat. Különösen azon családok irányában van ez így, akiknek szokásaik, életvitelük vagy a gyereknevelésről kialakított értékrendjük eltér attól, amit mi „normálisnak" gondolunk. Ilyenkor még inkább észrevesszük és szóvá tesszük a nekünk nem tetsző viselkedést, illetve az elvárásainknak nem megfelelő hozzáállást. A mindennapok történései azután megerősítik bennünk ezt az érzetet, hiszen minden igyekezet ellenére a gyerek koszosan érkezik az iskolába, kialvatlan, nincs kész a házi feladata, nincs felszerelése stb. Ellenben mikor szép tiszta ruhában, megfésülve kisimult arccal jön, azt természetesnek tartjuk.

A *Becsüld meg!* főszabály alkalmazásával az értékekre való figyelést, azok megismerését és kifejezésre juttatását segíthetjük elő. Ilyenformán az egyénnek a közösségben elfoglalt helyét és szerepét erősíthetjük, megteremthetjük az egymás értékeit megbecsülni tudó, a másságot elfogadni és tolerálni képes alkotó osztályközösséget.

A Kedvesház-pedagógia filozófiájában a *Becsüld meg!* kifejezés alapvető pedagógiai beállítódást jelent. Felszólító módban – mintegy belső utasítás – kifejezi azt a szándékot és a tanítványokhoz való közelítést, melyben vezérelv az, hogy a pozitív adottságok és képességek feltárása és kiteljesítése által kell a mindennapokban végezni a pedagógiai munkát.

Magában foglalja mindazokat az elismerést kifejező szavakat és tetteket, melyek révén az egyén vagy a csoport önbecsülése, én-ereje, teljesítménye nő. Széles körű tapasztalatok (szociálpedagógiai kutatások, alternatív iskolai példák) bizonyítják, hogy ahol a megbecsülés fontos irányelv, ott a közösség tagjai identitásukban megerősödött (pl. merik vállalni a hovatartozásukat, származásukat), a kulturális értékeiket képviselni tudó és mások értékei iránt elismerő beállítódással rendelkeznek.

Megbecsülni, elismerni valakit vagy valamit jó, hiszen olyan érzetünk támad, hogy a dolgok rendjén vannak. Mégis nagyobb erővel hat az a kétség (félelem), hogy amennyiben mégsem mennének rendben a dolgok, milyen veszélyeket jelenthetne ez ránk nézve. Ezért figyelünk jobban a negatívumokra, vesszük észre hamarabb a rosszat, minősítjük fontosabbnak az elfogadhatatlant. Ezen a tudattalan működésen csak tudatos önirányítással, vagyis önkontroll alkalmazásával vagyunk képesek túllépni, más szóval a pozitívumok tudatos keresése révén. Erre minden ember képes, de kétségtelen, hogy folyamatos erőfeszítéseket igényel tőlünk.

A pedagógusnak igen nagy a felelőssége abban, hogy megtegye ezeket az erőfeszítéseket, és a pozitívumokat megtalálja tanítványai és családjaik vonatkozásában egyaránt. Tudja meglátni, kiemelni és értékként kezelni az erősségeket, valamint segítse elő azt, hogy a közösség tagjai is élményeket, tapasztalatokat szerezhessenek ezek megéléséről.

Alkalmazása mind a pedagógiai gyakorlatban (közösségépítés, együtt-tanulás, együttműködés), mind a szülőkkel való kommunikációban egyaránt hasznos.

A diákjaink vonatkozásában:

- optimális légkört teremthet az együtt-tanuláshoz;
- a belső motivációt erősíti a tanulókban;
- bátorítást nyújt, erősíti a „képes vagyok rá" érzést a tanítványokban;
- elérheti, hogy a gyerekek egymás közötti és a pedagógussal való kapcsolatukban nyíltak és őszinték, ugyanakkor toleránsak, elfogadók és megbocsátók legyenek;
- könnyebben tudja megnyerni a gyerekeket a „nemszeretem feladatokra".

A szülők vonatkozásában:

- az önbizalmuk erősödésével és belső motivációjuk mozgósításával sokkal nagyobb teljesítmény elérésére lesznek képesek;
- megtapasztalják az elismerés és megbecsülés adásának és kapásának érzését, ezáltal képesek lesznek társas kapcsolataik kulturált kialakítására és megtartására;
- megtanulják az egyéni és a kulturális másságot elismerni és megbecsülni;
- az elismerésben részesített sokféle pozitív adottság összeadódásából származó többleterő előnyének megtapasztalása – rivalizálás helyett – együttműködővé teszi őket;
- megtapasztalják az együttműködés és segítségnyújtás jelentőségét;
- a pozitív megerősítések révén önmagukat képviselni tudó, egészséges jövőképpel rendelkező személyiséggé válhatnak.

A *Becsüld meg!* KETHANO technikáinak, alkalmazási módjainak kialakítására, készségszintű használatának gyakorlati elsajátítására szintén olyan pedagógiai helyzeteket kell teremtenünk, melyek azon túl, hogy az értékek feltárására, megismerésére és elismerésére irányulnak, konkrét emocionális tapasztalatokat is nyújtanak.

Kölcsönös tisztelet
- Ha kölcsönösen elismerjük és tiszteletben tartjuk egymás értékeit, attól mindannyian gazdagodhatunk.
- Nemcsak tanulhatunk egymástól, de erősíthetjük is egymást és azt az érzést, hogy ÖSSZETARTOZUNK!
- A KÖLCSÖNÖS TISZTELET azt is jelenti, hogy elfogadjuk egymást olyannak amilyen, s nem a bőrszín vagy a népcsoporthoz tartozás alapján ítéljük meg egymást.
- A KÖLCSÖNÖS TISZTELET kifejezésére mindennap van lehetőség, és nem igényel különösebb erőfeszítést.

A Kedvesház-pedagógia filozófiájában és a mi pedagógiai gyakorlatunkban a *Kölcsönös tisztelet* mint alapelv állandósult emberi és szakmai értékrenden alapuló, tettre kész viszonyulást jelent a pedagógus részéről, mely magában foglalja a pedagóguspálya iránti elkötelezettséget, az „ügy iránti" alázatot, a gyerek szeretetét és feltétel nélküli elfogadását. Tartalmát tekintve közösen hozott elvárások, megállapodások, melyek a gyerekek jogaival,

az egyéni és kulturális értékek kölcsönös tiszteletben tartásával, valamint a társas együttléteket jellemző magatartásmódokkal kapcsolatosak. Osztályszintű (csoportszintű) bevezetésének és működtetésének tulajdonképpeni célja az, hogy minden gyerek biztosítva érezze magát afelől, hogy vannak jogai, melyekkel élhet, személyes szuverenitással rendelkezik, elismerik, értékelik és tiszteletben tartják egyéni és kulturális értékeit, valamint, hogy másságából adódóan (bőrszín, vallási, etnikai hovatartozás, eltérő képességek stb.) nem kerül hátrányosan megkülönböztetett helyzetbe.

Alkalmazása lehetővé teszi a szociális képességek fejlődését és kiteljesedését, valamint egy elfogadó és biztonságot adó környezet megteremtésén keresztül hozzájárul a tanulási képességek fejlődéséhez is. Általánosságban szólva a kölcsönös tisztelet olyan alapvető emberi értékek felismerésén és elismerésén alapuló viszonyrendszer érvényesülése, mely az egymás mellett élés, illetve a világ és az ember harmonikus egyensúlya megtartásának feltétele.

A *Kölcsönös tisztelet* főszabály több ponton is kapcsolódik, illetve összefügg a fentiekben ismertetett szabályokkal. Egyfelől elősegíti az azokban levő értékek tisztán láthatóságát és mélyebb szintű beépülését, másfelől kiegészíti azokkal a tartalmakkal (szociális készségek), melyek révén az iskola befogadó és megfelelő szociális környezetté válik a gyerek számára. Egyben az együttműködés alapját is jelenti a szülők, családok felé.

A kölcsönös tisztelet egyezményeinek gyakorlati megvalósítása egyértelműen hídépítést eredményez pedagógus és gyerek között, gyerek és gyerek között, iskola és család között.

A pedagógus ezáltal:

- jobban tudja elfogadni és kezelni az egyéni különbségeket;
- szükségét érzi annak, hogy megismerje a tanítványait jellemző kulturális, szubkulturális és családi szocializációs sajátosságokat és ezeket értékként kezelje;
- képessé válik a kulturális és etnikai értékek tiszteletben tartásával az esélyegyenlőség elősegítésére;
- a gyerekektől kapott visszajelzések és a gyerekekről nyert információk alapján adekvátan, az aktuális helyzetnek és körülménynek megfelelően tudja szervezni és irányítani az osztály életét;
- képes lesz saját maga számára is hangsúlyosnak tekinteni az önkontrollt és az önkorrekciót, szembenézni előítéleteivel és leküzdeni azokat;
- kevesebb fegyelmezési problémát kell megoldania, a konfliktusok csökkenése és a konfliktusokhoz való kulturáltabb hozzáállása révén;
- megfelelő osztályklímát tud kialakítani a tanuláshoz;
- folyamatosan érezheti a gyerekek és a szülők tiszteletét;
- a gyerekek által hazavitt megegyezéseken keresztül („pozitív üzenetek”) képes lesz kölcsönös elvárásokon alapuló, együttműködő kapcsolat kialakítására és fenntartására a családokkal is;
- kölcsönös megállapodásokon alapuló együttműködés jöhet létre a szülőkkel.

A szülők:

- megtanulják elfogadni és értékelni a segítséget;
- tisztelettel beszélnek a gyereknek a pedagógusról;

- értékelik a pedagógus (segítő) értük tett erőfeszítéseit;
- a segítőben a szakembert és a partnert látják, nem pedig „hatóságot”;
- nyitottabbak, együttműködőbbek lesznek a gyerekeikkel kapcsolatos problémák megoldásában;
- növekszik az önbecsülésük, emberi méltóságuk;
- többet és jobban figyelnek gyerekeikre, törekednek megfelelni a szülői elvárásoknak;
- megerősödnek szülői szerepeikben;
- fontosnak érzik, hogy az ígéreteiket megtartsák;
- jobban bevonhatók lesznek a gyerekeikkel kapcsolatos közösségi élet programjaiba.

A Bizalom elve
- A Bizalom érték!
- Két ember között a legerősebb kapocs. Ez az alapja minden jól működő kapcsolatnak.
- Nem lehet ellopni, megvenni, csak kiérdemelni lehet!
- A bizalom törékeny dolog, mindig táplálni kell, törődéssel, szeretettel és őszinteséggel.
- Nehéz megszerezni, de könnyű elveszíteni!

A *Bizalom elve* egyezmény osztály (csoport) szintű működésének meghatározó szerepe van mind az egyén, mind pedig a közösség fejlődésében. A tanár-diák, a gyerek-gyerek, valamint a pedagógus-szülő viszonylatában elősegíti a bensőséges és emberséges együttműködésen alapuló kapcsolat fejlődését. Hozzájárul ahhoz, hogy az osztályban megteremtődjön az élményszintű tanuláshoz szükséges biztonsághelyzet, pozitív klíma. A *Bizalom elve* főszabályon alapuló egyezmények kialakulásának feltétele az összes KETHANO-főszabály működése (azonban ahhoz, hogy ezek az egyezmények működjenek tudatos pedagógiai törekvés szükséges), és ez fordítva is igaz, bizalom nélkül nem működik eredményesen a többi főszabály sem. Gyakorlatilag azt az érzelmi viszonyulási állapotot jelenti, melyben az egyén a kiszámíthatóság biztonságával képes előrevetíteni a társak viselkedését aktuális helyzetekben.

Alkalmazásával elősegíthetjük, hogy a gyerekek nyitottabban, őszintébben, gátlások nélkül fordulhassanak egymáshoz és a felnőttekhez egyaránt. A bizalom érzésének megtapasztalása elősegíti azt, hogy a gyerekek megtanuljanak elvárásoknak, erkölcsi értékeknek megfelelni, valamint mások bizalmát értékelni és megélni ennek felelősségét. Hosszú távon megalapozza a kikristályosodott erkölcsi értékek megtartását, és egy olyan irányultságot eredményezhet, mely a szeretetteljes bizalmi kapcsolatok (család, barátság) kiépítéséhez és megtartásához szükséges. Az osztályban (csoportban) a Bizalom elvének kialakítása és alkalmazása együtt jár az egyén önbecsülésének és önbizalmának növelésével.

A *Bizalom elve* főszabály alkalmazásával a *pedagógus*:

- közelebb kerülhet tanítványaihoz (elérheti, hogy az egyes tanulók megosszák vele bensőségesebb természetű problémáikat), ezzel lehetővé válik, hogy időben és körültekintően tudjon tanácsot adni, segíteni;
- fokozhatja a tanulási motivációt a felelősségtudatra és a kötelességtudatra építve;
- eredményesebben tud problémákat és konfliktusokat kezelni;

- együttműködő és egymásért felelősséget vállaló osztályközösséget tud létrehozni és működtetni;
- számíthat a tanítványaira adott esetben.

A szülők vonatkozásában:

- megtapasztalja, hogy bizalommal fordulnak hozzá;
- jobban megismerheti a szülők problémáit;
- az információk birtokában reálisabb képet alkothat egy problémahelyzetről;
- nyitottabbak lesznek a szülők a tanácsaira, javaslataira;
- nő a szülőknek az önbecsülése és az önbizalma;
- érezheti a tiszteletet, az elfogadást a szülők részéről;
- a szülőknek növekszik a felelősségérzete gyerekeik nevelése vonatkozásában;
- a szülők fokozatosan együttműködőbbek lesznek (pl. elengedik a gyereket a pedagógussal táborozni).

„ÉN-üzenet"
- Én-érzések kifejezése;
- Én-vélemény kinyilvánítása;
- Én-álláspont közlése;
- Én-kérések, elvárások ítélkezésmentes megfogalmazása.

Alkalmazásával lehetőség nyílik arra, hogy egyet nem értésünket, eltérő véleményeinket, indulatainkat vagy rossz érzéseinket úgy nyilváníthassuk ki a másik ember felé, hogy az ne legyen bántó, sértő, leértékelő, leminősítő, megalázó.

A Kedvesház-pedagógiában az Én-üzenetek használatával egy alapvető nevelési elv érvényesül, nevezetesen a másik ember személyiségének tiszteletben tartása, az emberi (gyermeki) méltóság megóvása, a kulturális és egyéni értékek és másságok elfogadása és megbecsülése – más szóval az eltérő gondolkodás és szokásrend elfogadása, megbecsülése és tiszteletben tartása.

Minden pedagógusnak számolnia kell azzal, hogy a tanári munkája során különböző képességű és magatartású diákkal kell foglalkoznia, és eközben számos tanulással és magatartással kapcsolatos problémát, konfliktust kell kezelnie. Konkrét helyzetekben kell döntéseket hoznia, véleményt nyilvánítania. Csak akkor tud igazán hatékony és eredményes pedagógiai munkát végezni, egyéni fejlesztést és közösségépítést megvalósítani, ha kifejleszti magában azt a készséget, amivel a fent leírt helyzetekben hatékonyan – az emberi méltóság megadásával és megtartásával – képes cselekedni.

Az *Én-üzenetek* azt a technikát jelentik, melyek használatával az esetek többségében hatékonyan lehet kezelni a különböző konfliktusokat. Az *Én-üzenetekkel* tulajdonképpen adekvát módon közvetítjük a másik ember számára az érzéseinket (harag, csalódottság, félelem, féltés, szomorúság stb.), melyeket aktuálisan az adott megnyilvánulások (konfliktus, rossz cselekedet, mulasztások stb.) váltanak ki belőlünk. Az indulatainkat kiváltó érzések megfogalmazásával a másik ember (gyerek és felnőtt) pontos képet kap arról, hogy mit érzünk, és mit gondolunk a cselekedetéről (és nem róla), így természetes út vezet a belátáshoz, a hibák korrigálásához.

A helyzet érzékeltetésére álljon itt egy egyszerű példa:

A kisiskolás Andrea megakad az egyik matematikafeladat megoldásánál, ezért füzetével odamegy a tanítóhoz segítséget kérni. A tanító ránéz, és azt mondja:

– Mondd kislányom, te vak vagy? Nem látod, hogy most Katival foglalkozom? Megőrjítesz!

Gondoljuk végig, hogy milyen üzeneteket kapott Andrea, és hogy érzi magát ettől!

Egyértelműen leminősítő üzeneteket, a tanító néni megszégyenítette, megalázta és az osztály előtt nevetségessé tette, továbbá saját indulatát is Andreára vetítette. Ettől a tanító feszültsége csökkent ugyan, de Andreában szorongást, indulatokat váltott ki. Azt érezhette, hogy őt a tanító néni nem szereti, nem akar vele foglalkozni és ideges lesz tőle.

Vajon milyen következményekkel járhat ez a fajta pedagógusi viszonyulás hosszú távon Andreánál?

Szinte bizonyos, hogy a gyerek bizalmatlanná válik a pedagógussal szemben, kevésbé lesz együttműködő, csökken az aktivitása és a tanulás iránti érdeklődése. Nagy valószínűséggel magatartási problémákat is fog mutatni, zárkózottá, befelé fordulóvá, szorongóvá válik, vagy ellenkezőleg, dacos és ellenséges lesz a tanárral szemben. Legnagyobb eséllyel azonban konform módon meghunyászkodik, és a keletkezett feszültséget a neki kiszolgáltatottakon fogja levezetni.

Most vizsgáljuk meg azt az esetet, amikor a pedagógus *Én-üzenetek* használatával kezeli a helyzetet. A tanító néni azt mondja Andreának:

– Ha akkor kérdezel tőlem valamit, amikor másvalakivel foglalkozom, bosszankodom, mert nem tudok egyszerre kettőtökre figyelni.

Milyen üzenetet kapott a gyerek most a pedagógustól? Azt, hogy a tanítót bosszantja, hogy nem tud egyszerre kétfelé figyelni, ezért meg kell várni, míg Katival befejezi a foglalkozást. (Ebben az is benne van, hogy a helyzetre lesz dühös a tanár, nem a gyerekre.)

Míg az előbbi példában a rossz érzés kinyilvánítása a gyerekre vetítődött (Te-üzenet, te bosszantasz), addig az utóbbiban a helyzet okozta érzelmi állapot pontos megfogalmazása történt, ami által sem a pedagógusban, sem a gyerekben nem maradt feszültség.

Az előző példa alapján úgy gondolhatnánk, hogy *Én-üzenetek* megfogalmazása egyszerű és bárki számára könnyen elsajátítható közlési technika, de ez csak a látszat. Ahhoz, hogy helyesen és hatékonyan tudjuk alkalmazni ezt a technikát különböző helyzetekben, tudatosságra és gyakorlásra van szükség. Mindenekelőtt önkontrollszerű belátásra és esetleg annak felülvizsgálatára, hogy milyen gyakran közvetítünk az első esetben leírtakhoz hasonló Te-üzeneteket. Mindenesetre az *Én-üzenetek* megfogalmazásánál nagyban megkönnyíti a dolgunkat, ha követjük a gordoni alapelveket:

1. A számunkra nem elfogadható viselkedés, esemény, megnyilvánulás stb. ítélkezésmentes megfogalmazása: „ha akkor kérdezel tőlem valamit, amikor mással beszélek”;
2. Az én-érzések kifejezésre juttatása, melyek az adott helyzettől keletkeztek: „bosszús leszek”;
3. A viselkedés engem érintő (rám háruló) következménye(i) (miért leszek ideges, szomorú): „nem tudok egyszerre kettőtökre figyelni”. (*Gordon*, 1990).

Az *Én-üzenetek* – KETHANO-szabályként – fontos szerepet játszanak az osztályközösség kiépítésében és erősítésében is. Az eddig ismertetett főszabályokhoz – azok tartalmaihoz – szorosan kapcsolódik azáltal, hogy egyezményes kereteket szab a megnyilvánulások és közlések módjára vonatkozóan. Ezáltal pozitív hatást gyakorol a viselkedésmódok

irányára, ennek eredményeképpen hatékonyabb kommunikáció, együttműködés alakítható ki a gyerekek között, valamint a gyerekek és a pedagógus között. Általa számos apró és feleslegesen bekövetkező konfliktus elkerülhetővé, illetve könnyen kezelhetővé válik. Az *Én-üzenetek* által válnak belsővé és egyben láthatóvá azok az egyéni és közösségi értékek, melyek igazán jellemzik a közösséget és a közösséget alkotó egyéneket. Tekintettel arra, hogy az *Én-üzenetek* egyezményeinek használata tulajdonképpen általános kísérője a mindennapi kommunikációnak, óriási szerepe van a már működő többi KETHANO-szabály életben tartásában, folyamatos megvalósulásában. Nélküle nem hatják át a gondolkodásmódot – egy idő után kikopnak és csak verbalizmus szintjén maradnak meg – a *Figyelmes hallgatás*, a *Becsüld meg!*, a *Kölcsönös tisztelet* és a *Bizalom elve* főszabályok csoportszintű egyezményei.

Nem lebecsülendő az *Én-üzenetek* rendszeres alkalmazásának az a személyiségfejlesztő hatása sem, miszerint a mások érzéseinek megértése, valamint a saját érzéseink tudatosulása és megfogalmazása hozzájárul az empátia képességének kialakulásához.

Mindezekből kitűnik, hogy a gordoni szemléletet követve és a Kedvesház-pedagógia filozófiájához igazodva (vagyis figyelembe véve a KETHANO-főszabályok szerepét és struktúráját) az *Én-üzenetek* KETHANO-szabályként való alkalmazása olyan eszköz, mely katalizálja a többi megállapodás operacionalizálódását (műveletesítését).

A fent említett példánál maradva a tanító néni *Én-üzenet* közlése a következő főszabályokat tartalmazta: *Figyelmes hallgatás, Becsüld meg!, Ne értékeld le!* és *Kölcsönös tisztelet*.

Nagyon fontosak azok az idevonatkozó szabályok, melyeket közösen hozunk a gyerekekkel, de legalább annyira fontos az, hogy a pedagógus maga rendszeresen közvetítsen *Én-üzeneteket* a mindennapi kommunikációban.

Alkalmazásával *a pedagógus:*

- könnyebben tud konfliktusokat, magatartási problémákat kezelni, mert belátáson alapuló megegyezéseket tud kötni gyerekekkel és szülőkkel, így senki sem érzi magát vesztesnek az adott helyzetben;
- kapcsolata tanítványaival és a szülőkkel problémamentesebbé válik, önirányító mechanizmusokat tud működtetni a csoportban;
- nevelőmunkája eredményesebb lesz;
- kapcsolata a szülőkkel és a kollégáival is együttműködőbbé válik;
- a tudatosság és az önkontroll szintjére jut el mind szakmai, mind emberi vonatkozásban;
- munkájában sikeresebbnek érzi magát, hosszú távon is képes lesz megőrizni egészséges mentálhigiénés állapotát (nem ég ki, nem fásul el).

Projektünkben sok pedagógus számolt be a KETHANO-k alkalmazásáról, ezekről az esetleírásokban olvashatunk példákat.

9.7. MÓDSZEREK

Megismerő megfigyelés a szülőkkel

A gyakorló pedagógusok minden év elején szembesülnek azzal a nem mindig pozitív ténynyel, hogy szeptemberben „nem ugyanaz a gyerek jön iskolába, mint akitől júniusban elbúcsúztak". Esetenként nem kívánatos változás tapasztalható a családok iskolához való hozzáállásában is. Újra dolgozni kell tehát a gyerekek megismerésén, az osztályközösség építésén és a hídépítésen is.

A megismerő megfigyelés egy olyan technika a hídépítésben, melynek segítségével feltárhatók azok a közös pontok, értékek, érdekek, melyek mentén hosszabb távra építhető az együttműködő kapcsolat iskola/óvoda (pedagógus) és szülők között. Ez tehát egy interaktív dialógus, melyben mindkét fél egyenrangú partnerként vesz részt. Minden esetben valaminek (vagy valakinek) a jobb megismerését célozza; olyan információszerzésre, tapasztalatszerzésre irányul, melynek eredményei felhasználhatók a mindennapi pedagógiai gyakorlatban.

A Kedvesház-pedagógiában alkalmazott megismerő megfigyelés mint tanári technika tartalmát és célját tekintve több vonatkozásban is hasonlóságot mutat a hazai szakirodalomban is fellelhető pedagógiai megfigyelés egyik formájával, az ún. közreműködő megfigyeléssel. Az amerikai szakirodalomban közreműködő kutatás – *participatory research* – néven ismert módszerrel, mely az eltérő kulturális értékek megismerésére és az iskolai gyakorlatba történő beépítésére irányul, szintén felfedezhetők hasonlóságok.

A továbbképzéseinken részt vevő pedagógusok a megismerő megfigyelés kifejezés hallatán először meglepődéssel vegyes idegenkedést mutatnak, azonban miután mélyebb ismereteket is szereznek róla, többnyire megnyugszanak. Azt mondják, hogy ez olyan, mint egy családlátogatás, csak ez esetben körülhatároltabb a cél, és egy adott témára fókuszál.

Az alábbiakban egy konkrét példán keresztül szeretnénk érzékeltetni a megismerő megfigyelés folyamatát.

> *Lázár Péter:*
> *…Az első félév vége felé elégedetten nyugtáztam magamban, hogy kis tanítványaim hihetetlen sokat fejlődtek a tanulásban az elmúlt hónapok alatt. Szinte minden héten született valamilyen alkotás, ami kikerült a falra, de gyűltek az egyénileg kitöltött feladatlapok is. Jól működtek a közösen hozott KETHANO-szabályok, melyek szintén ott díszelegtek a falon. Jó érzés volt bejönni ebbe a terembe, mint ahogy örömet jelentett együtt dolgozni a gyerekekkel is.*
>
> *Főleg az én-erősítő gyakorlatok és a beszélgető körök révén rengeteget tudtam a gyerekekről és a családjukról. Úgy éreztem, hogy a szülőkkel is egyre közelebb kerültünk egymáshoz. Ezt igazolták a gyerekek által közvetített pozitív üzeneteimre kapott visszajelzések, valamint az is, hogy néhány szülő – amikor vásárolni jött a faluba – be-benézett az osztályunkba. Arra gondoltam, hogy itt az ideje annak, hogy a szülők is lássák, mi mindent tudnak gyerekeik az iskolában. Szerettem volna még közelebb kerülni hozzájuk, és felébreszteni bennük a gyerekeik iskolai teljesítménye iránti büszkeséget. Nem titkolt szándékom volt az is, hogy megnyerjem*

őket további közös programokban való részvételre és együttműködésre. Mindezeken kívül volt egy gyakorlati problémám is, nevezetesen az, hogy mióta bejöttek a csípős hidegek többször előfordult, hogy egy-egy gyerek napokig nem jött iskolába. Meghívtam hát minden szülőt – a gyerekeken keresztül – egy „Nyitott-ház" programra, ami abból állt, hogy a gyerekek a szülők előtt számot adtak mindarról a tudásról, amit az elmúlt időszakban tanultak. Meglepetésemre és nagy csalódásomra csak három szülő jelent meg a jelzett eseményen. Ennek kapcsán megfogalmazódott bennem, hogy más utat kell keresnem hozzájuk, amivel a bizalmukat megnyerhetem. Az is megerősödött bennem, hogy a hatékonyabb együttműködés érdekében, jobban meg kell ismernem a családok élethelyzetét, szociokulturális sajátosságait, az iskolával kapcsolatos véleményeiket, beállítódásukat, elvárásaikat. Ezek a problémafelvetések szolgáltak alapul egy megismerő megfigyelés megtervezéséhez és megvalósításához.

Először is kiválasztottam az erre legalkalmasabbnak látszó szülőt – Babi anyukáját –, aki szókimondásával, harcos kiállásával központi szerepet játszott a szülők között, hallgatott rá mindenki. Volt még egy lényeges vonatkozása ennek a választásnak, nevezetesen az, hogy az osztályba járó tizenhat gyerek közül három gyereknek anyukája, négynek pedig nagymamája volt.

Otthon összeírtam magamnak a problémáimat, és felvázoltam azokat a célokat, melyekről úgy gondoltam, hogy megvalósításukhoz csak a szülők támogatásával, együttműködésével juthatok el. Ezek után aprólékosan összeállítottam egy kérdéssort, ami a családok életével, szokásaival is kapcsolatos, ugyanakkor az együttműködés vonatkozásában is kapukat nyithat.

Közben mindennap pozitív üzeneteket küldtem Babival, amivel elértem azt, hogy a szülők meghívjanak otthonukba egy beszélgetésre. Az előre megbeszélt időpontban meglátogattam a családot és sor került a dialógus lefolytatására. Először megkínáltak kávéval, és néhány percig kötetlenül beszélgettünk, majd én elmondtam jövetelem célját, hogy szeretném őket jobban megismerni, többet megtudni az életükről. Kérésemre megengedték azt is, hogy a beszélgetésünket magnóra rögzítsem. Mindvégig gondosan ügyeltem arra, hogy a beszélgetés meghitt, őszinte légkörben folyjék, ezért a kérdésfeltevés előtt az adott témával kapcsolatosan valami személyes vonatkozású információt mondtam el magamról, ezzel is fenntartva a párbeszéd egyenrangúságát, kétirányúságát, partneri jellegét. A közel másfél órás vendégeskedés után mindketten jó érzésekkel búcsúztunk el, úgy éreztem, hogy nemcsak értékes ismeretekkel gazdagodtam, de emberileg is közelebb kerültünk egymáshoz.

Otthon meghallgattam a kazettát, elemeztem és rendszereztem a hallottakat. Készítettem egy összegző értékelést, mely tartalmazta a fontosabb információkat és ismereteket, valamint egy tervet a jövőbeni együttműködésre vonatkozóan, amiben tisztán körvonalazódtak az együttműködési pontok és az, hogy mit és hogyan fogok másként csinálni ezután.

A hír gyorsan terjed egy zárt közösségben. Az elkövetkezendő hetekben alig tudtam eleget tenni a sok meghívásnak. Mindenütt megtapasztaltam a vendégszeretetet, az irántam való tiszteletet és bizalmat, ami abban is megnyilvánult, hogy őszintén megosztották velem gondjaikat, problémáikat, és örültek, hogy valakit ez érdekel, valaki meghallgatja őket.

> *Ezek után nem fordult elő, hogy valaki nem jött iskolába, vagy nem jöttek el a Nyitott-ház programra, családi napra. Nem tudtam olyat kérni, amit ne tettek volna meg szívesen. Innen eredeztethető az is, hogy a Kedvesház Kollégium beindulásakor egy emberként mondtak igent a szülők arra, hogy engedik gyereküket a kollégiumba.*

A leírt történetből is tisztán látható, hogy a megismerő megfigyelés egy **négy lépésből** álló „elefánt-program". A megismerő megfigyelésről bővebben a *Kedveskönyv*ben olvashatunk (*Bordács és Lázár*, 2013).

1. Előkészítés – tervezés, meghívás, kérdések összeállítása

A helyszín

Fontos, hogy a szülő számára meghitt, biztonságot jelentő, nyugodt környezetben kerüljön sor a beszélgetésre. Többnyire a család otthoni környezete (egy szoba vagy a konyha) a legmegfelelőbb erre. A családhoz előre egyeztetett időpontban menjünk, ne érje őket váratlanul az érkezésünk.

Meghívás

A legcélravezetőbb, ha megpróbáljuk meghívatni magunkat. Ez lehet a gyereken (tanítványon) keresztül vagy személyes találkozás alkalmával, közvetlenül. Fontos, hogy látogatási szándékunkról pozitív várakozás érzetét keltsük a szülőben. Például: „most, hogy én lettem Dani napközis tanára, szeretném jobban megismerni a családot, egy kicsit elbeszélgetni." Az is segíti a jó érzés keltését, ha a gyerekről mondunk valami elismerőt, valami dicséretre méltó tettet vagy tulajdonságot. A végén pedig kérdezzük meg, hogy mikor érne rá erre a kb. fél órás beszélgetésre, vagy ajánljunk meg neki időpontot, de mindenképpen adjuk meg a lehetőséget, hogy ő döntsön.

Kérdések összeállítása

Ha már van időpontunk és egy üres félóránk, akkor írjuk össze a kérdéseket, szempontokat.

Szempontok:

Legyen íve a kérdéssornak. Gondoljuk át, mit tudunk a családról, milyen információkat szeretnénk megtudni, illetve mit akarunk elérni vagy elindítani (jobb együttműködést, partneri kapcsolat megerősítését, megegyezéseket, kölcsönös tájékoztatást). Ha végigolvassuk, legyen olyan érzésünk, hogy valahonnan indultunk és valahova érkezünk. Kezdődjön a szülőkről szólókkal, majd következzenek a gyerekre vonatkozó kérdések, végül a megegyezésre irányulókkal zárjuk a beszélgetést.

A kérdések legyenek személyre szólók, de ne túlságosan személyesek.

Legyen benne olyan „megerősítő" kérdés, ami azt jelzi, hogy a kérdezőnek (pedagógus) a tanítványától vannak információi a családról. (Csak pozitív kérdések! Például: Mondta Dani, hogy a múlt héten volt egy állásinterjún. Sikerült munkát kapnia?)

Ne legyen leminősítő, szégyenérzést keltő kérdés. (Miért dohányzik, ahelyett, hogy inkább ruhát venne a gyereknek?)

Olyan kérdések (is) legyenek benne (főleg az elején), melyeket a pedagógus saját magára vonatkozóan is könnyen meg tud válaszolni.

Inkább több kérdést írjunk, mint kevesebbet. (A többből több marad a fejben.)

Az alábbi kérdéseket, a 2013/14-es tanévben az újonnan belépő kedvesházi gyerekek családjainak megismerésére állítottuk össze. Jelen esetben mintaként szolgálnak.

Megismerő megfigyelés – szülőkkel – Mintakérdések (tájékoztató jellegű):

Mióta laknak itt?

Hogyan kerültek össze a férjével (élettársával)?

Milyen terveik voltak, mikor összeköltöztek?

Milyen nehézségeken mentek keresztül mielőtt gyerekük született (anyagiak, szülők, munkalehetőség, lakáskörülmények stb.)?

Hogyan élték meg, hogy szülők lettek? (Miben változott meg az életük?)

Hogyan emlékszik vissza a gyerekkorára (mi volt jó, mi volt rossz)?

Milyen volt az iskolában? (Hogy tanult? Volt-e kedvenc tanára? Miben volt más akkor az iskola?)

Ha újra kezdhetné, mit csinálna másképp (iskola, továbbtanulás, terv, amit nem valósított meg; döntés, ami rossz irányba vitte az élete alakulását, vagy amit megbánt)?

(Minden szülő azt szeretné, hogy a gyereke többre vigye az életben, mint ő. Törekszik mindent megadni gyerekének, és úgy nevelni, hogy nagyobb lehetősége legyen a boldogulásra. Szeretné, hogy ne kerüljön abba a helyzetbe, mint amibe ő maga került.) Ön mit szeretne elérni a gyerekeinél, mi az a jó, jobb vagy több, amire törekszik, hogy jobban boldoguljanak az életben, ha felnőnek?

Miért járatja (szeretné járatni) a gyerekét (gyerekeit) a Kedvesházba? (Mi az, amit a Kedvesház nyújthat a gyereknek, és amit Önök nem tudnak megadni itthon neki?)

(Mi mindig, minden gyerekben a jót igyekszünk megtalálni, mert azon keresztül lehet a legjobban közel kerülni hozzá.) Miben jó(k), ügyes(ek) a gyereke(i)?

A szülő ismeri legjobban a saját gyerekét, a jó és rossz oldalát egyaránt. Milyen problémákra tudná felhívni a figyelmünket?

Mit tanácsol, hogyan kezeljük ezeket?

Nekünk nagyon fontos, hogy együtt neveljük a szülővel a gyereket, erősíteni akarjuk abban, hogy azzal, hogy a kollégiumba járatja gyerekeit, a lehető legjobbat teszi nekik. Mi csak akkor tudunk eredményt elérni, ha jól tudunk együttműködni a szülőkkel és kölcsönösen segítjük egymást. Magyarul, ha egy hajóban tudunk evezni.

Ezért a legfontosabb, hogy meg tudjunk állapodni olyan szabályokban, amelyek mindkét fél számára elfogadhatók és betarthatók. Ön mit vár a Kedvesháztól, milyen elvárása van a gyereke nevelésével kapcsolatosan?

Milyen elvárása van az együttműködés terén? (Mit tegyen a Kedvesház, hogy jó kapcsolat legyen köztünk?)

Én most elmondom, hogy mi mit tervezünk a Kedvesházban a gyerekekkel, milyen lehetőségeket akarunk adni nekik, és a szülőkkel hogyan tervezzük az együttműködést. Remélem, hogy ez megerősítést jelent Önnek is, és azt is remélem, hogy meg tudunk állapodni a közös elvárásokban is.

2. A dialógus lefolytatása – szempontok

Bízzuk a szülőre, hogy hova vezet be, illetve hol kínál hellyel minket és fogadjuk szívesen a vendéglátást (ne sértsük meg őket azzal, hogy visszautasítjuk a felkínált kávét vagy süteményt).

A rövid ráhangoló, tájékozódó beszélgetés után térjünk rá jövetelünk konkrét céljára. Mondjuk el, hogy szeretnénk őket jobban megismerni, szeretnénk velük nyugodtan beszélgetni, hogy többet tudjunk az ő életükről, szokásaikról, gyerekeikről, iskolával kapcsolatos véleményükről, elvárásaikról.

A beszélgetést mi irányítsuk, de ügyeljünk a partnerség, az egyenrangúság fenntartására. Mielőtt felteszünk egy kérdést, mondjunk magunkról egy gondolatot, ami nyitás felőlünk, egyben bevezeti az adott kérdést. *Pl.: „Nekem két fiútestvérem van, és mikor kicsik voltunk, az apuval nagyon szerettünk lejárni a folyóhoz horgászni meg fürödni. – Mesélne valamit arról a helyről, ahol született, és ahol gyerek volt?"*

Néhány jó tanács:

- Nagyon fontos, hogy a dialógus alatt érvényesítsük az idevonatkozó KETHANO-szabályokat, úgy mint: FIGYELMES HALLGATÁS, MEGBECSÜLÉS, KÖLCSÖNÖS TISZTELET, BIZALOM ELVE.
- Tartsuk szem előtt (olvassuk el újra) a hídépítés alapelveit, szinte mindet tudjuk érvényesíteni a dialógus alatt.
- Hagyjuk beszélni a partnerünket, nem baj, ha időnként más irányt vesz a beszélgetés. (Egy kérdés újabb kérdést vethet fel, vagy mélyebb érzések kerülhetnek felszínre.) Az a fontos, hogy vissza tudjuk terelni a beszélgetés fonalát. *(…örülök, hogy ezt megosztotta velem. Mi a helyzet a…?)*
- Nem baj, ha kicsúszunk az időből. Ha a beszélgetés hangulata és a szülő „beszédessége" indokolja, 10-15 perccel lehet hosszabb a beszélgetés a tervezettnél.
- A legjobb felkészülés mellett is előfordul, hogy nem jut eszünkbe a következő kérdés. Nyugodtan vegyük elő a kis papírunkat és nézzünk bele. *(Valami fontosat még akartam kérdezni, készültem is erre a beszélgetésre, de most nem jut eszembe, egy pillanat… igen… megvan… Azt szeretném kérdezni…)* Ettől csak emberibb lesz a beszélgetés.
- Ha nem jut idő minden kérdésre, kérhetünk másik időpontot, vagy súlyozhatjuk fontosságuk alapján a hátralévő kérdéseket.

Akkor mondjuk, hogy eredményes volt a megismerő megfigyelés, ha valamilyen megegyezés, megállapodás születik a két beszélgető között.

Az a megismerő megfigyelés sem haszontalan, ahol nem született együttműködésre vonatkozó megállapodás, csupán a „jót beszélgettünk" érzése. Egy ilyen párbeszéd előkészítése lehet egy későbbi mélyebb, s reményeink szerint valamilyen megállapodással záruló beszélgetésnek.

3. A dialógus értékelése, elemzése

Adjunk magunknak egy-két napot arra, hogy lecsengjenek bennünk a beszélgetés során szerzett tapasztalatok, élmények és érzések.

Otthon hallgassuk meg a felvételt, majd írjuk le röviden a feltett kérdésekre kapott válaszok lényegét. Mielőtt felvételt készítünk, mondjuk el a szülőnek, hogy ez csupán azért kell, hogy ne felejtsük el, ami elhangzik, és azt is, hogy a hangfelvételt semmilyen más célra nem használjuk fel. Ha a szülő nem egyezik bele, akkor ne erőltessük, törekedjünk arra, hogy megjegyezzük a válaszokat. Ezt követően készítsünk egy rövid összefoglaló, értékelő véleményt az elhangzottakról – kiemelve a számunkra fontos tartalommal bíró információkat, ismereteket.

A következő szempontok alapján célszerű kiértékelni és elemezni a beszélgetést:

- A dialógus körülményei (fogadtatás, nyitottság, környezet, együttműködés);
- Mely kérdésekre kaptam válaszokat;
- Milyen új információhoz jutottam;
- Milyen hangulata volt a beszélgetésnek, milyen érzésekkel váltunk el;
- Miben változott eddigi véleményem, szemléletem;
- Miben sikerült előrelépni, miben sikerült megállapodni;
- Kivel és mit osztanék meg az információkból, a család, illetve a gyerek haladása, fejlődése, segítése érdekében (a Bizalom elve KETHANO megtartásával);
- Mit fogok ezután másképp csinálni? – Cselekvési terv
- A szerzett információk felhasználása az egyéni fejlesztési terv készítésénél (jelenállapot a családról); a továbbiakban milyen erősségekre lehet építeni a szülők vonatkozásában;
- Mik a veszélyek és a problémák.

4. Cselekvési terv

Az összegző értékelésünk alapján könnyedén elkészíthetjük a jobb együttműködésre irányuló cselekvési tervünket. Tulajdonképpen a cselekvési tervben egy, a változtatásra irányuló felismerés konkretizálódik, műveletesítődik. Ki kell emelni azokat az együttműködési pontokat és megállapodásokat, melyek a beszélgetés során kikristályosodtak, ezekhez kell hozzárendelni konkrét feladatokat, tevékenységeket, határidőket (pl.: szülői értekezlet, családi nap, aktuális tanulási vagy egészségügyi probléma orvoslása).

A megismerő megfigyeléssel kapcsolatos munkánk egyik eredményének abban kell megnyilvánulnia, hogy tudatosodjon és megfogalmazódjon bennünk, hogy miben kell nekünk változni; illetve, hogy mi a legcélravezetőbb és leghatásosabb módja az adott családdal való kapcsolattartásnak.

Minden igyekezetünk ellenére is előfordulhat az (mi is jártunk már úgy többször is), hogy az előre eltervezett látogatás, illetve beszélgetés menete másként alakul, mint ahogy terveztük, és nem tudunk értékelhető anyagot készíteni. Ezt nem kell kudarcként felfogni, hiszen ilyenkor mindig egy élő helyzethez kell alkalmazkodnunk. Ha azt vesszük észre, hogy az adott helyzet nem alkalmas a beszélgetés tervezettek szerinti megvalósítására, ne erőltessük, halasszuk máskorra. Néha értékesebb tapasztalatokat szerezhetünk egy spontán kialakult beszélgetésből, mint egy erőltetetten irányított dialógusból. Azonban az nagyon fontos, hogy felkészültek legyünk arra, hogyha a körülményeket kedvezőnek találjuk, lefolytathassuk a tervezett dialógust.

Amennyiben egy családdal sikerül partnerkapcsolatot kialakítani, akkor a szülők szívesen beszélnek életük eseményeiről. Elmondanak olyan dolgokat is, melyeket csak szűk családi vagy baráti körben osztanának meg. Ha elég időt töltünk velük, az egész élettörténetüket is megismerhetjük. Nekik is jó ez, mert kibeszélhetik, elmondhatják valakinek, nekünk is jó, mert azon túl, hogy jobban megismerhetjük őket, szélesedik a látókörünk és olyan tapasztalatok birtokába jutunk, ami hozzásegít ahhoz, hogy az ő szemükkel (is) tudjuk látni a dolgokat. Például azt, hogy *„ha van sors, az nagyon hamar elkezdődik”*.

A megismerő megfigyelés által kialakított személyes kapcsolat fenntartása érdekében, célszerű a hivatalos eseményeken túl személyesebb interakciókat is lehetővé tevő találkozásokat szervezni a szülőkkel, melyek erősítik az együttműködést azáltal, hogy lehetőséget

adnak a szülők aktív bevonására. Az esetek többségében ők szívesen segítenek az iskolai élet bármely területén (pl. kertrendezés, zár megjavítása, tanulókísérés, teremdíszítés), s ezáltal fontosnak, értékesnek, az iskola által elismertnek érezhetik magukat. Másik hozadéka az ilyen segítségkéréseknek, hogy ilyenkor is beszélgetések, együttműködések valósulnak meg; s gyengül az iskola mint „hivatal" távolságtartásra ösztönző megítéltsége, de erősödik a gyereknevelésben folyó partneri viszony.

A megismerő megfigyelés interjút követően általában kezd kialakulni egy személyes kapcsolat, erre támaszkodva már könnyebb a szülők partnerként való bevonása az iskola/óvoda vagy kollégium eseményeibe, rendezvényeire. Így elérhetjük, hogy nemcsak a gyereknek, hanem a családnak is köze lesz intézményünkhöz, s a családtagok nagyobb elismeréssel fognak tekinteni munkánkra.

FELADAT

A mintakérdések alapján állítson össze egy Megismerő megfigyelés interjú kérdéssort!

Mintakérdések:

- Meséljen valamit arról a helyről, ahol született, és ahol gyerek volt!
  - Milyenek voltak a körülmények, a megélhetési lehetőségek?
  - Milyen szokások, hagyományok voltak, amik most itt már nem igazán jellemzőek?
- Melyek a legkorábbi emlékei a gyerekkoráról?
  - Kik és hogyan tanították önt eligazodni a világban, mikor kicsi volt?
  - Mondjon egy konkrét példát vagy esetet, ahogyan tanítottak és amit ebből megtanult!
  - Volt-e a közösségében egy bölcs öregember vagy asszony, akire mindenki hallgatott, akitől az ön szülei is sokat tanultak?
  - Miért tisztelték őt (vagy őket)?
  - Mit tudtak, és hogyan tudták átadni a tudásukat?
  - Felnőttként visszagondolva, mit tart értéknek a szüleiben?
  - Mi az, amit ön tőlük kapott és tovább akarja adni a gyerekeinek örökségül?
- Mielőtt iskolába ment, mit tudott (mit tanult meg) a könyvekről, az olvasásról, a számolásról?
  - Mit hallott a szüleitől az iskoláról? Mire való az?
  - Milyen emlékei vannak az iskoláról?
  - Hogyan fejezné be ezt a gondolatot: Mikor először iskolába mentem…
  - Miben különbözött az otthoni tanulás az iskolai tanulástól?
  - Hogyan érezte magát az iskolában, meg tudott-e felelni az ottani elvárásoknak?
  - Lehetett-e használni az otthon szerzett tudást az iskolában?
- Milyen kapcsolat volt (volt-e kapcsolat) az iskola, a tanárok és a családja között?
  - Volt-e valamelyik tanára önöknél családot látogatni?
  - A tanárok segítettek-e valamilyen iskolán kívüli vagy önnel – a gyerekkel – kapcsolatos iskolai probléma megoldásában az ön szüleinek?
  - Volt-e olyan tanár, akire szívesen emlékszik? Miért?
- Ha most újra kezdené az iskolát, mit csinálna másképp?
- Mik azok a közös elfoglaltságok, tevékenységek, amiket a gyerekeivel együtt szokott csinálni?

– Milyen szokásokat és hagyományokat tart az ön családja, amikben a gyerekek is részt vesznek?
– Önnek milyen elképzelése van a gyerekei iskoláztatásával, taníttatásával kapcsolatosan?
  – Mennyire tartja értékesnek az iskolában megszerezhető tudást, a tanultságot, a minél magasabb iskolai végzettséget?
  – Mi az, amit feltétlenül szeretne, hogy a gyerekei elérjenek?
– Miben látja jónak és tehetségesnek a gyerekeit?
  – Miben szorulnak esetleg fejlesztésre?
  – Hogyan tudná ön elősegíteni, hogy a gyerekei iskolai előmenetele sikeresebb legyen?
– Ön szerint mi az, amit az iskolának kellene jobban figyelembe venni ahhoz, hogy az ön gyerekei eredményesebbek és sikeresebbek legyenek az iskolai tanulásban?
– Miben tudnánk együttműködni?

Nyitott-ház és családi nap

A Nyitott-ház és a családi nap az általunk képviselt Kedvesház-pedagógia két sajátos programja, melyek komoly értékközvetítő szerepe megjelenik a hídépítés folyamatában; ugyanis mint rendszeres programoknak hagyományteremtő és -ápoló funkciójuk van a szülőkkel való együttműködésen alapuló kapcsolat kialakításában és folyamatos fenntartásában.

A Nyitott-ház program leginkább a mindennapi iskolai gyakorlathoz kötődik. Ez egy olyan egy-két órás nyilvános tanulási foglalkozás, melyen meghívott vendégként jelen vannak a szülők is (akik – témától függően – lehetnek egy-egy apró vonatkozásban érintettjei, esetleg résztvevői is az adott foglalkozásnak). Egy bemutató foglalkozásról van tehát szó, ahol a szülők betekintést nyerhetnek a pedagógus munkájába, megismerhetik annak eredményeit, felmérhetik gyerekük tanulási teljesítményét és viselkedését, osztályban elfoglalt helyét és helyzetét. Nem utolsósorban képet kaphatnak a közösség életéről és szintjéről, valamint a tanár és a tanulók közötti kapcsolatról, kommunikációról.

Általában valamely nagyobb (tanítási) téma lezárásához kapcsolódik, de köthető egy-egy jeles naphoz, ünnephez is. A pedagógus célja minden esetben azonos: megmutatni a szülőknek a gyerekek tudását, büszkeséget ébreszteni bennük gyerekeik iránt, elfogadtatni velük a pedagógiai munka és a tanulási teljesítmény értékét, mindezen keresztül megnyerni őket támogatónak és segítőnek.

A Nyitott-ház programra hosszú időn keresztül készül a pedagógus és a csoport/osztály. Haszna és értéke elsősorban abban rejlik, hogy megmutatja a pedagógiai munka kézzelfogható eredményeit, aminek mentálhigiénés szempontból is pozitív hatásai vannak pedagógusra, gyerekre, szülőkre nézve egyaránt. A pedagógusnak megerősítés, mert látja beérni munkája eredményét; a gyereknek öröm és sikerélmény, mert nyilvánosan megmutathatja, hogy mit tud („mit tudunk mi együtt"); a szülőnek felemelő élmény, mert büszke lehet a gyerekére. Közösségépítő hatása sem elhanyagolható: olyan ez egy kicsit, mint egy jól sikerült színházi előadás, ahol közös az előkészítő munka, a felelősség, az izgalom, a várakozás, az élmény és a siker.

Nézzük meg, módszertani szempontból hogyan is néz ki egy Nyitott-ház program!
Melyek a főbb tartalmi összetevői, mi ezeknek a szerepe és milyen hatásokat közvetítenek a szülők felé?

A bemutató foglalkozás öt összetevő köré épül:

1. Beszélgetőkör

Ez egy rövid időtartamú beszélgetés, melynek az a célja, hogy ráhangolja a gyerekeket és a szülőket a foglalkozásra. Témája egy már meglévő ismerethez, esetleg alkotáshoz (családrajz, „Az én családom"; Kedves tárgyam stb.) kötődik, valamint a szülők érdeklődését felkeltő valamilyen családi vonatkozáshoz is kapcsolódik.

2. Egyéni és közösségi értékek megszólaltatása

Ez nem más, mint valamely aktuális KETHANO-szabály megjelenítése (pl.: Kölcsönös tisztelet, Becsüld meg!). A szülők felé közvetíteni kívánt hatás ez esetben az, hogy a gyerekek elismerik és értékelik egymás különbözőségét, bíznak egymásban, és biztonságban érzik magukat ebben a közösségben.

3. Közös ének és játék

A közös éneklés felerősíti az összetartozás érzését, és jó hangulatot teremt. Ebbe könnyen bevonhatók a szülők is.

Egy már jól begyakorolt képességfejlesztő játék bemutatása (pl.: Toronyépítés, Néma puzzle, Névjáték) jól példázza a gyerekek közötti együttműködést, a különböző egyéni képességek összeadódását és ennek értékét. Maga a játéktevékenység egyrészt mozgási lehetőség a gyerekeknek – hozzájárulva a foglakozás oldott, fesztelen és élményszerű légkörének megteremtéséhez –, másrészt pergővé teszi a bemutató menetét, fokozza a szülők érdeklődését és figyelmét.

4. Valamilyen módszer, tanulási technika bemutatása

Egy általunk a mindennapi gyakorlatban használt és a gyerekek által is jól ismert tanítási módszer vagy technika bemutatásával (TKT – előzetes Tudás–Kérdések–Tudás, Hasonlóságok és különbözőségek, Négylépcsős kérdezési technika stb.) láttathatjuk az ismeretszerzés megszokott módjait, az ismeretfeldolgozás menetét, valamint érzékeltethetjük a gyerekek egymás közötti és a pedagógus-gyerek közti kommunikáció formáit és hatékonyságát.

5. Alkotások, teljesítmények bemutatása

A gyerekek tanulási tevékenységének eredményeképpen létrejött alkotások (Életem története, Kutatási füzet, kirándulásról készített könyv, közös fogalmazás, tabló stb.) megmutatása jó érzéseket vált ki a gyerekekből és a szülőkből egyaránt. Ha egy olyan alkotás bemutatására is sor kerül, melynek elkészítésében valamilyen vonatkozásban a szülők is közreműködtek (hétvégi családi házi feladat), ez a szülőnek is megerősítést ad abban a vonatkozásban, hogy volt értelme odaülni a gyereke mellé, és segíteni az iskolai feladat elkészítését.

Lehetővé kell tenni mindenféle tudásnak a megmutatását, mely az adott időszak tanulmányi teljesítményének és eredményének igazolásául szolgál. Ez azért nagyon fontos, mert a gyerekekben megerősíti, a szülők felé pedig közvetíti a különböző teljesítményeknek az elismerését és tiszteletét, valamint magának a tanulásnak az értékét és hasznát. A pedagó-

gusok körében jól ismert szerepléseken (vers- és prózamondás, dramatikus játék, éneklés, táncolás stb.) kívül érdemes és hasznos bemutatni a gyerekek aktuális természettudományos kísérletvégzését, önálló kutatómunkáját, művészeti alkotómunkáját is.

A következőkben röviden összefoglaljuk, hogy milyen tervező és előkészítő munkára van szükség ahhoz, hogy jó és eredményes Nyitott-ház programot tudjunk megvalósítani. Szólunk arról is, hogy milyen motiváló hatásokat indíthatunk el a gyerekekben a tervezett programhoz való pozitív hozzáállás kialakításához, és hogyan tudjuk elérni azt, hogy minden szülő eljöjjön erre az eseményre.

Mindennap van arra lehetőség, hogy a megszerzett új ismeretek kapcsán a beszélgetőkörben megbeszéljük a gyerekekkel azt, hogy a soron következő Nyitott-ház programon mit fogunk (mit akarunk) bemutatni. Ezzel egyrészt ösztönözzük tanítványainkat az ismeretszerzésben való aktív részvételre és az igényes munkavégzésre, másrészt küldjük azt az üzenetet a család felé, hogy „Gyertek el, mert én meg fogom mutatni nektek azt, hogy…".

A tervezésnél nagyon jól használható az ún. tematikus hálóterv, mely a tevékenységek rendszerét és átláthatóságát biztosítja. Fontos szempont az, hogy lehetőség szerint a fentebb vázolt öt alkotóelem kivétel nélkül szerepet kapjon a bemutató foglalkozáson, ugyanakkor lényeges az is, hogy másfél-két óránál ne nyúljon hosszabbra.

Ahogy közeledik a tervezett esemény ideje, egyre gyakrabban kell küldenünk a pozitív üzeneteket a család felé, ezzel is fokozva az érdeklődést és a részvételi szándékot. Az időpont kijelölésénél gyakorlati szempontból célszerű figyelembe venni azt, hogy lehetőség szerint semmilyen zavaró körülmény ne akadályozza a szülők megjelenését.

Legalább egy héttel a Nyitott-ház program előtt írásos meghívóval is hívjuk meg a szülőket. Szinte biztosak lehetünk a részvételükben, ha a gyerekek is készítenek kis rajzos, személyes meghívókat a családjuk részére, és ezeket saját maguk adják át.

Mindvégig tartsuk szem előtt azt a tényt, hogy a Nyitott-ház program a pedagógus és a gyerekek közös produkciója, melyben közös a siker és a felelősség is. Tanítványaink akkor érzik igazán magukénak, akkor éreznek igazi felelősséget és akkor fognak maximális teljesítményt nyújtani, ha bevonjuk őket az előkészítési folyamatba is.

A bemutató foglalkozás befejezéseképpen érdemes a szülőkkel egy rövid beszélgetést (szülői beszélgetőkör) folytatni, melyben megkérdezzük a látottakról, hallottakról szerzett benyomásaikat, véleményeiket, észrevételeiket, esetleges javaslataikat. Itt érdemes szólni arról, hogy mit tervezünk a jövőben, és mi az, amiben az ő segítségüket, együttműködésüket kérjük.

FELADAT

Tervezze meg saját környezetére vonatkozóan egy „Nyitott-ház" programját! A tervezésnél tartsa szem előtt a foglalkozás célját, valamint a gyerekekkel közösen vállalt felelősség kérdését! Segítséget nyújt a fent bemutatott öt összetevő, de újabb elemeket is beemelhet a helyi sajátosságok figyelembevételével.

Családi nap

A családi nap egy iskolai szabadidős program, egy olyan ünnepélyes alkalom, mely összehozza az osztályba járó gyerekeket, családjaikat és a gyerekeket tanító pedagógusokat. Legfontosabb célja, hogy közös élmények nyújtásával áthidaljon távolságokat, ápoljon és tartson fenn egy együttműködő kapcsolatot gyerekek, szülők és pedagógusok között. Különösen jelentős szerepe van akkor, ha a csoportban többféle kultúra és társadalmi réteg is képviselve van.

A családi napra eljöhetnek a kisebb gyerekek is (akik még nem járnak iskolába/óvodába) és azok a családtagok is, akik már kinőttek az iskolapadból. A kicsik számára előzetes pozitív tapasztalatokat nyújthat az iskola-, illetve óvodakezdéshez, az idősebbeknek pedig tartalmas, érdekes időtöltési lehetőséget jelent.

Társadalmi, szociológiai szempontból a jelentősége abban van, hogy az iskola/óvoda tágabb környezetét jelentő helyi társadalmi környezet családszintű leképezésében az eltérő kultúrák és társadalmi rétegek találkozása valósul meg. Egy ilyen rendezvény ahhoz is hozzájárul tehát, hogy a helyi társadalom zökkenőmentesebb (előítélet-mentesebb) működése érdekében megtaláljuk a közös értékeket, kialakítsuk a kölcsönös elfogadást és tiszteletet a kulturális és egyéb mássággal kapcsolatosan. Természetesen fontos szempont az is, hogy megerősítsük a családokat a tanultság és a műveltség mint érték létjogosultságának elismerésében, valamint, hogy megnyerjük őket arra, hogy segítsék és támogassák az iskolában, illetve az óvodában folyó munkánkat.

A Kedvesház-pedagógiában a családi napoknak hagyományteremtő és hagyományápoló funkciója van. A rendszeresen tartott családi napok élményeinek hatásaként a gyerekek, a családok és a pedagógusok egy kicsit egymáshoz tartozónak, e közösség tagjainak tekintik magukat, és ez a viszonyulás egy bizonyos idő után megjelenik a mindennapok viselkedésében, az érintettek beállítódásában is.

A Kedvesház-pedagógiában a családi nap három fő tevékenység köré épül: együtt eszünk, együtt énekelünk és együtt játszunk.

Az együtt evésnek több szempontból is jelentősége van ebben a programban. Az evés mint alapvető emberi szükséglet minden emberre egyformán jellemző kulturális, vallási, társadalmi hovatartozástól függetlenül. A hídépítés ebben a tekintetben tehát egy közös pont megragadását jelenti. Egy másik fontos vonatkozás a családok közelítése és a köztük levő párbeszéd kialakítása tekintetében az, hogy a különböző – az egyes családok által készített – ételspecialitások (roma, arab, kínai, zsidó, magyar) megkóstolása, elfogadása már jelzi a másik (a kínáló, a készítő) elfogadását is. Az együtt evés harmadik lényeges hatása a párbeszéddel, a kommunikációval kapcsolatos. A „fehér asztal melletti" beszélgetés ugyanis elősegíti az egymáshoz fordulást, az egymásra figyelést, a problémák megoldását kereső közeledést. A gyerek számára az együtt evés megtapasztalása nyilvánvalóan azt eredményezi, hogy megízlel és megismer új ételeket, megtanul eligazodni az étkezési szokásokban, megismeri az étkezési kultúrát és a kapcsolódó társas érintkezés szabályait. Mindezeken túl egyenrangúságot érezhet a felnőttekkel, hiszen ugyanannál az asztalnál, ugyanabban az időben, ugyanazt az ételt eszi, mint a felnőtt, s közben ugyanúgy társasági életet is él.

Az első családi napon érdekes azt megfigyelni, hogy kezdetben a roma családok is még többnyire egymástól elkülönülten esznek, a szülők csak a saját gyerekeiknek szednek, őket kínálják, más gyerekével nem igazán törődnek. Már a nap végére ez feloldódik, és azt lehet

látni, hogy odafigyelnek a többi gyerekre is, őket is kínálgatják, törődnek velük, mint otthon. (A roma családoknál a közösségi életformából fakadó erős tradíció az, hogy a felnőttek, ha látószögükbe kerül egy gyerek, akinek valamire szüksége van – éhes, szomjas stb. –, függetlenül attól, hogy az ő gyerekük vagy nem, ellátják, segítenek rajta.) A harmadik-negyedik családi napon – amennyiben nem csak roma családok vannak jelen – azt tapasztalhatjuk, hogy a nem roma szülők is kezdenek odafordulni a nem saját gyerekek felé is.

Együtt zenélni és énekelni jó érzés. Kellemes és bensőséges hangulatot teremt az együttléthez. Feloldja a feszültségeket, áthidalja a távolságokat. A zenének és a dalnak ereje van, közös nyelv, mely érzelmileg is összehozza az embereket, felerősítve az összetartozás érzését. A dal és a zene a kultúra egyik meghatározó jellemzője, minden kultúra rendelkezik sajátos dal- és zenevilággal. Amennyiben megismerjük és énekeljük egymás dalait, hidat építünk a különböző kultúrák és az azokat képviselő emberek között.

A Kedvesházban a falon elhelyezett nagyméretű dalszövegek és a berendezett zenesarok (gitár, kanna, ritmushangszerek, hifitorony, CD-k, DVD-k) már önmagukban is előhívják az éneklési kedvet, az együtt zenélés, együtt éneklés vágyát. A szülők, illetve a családok e közös éneklés során tanulják meg azokat a dalokat, melyeket az iskolában a mindennapok során a gyerekek már megtanultak. A falra kifüggesztett dalszöveg felé fordulva mindenki bekapcsolódhat az éneklésbe.

A családi napokon az együtt éneklésnek három fontos szerepe van: 1. oldja a feszültséget, feltöltődést jelent és közelíti az embereket egymáshoz; 2. tartalmas időtöltést is jelent a tevékenységek közötti átmenethez; 3. a szülő azokat a dalokat tanulja meg, amiket a gyerek az iskolában tanult, így ösztönösen is erősödik elismerése az iskolában megszerezhető tudás iránt. Van egy negyedik vonatkozása is az együtt éneklésnek. A gyerekek elmondása szerint az itt tanult dalokat otthon, családi körben is énekelgetik a későbbiekben, ezzel mintegy visszahozva a roma közösségekben lassan elhaló esti együtt éneklés, beszélgetés, mesélés hagyományát.

A játék és a játékos feladatok funkciója az, hogy élményekhez, tapasztalatokhoz juttassa a résztvevőket. E tevékenységek közös jellemzője, hogy kommunikációra és együttműködésre ösztönöznek. A játék is egy olyan tevékenység, amit minden ember végez, mégpedig magáért a tevékenység örömééért.

A felnőttek is könnyen meggyőzhetők, és bevonhatók ezekbe a tevékenységekbe, ha másért nem, a gyerekeik kedvéért játszanak. A családi napok játékainak több más vonatkozásuk mellett van egy kiemelkedő, a család felé közvetített, pozitív üzenetük is, nevezetesen az, hogy mintául szolgál ahhoz, hogy otthon a szülők is „leüljenek" és játsszanak, foglalkozzanak a gyerekeikkel.

Mindig van egy közös játék. Általában ez valamilyen körjáték, melyben minden életkorú felnőtt és gyerek egyaránt részt vesz, mindenki ugyanazt csinálja (ugyanazt a mozdulatot, ritmust stb.).

Ezen kívül vannak játékos feladatok, amik tulajdonképpen olyan mozgásos, manuális, verbális, művészeti stb. alkotótevékenységek, melyek a különböző tanulási képességek és készségek (figyelem, emlékezet, gondolkodás, írás, olvasás, matematika, rajz, beszéd stb.), valamint a szociális képességek funkcionális használatát, gyakorlását és fejlesztését szolgálják. Rendszerint ezek közös családi feladatok, melyben megjelenik a fölérendelt cél, a közös felelősség, mely együttműködésre, alkotó részvételre készteti a családtagokat, kicsiket, nagyokat egyaránt.

A tanulásos játék eredményeként minden családi napon születik egy maradandó alkotás (kép, mese, szobor, könyv stb.), ami megőrzi a nap során szerzett élményeket, emlékeket. Ennek két szempontból van jelentősége a hídépítési folyamatban. Az egyik a szülők vonatkozásában jelenik meg. Az, hogy a szülők maguk is kézzelfogható eredményét látják a mindennapi pedagógiai gyakorlatban alkalmazott tanítási módszereknek, melyben maguk is tapasztalatokat és sikerélményt szereztek. Ez meggyőző erővel bír ahhoz, hogy tudatosabban, elkötelezettebben, együttműködőbben forduljanak az iskola, illetve a pedagógus felé. A másik jelentősége a kicsi gyerekek vonatkozásában – akik még nem járnak iskolába – jelenik meg, ők ugyanis ezekben a tevékenységekben konkrét, pozitív élményeket, gyakorlati tapasztalatokat és sikerélményeket szereznek, ami nagyban meghatározza az iskolához, az iskolakezdéshez való viszonyulásukat, pozitív várakozásukat.

Egy jól előkészített és megtervezett családi nap programja kb. 3-3,5 óra időtartamot vesz igénybe.

Az alábbiakban – mintaként, forgatókönyvszerűen – bemutatunk egy kedvesházi családi napot.

- Előkészületek: teremrendezés, vendégváró apróságok (kávé, üdítő, sütemény, gyümölcs) bekészítése;
- a családi feladatokhoz szükséges eszközök, anyagok (karton, ragasztó, színes képek, kisméretű papírlapok, színes ceruza, zsírkréta, mozaikokra vágott képrészletek) előkészítése;
- a toronyépítéshez: újságok, olló, ragasztó, vécépapír-guriga bekészítése.
- Vendégvárás: a meghívott családok folyamatos fogadása, hellyel kínálása;
- a családok által készített és hozott ételek elhelyezése.
- A családi nap megnyitása, motiváció: köszöntés, a családok név szerinti üdvözlése (ha szükséges, bemutatása);
- megbecsülés, elismerés kifejezése a szülők (a családok) felé egy, a közelmúltban történt – a gyerekek teljesítményével kapcsolatos – közös eredmény ismertetése, pozitív megítéléssel;
- kíváncsiság felkeltése, egy izgalmasnak, érdekesnek ígérkező programrész felvillantása;
- közös éneklés, daltanulás;
- néhány ismert és egy új dal éneklése;
- közös játék;
- egyidejű párhuzamos játékos tevékenység szülőknek és gyerekeknek:
- szülőknek: beszélgetőkör, hálójáték;
- gyerekeknek: toronyépítés egymásra utalva;
- a toronyépítés közös értékelése;
- Vendéglátás: kölcsönös kínálás, az ételek közös elfogyasztása, közben beszélgetés;
- közös éneklés, a tanult új dal gyakorlása.
- Családi feladatok előkészített asztaloknál: (minden család kap egy színes képet, és ugyanannak a képnek egy mozaikokra vágott változatát, valamint négy szót – az egyes családok által kapott képek különbözőek.)
  1. Mesealkotás adott képről négy megadott szó felhasználásával;

2. A képmozaikok felnagyított változatának megrajzolása, összeillesztése, kartonra történő felragasztása;
3. A mesék, történetek családonkénti előadása, bemutatása;
4. A családi feladatok rövid értékelése.

- Zárás: közös éneklés, az egész nap értékelése, köszönetnyilvánítás, búcsúzás.

Talán szükségtelen hangsúlyoznunk, hogy a családi nap is egy „elefánt-program". Tudatos és aprólékos tervező- és szervezőmunkát igényel. Megkönnyíti a dolgunkat, ha az előkészítésben és a lebonyolításban támaszkodhatunk egy-egy kolléga segítségére. Az első családi nap megszervezése és lebonyolítása kicsit nehezebb feladat, mivel ekkor még csak magunkra számíthatunk, de amikor már hagyománya van ezeknek a rendezvényeknek, egyre jobban támaszkodhatunk a szülők és a gyerekek segítségére is.

Az előkészítésnél, a szülők és a gyerekek megnyerésénél ugyanazokat a módszereket, eljárásokat alkalmazhatjuk, amiket a Nyitott-ház programmal kapcsolatosan már ismertettünk (beszélgetés a gyerekekkel, pozitív üzenetek, a család tájékoztatása, írásos meghívó stb.). A program megtervezéséhez ugyancsak jól használható a tematikus hálóterv. Időpontját hétvégére vagy munkaszüneti napra tervezzük, amikor a család minden tagja biztosan ráér.

Előfordulhat, hogy minden igyekezetünk ellenére az első családi napra csak néhány család jön el. Ne keseredjünk el, és ne vonjunk le messzemenő következtetéseket! Csináljuk végig a tervezett programot, természetesen az adott létszámhoz igazítva. Bíznunk kell abban, hogy az élmények és tapasztalatok mint pozitív üzenetek eljutnak a távol maradt családokhoz és legközelebb már nagyobb létszámra számíthatunk.

A Kedvesház-pedagógia továbbképzés második lépcsőjén, az „élő családi nap" keretében ezt a programot a részt vevő pedagógusokkal és az általuk meghívott öt családdal (akiknek a gyerekeit a résztvevők tanítják) együtt valósítjuk meg. Szinte mindenhol azt tapasztaltuk, hogy a pedagógusok először meglepődtek ezen a vállalkozáson – hiszen mi, a tanfolyam vezetői nem ismertük a meghívott családokat, és a családok sem ismerték a pedagógusok nagy részét –, és nem is igazán bíztak a program sikerében. Egyrészt kételkedtek abban, hogy eljönnek a meghívott családok, másrészt abban sem bíztak igazán, hogy a feladatvégzésben aktivitást mutatnak majd a felnőttek és a gyerekek. Azonban minden esetben bebizonyosodott, hogy a tervezett családi nap eredményesen megvalósítható, és megéri a jövőben is hasonlókat szervezni, mert mindenki számára maradandó élményt és hasznos tapasztalatokat eredményezett. Érezhető volt aznap, hogy közelebb kerültek egymáshoz a roma családok és a pedagógusok.

FELADAT

Amennyiben már van hagyománya az ön intézményében a családi napoknak, gondolja át, hogy mivel bővíthetnék, egészíthetnék ki az eddig megszokott rendezvényeket. Ha még nem rendeztek családi napot, gondolja végig a lehetőségeket az alábbi kérdések mentén:

- Milyen témával tehetném vonzóvá a rendezvényt?
- Milyen tevékenységeket valósíthatnánk meg együtt a szülőkkel, érdeklődőkkel?
- Mi lenne ebben a tanulók szerepe?
- Hogyan hívhatnám meg a szülőket, hogyan népszerűsíthetném a programot?
- Milyen partnerekkel lenne érdemes összefogni?

Összegzés

Az előzőekben bemutattuk a Kedvesház-pedagógiában az elmúlt húsz évben alkalmazott hídépítési technikákat és módszereket. Kitértünk az egyes megvalósulási formák jelentőségeire, gyakorlati kapcsolódásaira és pedagógiai hasznára. Mindezekből kitűnhetett a megváltozott pedagógusszerep felvállalásának és gyakorlásának szükségessége is.

Ma Magyarországon a pedagógusképző intézmények elsősorban a gyerekek tanítására és az adott szaktárgyakra készítik fel a pedagógusjelölteket, nem fektetnek kellő hangsúlyt a családokkal való együttműködés gyakorlati kérdéseire. A hídépítő szerep szükségszerű felvállalását azonban éppen az teszi elengedhetetlenül szükségessé, hogy e nélkül eredménytelen a gyerekek tanítása, és nem valósítható meg a tantárgyak tanítása sem. Ezt a gyakorlati problémát érzi minden gyakorló pedagógus, aki hátrányos helyzetű és/vagy eltérő szociokultúrából érkező gyerekkel foglalkozik. A szülők megnyerése tehát a mi pedagógiai munkánk sikerének egyik feltételét jelenti. Lehet, sőt biztos, hogy – főleg kezdetben – némi többletmunkát, más jellegű feladatokat és nagyobb időráfordítást igényel a hídépítés programjainak tervezése és megvalósítása, de biztosan állíthatjuk, hogy megéri. Ezzel kapcsolatosan az egyik általános iskola igazgatója az egyik továbbképzésen találóan megjegyezte: *„Hogy miért éri meg? Egyszerűen azért, hogy jól érezd magad a bőrödben, hogy érezd a munkád eredményét és értelmét, és ne kapj idő előtt infarktust."*

Fontos tehát a megközelítés, a pedagógiai hozzáállás. Pozitív üzenetek küldésére szinte mindennap kínálkozik alkalom. A családi körben lefolytatott megismerő megfigyelésnek mint interaktív dialógusnak kettős haszna van. Egyrészt olyan információkhoz juthatunk, melyeket semmilyen tankönyvből nem tudunk megszerezni, de a munkánk sikeréhez nagyon is fontosak. Másrészt kölcsönösen közelebb kerülünk egymáshoz egy meghitt beszélgetés által, ami mindkettőnk számára kellemes, megnyugtató és bizalomkeltő. Egy Nyitott-ház programmal a gyerekeken és a szülőkön kívül saját magunknak is örömet, elégedettséget keltő érzéseket szerezhetünk. Egy jól sikerült családi nap pedig nemcsak szülők és a tanított gyerekek megbecsülését, szeretetét hívja életre irányunkba, hanem azoknak a kicsi gyerekeknek az iskolához való pozitív viszonyát is megalapozza, akik rajtunk (és ezen az eseményen) keresztül alkotnak képet az iskola világáról.

A hídépítés folyamatában különböző szintek vannak. Mindenképpen az a cél, hogy eljussunk egy olyan szintre, amikor úgy érezhetjük, hogy működnek a „Kölcsönös tisztelet", a „Becsüld meg!" és a „Bizalom elve" főszabályok lényegi tartalmai köztünk és tanítványaink családja között. A közös élmények beépülései lesznek azok a kapcsok, melyek köztünk és a szülők között összetartják és működtetik azt az együttműködő partnerkapcsolatot, melynek igazi nyertesei a gyerekek lesznek, az eredménye pedig az ő iskolai sikerességük.

Irodalomjegyzék:

- Bordács Margit és Lázár Péter (2002): *Kedveskönyv*. Dinasztia, Budapest.
- Bordács Margit és Lázár Péter (2013): *Kedveskönyv*. SOS 90' Alapítvány, Budapest. 167–171.
- Gordon, Thomas (1990): *TET: A tanári eredményesség fejlesztése*. Gondolat, Budapest. 138–155.

10.1. MEGISMERŐ MEGFIGYELÉS – *Majoros Ilona*
A szerző osztályfőnök a Kazinczy Ferenc Alapiskolában – Tornalja

A Kedvesház-pedagógiai továbbképzés második tanfolyamán feladatul kaptuk, hogy a hídépítés első részeként végezzünk megismerő megfigyelést legalább egy családnál, ami egy látogatást, beszélgetést jelentett a családdal. A megismerő megfigyelés végzéséhez a tanfolyamon kaptunk kiindulópontokat, mintakérdéseket. A megfigyelésre ezek alapján készültem fel.

A kérdéseket főleg a mintakérdésekből válogattam, többek között ilyen kérdésekkel készültem:

Hol született?
Hol töltötte a gyerekkorát?
Milyen emlékei vannak gyerekkoráról?
Ki az vagy kik azok, akik megtanították őt eligazodni a világban?
Milyen emlékei vannak az iskoláról, hogyan érezte ott magát?
Ha újra kezdené az iskolát, mit csinálna másképp?
Milyen tevékenységeket szokott a gyerekeivel végezni?
Milyen elképzelései vannak a gyerekei iskoláztatásával kapcsolatban?
Hogyan képzeli el gyermekei jövőjét?
Mit jelent náluk az ünnep?

Ilyen és hasonló kérdések mentén indítottam el a beszélgetést. Sokéves tapasztalattal rendelkező pedagógusként nagyon sok hozzám járó gyerek szüleit már kisgyerekkoruk óta ismerem, mert őket is tanítottam. Hasonló a helyzet ezzel a családdal is, így az anyuka nagyon szívesen fogadott. Amikor megérkeztem, megkínáltak, amivel csak tudtak.

Ez az anyuka sok évvel ezelőtt az én napközis csoportomba járt. Nagyon tisztelettudó és hálás volt akkor is, és most is az. Most már férjnél van, van hat gyereke és egy rendes férje.

A kérdésekre válaszolgatva nagyon sok olyan új információval bővült az anyukáról az eddig ismert képem, amelyeket eddig nem tudtam róla.

Elmondta, hogy ő még kicsi volt, mikor meghalt az anyukája gyerekszülésben, így az apukája törődött vele. Két mostohaanyja is volt, akik rosszul bántak vele.

Szeretett iskolába járni, az alsó tagozatos tanító nénijét szerette, rá nagyon szívesen emlékszik vissza. Én a napközis tanító nénije voltam, emlékszem, hogy nagyon csendes kislány volt, nehezen, de megtanult írni és olvasni is. Az apukájának nem volt rá ideje, hogy sokat foglalkozzon vele, a mostohaanyja pedig nem törődött vele. Később a féltestvéreit is ő nevelte, mert az anyjuk nem gondoskodott róluk sem.

19 évesen férjhez ment. Nagyon szegények voltak, az apósa segített nekik. Saját házról álmodott, munkáról, azonban hamarosan jöttek a gyerekek, és az álom álom maradt. De végül is nem bánta meg. Azt mondta a „gyerekekben van minden boldogságuk". Azt szeret-

né, hogy a gyerekei többre vigyék, mint ő, tanuljanak, és legyen rendes munkájuk. Szintén elmondta, kitanulna egy szakmát, hogy ne kelljen közmunkásként leélni az életét.

Arra a kérdésemre, hogy milyen tevékenységeket végez a gyerekekkel, azt válaszolta, hogy amennyiben van ideje, akkor beszélgetnek, a kicsinek mesél, az iskolással olvas.

Az ünnepekkel kapcsolatban megtudtam, hogy a születésnapok nem maradnak el, mindig van torta. Nagy ünnep náluk a keresztelő és persze a karácsony és a húsvét is. Igyekszenek tőlük telhetően mindent megadni a gyerekeiknek.

Az apuka nagyon csendes, halk szavú, ő nem vett részt a beszélgetésben.

A megismerő megfigyelés az anyukával segített egy magasabb bizalmi szintre lépni. Alsó tagozatos tanító néniként napi szinten közvetlen kapcsolatban vagyok a szülőkkel, mégis sokszor ez a kapcsolat csak felületes. A megismerő megfigyelés után a szülők nagyobb bizalommal kezdtek hozzám fordulni.

Az anyuka júniusban sírva jött elmondani, hogy nehéz helyzetbe kerültek, a kisfiuk ugyanis eltörte a lábát, és Besztercebányán van a kórházban. Ő azonban nem tudott ott maradni vele, mert nincs rá pénze, hogy a saját kórházi ellátását kifizesse. Így csak néha tudott felutazni hozzá, amit nagy szívfájdalommal viselt. Később, amikor a kisfiút hazaengedték, neki sajnos ott kellett hagyni a közmunkát, mert ápolni kellett őt.

Igaz, hogy mélyebb beszélgetést csak ezzel az anyukával folytattam, de jól ismerem az osztályomba járó többi gyerek körülményeit is, tudom, honnan jöttek és mit várhatok tőlük. A szülőkkel naponta beszélek, reggel hozzák őket, aztán jönnek értük, és akkor elmondják gondjukat, bajukat. Próbálok nekik tanácsot adni.

Arra kértem őket, hogy legyenek hozzám őszinték, ha nem jön a gyerek iskolába, mondják meg, hogy mi az oka. Most már elértem, hogy bekopognak az ablakon és szólnak, hogy miért nem hozták a gyerekeket iskolába. Az okok nagyon változatosak, és sokszor az alapvető szükségletek hiánya okozza azt, hogy a gyerekeket nem tudják iskolába küldeni: a gyereknek nincs cipője, nincs pénzük ennivalóra, megszületik a kistestvér. Nekünk, akik rendezett anyagi körülmények között élünk, nagyon nehéz elképzelni, hogy milyen körülmények közül érkeznek (vagy rendszeresen nem érkeznek) egyes gyerekek az iskolába. Egy-egy megismerő megfigyelés vagy családlátogatás sokat tud abban segíteni, hogy belelássunk azoknak a gyerekeknek az életébe, akikkel nap mint nap együtt dolgozunk, és akik felé elvárásokat támasztunk. Egy megismerő megfigyelés után ugyanis teljesen más lesz az a kép, amit az elvárásainkhoz alapnak tekintünk.

10.2. A JÓ PÉLDA (IS) RAGADÓS, AVAGY EGY PEDAGÓGUS-TOVÁBBKÉPZÉS
– Bordács Margit – Lázár Péter

Az Esélyteremtő együttműködési hálózat kialakítása című *Erasmus+ pályázat (Projekt kód: 2016-1-HU01-KA201-022968) megvalósításában a Kedvesház-program képviselőiként vállaltuk, hogy a programban érintett bázisiskolák pedagógusai számára megtartjuk a 90 órás Kedvesház-pedagógia módszertani továbbképzéseket. További vállalásunk volt, hogy helyszíni mentori tevékenységgel segítséget nyújtunk a képzésbe bevont tanároknak a tanfolyamokon tanult módszerek saját gyakorlatú adaptálásában.*

Nemesradnót (szlovákul Radnovce) kicsike község Szlovákiában a Besztercebányai kerület Rimaszombati járásában. Többségében magyarlakta település jelentős roma népességgel. Az Erasmus+ pályázat keretében megtartott Kedvesház-pedagógia tanfolyamok, majd az azt követő mentorálások kapcsán ismerhettük meg a felvidéki falucskát, pontosabban az ott működő iskolát és óvodát. A véletlen vagy inkább a szükségszerűség hozta így, ugyanis eredetileg csak a Tornalján működő Kazinczy Ferenc Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskola szerepelt a projektben bázisiskolaként. Onnan 25 pedagógus vehetett volna részt a 90 órás továbbképzésen, de a helyettesítések miatt nem tudták biztosítani a teljes csoportnak a tanfolyami részvételt, így a szlovák partnerintézmény (Ternipe Egyesület) a nemesradnóti pedagógusokkal egészítette ki a létszámot.

Az első 45 órás képzésen (2017. 02. 01–05. – Nyilas Fogadó, Nyíregyháza–Sóstófürdő) az iskola igazgatónője Holek Mónika és az óvoda vezetője Dienes Edit vettek részt. A kurzus végén a zárókörben elmondták, hogy először idegenkedtek az egésztől, nem igazán voltak tisztában azzal, hogy hova, mibe csöppennek bele, mi vár itt rájuk és milyen elvárásoknak kell megfelelniük. Hozzátették, hogy feszélyezte őket az elején az is, hogy a csoport többi tagja egy nagy iskola tantestületeként már jól ismerte egymást, ők pedig egyedül képviselik intézményüket. Elmondták azonban azt is, hogy a kezdeti feszültség már az első nap szertefoszlott bennük, magával ragadta őket a program szellemisége, az érdekes és hasznos módszertani gyakorlatok, a tanfolyamvezetők közvetlensége, hitelessége, szakmai felkészültsége és a sok közös éneklés, zenélés. Kifejtették, hogy nagyon jónak és alkalmazhatónak tartják a Kedvesház-pedagógia szellemiségét és gyakorlatát. Sokat tanultak itt, feltöltődést és megerősítést kaptak tőlünk és a csoporttól. Végül hozzátették, hogy nagyon fájlalják, hogy a kollégáik nem lehettek itt. Annyi élményt, szakmai és emberi értéket viznek haza, amit jó lenne megosztani a többiekkel, de nem tudják, hogyan tegyék ezt, mert a hatás akkor lenne az igazi, ha ők is átélhetnék az egész tanfolyamot.

Két hónappal később, mikor mentorálni mentünk a tornaljai iskolába, ellátogattunk Nemesradnótra is. Első utunk az óvodába vezetett, ahol Dienes Edit vezető óvónő fogadott nagy örömmel. A kicsinyke irodájában egy kávé mellett beszélgettünk. Örömmel újságolta, hogy a gyerekek és a két kollégája is tudják már a tanfolyami dalokat, és nagyon várnak minket a csoportszobában, mert már napok óta be vagyunk harangozva, és persze a beígért gitáros éneklés is lázban tartja őket. Aztán lelkesen beszélt arról, hogy milyen óriási hatással volt rá a képzés. A módszereket és játékokat már a kollégái is ismerik, a könyvünk pedig kézről kézre jár közöttük. Megemlítette, hogy – szintén a mi hatásunk eredményeként – az iskolában is történtek jó dolgok, aminek ő is részese volt, de erről most nem mondhat többet, mert Mónika (az igazgató) személyesen szeretné elmondani nekünk az iskolában. A *„Mi történt veled mióta nem találkoztunk?”* kérdésünkre azokról az eseményekről, gyerek- és szülői programokról kezdett mesélni, melyeket a tanfolyam óta valósítottak meg. Dőlt belőle a szó, közben ragyogott az arca, csapongó gondolatait alig tudtuk követni.

– Hétfőn, mikor bejöttem az óvodába, a lányok (munkatársak) kérdezték tőlem, mit csináltak veled azon a továbbképzésen, olyan vidám és kivirult vagy, tele lendülettel, lelkesedéssel, mintha egy luxusnyaralásból jöttél volna meg. Én meg elmondtam nekik, hogy valóban olyan továbbképzésen voltam, ami felüdülés volt, emberileg és szakmailag is teljesen feltöltött. Sokat meséltem rólatok, a munkátokról, arról, hogy milyen fantasztikus eredményeket értetek el a gyerekekkel, a Kedvesházatokkal. Mondtam, hogy a ti hitelességetek számomra nagyon sokat adott, megerősített abban, hogy jó az, amit csinálok. Rengeteg ötletet kaptam tőletek az óvodai munkához és a szülőkkel való együttműködő kapcsolat építéséhez; állandóan azon

ketyeg az agyam, hogyan valósítsam meg ezeket. Melyiket csináljam előbb és melyiket utána. Eddig is élő és jó kapcsolatom volt a szülőkkel, a képzés óta pedig még fontosabbá vált ez a terület, tudatosabban figyelek a kommunikációra és a szülők bevonására. Csak egy példa: Ugye, nálunk mindennaposak a szülőkkel való találkozások. Reggel mikor hozza az anyuka a gyereket, míg átöltözteti, átveszik a váltócipőt, beszélgetünk. Elmondják, mi történt hétvégén, megosztják velünk minden gondjukat, bajukat. Az egyik anyuka a múltkor megkérdezte, hogy nem tudnék-e holnapig kölcsönadni egy ollót, mert a nagyobb gyerek nadrágját át akarja szabni a kicsinek. Mondtam szívesen. Ez adta az ötletet, hogy csináljunk egy „szívesség bazár"-t. Azóta sokan – kollégák, szülők, ismerősök – hoztak otthonról mindenféle anyagokat, eszközöket, amikből feleslegük van vagy nem használnak. Van már varrós, konyha-felszerelési, szerszámos, fonalas szívesség dobozunk. Akinek valamire szüksége van, elkéri, használja és visszahozza. Vannak ruhás és könyves-játékos dobozaink is. Ezekből válogathatnak a szülők. Azóta is gyűlnek a szívesség tárgyak, lassan már nem tudjuk hova pakolni őket. Nemrég végigjártuk a családokat és úgy tapasztaltam, hogy ez a kis jótékonysági akció megmozgatta az embereket, kicsit közelebb hozta őket egymáshoz. Minden családnál megcsináltuk a „Megismerő megfigyelést". Eddig is nagyon sokat tudtam a családokról, hiszen a legtöbb anyukát óvodás korától ismerem, de azért nagyon sok új ismeretet szereztem ezekből a beszélgetésekből, és ami ennél is fontosabb, azóta nagyobb bizalommal fordulnak hozzánk, és lehet rájuk számítani. A múlt héten például kitaláltuk, hogy tegyük rendbe az óvoda udvarát, gyűjtsük össze a faleveleket, fessük át a kerítést és az udvari játékokat, a hintaállványokat. Egy szóra jöttek az apukák, anyukák szombat délután és lelkesen dolgoztak. A bográcsban ezalatt megfőtt a gulyás. A munka végeztével körbeültük a nagy kerti asztalt, közösen elfogyasztottuk az ételt, közben jókat beszélgettünk. Kellenek az ilyen megmozdulások, mert a közös munka, a közös cél összehozza az embereket, toleránsabbak lesznek egymással, élményekhez jutnak, érzik, hogy egy közösséghez tartoznak. Igénylik ezeket az együttléteket, úgyhogy Anyák napjára már megbeszéltük, hogy rendezünk egy ovis családi délutánt az udvaron, játékkal, mozgással, zenével, főzéssel.

Körbevezetett bennünket az óvodában. Elámulva láttuk milyen tágas és jól felszerelt az intézmény. Külön játékszoba tele szobai és udvari játékokkal (kisautók, ugrálók, mini futópad), délutáni alvós szoba kiságyakkal, ebédlő, fürdőszoba. Beléptünk a tágas, szépen berendezett csoportszobába, ahol a gyerekek a kis székeiken ülve, izgatottan vártak ránk. Kíváncsi tekintetük arról árulkodott, hogy már nagyon várják a gitáros bácsit és a közös éneklést. A falakon rengeteg gyerekmunka, applikációs anyagok, és közöttük kifüggesztve ott voltak az általunk tanított és óvodára átültetett KETHANO-plakátok. És természetesen, mint minden óvodában, itt is gyereklépték bútorok, szekrények, polcok, tele játékokkal, könyvekkel. Edit óvó néni bemutatott minket az ovisoknak, és megkérdezte a gyerekeket, hogy milyen KETHANO-k működnek az óvodában. A gyerekek kórusban kiáltották: *„Elpakoljuk a játékokat; Evés előtt kezet mosunk; Úgy szólítjuk egymás, ahogy szereti; Vigyázunk egymás testi épségére!; Segítjük egymást!; Elkérjük egymástól a játékot; Nem bántjuk egymást!; Okos leszek!"*

A gyerekek nagyon nyitottak és aktívak voltak, arcukon sugárzó öröm, ragyogó szemeikben kíváncsiság. Lelkesen és önfeledten játszottak, énekeltek velünk.

Mialatt átsétáltunk a pár száz méterre lévő iskolába, arról beszélgettünk, hogy milyen szerencsések ezek a kislurkók, jó lehet itt ovisnak lenni, ahol ennyi szeretet, gondoskodás és érzelmi biztonság öleli át a gyerekeket. Milyen jó, hogy van egy „Editke óvó néni", aki a kollégáival mindezt megadhatja nekik minden nap.

Az egyre erősödő gyerekzsivaj jelezte, hogy közeledünk az iskolához. Épp tanórai szünet volt, az udvar tele volt szaladgáló, labdázó gyerekekkel. Egy barna göndör fürtös kislány szaladt elénk, mosolyogva ránk nézett és megkérdezte:

– Ugye maguk Margó néni és Péter bácsi?

– Igen – válaszoltuk egyszerre.

– Örülünk, hogy eljöttek hozzánk, tessenek utánam jönni, igazgató néni már várja magukat.

Beléptünk az igazgatói irodába, Mónika éppen telefonon beszél valakivel. Mosolyogva intett, hogy foglaljunk helyet. Az iroda nem volt valami tágas, de éppen elég ahhoz, hogy a fontosabb bútorok helyet kapjanak benne. Miután végzett a telefonálással, köszöntöttük egymást, teával kínált, közben elmondta, hogy egy nagy iskolafelújítási projekt közepén vannak éppen, ez ügyben beszélt a polgármesterrel az előbb. Kicsi és régi az iskolaépület, évek óta próbálkoznak forrást szerezni a bővítésre, felújításra. A múlt évben az önkormányzattal együtt végre sikerült forrást nyerniük egy iskolafelújítási projektre. Ennek keretében egy új, konténer típusú épületszárny valósulhat meg, de sajnos csúszik a kivitelezés, ez ügyben beszélt a polgármesterrel, aki – mint megtudtuk – egy fiatal, agilis roma férfi, aki igyekszik mindent megtenni a településért. Informálódtunk az iskoláról is. Megtudtuk, hogy csak alsó tagozat működik a településen, több mint 70 gyerek tanul itt, többségükben hátrányos helyzetű roma családok gyerekei. Jelentős részük a szomszéd településekről jár be, elég sok köztük a speciális nevelési igényű tanuló. Kérdeztük a tanári karról, a vezetői munka nehézségeiről, örömeiről és persze a tanfolyami találkozásunk óta történt eseményekről, mert már nagyon kíváncsiak voltunk azokra a bizonyos „jó dolgok”-ra, amire Edit utalt az óvodában.

– Én még csak egy éve vagyok itt igazgató – kezdte mondandóját. – Ebben az iskolában kezdtem tanítani néhány éve, és mivel tavaly lejárt az előző igazgató mandátuma, néhány kolléganőm unszolására beadtam én is a pályázatomat. Szeptemberben meg is kaptam a kinevezésemet. Egy-két idősebb kollégának nem igazán tetszett, hogy én mint az egyik legfiatalabb kaptam meg ezt az állást, de a 14 fős tantestület többsége támogatott és rám voksolt.

Nehéz volt átállni, beletanulni az intézményvezetésbe, de most már boldogulok. Szakmai és emberi szempontból is nagy kihívásnak érzem ezt a feladatot, elkötelezett vagyok abban, hogy szebb és jobb iskola legyünk. Mint mondtam, már belekezdtünk az infrastruktúra fejlesztésébe, de nagyon szeretném, ha szellemiségében és szakmai téren is kicsit megújulna az intézmény. Nyáron bújtam a szakirodalmakat, kutattam az egyetemi jegyzetem között is keresve olyan oktatási programot, ami megvalósítható lenne az iskolánkban, de nem találtam. Ezért is örültem nagyon a lehetőségnek, amit Hubay Gabi[17] *kínált fel, hogy részt vehetek a Kedvesház képzésen. Abban reménykedtem, hogy ez hasznára lehet az iskolánknak. Gabi ugyan sok jót mondott a programról és rólatok is, de őszintén szólva egy kicsit idegenkedtem az egésztől, mert sok tanfolyamon vettem már részt, és számomra egyik sem adott olyan tudást vagy olyan pluszt, ami inspirált volna akár emberileg, akár szakmailag. A ti képzésetek teljesen más volt, óriási hatással volt rám. A tanfolyam után meg is fogalmaztam magamban, hogy ez az a program, amit kerestem. Nagyon közel áll hozzám a Kedvesház-pedagógia szemlélete és módszertana. Tetszik, hogy egyszerűek és jól adaptálhatók a módszerek bármely óvodára, iskolára, és minden pedagógus könnyedén alkalmazhatja. A képzésről*

17 Az Erasmus pályázat egyik partnerintézményének, a Ternipe Egyesületnek a szakmai vezetője.

hazajövet gyorsan elolvastam a könyveteket. Jó volt, és kellett, mert így összeállt a fejemben a nagy kép. Tudatosult bennem, hogy mindez a gyakorlat során született és került kipróbálásra, és ami még fontos, bizonyítottan eredményesen működik. Hozzánk nagyon sok hátrányos helyzetű roma gyerek jár, a problémáink is hasonlóak. Az, hogy én személyesen is átélhettem a képzést és megtapasztalhattam pozitív hatásait, megerősített abban, hogy hasonló szemléletre és módszertanra lenne szükség ebben az iskolában is ahhoz, hogy eredményesebb legyen a munkánk. Nagyon jó kapcsolatunk van az óvodával, Edittel jól ismerjük egymást, a tanfolyamra is együtt mentünk. Szinte minden nap van valami megbeszélnivalónk, vagy ő szalad át, vagy én megyek be hozzá. Kitaláltuk, hogy belső továbbképzésként megcsináljuk a Kedvesház-tanfolyamot az iskolai és az óvodai dolgozóknak. (Erre egyébként van is törvényi lehetősége az intézményvezetőnek.) Lefénymásoltuk a segédanyagokat, a dalokat, két délután összeültünk, felosztottuk egymás közt a gyakorlatokat, megbeszéltük, melyiket ki fogja vezetni, szóval felkészültünk a tanfolyam vezetésére. Bevallom kicsit féltem, mit fognak szólni a kollégák a kötelező belső továbbképzéshez, de Edittel olyan lelkesedéssel beszéltünk rólatok és a programról, meg a dalokról, hogy ez kíváncsivá tette őket (kivéve egy-két idősebb kollégát, akik húzták a szájukat). A képzés nagyon jól sikerült, mindenki nagyon aktív volt, mi magunk is meglepődtünk, hogy milyen gyorsan ráhangolódtak; lelkesen vettek részt minden feladatban, a megbeszéléseken, és nagyon jól működtek a KETHANO-k is. Van egy férfi kollégánk, aki az éneket tanítja, ő megtanulta a dalokat szintetizátoron játszani, így volt daltanulás és közös éneklés is. Azóta elkezdték az osztályokban is alkalmazni a KETHANO-kat, többen kipróbálták már az „ingecskét”[18] és más módszereket is. Én nagyon elégedett vagyok a kollégáimmal. Úgy érzem, sikerült átadni nekik valamit ebből a szemléletből, és azt látom, fogékonyak is erre. Azt is gondolom, hogy egy kicsit jobb közösség lettünk azzal, hogy a tantestületben is működnek a KETHANO-k. Tudatosabban figyelünk egymásra, jobban segítjük egymás munkáját, megbeszéljük a problémákat.

Újra becsengettek, mire Mónika témát váltott. Mondta, hogy már napok óta beszédtéma vagyunk az iskolában, a kollégák nagyon várják a velünk való találkozást, szeretnének megismerkedni velünk, és szeretnék megmutatni nekünk azokat a gyerekmunkákat, módszertani anyagokat, melyeket a belső képzés nyomán valósítottak meg. A gyerekek is kíváncsiak ránk, mert itt is – csakúgy, mint az óvodában – be van ígérve a gitáros Péter bácsi.

Minden tanteremben töltöttünk egy kis időt, játszottunk és énekeltünk egy-egy dalt a gyerekekkel, akik meglepő módon tudták a tanfolyamon tanult dalokat és nagyon lelkesen énekelték. Néhány szót váltottunk a tanítókkal is. Kedvesek, nyitottak és közvetlenek voltak velünk, mintha már régóta ismernénk egymást. Többen mondták, hogy már nagyon kíváncsiak voltak ránk, mert annyi jót mesélt rólunk az igazgató asszony a képzésen. Elmondták még, hogy nagyon örülnek a tanult játékoknak és módszereknek, mert jól alkalmazhatók a mindennapi tanításban, a gyerekek is nagyon szeretik. Az egyikük kihangsúlyozta, hogy amióta alkalmazza a „Kedvesház-módszert” azóta sokkal jobb és könnyebb a gyerekekkel. A KETHANO-t „jó találmány”-nak tartja, nagyon jól lehet működtetni az osztályban, és nagyon megkönnyíti a pedagógus munkáját. Megosztották velünk tapasztala-

18 Az „Én ingecském” egy inget ábrázoló sematikus ábra, rajta zsebecskékkel, gallérral, amik meg vannak számozva. Minden számhoz tartozik egy instrukció, amit a gyereknek kell beírnia az adott helyre: neved; egy tulajdonságod; kedvenc színed; kedvenc ételed; hely, ahová szívesen elutaznál; kedvenc időtöltésed.

taikat, sorra megmutogatták a falakon kifüggesztett KETHANO-plakátokat, valamint a már kipróbált módszerek nyomán született módszertani anyagokat *(Ingecske, Hasonlóságok, különbözőségek*[19]*, Kedves tárgyak könyv*[20]*).* Jóleső érzés volt látni a sok szép és értékes szakmai anyagot, gyerekmunkát. Különös és meglepő is volt számunkra, hisz arra nem számítottunk, hogy olyan kollégáktól látunk itt majd Kedvesház-pedagógia adaptált alkalmazást, akikkel most találkozunk először. Miközben kifejeztük megbecsülésünket és elismerésünket a munkájukért, kezdett tudatosulni bennünk, hogy milyen óriási hatást ért el Edit és Mónika azzal, hogy a tőlünk tanultakat egy belső képzés keretében megosztotta a tantestülettel.

Búcsúzás előtt még szakítottunk egy kis időt arra, hogy Mónikával az irodájában megbeszéljük a látogatásunk tapasztalatait. Elmondtuk, hogy valóban nagy meglepetést kaptunk a kollégáitól, és minden elismerésünk ő és Edit előtt, hogy ezt a tantestülettel el tudták érni. Hozzátettük, hogy bár nem ismerjük jól a kollégáit, de a ma látottak meggyőztek bennünket arról, sikerült maga mellé állítani a tantestületet. Felajánlottuk, hogy az Erasmus+ pályázat kereteiben mentorokként továbbra is segítjük az iskolát ezen az úton.

Hazafelé az autóban kavarogtak bennünk az élmények, egymás gondolatait folytatva vagy éppen befejezve cseréltek gazdát köztünk a szavak, ahogy soroltuk a nap történéseit. Jó tudni, hogy vannak olyan elkötelezett pedagógusok itt Felvidéken is, akik szívükön viselik a hátrányos helyzetű gyerekek sorsát, és igyekeznek mindent megtenni azért, hogy nagyobb esélyük legyen az életben való boldoguláshoz. Büszkeség és elégedettség érzése töltött el bennünket, hogy munkánkkal hozzájárultunk Edit és Mónika sikeréhez. Az meg külön nyereség, hogy Nemesradnót óvodáját és iskoláját is sikerült bevonni a programba, növelve az *Esélyteremtő együttműködési hálózat* intézményeinek számát.

10.3. GONDOLATOK EGY TANÉV KEDVESHÁZ-TAPASZTALATAIRÓL A KAZINCZY FERENC MAGYAR TANÍTÁSI NYELVŰ ALAPISKOLA ALSÓ TAGOZATÁN – *Hubay Adél*

17 évvel ezelőtt kerültem az alsó tagozat helyettes igazgatói posztjára. Korábbi tanítói éveim alatt és azt követően is igyekeztem minden képzésen részt venni, és a pedagógustársakat is erre biztattam. Új dolgokkal ismerkedni mindig építőleg hat, az emberből sugárzik a megújult energia.

19 Egy virágsziromhoz hasonló ábra. Középen van egy kör, körötte pedig annyi szirom, ahány fős a csoport (3-5 fő). A játék úgy indul, hogy valaki mond magáról valami rá jellemző dolgot, pl. „Én szeretem a fagyit." Majd megkérdezi egyenként a csoport többi tagját erről a kérdésről. Ha mindenki szereti a fagyit, akkor beírja a középső körbe: „Szeretjük a fagyit". Ha valakinek eltérő a véleménye, akkor mindenki a saját szirmába beírja a fagyiról a saját álláspontját.

20 Minden gyerek hoz egy kedves tárgyat otthonról. Olyat, ami számára fontos, kötődik az életéhez. 1. lépés: Körbe ülünk, sorra bemutatják a gyerekek a hozott tárgyakat, elmondják a hozzáfűződő történetet, majd a végén megfogalmaznak egy mottószerű rövid gondolatot, amit felírunk egy papírra, és odaadjuk a gyerek kezébe. 2. lépés: Mindenki kap egy rajzlapot és arra kérjük a gyerekeket, hogy rajzoljanak valamit a tárgyukkal kapcsolatosan, majd a rajz alá írják fel a mottójukat. 3. lépés: A rajzokat összefűzzük könyvvé, és közösen megnézzük, elolvassuk a „Kedves tárgyak" könyvünket.

A Kedvesház fogalmával jó pár éve találkoztam először, amikor egy magyarországi pedagóguslapban olvastam egy fiatalemberről, aki iskolát nyitott hátrányból rajtoló gyerekeknek, ahol a maguk szabta szabályok szerint megy az élet, a tanulás, a nevelés, s ahol minden gyereknek nagyon jó. Álomnak tűnő mesevilág. És ez a mesevilág egyszer csak bekopogtatott hozzánk, a mi iskolánkba, hogy szeretné megmutatni, átadni magát nekünk. Természetesen igent mondtam.

Az alsó tagozaton jelenleg 15 osztállyal, 10 napközis csoporttal dolgozunk; 28 pedagógus közel 300 tanulóval. S a tanulóknak csaknem a fele hátrányos helyzetű, akiknek többsége roma származású.

Több dolog motivált, amikor úgy döntöttem, legalább néhány pedagógus megismerkedhetne a Kedvesház-pedagógiával. Elsősorban azt reméltem, kapunk egy iránytűt, amely megmutatja a helyes utat, amelyen a hátrányos helyzetű tanulókkal való munkában elindulunk, vagy megerősítést, hogy eddig is jól haladtunk.

Kicsit abban is reménykedtem, hogy egy projektben közösen dolgozva, a tantestületen belül is végbemehet egyfajta szellemi összekovácsolódás, és nem a szakmai féltékenység, hanem az „egy szekeret tolunk" gondolata viszi tovább munkánkat.

Annak reménye is motivált, hogy az új ismeretek új áramlatokat hoznak és egyfajta megújulást a pedagógusok és főleg a tanulók számára. És végül, a programajánlóban a szülőkkel való munka is hangsúlyos helyet kapott, amivel napjainkban minden iskolának gondjai vannak.

A képzés minden pillanata tündéri hangulatban telt, a közösségformálás magasiskoláját kaptuk, a pedagógusok őszinte egy csapatba tartozását erősítette. A későbbiek során a képzésen részt vevő pedagógusok lelkesedése újabb kollégákat vonzott a kedvesházasok körébe. Sajnos voltak olyanok is, akik nem tudtak azonosulni a szabályokkal, és nem folytatták tovább a projektben tanultakat.

És most az a bizonyos „iránytű" – merre is mutat?

Régóta mondogatom már és beszélünk róla értekezleteinken, hogy megváltozott a világ, változott értékrendünk, változtak a fontossági sorrendek, többet kellene foglalkoznunk a neveléssel, mi lesz a döntő a gyermek számára, amivel majd megállja helyét az életben. És akkor jött Lázár Péter és Bordács Margó, és megerősítettek abban a hitemben, hogy a legfontosabb, ami nélkül minden működésképtelen, a szeretet.

Bárhol és bárki működtethet Kedvesházat, aki „Lázár Péter". Aki úgy tud gyerekeket szeretni és felkarolni a semmiből, ahogy ő tette/teszi. Addig azonban, amíg nem kezdjük el fordítva szemlélni és látni a világot, hogy nem „én", a pedagógus vagyok a fontos az iskolában, hanem a gyermek, akihez olyan alázattal, tisztelettel és szeretettel kell közelednem, amilyen szeretetet, tiszteletet és alázatot várok el tőle is, addig nem mozdul a kerék. Akkor sehová sem haladunk. Az alsó tagozatos tanuló nem azért tanul, mert jól akar olvasni, mert tudni akarja a szorzótáblát, hanem azért, mert szereti a tanítóját, és így akar megfelelni az ő szeretetének. Ez sokkal fontosabb számára a jó jegyek sokaságánál.

Ez a szeretet teszi az iskola-házat „kedves"-sé. Ezután jöhetnek a közösen alkotott szabályok, a közösségerősítő, a talán még fontosabb én-erősítő foglalkozások, a tevékenység öröme, a teljesítmény öröme, az alkotás öröme.

Jóleső érzéssel nyugtázom, hogy pedagógusaink igyekeznek megfelelni a képzésen tanultaknak, a gyermek magával hozott tudását fontos alapnak tekintik, erre próbálnak

építeni tudásban, nevelésben, szeretetben, csoportszellemben. A gyerekek a szeretetteljes, felszabadult légkörben jól érzik magukat, igyekeznek a legjobb teljesítményt nyújtani, persze nem egymással versengve, hanem egymást elfogadva, egymást erősítve, az osztály által közösen alkotott szabályoknak megfelelve.

És, ami talán minden iskolában a legnehezebb, megtalálni a hangot a szülővel. Már ha a szülő egyáltalán akar beszélni, beszélgetni velünk. Csodálatos a Kedvesház-szeretet, mert megtalálja a kiskaput a szülők felé is. Minden gyerekben van valami jó, ami dicséri való. Ha a szülő arról értesül, hogy a gyermeke valamiben jó, közelebb jön, hogy hallja a dicsérő szavakat, közel hajol hozzánk, hogy ő is lássa a gyermekét. Büszke, amikor a tanító azzal tiszteli meg, hogy meglátogatja őt családi otthonában. Egy-egy családlátogatás mérföldkő lehet a pedagógus-gyermek-szülő együttműködésében. Még hátravannak a családnapok, közös rendezvények: az élmény felemelő volt. A pedagógusok a maximumot hozták, a gyerekek szinte lázban égtek, és a legfontosabb: minden gyermeknek ott volt legalább az egyik szülője. És voltak édesapák is, akik talán még soha nem ültek le egy közös rajzoláshoz, vagy együtt játszottak mesét gyermekükkel önfeledten, szeretve.

Egy év, ez az év arra volt jó, hogy a Kedvesház „jóságát" kifürkésszük, a tüzet továbbadjuk, és a cél pedig, hogy a ház, mely a szeretetünktől lett kedves, az alsó tagozat minden osztályát befogadja. Ehhez kívánom, hogy minden pedagógus a Kedvesház-pedagógia elveit magáévá téve sugározzon fényt és szeretetet iskolánkban.

10.4. A HÍDÉPÍTÉS ELSŐ LÉPÉSEI A SZLOVÁKIAI RADNÓTI MAGYAR TANÍTÁSI NYELVŰ ALAPISKOLÁBAN – *Holek Mónika*

A Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskola (Radnót) csak véletlenül csöppent bele az *Esélyteremtő együttműködési hálózat kialakítása* projektbe. Egy kedves ismerős a Kazinczy Ferenc Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskolából két pedagógus számára felajánlotta az első képzést. A képzésen az iskolánk igazgatónőjeként vettem részt az óvoda igazgatónőjével együtt.

A képzés után mindjárt az volt a gondolatunk, hogy ezt a programot minden iskolai és óvodai pedagógusnak meg kell ismernie. Azért gondoltuk így, mert az iskolába és óvodába csak roma származású tanulók járnak, és akad köztük olyan család is, ahol egyre több a probléma. A problémás családok gyermekeinél romlik a tanulmányi eredmény, hiányos az iskolalátogatás, nehézségek lépnek fel a szülőkkel való együttműködés során. Arra gondoltunk, hogy ez a módszer segítheti a tanárokat a problémák megoldásában vagy pozitív irányba mozdulásában.

Megterveztünk és nemsokára meg is tartottunk egy módszertani napot az iskolánkban, ahol részletesen bemutattuk és átadtuk a pedagógusoknak az ott tanultakat. Segédanyagokat készítettünk minden pedagógus számára, amely a dalokat és egyes feladatok pontos leírását tartalmazta. Pontosan úgy mutattuk be a Kedvesház-pedagógia projektet, mint ahogy azt a két előadó bemutatta nekünk.

A napot dalolással kezdtük, majd egy részletet olvastam fel a *Kedveskönyv*ből, amelyben a szerzőt, Lázár Pétert és a Kedvesház-pedagógia projekt lényegét mutattam be röviden. Ezek után már csak aktív tevékenységek következtek.

Elmagyaráztuk a KETHANO-szabályok lényegét és használatát egy osztály keretén belül. A KETHANO-szabályok ábráit kinyomtatva és kiszínezve adtuk át a pedagógusoknak segédanyagként. Az aktivitások között olyan feladatok voltak, amelyek a személyiség megismerésére, megerősítésére és a csoportépítésre irányultak. Ilyen volt a *Nevemben a jellemem, Találj valakit, aki…, Az Én ingecském, ÉN…, Az én kavicsom, Az én családom*.

A pedagógusoknak az egyes aktivitások nagyon tetszettek, bár be kell vallani, hogy némelyiket le kell egyszerűsíteni ahhoz, hogy a tanulóinkkal meg tudjuk valósítani. Nagyon tetszettek a dalok, ezeket a dalokat a tanulóinkkal is megtanítjuk, mert nagyon dallamosak és fülbemászóak.

A módszertani nap előtt kérdésekkel rohamoztak meg a tanárok. Féltek az új módszertől, azt gondolták, hogy sok munka lesz az új projekttel és semmi eredménye nem lesz, mint azt sok eddigi projektnél tapasztalták. A pedagógusok az elején nagyon feszültek és merevek voltak, szinte halálos csend uralkodott a teremben egy-egy kérdés feltevése után, vagy a „Passzolás jogát" használták ki. A nap folyamán azonban egyre inkább belekapcsolódtak az aktivitásokba, feloldódtak és nagyon jó ötleteket adtak egymásnak, szép rajzokat alkottak, hangosabban énekeltek.

A végén már mindenki felszabadult volt, látta és saját magán tapasztalta a módszer lényegét. Az ott szerzett ismeretek minden pedagógus számára pozitívak voltak, és mindenki maga döntötte el, hogy szeretné-e alkalmazni az osztályában.

Azt gondolom, hogy mindenki elvitt magával valamit, amit ma is használ egy-egy alkalmas szituációban. Teljes mértékben nem tudjuk mindig erre fektetni a hangsúlyt, de a felmerülő magaviseleti problémákat orvosolhatja egy-egy KETHANO-szabály vagy a Bizalom elvén alapuló játékok.

Ha végigmegyünk az iskolánkon, akkor azt látjuk, hogy minden osztályban ki vannak rakva a KETHANO-szabályok ábrái, és már ki is vannak egészítve az aktuális, konkrét szabályokkal, amelyeket az osztály tanulói alkottak meg.

A dalokat pedig heti szinten éneklik a tanulóink, egy-egy nehezebb nap vagy tananyag után relaxációként. Azt mondhatom, hogy pedagógusaink elkezdték használni a Kedvesház-pedagógia módszerét. Tapasztalataik alapján csak pozitív véleményt tudtak róla mondani, a tanulók elfogadják a közösen megalkotott szabályokat és szeretik az aktivitásokat. A reggeli beszélgetést szinte minden pedagógus alkalmazza, az előző napi események megbeszélése nélkül el sem kezdődhetne a tanulás. A közös beszélgetések megerősítik az osztálytársak közti kapcsolatokat.

A második képzésen már négyen vettünk részt, két pedagógus és mi, igazgatók. Ott ismét új módszereket tanultunk meg a két előadótól. Ez a képzés a tanulók tanulási stílusának megismerésére és a Családi nap megszervezésére irányult. A képzés után Radnótban is elkezdtük szervezni a Családi napot. Ismét tartottunk egy módszertani gyűlést, ahol pontosan megbeszéltük, hogy kinek mi lesz a feladata. A képzésen úgy egyeztünk meg a két oktatóval, hogy mivel ez egy minta Családi nap lesz, ezért csak kevés családot hívjunk meg, lehetőleg olyan családokat, akiknél nem áll fenn az a veszély, hogy nem jönnek el. Közösen kiválasztottunk öt családot, akikkel az addigi közös munkánk során jó tapasztalataink voltak. Őket meghívtuk a Családi napra. Ezekkel a családokkal és családtagokkal aktívan kezdtünk el foglalkozni, felkészítettük őket a Családi napra. Kimentünk hozzájuk, átadtuk a meghívót és egyben megcsináltuk velük a kérdőívet is, amely a családok bemutatására

szolgált a Családi napon. Ezek után pontosan megterveztük a Családi nap feladatait és aktivitásait. Minden pedagógus részt vett az előkészületekben.

A Családi nap az alábbi forgatókönyv szerint zajlott:

Idő	Tevékenység	Felelősök, vállalások
kb. 1 óra	**Előkészületek:** – teremrendezés, vendégváró apróságok (kávé, üdítő) bekészítése; szendvicsek elkészítése, dal-fal – a családi feladatokhoz szükséges eszközök, anyagok (karton, ragasztó, színes képek, kisméretű papírlapok, színes ceruza, zsírkréta, mozaikokra vágott képrészletek) előkészítése; a toronyépítéshez: újságok, olló, ragasztó, vécépapír-guriga bekészítése	Mindenki
12.45	**Vendégvárás:** – a meghívott családok folyamatos fogadása, hellyel kínálása	
13.00	**Megnyitás, motiváció:** – köszöntés, megbecsülés, elismerés kifejezése a szülők (a családok) felé, hogy eljöttek; egy, a közelmúltban történt – a gyerekek teljesítményével kapcsolatos – közös eredmény ismertetése, kíváncsiság felkeltése (családi nappal kapcsolatos célok és tevékenységek ismertetése)	Igazgató
13.05–13.15	**A családok bemutatása:** – név szerinti bemutatás (gyerekek, szülők pozitívumainak kiemelése)	A családokat meghívó kollégák
13.15–13.30	**Közös éneklés, daltanulás:** (a kartonokra felírt dal-fal szövegek használatával)	L. Péter
13.30– 13.35	**Közös játék:** „Esőcsináló és -elállító játék”	L. Péter
13.35– 14.00	**Párhuzamos tevékenység szülőkkel és a gyerekekkel:** – szülőkkel: „bizalomháló” – gyerekekkel: toronyépítés egymásra utalva (a toronyépítés közös értékelése)	Bizalomháló: L. Péter, Toronyépítés: B. Margit,
14.00– 14.30	**Vendéglátás:** – kölcsönös kínálás, az ételek közös elfogyasztása, közben beszélgetés	Mindenki
14.30– 14.45	**Közös éneklés**	L. Péter
14.45– 15.15 15.15–15.45	**Családi feladatok előkészített asztaloknál:** (Minden család kap egy színes képet és ugyanannak a képnek egy mozaikokra vágott változatát, valamint négy kifejezést.) feladatok: 1. Mesealkotás adott képről négy megadott kifejezés felhasználásával. 2. A képmozaikok felnagyított változatának megrajzolása, összeillesztése, kartonra történő felragasztása. 3. A mesék, történetek családonkénti előadása, bemutatása.	Csoport (családi) asztaloknál felelősök, segítők
15.45–16.00	**Zárás:** – közös éneklés, záró kör (körkérdés a meghívottak felé: „Hogy érezték magukat? Mi tetszett a legjobban? Eljönne-e máskor is?”) – köszönetnyilvánítás, elköszönés	L. Péter
16.00–16.30	A terem visszarendezése, a Családi nap értékelése	Mindenki

A Családi nap megszervezése és megvalósítása nagyon sokat segített és javított a szülőkkel és tanulókkal való pozitív viszony ápolásában. Az ott lévő családok elégedettek vol-

tak, és ezt a pedagógusokról is elmondhatom. A Családi nap nagyon jól sikerült. A szülők minden aktivitásba belekapcsolódtak és nagyon jó ötleteket adtak egymásnak, közösen dolgozott az egész család.

A pedagógusok már ez előtt is, és ezek után még inkább szerveznek hasonló programokat az iskolánkban, ilyen a *Nyugdíjas nap, Karácsonyi műsor, Anyák napja, Nyitott nap, Farsang, Búcsúzó*. Ezeken a napokon a szülők, nagyszülők és tanulók közös feladatokban vesznek részt vagy valami ajándékot vagy dísztárgyat készítenek, a szülőket és tanulókat teával, süteménnyel kínáljuk meg. A tanulók műsorral készülnek a vendégeknek.

Azt gondolom, hogy így pár hónap elteltével elmondhatjuk, hogy érdemes volt megismerni a Kedvesház-pedagógia hídépítési módszerét, és érdemes volt részt venni a képzésen. A képzés nagyon tartalmas volt, és mindenki pozitív élményekkel feltöltve tért haza. Az iskola minden pedagógusát megismertettük ezzel a módszerrel, és remélem, hogy mindenki megtalálja benne a számára használható mozzanatot, aktivitást, feladatot, amit a kellő alkalomkor használni tud.

10.5. BIZALOMÉPÍTÉS A CSALÁDDAL – A KÖZÖS NEVELÉS ALAPKÖVE

– Dienes Edit

A szerző a Nemesradnóti Óvoda igazgatója

Kezdeném azzal, hogy mi, óvodapedagógusok teljesen más helyzetben vagyunk – már ami a szülőkkel, családokkal való kapcsolatteremtést, kapcsolattartást illeti –, mint az iskolapedagógusok. Az óvodában az állandó személyes kapcsolat természetes: reggeli gyermekátvétel és délutáni gyermekátadás. Viszont kevésbé természetes a pedagógus-szülő közti kapcsolat kialakítása. A bizalomért mindkét oldalnak meg kell dolgoznia. Mivel szerencsés módon minket „kicsiket" még nem ért el a tudatos agresszió, célzatos megalázás, zaklatás – legalábbis sokéves munkám során nem találkoztam vele –, ezért én saját tapasztalataimat, többé-kevésbé bevált módszereimet szeretném ismertetni a család és az óvodapedagógus közti kapcsolatteremtésről. Sok éve vagyok hátrányos helyzetű gyermekekkel foglalkozó óvoda vezetője. Tapasztalataim szerint, nemcsak minden gyermek más, hanem minden család működése is, minden gyermek különböző családi háttérrel érkezik hozzánk. A reggelek jelmondatát: „nehogy bántsa valaki a gyereket" – délutánonként a „megettél-e mindent" váltotta. Döntöttem, hogy változtatni fogok, hiszen mi nem felügyelő-megőrző intézmény vagyunk, mi tanítjuk és neveljük a gyerekeket. Így reggelente, megelőzve az anyukát a következőket kérdeztem, illetve mondtam:

– Hogy aludtál?

– Milyen szép a ruhád!

– És tudod mit fogunk ma csinálni? …este megmutatod anyukának…

És anyuka csak bólogatott meglepetten. Ez volt az első lépés, és felbátorított, hogy igenis működik. Meggyőződésem, hogy a családdal való együttműködésünk lehet a gyerekek sikerességének a kulcsa, így hát elkezdtem „láthatóvá" tenni magunkat: megnyitottam az óvodát a szülők előtt!

„Akar nekünk segíteni? Ma nyírni tanulunk… Ma könyvet készítünk…" – ilyen és hasonló kérdésekkel invitáltam a szülőket foglalkozásainkra, és lassan érdeklődni kezdtek

a munkánk iránt. Egyre több közös munkafoglalkozást szerveztünk. Már nem tekintették az óvodát gyermekmegőrzőnek, ahol csak jóllakik a gyermek. Amikor elkezdtem a családra koncentrálni, sokan különcnek neveztek. Nem elég nekem a gyerek, mit érdekel engem apja-anyja? Igen, sajnos ez a szokásos reakció.

A Kedvesház-pedagógiával megismerkedve, új utak, ötletek, lehetőségek nyíltak meg előttünk. Természetesen mindent átalakítva saját viszonyainkra. Elkezdtem koncentrálni arra, ami számomra talán a legfontosabb: a bizalomépítésre.

Hídépítés a családdal – lépésenként

1. lépés: Beiratkozás az óvodába – Nálunk ez elég nehézkesen működik, főállású családanyaként ugyanis nem mindenki tartja fontosnak az óvodai nevelést. Úgy gondolják, jó helyen van a gyerek otthon, minek keljen fel korán, hogy óvodába menjen. A beiratkozásnál kezdődik az ismerkedésünk, itt tesszük meg mi, óvodapedagógusok az első lépést a szülő és a gyermek felé.

Beiratkozási program céljai:
- megkönnyíteni a gyerekek számára az átmenetet a családi környezet és az óvoda között;
- megismertetni őket az óvodában dolgozó felnőttekkel;
- információt adni a szülőknek az óvodáról, bemutatni az óvoda életét;
- felvázolni az óvoda fontosságát mint felkészítő oktatást és nevelést.

Adaptációs foglalkozások – Játssz velem anyu!

Az adaptációs foglalkozások célja, hogy:
- megismertesse a gyermeket az óvodai környezettel;
- feloldja a gyermekben lévő feszültségeket, félelmeket;
- az óvodapedagógusok fontos információkat gyűjthetnek a gyerekek tudásszintjéről, érdeklődéséről, kommunikációs készségéről, egészségi állapotáról.

Pedagógusaink szórakoztató-foglalkoztató helyszíneket készítettek elő, melyeket „felajánlottak" a gyermeknek, ahol másik gyermek vagy anyukája társaságában tevékenykedhetett, a pedagógusok aktív és passzív részvételével.

Négy fő foglalkoztatási helyszín az adaptációs foglalkozásokon:

a) Nagyon intenzíven kihasználtuk a **„zöldség-gyümölcs"** tematikus segédeszközt. **„Vásárlós-játék"** – az anyanyelvi beszédkészség, szókincs gazdagsága, viselkedés megfigyelése volt a cél. Továbbá az értelmi szint, matematikai ismeretek megállapítása, gyümölcs-zöldség megkülönböztetése, csoportosítása, mennyiség és színek megnevezése.

b) **„Grafomotorikai táblák"** – finommotorika-ceruzatartás, vonalvezetés, helyes-helytelen irány, testtartás megfigyelése.

c) **„Szenzomotorikus korongok"** – nagy érdeklődést váltott ki, hisz köztudott, hogy a mozgás a gyermek alaptulajdonsága. A korongok megmozgatnak több érzéket: mozgást, tapintást. Felállítottunk egyszerű szabályokat: például a piros korongra mindkét

lábbal kell rálépni, két korong egymás mellett terpeszt jelent – így a gyermek színismereteit, reakcióképességét, együttműködő készségét is ellenőrizhettük.

d) **„Kinetikus homok"** – a gyurmázás, formázás szintén nagyon közkedvelt és fontos tevékenység a gyermek életében. Kinetikus homokkal óvodánk most rendelkezett első alkalommal, anyuka és gyermek egyaránt élvezettel „dolgozott" vele.

Óvodapedagógusaink nagy segítségére volt, hogy a gyermek a homokkal való foglalkozás közben felszabadultan beszélt, válaszolt, megfigyelhetőek voltak motorikus képességei, fantáziája, beszédtechnikája, logikai szintje.

2. lépés: Személyes kapcsolat és összetartozás alapkövei – Saját kezűleg kézbesítem ki az óvodai felvételi határozatot a családnak. Én ezzel a személyes látogatással nyitok feléjük: ez úgy történik, hogy rendezett, de egyszerű öltözékben bekopogok a családhoz, köszönök és kiinvitálom őket az udvarra, a ház elé, majd kényelmesen leülök a lépcsőre vagy egy kőre. Ezen általában megdöbbennek, aztán lassan elmondom, hogy miért jöttem, és látni akarom, ki az az édes kis manó, aki azért akar óvodás lenni, hogy majd okos iskolás lehessen. Lassan mindenki körém gyűlik, néha még a szomszédok is, és szabad beszélgetés alakul ki közöttünk. Ez egy olyan alkalom, amire nem sajnálom az időmet, mert még nem is jár hozzánk a gyermek, de már sok mindent megtudok róla, a családról, a környezetéről. Aztán amikor indulni készülök, kérem, hogy valamelyik szülő írja alá a felvételi határozatot. Itt történik meg a nyitás a szülő részéről: „Már csak nem itt az udvaron" – hangzik általában a szülők szájából a válasz. Behívnak a házba, hogy asztal mellett, szép legyen az aláírásuk. Így én betekintést nyerek a gyermek, a család lakókörülményeibe. Ezek azok az apró lépések, melyek segítségével építkezek, a hiányosságokat beleszövöm a mindennapi nevelési munkába, a programok, közös akciók szervezésénél pedig kamatoztatom a szülők képességét.

3. lépés: Csináljuk együtt! – Az első óvodai nap, nyitott nap. A gyerekek ismerkednek egymással, a környezettel. A szülőket meginvitálom a szomszédos helységbe egy teára, kávéra, ismertetem velük az egész éves óvodai akcióprogramot, ami rájuk is vonatkozik, mert közösen képzelem el a megvalósítását, kikérem a véleményüket, és kérem hozzá javaslataikat, segítségüket, ki miben tud segíteni. Erősítem ezzel az összetartozást és a részt vállalást a közös nevelői munkában. Lényeges, hogy a szülő fontosnak érezze magát, kapjon feladatot, vállaljon felelősséget.

4. lépés: Közös értékelés – Június elsején, a hagyományossá vált „kolbászsütő" akciónk alkalmával, megpróbáljuk a szülőkkel együtt értékelni a közös munkát, gyermekeiket, önmagukat. Én kezdem, pár egyszerű szóban elmondom, mit értem el és mit nem csináltam jól. Tapasztaltam, attól nem veszítem el a bizalmat, ha hibát találok magamban, sőt, sokkal könnyebben megnyílnak. Aztán biztatjuk egymást. Bátran beszélnek, akik nem vállaltak részt az éves munkában (mert természetesen olyanok is vannak), azoknak azonban a többi szülő felrója a kimaradásukat. Bár nehézkesen, de gyakorolják, próbálkoznak az önkritikával, próbálják pozitívan és negatívan, reálisan értékelni gyermeküket.

Hiszik vagy nem: év végére egy olyan csapattá fejlődünk, hogy kicsik-nagyok pityeregve búcsúzunk, és én minden iskolai év végén bízom abban, hogy nem dolgoztunk hiába, mert nemcsak a gyereket készítjük fel az iskolára, hanem a szülőt is.

10.6. VISSZAHÚZÓDÓ TÍPUSÚ SZOCIÁLIS INADAPTÁCIÓ OLDÁSA
– Juhász Judit

A felső tagozatra történő belépés egyforma nagy terhet ró osztályfőnökre, szaktanárra és diákra egyaránt. Egy új környezetben, új szervezettségű tanítási-tanulási rendszerben a másik megismerése mindig időigényes, az osztályközösség összekovácsolása pedig még inkább. A magatartási zavarok közül az agresszív típusú szociális inadaptáció (támadó hangnem, csúnya beszéd, verekedés, feleselés, erőszakos viselkedés) jóval szembetűnőbb egy pedagógus számára, mint a passzív, visszahúzódó típusú (túlzott félénkség, aszocialitás, magányosság, bizalmatlanság, depresszió), holott segítség nélkül ez utóbbi is ugyanúgy rombolja tovább a gyerek pszichikumát, és ugyanúgy kihat a közösségre is.

Iskolánkban az ötödik évfolyamot egy matematikai és egy idegen nyelvi tagozatos, valamint három hagyományos osztály alkotja, amelyekbe előmenetelük, illetve pszichológiai tesztjeik eredményeképp sorolják az alsó tagozatról felkerülő diákokat. A matematikai és az idegen nyelvi tagozatos osztályok döntő többségét addigra már egymást jól ismerő, összeszokott közösségek alkotják, míg a környék falusi kisiskoláiból felkerülő diákoknak a nem szakrendszerűt váltó szakrendszerű oktatás kihívásai mellett a beilleszkedéssel is meg kell küzdeniük.

Az adott idegen nyelvi tagozatos osztály 29 tanulója közül 9 érkezett falusi kisiskolából. Az osztályba 17 lány és 12 fiú került. A diákok közül 14 roma származású, 16 szociálisan hátrányos helyzetű, 9-en elvált szülők gyermekei. A diákok képességeik szerint és szociális hátterük szerint is meglehetősen azonos összetételűek, testi fejlettségük és felépítésük természetesen változatos. Vidám, zajos, cserfes társaság, a diákcsínyek nem állnak távol tőlük, de ezek csak ritkán durvulnak el.

B. egy falusi kisiskolából érkezett az ötödik évfolyam idegen nyelvi tagozatos osztályába két volt iskolatársával – egy fiúval és egy lánnyal. Mindhárman szociálisan hátrányos helyzetűek, roma származásúak, B.-t szülei válása után anyja neveli. A tanévnyitót követően az anya arra kérte az osztályfőnököt, hogy ne ültesse szét a lányokat, mivel már első osztálytól együtt ülnek, és B. nagyon bátortalan. Az első félévben B. személyében egy ügyes, rendszeresen felkészült, jó képességű, konfliktusmentes, viszont egészségügyi problémái miatt gyakran hiányzó, ám a kihagyott tananyagot mindig bepótló, kicsit merev, introvertált személyiségű diáklányt ismert meg a tantestület. Padtársnője ellenben, tanulmányait egyre inkább tudatosan elhanyagoló, osztálytársaival gyakran konfrontálódó diáklány volt, aki nem titkolta, hogy abba a hagyományos osztályba vágyik, ahová több rokona is jár, és ahol majd – szerinte – kevesebbet kell tanulni. A családi nevelés következetlensége, valamint a szülők nemtörődöm hozzáállása is szerepet játszott abban, hogy a második félévet a padtársnő, az osztályfőnök, a nevelési tanácsadó és az iskola vezetőségének érvei, javaslatai és tanácsai ellenére – szülői kérésre – a kívánt másik osztályban folytatta.

A padtársnő átlépését követő héten B. anyja azzal kereste meg az osztályfőnököt, hogy ő is át szeretné íratni a lányát a másik osztályba, mert B. nem akar iskolába járni, nagyon magányos az osztályban, a barátnője után akar menni, neki pedig az a legfontosabb, hogy a lánya jól érezze magát. A majd egyórás beszélgetés alatt a kezdetben indulatos, az osztályt – főleg az immár volt padtárs információi alapján – fennhéjázással és érzéketlenséggel vádoló anya fokozatosan megnyugodott, s beleegyezett abba, hogy B. legalább év végéig ne váltson osztályt. A beszélgetés végén pedig megegyeztek abban,

hogy az osztályfőnök elbeszélget a diákokkal és a pedagógusokkal, valamint részt vesz egy családlátogatáson is.

B. távollétében az osztályfőnöki órán a „Ki vagyok én?" játékot követő csoportbeszélgetésen kiderült, hogy azt kivéve, hogy jó tanuló, B.-ről szinte semmit sem tud az osztály, mivel nem kommunikál senkivel a köszönésen kívül. Szünetekben csak a helyén ül, mindig szótlanul, mióta a padtársnője elment, addig is csak vele beszélgetett néha. Semmilyen szinten nem kapcsolódik be a játékokba, beszélgetésekbe, a buszon mindig az anyukájával ül, aki reggel is felutazik vele, délután is a folyosón várja, hogy együtt utazzanak haza. Nagyszünetekben vagy megkeresi a volt padtársnőjét, vagy magányosan álldogál.

A szaktanárok egyöntetű véleménnyel voltak a kislányról – jó képességekkel rendelkező, kiváló magaviseletű, problémamentes diáknak ismerik, aki félve ugyan, de gyakran jelentkezik, a tanítási órákon együttműködő, tanszereit mindig rendszeresen hordja, házi feladatait pontosan megoldja és megírja. Mindannyian egyetértettek abban, hogy a diák és az osztály számára is negatív következményekkel járna az osztályváltás a kevésbé motiváló, új környezet miatt.

A két héttel későbbi családlátogatáson az alábbi információkkal egészül ki a kép: B. szülei viharos körülmények között váltak el, a családon belüli erőszak is kihat a gyerek lelki fejlődésére. A szomszéd faluban lakó apával szinte semmi kapcsolata nincs jelenleg. Négyéves korában súlyos lábműtéten esett át, következményeit mai napig viseli. B. anyjával és nagyanyjával él egy emeletes ház földszinti, jól berendezett részén. Az anya és a nagymama a széltől is óvják a kislányt, a házimunkákban nem kell részt vennie. B. keveset mozog, súlyfeleslege kifejezetten zavarja. Az elmúlt két hónapban gyermek-nőgyógyászati vizsgálatokra is járnia kell egy fájdalmas gyulladás miatt, amit eddig még nem tudtak kellőképp kezelni. A vizsgálatokat nehezen tűri. A kis család szociális segélyből és a nagymama nyugdíjából él. Mindezek mellett az anya minden reggel busszal kíséri az iskolába, hazautazik, majd a déli busszal újra visszautazik a városba, hogy hazahozza az iskolából a gyereket. B. minden támogatást megkap otthonról a tanuláshoz, egy használt számítógépet is beszereztek és internetet is biztosítottak. Az anya külön kiemelte, mennyire szeretné, ha a lánya szakmát tanulna, hogy jobb élete legyen, mint neki. Otthoni környezetben B. kifejezetten vidám, csacsogó, anyja szerint kissé lusta, gyakran kell tanulásra noszogatni.

A családlátogatás végén egy négyszemközti beszélgetésen az osztályfőnök tájékoztatta az anyát az osztályban elhangzottakról. Az anya nem lepődött meg B. viselkedésén. Beleegyezett viszont abba, hogy jó idő esetén B.-t egyedül engedi iskolába, hogy szokja a nagyobb önállóságot. S adott három nevet is, akivel lánya szerinte szívesen ülne. Nagyon barátságos, kedves és tiszteletteljes hangulatú volt a családlátogatás, az anya nyitott volt az új ötletekre és javaslatokra.

A családlátogatást követően az osztályfőnök újra megbeszélést tartott az osztállyal. A diákok javaslata alapján elfogadtak egy három hónaponkénti ülésrendváltási szabályt, hogy B. új padtársat kaphasson, s a közösség tagjai is jobban megismerhessék egymást. A hatodik osztályban ez annyival módosult, hogy már fiúk is ülhettek lányokkal, ami ellen az ötödik osztályban még hevesen tiltakoztak. Az osztályfőnöki órák zöme azóta csoportjátékok köré szerveződik, az „Azt szeretem benned, hogy…" játék ismétlődő elem. A hatodik év végén az osztály emlékkönyvet készített, amelynek témája a hatodik évfolyam legemlékezetesebb pillanatának megörökítése volt.

Az osztályfőnök a szaktanároknak is röviden összefoglalta a családlátogatás eredményét. Nagy segítségre voltak a kollégák abban, hogy a mindennapi mókuskerékben időt sza-

kítottak arra, hogy B.-t még jobban motiválják a tanulásban egy-két mondattal, kérdéssel, dicsérettel.

A hatodik évfolyam elején B. nem lépett át a másik osztályba. Szeptember végén viszont súlyos térdficamot szenvedett, ráadásul orvosi hiba miatt csak egy hónappal később műtötték a lábát, úgyhogy több hónapig járóképtelenné vált. Az osztályfőnök javaslatára az iskola vezetősége hozzájárult ahhoz, hogy B. átmenetileg magántanuló legyen. A négyhónapos lábadozási idő alatt B. interneten tartotta a kapcsolatot a szakkollégákkal, feladatlapokat töltött ki, házi feladatokat készített. Félévi bizonyítványa közepes lett. A hó- és jégmentes napokon anyja kíséretében újra elkezdett iskolába járni. A tavasz beköszöntétől már rendszeresen látogatta az iskolát anyai kíséret nélkül. Az osztályban egyre oldottabb és felszabadultabb. Év végi bizonyítványa megérdemelt jeles lett.

B. anyjával továbbra is rendszeres a kapcsolattartás. Rendszeresen részt vesz a szülői értekezleten, eljött a családi napra és az osztály karácsonyi műsorának bemutatójára is.

B. története példa arra, hogy a családi, egészségügyi és szociális háttér megismerése, a szülővel való kapcsolattartás és együttműködés, valamint az iskola vezetőségének és pedagógusainak megértő hozzáállása és segítsége, hogyan segíti az oktatási célok megvalósulása mellett a tanuló szellemi és pszichikai fejlődését.

10.7. KEDVESHÁZ-PEDAGÓGIAI TAPASZTALATOK – *Pierczhala Mária*

4. C osztály, Kazinczy Ferenc Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskola

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

A Kedvesház-pedagógia módszereit egy évvel ezelőtt kezdtem el alkalmazni 3. osztályos tanulóimmal. A gyermekek megfelelő szociális háttérrel rendelkeznek, a szülők többségére minden helyzetben lehet számítani, együttműködőek. A gyerekek első pillanattól szeretettel és bizalommal fordultak hozzám. Az osztályon belüli kapcsolatok kiegyensúlyozottak, a gyerekek jól kijönnek egymással, és elfogadják egymás különbözőségeit. Fontos számukra az együttműködés, a közös játék. Az új játékoknak nagyon örülnek. Már nemcsak azt fogalmazzák meg, hogy mi tetszett, hanem azt is, hogy mire kell jobban odafigyelni. Törekednek a közösen meghozott szabályok betartására. Figyelmeztetik és tanácsokkal látják el egymást.

Számomra a Kedvesház képzésen megismert feladatok abban nyújtanak segítséget, hogy játékosan, észrevétlenül neveljem őket az őszinteségre, hibáik belátására és az egymás iránti tiszteletre. Lehetőséget adnak a háttérbe szoruló, félénk gyermek bátorítására, véleményük kibontakozására. Hasznosnak tartom a közösség formálása szempontjából, nagyon jók a problémamegoldó-képesség fejlesztésére is. A Kedvesház-pedagógia módszereinek alkalmazása élményközpontúvá és eredményesebbé teszi a tanulási folyamatot.

A KETHANO cigányul azt jelenti KÖZÖS, vagyis az együtt meghozott szabályok közös betartására vonatkozik, melyben a tanár szervezői és irányító szerepet tölt be. Ezek a szabályok vonatkoznak a viselkedésre, az osztályban folyó munkára, a közösségi életre, a jogokra és kötelességekre. Fontos, hogy a szabályokkal sokat foglalkozzunk, és folyamatosan el-

mélyítsük a gyerekekben. A szabályokat lépésenként hozzuk meg, az osztályban jól látható helyre függesszük ki, hogy a gyermekekben elmélyüljön, leülepedjen és egymást is figyelmeztessék azok betartására.

A Kedvesház-pedagógiának egyik fontos alapelve, hogy először a pedagógusnak kell megtanulnia a gyereket. Elsősorban meg kell alapoznunk az egymást tisztelő, elfogadó, együttműködő osztályközösséget. Ehhez nyújtanak segítséget a következő módszerek.

1. Az én családom

Egy-egy osztályba igen sokféle családból érkeznek a gyerekek. A testvérsorrendben elfoglalt hely nagymértékben meghatározza a közösségben való működését is egy gyermeknek. Az egykék gyakrabban kerülnek konfliktusba, számukra nehéz alkalmazkodni az otthonitól igencsak eltérő helyzethez, mert az iskolában nem mindig ők az elsők, nem csak az ő igényeikhez kell alkalmazkodni mindenkinek. A tanulók mindennapjaira jelentősen kihat, amikor átrendeződik a családjuk, például kistestvérük születik. Ez a változás okozhat figyelmetlenséget, belső feszültséget, szorongást. Ezért fontos egymás megismerése, hogy meséljenek a gyerekek családjukról, testvéreikről.

Erre kiválóan alkalmas az én-erősítő gyakorlatok közül a családrajz.

A gyerekek első feladata az volt, hogy egy pillanatra csukják be a szemüket, és képzeljék el a családjukat. Feladatuk az volt, hogy tevékenység közben ábrázolják családtagjaikat. Miután a rajzok elkészültek, minden gyermek bemutatta a családját. Utána a terem közepére helyeztük a munkákat, lehetőleg úgy, hogy egy kupacban legyenek azok a rajzok, ahol csak egy gyermek van a családban, a másikban pedig a többgyermekesek, így kiderült, hány egyke van az osztályban. Végül készítettünk egy nagycsaládos osztályképet, ahol közösen eldöntöttük, kik lesznek a szülők, nagyszülők, testvérek a családban. Fontos, hogy a pedagógusnak is legyen szerepe. Ezt a feladatot szlovákórán is alkalmaztam, ahol a gyerekek nemcsak a családtagokat tudják megnevezni szlovákul, hanem gyakorolják a nyelvtani szabályokat is.

2. Álomrajz

A kreativitás és a kommunikáció fejlesztésére kiváló feladat, a gyerekek lerajzolják legkedvesebb álmukat vagy vágyaikat. Nagyon fontos, hogy a feladat végén hagyjunk időt a munkák bemutatására, beszéltessük a gyereket. A rajzolós feladatok nagyon jók arra, hogy a gyengébb előmenetelű gyereknek is legyen sikerélménye, fejlődjön a kommunikációs képessége, ezáltal magabiztosabbak lesz. Az elkészült rajzokat jól látható helyre tettük.

3. A névjátékok mások és önmagunk megismerésére kiválóan alkalmazhatóak. Minden esetben nagyon fontos az óra eleji motiváció, hogy a gyerekek szívesen vegyenek részt a feladatban, örömmel dolgozzanak. Ilyen gyakorlat pl. Az egy mozdulat – egy név.

1. Az én nevem, az én kezem

A gyerekek feladata az volt, hogy kérdezzék meg a szüleiktől, mikor és hol születtek, milyenek voltak, amikor kétévesek lettek. Keressék meg az interneten keresztnevük jelentését. A következő napon mindenki elmondta azt, amit megtudott, megfogalmazták saját gondolataikat. Ezt követően tenyérlenyomatot készítettünk, és ráírtuk életünk történetét. Megfigyeltem, hogy a gyerekeknek nem okozott gondot az időbeni tájékozódás, a folyamatok időrendisége. Nem keverték a múltat és a jövőt. A nyelvtanórán is alkalmazható ez

a feladat, én a szófajok tanulásánál vettem hasznát. Minden gyermek kapott egy elkészült munkát. Nem árulhatta el, kinek a munkáját kapta meg. Ülési sorrendben tették fel a név jelentésére vonatkozó kérdést. Pl. Kinek a neve jelenti azt „dicsőség"? Ha nem sikerült senkinek megfejteni, a kérdező megpróbál valamilyen tulajdonsággal utalni a megoldásra. Pl. kedves, vicces, szorgalmas. A kérdés megfejtése után az elhangzott szavakat szófajtanilag csoportosítottuk. Pl. Robika – főnév, kedves – melléknév.

2. Találj valakit, aki…

Ezzel a gyakorlattal olyan feladathelyzetet teremtünk, amely elősegíti, hogy a gyerekek együttműködjenek. Minden gyermek kap egy feladatlapot, amelyen szlovák nyelvű kérdések szerepelnek. Pl. Találj valakit, akinek varrónő az anyukája, találj valakit, aki autóbusszal jár iskolába. A feladat az, hogy a gyermekek egymáshoz menjenek, és kérdést tegyenek fel: A te anyukád varrónő? Annak a nevét írják oda, akinek varrónő az anyukája.

A feladat lényege az, hogy szlovák nyelven tudjanak kérdéseket megfogalmazni és ezekre választ adni.

3. Képmozaik

A következő feladat megvalósításához legalább két tanítási órára van szükség. Rajzórán a feladat első felét készítjük el. A gyerekek hatfős csoportban dolgoznak. Egy képet hat részre vágok szét, és szétosztom a csoportban. Minden gyereknek az a feladata, hogy lerajzolja a saját képrészletét. Ha ezzel végeztek, ezeket a darabokat összeillesztjük, összeragasztjuk és saját maguk által rajzolt képet kapunk. Fogalmazásórán a szétvágott kép hátulsó oldalán található címszavakból a hatos csoportoknak egy fogalmazást kell írnia. Ezek a szavak kapcsolódnak a képhez. Pl. dióverés, őszi falevelek, szorgos gyerekek, jó termés, finom kalács.

A *Kedveskönyv* számos lehetőséget kínál a pedagógusnak arra, hogy a tanítási órák változatosak, érdekesek legyenek. A pedagógusok a saját osztályközösségükre tudják formálni ezeket a feladatokat, hogy a gyerekek játszva tanuljanak és tanulva játsszanak.

Az osztályközösség életében fontos szerepet játszik az is, hogy a születésnapokat, névnapokat közösen megünnepeljük, egy-egy zsebre való jókívánsággal köszöntsük az ünnepeltet.

10.8. KEDVESHÁZ-MÓDSZERTANI TAPASZTALATOK CSÍKSOMLYÓN – *Fikó Enikő*
Xantus János Általános Iskola, Csíksomlyói alegység

A csíksomlyói kisiskolában 2000-től indult el a roma gyermekek beiskolázása. Jómagam 2004-ben kerültem ebbe az iskolába. Osztályomban több mint tíz éve csak roma származású gyermekek járnak, ezért mindig is hangsúlyos volt az a törekvésem, hogy úgy szervezzem meg a mindennapok tanítási-nevelési folyamatát, hogy a gyermekek szeressenek iskolába járni, ott jól érezzék magukat, hisz akkor szívesen jönnek.

A családlátogatások során szembesültem az otthoni lakhatási körülményeikkel, de ugyanakkor tevékenységeink, beszélgetéseink során arról is képet kaphattam, hogy milyen családi légkörben élnek a gyermekek. Legtöbbször a gyermekek ápolatlan külsővel jönnek iskolába, éhesek, kialvatlanok és beszédükben, teljesítményükben is nagyfokú lemaradás jellemezi őket. Sokszor tanítványaink nehezen értik a hallott kérést, utasí-

tást, szegényesen fejezik ki magukat, több idő kell, amíg megszokják az iskolai kereteket, a napi programot.

Az iskola feladatai között évszázadokon keresztül az ismeretátadói funkció állt a középpontban, újabban a személyiségformálásban is jelentős részt kell vállalnia.

Az iskolában zajló tevékenység egyik hátráltató tényezőjeként *Bagdy* (1988) ekképpen vélekedik: az oktatás folyamatában túl nagy hangsúlyt fektetünk a tárgyi tudás átadásába, tehát extrovertált beállítódás jellemzi az oktatást. A gyermekek ismeretei azonban nagyon hiányosak a *saját lelki folyamataik* megértésében. Ez a hiány kevésbé válik nyilvánvalóvá ott, ahol a család vagy más szociális háló biztonságérzetet ad és egyensúlyban tartja a személyiséget. Azonban ha ez a biztonságadó háttér hiányzik, akkor tanulási és magatartászavarok alakulhatnak ki. Ezekben az esetekben szükségeltetik a hozzáértő pedagógus segítsége.

A tanfolyamon hallott, tapasztalt **Kedvesház-pedagógia**i elemek egy része ismerősként köszönt vissza. Mivel roma gyermekeket oktató pedagógusként sokszor tanácstalanul állunk bizonyos helyzetek előtt, kollégáinkkal többféle utat, módszert kerestünk, hogy hogyan is lehetne életközelebbivé tenni a tanulást a diákjaink számára. Megfogalmazódott bennem az a gondolat, hogy a romák tanításához nem elég az a felkészültség, amit a tanítóképzőben nyújtanak. Itt másfajta fejlesztői munka, valamint kommunikációs készségek, empátiás, beleélési képességek szükségeltetnek ahhoz, hogy úgy a tanulókkal, mint a szülőkkel sikeresen közreműködjek. Érthetővé vált számomra, hogy bár nincs különálló *roma-pedagógia*, mégis az iskolai nevelésük során fontos ismerni a különböző roma népcsoportokat és történelmüket, és így tekintettel kell lenni sajátos kultúrájukra, hagyományaikra. Az iskolai nevelésükben hangsúlyos kell legyen a toleranciára való törekvés, a differenciált foglalkoztatás, és ki kell használni a kooperatív munka által ajánlott lehetőségeket (*Hunyady, Kereszty* és *Véghelyi*, 2005). Ebben a munkában, tisztában kell legyek a határaimmal és a lehetőségeimmel. Nagyon fontos, hogy érzékeljem a tanítványaim értelmi-érzelmi felkészültségét, és azokat figyelembe véve szervezhessem meg az oktatói-nevelői folyamatot.

Ezekből a szempontokból kiindulva nem voltak ismeretlenek a képzés során felsorakoztatott szabályok, a gyermekeket megismerő játékok és azok hasznossága. Többször kipróbáltuk már az eddigi években a kooperatív technikák egy részét is. Talán ami újdonsággal bírt, az a szabályok alkalmazási módozatai, illetve a csoportvezetők hitelessége abban, hogy ezen módszereket bátran kell próbálgatni, mert ezekben az osztályokban is hasznosak lehetnek pedagógiai munkánkban.

Számos bemutatkozó és én-erősítő játékot (Nevemről; Egy név – egy mozdulat; Nevem és tulajdonságom; Értékeim, gyengeségeim; Nyitott mondatok; közösségépítő-játékok) kipróbáltam már felsőbb tagozatos osztályokban, ahol Családórákat tartottam több éven keresztül.[21] A program az iskolákban, osztályfőnöki órák keretében zajlik, főként önkéntesekből álló teamek segítségével. Legfőbb célkitűzése a család és a házasság védelmezése

21 https://www.parazskozpont.hu/boldogabb_csaladokert_csaladi_eletre_neveles_csen_program, Utolsó letöltés: 2018.05.20.;
https://csalad.ro/tevekenysegeink/boldogabb-csaladokert-iskolai-program/,
Utolsó letöltés: 2018.05.20

és erősítése a keresztény illetve általános humán értékrend felmutatásával és terjesztésével. Ezeken az órákon a foglalkozások gyakorlatorientáltak, a gyermekek többnyire csapatmunkában dolgoznak, sokat játszanak, és az új ismereteket is közös munkával dolgozzák fel drámapedagógiai eszközöket is használva. A témakörökből megemlíthetjük: önismeret, kommunikáció, konfliktuskezelés, szeretetnyelvek, barátság, szerelem, szexualitás, serdülőkor, férfi-női identitás, párválasztás, hivatás, esélyegyenlőség.

A Családórák alatt mindig rácsodálkoztam arra, ahogyan a roma fiatalok, gyermekek jelen voltak ezeken az órákon. Nagyon nyíltan és szeretettel dolgoztak együtt a magyar osztálytársakkal a kis csoportokban, nagyfokú érzelmi intelligenciát tanúsítottak. Szívesen megosztották véleményüket a barátsággal, szerelemmel, családi élettel kapcsolatos kérdésekben.

Az eddigi tapasztalataim alapján tehát kérdés volt számomra, hogy kisebb osztályokban ezeket a gyakorlatokat mennyire értik a gyermekek, kivitelezésük mennyire gördülékeny. Tudtam, hogy minden játékot át kell alakítanom a gyermekek korosztályának megfelelően.

A **KETHANO**-kat megalkottuk közösen első osztályban, illetve szeptemberben a második osztály kezdetén is. A mindennapi tevékenységek, tanórák alatt is sokszor utalunk a szabályokra, most már a gyermekeket figyelmeztetve, ők mondják a szabály nevét, amit éppen követniük kell. Ugyanakkor az új feladatok, gyakorlatok kezdésekor újabb KETHANO-kat fogalmazunk meg, ezzel is biztosítva a tevékenység gördülékeny lefolyását. A feladatok kezdetén megfogalmazott szabályokat a tevékenység végén mintegy irányadóként újra felelevenítjük megfogalmazva, visszacsatolva, hogy mennyire sikerült azokat követni, azok szerint dolgozni. Sokszor a tanulók részéről elhangzik az a tény is, hogy amikor nem követi valamelyik csapattárs a szabályokat, az negatív hatással van a csoportos munkára is. Ugyanakkor visszajelzést adnak arról is, hogy a társakkal való sikeres vagy kevésbé sikeres együttműködés milyen érzéseket vált ki belőlük.

Pár feladatot kipróbálva az elsős diákjaimmal, úgy gondolom, hogy mindenképp hasznos ez a fajta megismerési-tanulási folyamatok elkezdése, de sokszor egy-egy játék hossza miatt a tanulók kitartása és érdeklődése is lankad. Tanítóként előkészítő osztályban egyik legfontosabb célom a gyermekek megismerése, elfogadása volt, ezekkel a játékokkal viszont még több új információt tudok meg a gyermekekről, illetve az aktuális családi vagy személyes állapotukról is.

A képzésen megismert játékok, módszerek levezetése, megvalósítása a tanítási órákon újszerű volt a diákjaim számára is, egyeseknek nehéz volt a feladat megértése. A feladatok befejezéséhez több órára is szükség volt, ez pedig kisebb osztályokban türelmetlenséget váltott ki, akkor is, amikor a feladatokat pihenőkkel szakítottuk meg.

Egyes gyakorlatokat egy év elteltével megismételve azt gondolom, hogy ezek a feladatok abban a korban, amikor már tudnak írni-olvasni sokkal sikeresebbek, mint kisebb osztályokban. A gyakorlatok elvégzése gördülékenyebb, a diákok örülnek az újabb és újabb feladatoknak. A feladatok sikeres elvégzése, a társakkal való közös munka, az egymásra figyelés pozitív élményeket eredményez. A társak által tanúsított empátia, a kommunikáció sokszínűbb lehetősége, az egymás mélyebb megismerése sokkal teljesebb, örömtelibb élményt nyújt nekik.

Tanulóinkkal való munkánkat sokszor megnehezíti az a tény, hogy szüleik írástudatlanok, gyermekeikkel való kapcsolatuk nem elégíti ki a gyermekek érzelmi, szociális igényeit.

Az ismeretek és készségek elsajátítása a családi keretek között, elmarad a hasonló korú tanulókhoz viszonyítva. Nagyon gyakran tanulóink viselkedése bántó, súrolja a mindennapi együttélés szabályait. Ezért tartjuk fontosnak a szülők bevonását az iskolai tevékenységekbe. Szülői értekezleten, egyéni beszélgetéseken igyekszünk megbeszélni, hogy miként tudnák ők is segíteni gyermekeik fejlődését. Ezeken az alkalmakon az a tapasztalatunk, hogy sok szülő bántóan, durván viselkedik a közösség más tagjaival, illetve a gyermekeivel szemben is, másrészt pedig nincs elegendő eszközük arra, hogy gyermekeiket szeretetteljes légkörben neveljék. Ez a minta hat a gyermekek iskolai viselkedésére és a tanulás eredményességére is. Ezen körülmények között úgy gondolom, hogy nagyon fontos lenne egy közvetlenebb kapcsolat kialakítása a szülők és az iskola, a pedagógusok között, de tapasztalataink azt mutatják, hogy nagyon nehéz a szülőket ilyen közös tevékenységekbe bevonni. Nagyon kevés szülő érdeklődik a gyermeke iskolai tevékenységéről, bár sokszor elmesélik otthon a tanulók az ünnepek, kirándulások, iskolán kívüli tevékenységek során szerzett élményeiket. A tanult énekek otthon is elhangzanak, a tanulók elmesélik azt is, amikor a hazaküldött feladatlapon a szülő próbálkozik a betűtanulással a gyermeke segítségével. Példaként említhetem az édesanyák napjára szervezett ünnepségünket, ahol több anyuka nem jelent meg, ezáltal nagyfokú csalódást okozva gyermekeinek is. A részt vevő anyák örömmel hallgatták a kicsik köszöntéseit, verseit, látszott rajtuk a büszkeség, örültek a gyermekeik fejlődésének, és az általuk elkészített kézimunka dísztárgyaknak. Évzáró ünnepeken is azt figyeltem meg, hogy pár év eltelte után most érzik fontosnak, hogy nyolcadik osztály végén elmenjenek gyermekeik évzáró ünnepeire, virágokkal felköszöntsék őket. A gyermekek beszámolói alapján az otthoni közösségekben is megünnepelik a fiatalok „ballagását" a nyolcadik osztályból, pár évvel ezelőtt ez még nem volt szokás.

A partneriskolában megszervezett *Családi nap* során nagyon tetszett nekem a szülők érdeklődése a foglalkozások iránt. A délután folyamán számos játék követte egymást (toronyépítés, mesemozaik, bizalomháló, mozgásos játékok, éneklés), és megható volt látni, hogy a szülők szívesen tevékenykednek együtt a gyermekeikkel. Aktívan vettek részt a játékokban, segítséget kértek a gyermekeiktől azokban a feladatokban, amelyek nekik nehézséget okoznak. A kezdeti feszültség a délutáni program végére feloldódni látszott, köszönhetően a közös játékoknak, az ismert vagy új dalok éneklésének, az étkezésnek. Úgy gondolom, hogy a közösen megélt élmények erősítik a családtagok közötti kapcsolatot, a szülők értékelik a gyermekeik fejlődését, amely az iskolai évek eredménye is. A szülőktől akkor várhatunk el támogató, segítő attitűdöt, ha érzik részünkről, hogy elfogadjuk és tiszteletben tartjuk szülői minőségüket, kultúrájukat és emberi méltóságukat. Ez az iskolai program tehát egy jó lehetőségnek mutatkozik arra, hogy az iskola és a család közötti kapcsolat megerősödjön.

A pedagógusok egyik nehézsége, hogy a mindennapi nehéz oktatási munka után az iskolán kívüli programok, a szülőkkel való közös foglalkozások megszervezése különösen kimerítő hatással van rájuk. Talán ez azoknak válik igazán érthetővé, akiknek már tapasztalata is van ezen a tevékenységi téren. Elengedhetetlennek tartom más szakemberek bevonását is, akik szaktudásukkal nagymértékben segíthetnék munkánkat, egy-egy részét felvállalva ezeknek a tevékenységeknek.

Az iskolának tehát napjainkban nemcsak az ismeretek átadását kell felvállalnia, hanem mint *mentálhigiénés színtér* számos feladatot kell ellátnia. A sokasodó problémás családi

élethelyzetek, a hagyományos közösségek elvesztése, a média nagy befolyása a fiatalokra és a segítő szolgáltatások hiánya egyre több feladatot ró az iskola intézményére.

Ezért találom fontosnak, hogy a pedagógus nemcsak jól felkészült oktató-nevelő legyen, hanem segítő szakemberként a támogató légkört is kell biztosítania, ezzel segítve a tanítványokat ért sérelmek feldolgozását, illetve a közösséghez való alkalmazkodást is. Ehhez természetesen szükség van arra, hogy a pedagógus is megtalálja azokat az erőforrásokat, amelyek őt segítik ezen feladatok teljesítésében.

Irodalomjegyzék:

- Bagdy Emőke – Telkes József (1988): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hunyady Gy.– Kereszty Zs. – Véghelyi J. (2005): *Roma gyermekekre vonatkozó kompetencia fejlesztése a tanító- és óvóképzés tantárgyi programjaiban.* Trezor Kiadó, Budapest.

10.9. FORMÁLNI EGY EMBERI LELKET ÉS MEGTÖLTENI IGAZSÁGGAL

– András Katalin
Dr. Lukács Mihály Általános Iskola, Kászonaltíz, Románia

A Kedvesház-pedagógiával Nyíregyházán volt alkalmam megismerkedni egy képzés során. Számomra új volt ez a módszer. Itt egyaránt volt lehetőségem betekintést nyerni a módszer elméleti és gyakorlati részébe. Érdekesnek és hasznosnak találtam. Azóta is mindig beiktatok a hagyományos oktatási módszerek mellé néhányat. Tapasztalatom az, hogy ezeket a módszereket kreatívan lehet ötvözni a már bevált, megszokott módszerekkel.

Az én osztályomban a gyerekek korcsoport szerint 6-7 évesek, vagyis előkészítő osztályosok. Nemek szerinti megoszlásuk majdnem fele-fele arányban oszlik meg. Családi helyzetük majdnem azonos. Van olyan kisgyerek, aki nevelőotthonban nevelkedik, de a tanulók őt is befogadták nehézségek nélkül. A kedvesházi módszereket próbáltam más-más tanórák keretén belül belopni a hétköznapokon megszokott tanóráimba. A tanulók nyomban nagy lelkesedéssel és aktívan vettek részt ezeken az órákon. Néhány dolgot könnyebben sajátítottak el ezzel a módszerrel. Általában azok is bekapcsolódtak az óra menetébe, akik nehezebben oldódnak fel vagy zárkózottabbak.

Sikeresebb volt az új megismerő játékok alkalmazásával a tanév eleji összeismerkedés, felmérés, megfigyelés és közösségformálás. Problémamentesen alkalmazkodtak a szabályokhoz. A KETHANO-szabályokat a gyerekekkel közösen fogalmaztuk meg szóban, majd lerajzoltuk csapatokra osztva, és kitűztük az osztályteremben jól látható helyre. Néha, ha valaki megszegett egy-egy szabályt, akkor figyelmeztették egymást a kölcsönösen hozott szabályok betartására.

Néhány játékot beiktattam a mindennapjainkba. Ilyenek:

Névjátékok – néhányat kipróbáltunk és azt tapasztaltam, hogy milyen keveset tudnak egymásról ezek a gyermekek. Arra törekedtem, hogy minél több ismeretünk legyen egymásról, mert úgy gondolom, igazi közösséggé csak így válhat egy gyerekcsapat.

- Mit tudsz a másikról?
- Adok neked
- Székes játék
- Nevemben a jellemem

játékokat iktattam be. Ezek a játékok mások, mint az eddig megismertek, és az én megismerésére szolgáltak.

Az én ingecském – elkészítésével folytattuk a megismerő tevékenységünket. Fontos és különös ismeretek birtokába jutottam miközben készítették a tanulók. Mindenki magának berajzolta a megfelelő dolgot, és utána bemutatta mindenki a magáét. Ugyanezt a gyakorlatot szülőkkel is elvégeztük. Bizony előfordult néhány esetben, hogy jelentős különbségek mutatkoztak a gyerekek és a szülők munkái között.

Az én kavicsom – mindenki otthonról hozott kavicsot, nevet adott neki, tulajdonsággal látta el, majd lerajzoltuk és elkészítettük a KAVICSKÖNYVET. Utána a kavics történetét fogalmaztuk meg, mondtuk el.

A virágocska – megrajzolása során olyan tulajdonságok és hasonlóságok fogalmazódtak meg, amelyek rávilágítottak a gyerekek érdeklődési körére. Ez nekem is nagy segítség a mindennapi tanítási-tanulási folyamat megtervezésében.

A tárgyak megszólaltak – kérésemre a gyermekek otthonról hozott kedves, kedvenc tárgyakat hoztak. Mindenki bemutatta az általa hozott tárgyat, és elmondta, miért arra a dologra esett a választása, valamint milyen kedves emlék köti ehhez a tárgyhoz. A bemutatóóra után néhány napig ezek a tárgyak az osztálytermünk díszei maradtak.

A TKT-módszer (T = tudás/előzetes, K = kíváncsi vagyok rá, T = tudás/megszerzett) már nem volt annyira ismeretlen számomra, de ezzel a módszerrel sikerült teljes képet kapni a gyerekek ismereteiről, a heti tanult témáinkról. Sikerült feltérképezni előzetes ismereteiket az adott heti témával kapcsolatosan, valamint információkat szerezni arról, mi érdekli még őket, esetleg melyek a témával kapcsolatos pótlandó hiányosságaik.

Toronyépítés – a csoportok kialakítását úgy döntöttem el, ki milyen alapanyagból szeretne dolgozni. Választhattak építőkockákat, vécépapír-hengert, újságpapírt. A tornyok kisebb-nagyobb kreativitással készültek. A legnehezebb dolga annak a csapatnak volt, akik az újságpapírt választották. Minden csoportban nehezen indult a munka, de végül mindnek sikerült megoldani a feladatot. A remekművek nagyon jól sikerültek.

A pettyetlen katica – meséje került feldolgozásra a négylépcsős technika alkalmazásával. A mesének nemcsak más befejezést kellett kitalálni, hanem hangkeresési, szótagolási és hanglokalizáló gyakorlatokat is beillesztettem az óra menetébe. Ezen kívül matematikai ismereteket felhasználva pótlási és bontási feladatokat is kaptak a mesével

kapcsolatosan. Remekül sikerült ez a tanóra. Végezetül csoportokra osztva óriás rajzokat készítettek. Élvezettel rajzoltak, a csapat minden tagja feladatot kapott, egymás közt sikerült megosztaniuk a munkát. Csodálatos rajzok születtek. Megbeszéltük egymás másságának elfogadását is.

A születésnapok megünneplésében is változás állt be. Kipróbáltuk az új módszereket. Csákókat készítettünk. Mindenkinek készítettünk csákókat, ám a díszítést mindenki maga oldotta meg úgy, ahogy neki tetszett. Az ünnepelttől kekszet és teát kaptunk. Az ünnepeltet képzeletbeli ajándékokkal halmoztuk el, egy-egy ölelés kíséretében. Eközben mindenki elmondta, hogy miért kedveli azt a tanulót, akiről az egész nap szólt. Ezen felül egy születésnapi könyvet is összeállítottunk.

Néha-néha megtanultunk egy dalt, és ritmushangszerek segítségével gyakoroltuk. Ezektől a daloktól mindig jókedvre derültünk. A mai napig is így van ez.

A családi napot még nem sikerült összehozni, de nem mondtam le róla, mert egy nagyon építő jellegű dolognak tartom.

Az osztályterem berendezésénél arra törekedtem, hogy alkalmas legyen az együtt-tanulásra. Szabadidőben minden gyermek a neki megfelelő sarokban játszik, néha ott is tanulunk. Nem feledkezhetünk meg a reggeli találkozókörről sem, ahol napindításként figyelmesen meghallgatjuk egymást.

Összegzésképpen: nagyon jónak találom a Kedvesház-pedagógia módszereit. Ahogy időm és energiám engedi, szeretném teljes mértékben beiktatni a tanulási folyamatba. Egy kis odafigyeléssel és kreativitással bármelyik heti témával össze lehet kapcsolni. A gyerekek számára nem megterhelő, inkább lazító játékokként jelennek meg.

10.10. ÓVODAI TAPASZTALATOK KÁSZONALTÍZBEN – *Becze Franciska*

Becze Franciska vagyok, 1995 szeptemberétől óvónőként dolgozom a kászonaltízi „Csipkerózsika" Óvodában. Mindig szem előtt tartottam a szakmai fejlődésemet, hiszen tapasztalatom szerint mindig akad valami új, hasznos információ, ezért folyamatosan, szívesen veszek részt a különböző szakmai továbbképzéseken, konferenciákon, alternatív pedagógiai módszerek megismerésében.

A 2016/2017-es tanévben részt vettem az ERASMUS+ *Esélyteremtő együttműködési hálózat kialakítása* című projekt keretében meghirdetett Kedvesház-pedagógia továbbképzésen Nyíregyházán, amely roma és/vagy hátrányos helyzetű gyerekek nevelésében, a gyermekek szüleivel való kapcsolat javításában nyújt segítséget.

Az óvodai csoportom vegyes összetételű mind a gyerekek korát, mind pedig a szociális helyzetét tekintve. Tapasztalatom, hogy a szeretetet, törődést, az odafigyelést sok gyerek hiányolja szociális helyzettől függetlenül. Ezért igyekszem a megismert Kedvesház-pedagógia módszereit korhoz és adottságokhoz mérten alkalmazni a mindennapi óvodai életben. Meglátásom ugyanakkor az, hogy a hagyományos óvodai pedagógiai elveim hasznos kiegészítői a Kedvesház-pedagógia által használt módszerek.

KETHANO-k

Minden közösségi életben vannak és szükségesek a szabályok. Az óvodai csoportom neve „Százlábú Vegyescsoport", ezért a gyerekek életkori sajátosságaihoz alakítva ábrázoltam e szabályokat egy színes testű százlábún. Színes, játékos, így sokkal vonzóbb a gyerekek számára.

A csoportbéli szabályokat mindig év elején határozzuk meg, illetve elevenítjük fel.

Minden helyzetben előkerülnek ezek a szabályok, hiszen egy jól működő közösség fontos hozzátartozói, elmaradhatatlanok az egymás iránti tiszteletben, egymás elfogadásában, a rendrakásban, egymás meghallgatásában, kötelező és szabad tevékenységben.

A **Kölcsönös tisztelet** szabályunk segítségével igyekszünk mindenkit elfogadni a maga valójában, ezzel ugyanakkor kiemelődik egy másik szabály, hogy senkit **nem értékelünk le** sem megjelenése, sem kifejezései miatt.

Másik nagyon fontos elvünk a **bizalom**, mert e nélkül nem működik a többi szabály sem. Ezen szabály alkalmazása által a gyermekek zökkenőmentesen képesek beszélni önmagukról társaik és a pedagógus előtt, így könnyebbé válik az esetleges konfliktushelyzetek megoldása is.

A **figyelmes hallgatás** szabálya segít, hogy ne csupán csendben üljünk, hanem meg is értsük a beszélő személyt.

A **Becsüld meg!** szabályunk tulajdonképpen a köszönetünk kifejezését jelenti bármilyen aprónak tűnő helyzetben is.

Ahhoz, hogy a legbensőségesebb kapcsolatot alakíthassuk ki egymás között, szükségesnek találom az *Én-üzenetek* elvet.

A gyerekeknek, mindenkinek vannak olyan pillanatai, amikor nem szívesen beszélnek egy adott témában, ezért létrehoztuk a **Passzolás** jogát.

Beszélgetőkör, illetve a figyelmes hallgatás naponta zajlik, legfőképp a reggeli órákban, napindítóként. Egy zárt körben ülünk, középen van a gyerekek által elnevezett Kethano Maci és Tiara Pillangó (víziló). Tiara Pillangó sorra jár minden gyerek kezében, amíg ők beszélnek. Ez alatt Kethano Maci a kör közepén ül, mindenkit a csendes, figyelmes hallgatásra lelkesítve. Ilyenkor a gyerekek elmondhatják örömeiket, bánatukat, újdonságokat. Természetesen nem minden gyerek képes nyíltan beszélni, így egyszerűen csak passzolhatja a megnyílást, a PASSZ kifejezéssel. Ezt eleinte sokan használták csupán tetszésből. Nagy örömömre ma már nem sokat használják, inkább szívesen beszélnek.

Lényeges, hogy mindenki beszámolóját figyelmesen hallgassuk meg, majd megtapsoljuk.

Közös éneklések

2017. február 14-én kezdtem két óvodás gyereknek dúdolni a továbbképzésen tanult egyik dalt. Felfigyeltem, hogy egyikük, a roma kislány egyből énekli velem… Rendben, biztosan a családból jön. Ugyanakkor bekapcsolódott egy fiú is, Attila. (Megjegyzem, hogy mindketten a Szent Katalin Házban laknak, a Dévai Szent Ferenc Alapítvány gyerekei.) Jól van, biztosan az ottani közösségből ismerik a dalt. Másnap, amikor a csoportnak lelkesen be-

mutattam az elsajátítandó dalt, hát, itt is egy gyerek, ott is egy másik, amott egy harmadik bekapcsolódik: „MÁSFÉL HETE, HOGY A BABÁM NEM LÁTTAM…" Mindenkinek természetes volt a dalolászás, aki nem ismerte, az is könnyen elsajátította, függetlenül attól, hogy 3 éves, vagy 5 és fél éves gyerekek. Csupán én gondolkodtam el, hogy vajon mi az a forrás, ahonnan ennyi gyerek ismeri.

Pénteken már táncoltunk is a dalt énekelve.

Meglátásom, hogy a közös éneklés szükséges a nyelvi készségek és a zenei-ritmikai készségek fejlesztésében.

Konkrét példám a nyelvi fejlesztésben: Örs, aki 3 év és 2 hónapos koráig nem beszélt, az egyik ének tetszetős hangzatára megszólalt (Van egy pipám, egy kalapom): „Hajjá, hajjá, hajjá, te…".

Egy másik dalt, a JARBÖ MARÉ-t szívesen éneklik. Az ún. idegen nyelv dalban való előadását segítette a dal ritmusa, illetve dinamikája. Véleményem szerint nem is a helyes szövegkiejtés és szövegismeret a lényeg, annál inkább a dalért való lelkesedésük.

A dalok elsajátítása során használjuk a már ismert ritmushangszereket, illetve ki-ki a kezét és lábát.

Az én ingecském

Lázár Péter és Bordács Margó által javasolt ingecskéket 2 méretben tettem használhatóvá: A3-as méretű lapra nagyított ingecskére rajzolt a gyerek, és mellette az A4-es lapon levő ingecskén jegyzeteltem a gyerek válaszait, megjegyzéseit. Ez az együttműködési forma nagyon hasznos volt a bizalmas beszélgetésben. A gyerekek spontán fejezhették ki érzelmeiket, gondolataikat, miközben rajzoltak. Volt, aki megjegyezte: „Ez volt életem legszebb napja!"

Némajáték

Némajátékot játszottunk. Egyszerűen csak hangos beszéd nélkül lehetett érvényesülni. Ez a szokatlansága miatt nagyon tetszett a gyerekeknek. Egyikük meg is jegyezte azután: – Játsszuk azt, hogy Csendországban/Suttogóországban vagyunk!

(Igen, megengedtem a szükséges suttogást, inkább a 3 éves gyerekek miatt). A játékok a változatosságuk miatt tetszenek a gyerekeknek.

Szeretetfolyosó

Ennek a játéknak az alapja a szeretetünk adása és kapása egymás között. Segít a bizalom megélésében is azáltal, hogy a behunyt szemű gyereket kézről kézre segítjük előre haladni. Legelső alkalommal egyes gyerekek nehezen, de az idő teltével egyre könnyebben, sőt, rajongással végezték. Segít a pozitív érzelmek kifejezésében.

Megjegyzem, nem Kedvesház-pedagógiás gyakorlat ez, de úgy gondolom, nagyon hasznos az őszinte szeretet és bizalom egymás közti megélésében.

Bizalomháló

Ez a játék a színek – de bármilyen más téma – gyakoroltatásában segít. A fonal hálószerű fonódása alatt, a gyerekek meghallgatják egymást, segít az összpontosításban, a legvégén pedig elmélyül az ismeretük az adott témában.

A pedagógus vagy egy nagyobb gyerek kezében a gomolyag, amiről keveset felcsavar az ujjára, miközben elmondja az adott témával kapcsolatos mondandóját, majd valaki másnak dobja/adja a gomolyagot. A következő gyerek hasonlóan jár el. A végén, amikor mindenki „be van hálózva", gyönyörködünk egyet a háló szépségében, a csoporttársak különbözőségében, majd fokozatosan visszatekerjük a fonalat. Ez már egy oldottabb éneklés/mondókázás közben is történhet.

Építés némán

Kockákból építették a tornyaikat a csoportok. Természetesen minden csoportban előkerült egy irányító szerepet vállaló, akit a többiek követtek. Mindez beszéd nélküli önkifejezésből. Ez a játék segíti az együttműködésüket, és fejleszti az önkifejezésüket.

Nyitott mondatok

Ezt a játékot ugyancsak bizalmas körben játszottuk. Segíti a gyerek önkifejezését.

„Én arra vágyom, hogy…", „Én szeretem…", „Engem…-nak szólítsatok…" mondatokat ábrázoltam is a későbbi felelevenítés végett. (Hőlégballonban megjelenítve a vágyaik, egy tablón a gyerek fényképe, azon feltüntetve a neve, és az a név, ahogyan ő szeretné, ha szólítanák a többiek.)

Az „Én szeretem…" és az „Így szólítsatok engem…" nyitott mondatokhoz otthonról hozott fényképeiket csodáltuk meg, majd sorra mindenki elmondta, hogyan is szeretné, hogy őt szólítsuk stb.

Az én kavicsom

A „Varázsdobozból" mindenki választhatott egy kavicsot, amit aztán elnevezhetett. Jellegzetességgel, képességgel ruházhatta fel, majd ki-ki lerajzolta a maga kavicsát. E rajzokból készítettünk egy kis könyvet, amit többször is csodálattal forgattak. Ugyanakkor táblázatot is készítettem, ahová a gyerekek kavics-megnevezéseit rögzítettem írásban.

Családi nap/Tematikus nap

Bármilyen ünnep alkalmával tartható. Fontos a szülők, nevelők időbeni értesítése, hogy hiánytalanul részt vehessenek az eseményen. Az értesítéshez a ráhangolódás érdekében a gyerekek által készített meghívókat szoktuk használni.

Legelső alkalommal a mi csoportunkkal Anyák napján tartottuk, nagy sikerrel.

A gyerekek műsorát játékba illesztve szerveztem meg. Azután az anyukáknak szerveztem különböző játékokat.

Mindeközben keksszel, sütivel, üdítővel kínáltam a résztvevőket.

Pozitívan csalódtam a szülőkben: nagyon is hajlamosak a játékokra, szinte sodorják azt is, aki visszahúzódóbb.

Kifejezték igényüket: még több ilyen alkalmat szeretnének.

Észrevételem, hogy e szervezés sokban segít a pedagógus-szülő-óvoda kapcsolat fejlesztésében. (Tematika 5. sz. melléklet)

Szülővel való bizalmas beszélgetés

A címben jelzett bizalmas beszélgetés valóban segít. Elsősorban a bizalom fejlesztésében pedagógus és szülő között. A családlátogatás megfelelő alkalom a bizalmas beszélgetésre. A látogatásra a szülővel előre egyeztetett időpontban kerül sor. A szülő beleegyezésével hanganyagot is készítek, de ennek hiányában vagy emellett is, jegyeztem a főbb gondolatokat, észrevételeket.

E tevékenységben fontos, hogy a pedagógus közvetlen legyen, néha szinte a maga példáját is feltárja. A bizalmas beszélgetés során megismerheti és megértheti a gyermek és családja helyzetét, ami segít a pedagógus-gyerek-szülő kapcsolatban.

Összesítve: A Kedvesház-pedagógiai módszerek, színességüktől fogva nagy segítségemre vannak a mindennapi pedagógusi tevékenységemben. A különböző módszertani ötletek gyakorlati segítségként szolgálnak és pedagógusi technikáim lényeges felfrissítőiként hatnak. Közvetlen, kézzelfogható módszerek, amelyek szerény eszközkészlettel is megoldhatók bármely óvodai/ iskolai közösségben, de akár napközis közegben is, ahol a pedagógus lelkesen cselekszik.

Hálás vagyok, hogy volt alkalmam megismerni ezt az alternatív pedagógiai irányzatot.

10.11. MISKOLCI ESETEK

1. esetleírás – *Kóródiné Csomós Anikó*
Kossuth Lajos Evangélikus Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Pedagógiai SZKG

Problémafelvetés, célmeghatározás

X. Y. 6. osztályos tanuló. A kezdetben nagyon extrovertált, beszédes, közvetlen, kissé már tolakodó gyerek tanulmányi eredménye jelentősen romlott. Azokat az ismereteket sem képes alkalmazni, amelyeket korábban kiválóan elsajátított. Szótlanná, zárkózottá vált. Szemét lesütve, gondolataiba révedve ül egész órán. Az óra menetét folyamatos figyelmeztetés mellett is alig követi. Feladatomnak tartottam, hogy szaktanáraként osztályfőnökével karöltve kideritsük a probléma okát, és megpróbáljunk megoldást találni.

A megismeréshez alkalmazott konkrét módszerek

Célom az volt, hogy kiderítsem a változás okát, és lehetőség szerint segítséget nyújtsak. A személyes beszélgetések alól próbált kibújni, illetve semmilyen használható információt nem közölt, így arra az elhatározásra jutottam, hogy a következő módszereket fogom alkalmazni a probléma hátterének kiderítéséhez:

- A tanuló megfigyelése (órán, szünetben).
- A tanuló munkáinak (füzetek, rajzok) megvizsgálása.
- A tanuló otthoni viszonyainak megismerése.
- Beszélgetés az osztálytársakkal.

Megfigyelés szakórán:

A szakórán „megfigyelőként résztvevő" szerepben, miközben az órát tartottam, fokozott figyelemmel kísértem.

A feltételezésem beigazolódott: a tanuló érdektelen, nem figyel a magyarázatokra, az írásbeli feladatokat kedvetlenül, lemaradva kezdi el. Egész órán fejét lesütve, füzetébe mélyedve ül a padban.

Megfigyelés szünetben:

Udvari ügyeletes tanárként az óraközi szünetekben sikerült szemmel tartanom. Többnyire egyedül sétált az udvaron, más gyerekek társaságát (egy-két kivételtől eltekintve) elutasította. Szomorúnak, gondterheltnek tűnt.

A tanuló munkáinak elemzése:

A tanuló füzetét átnézve kiderült, hogy az utóbbi időben sokszor nem készítette el az írásbeli házi feladatát, és ezt órán sem jelentette. Jól követhető volt a külalak folyamatos romlása. A régen esztétikusan vezetett füzetben egyre több volt az átjavítás, áthúzgálás, firkálás.

Az elmúlt időszak rajzóráin készült rajzok viszont kimunkáltak, színesek, élményszerűek, ötletgazdagok. Nem egy visszahúzódó gyerek lelki világát tükrözték.

Értesítések, tanulmányi eredmény:

A kollégák több ízben is felhívták a szülők figyelmét arra, hogy ellenőrizzék a gyermekük otthoni tanulását, füzeteit, munkáit. A szülő ezeket a bejegyzéseket tudomásul vette (aláírta), de írásban nem reagált rájuk.

Érdemjegyei a napló bejegyzései szerint a többi tantárgyból is romlottak az elmúlt 2-3 hónapban.

A tanuló otthoni viszonyai:

A tanulót és családját is régóta ismerem, a közelünkben laknak. A szomszédok, ismerősök elbeszéléséből sok mindent megtudtam az életkörülményeikről.

Szerény, de rendezett családi körülmények között él, külvárosi részben, családi házban. Két kisebb testvére van. Édesanyja főállású anya, apja rengeteget dolgozik, hogy meg tudjon élni a család. Az utóbbi évben különösebb változás nem történt a család életében. Nem költöztek el, nem váltak el a szülők. A tanulónak saját szobája van, ahol van egy számítógép is. Az ideje nagy részét itt tölti, és elkápráztató grafikákat, számítógépes rajzokat készít. Minden rendben van és volt.

Az édesanya a helyi civil szerveződés oszlopos tagja. Így egy-egy eseményen kötetlen formában is beszélgetésbe elegyedhettünk. Észlelték, tudomásul vették a problémákat, de nem keresték az okát. A két kisebb gyerek is sok feladatot adott nekik. Azt gondolták, hogy a kamaszodással együtt járó tünetek ezek.

Beszélgetés az osztálytársakkal:

Beszélgettem az osztálytársaival, padtársával. Ekkor derült fény a problémára. A padtársa elmesélte, hogy gyakran nézi az ő füzetét, mert nem látja a táblát. Ilyen egyszerű a megoldás. Erre hamarabb is gondolhattunk volna, hiszen, pl. a nyelvi teszteknél a tábláról másolt szöveg hemzsegett a hibáktól, a megoldások pedig általában hibátlanok voltak.

A megoldás keresése a problémára

Mivel szinte napi kapcsolatban voltam a családdal, megemlítettem nekik, hogy nem vették-e észre, hogy esetleg rosszul látna a gyerek. Már ők is észlelték, hogy közelebbről nézi a dolgokat, de soha nem panaszkodott, hogy problémája lenne, így ezt is a kamaszodással együtt járó magába zárkózással magyarázták. Megígérték, hogy mielőbb megvizsgáltatják gyermeküket, de aggodalmukat fejezték ki, mivel egy másik gyereküknek is szemüveget kellett volna csináltatni, és nem tudták, hogyan fogják kigazdálkodni.

Az osztályfőnökkel arra a megoldásra jutottunk, hogy osztálypénzből kölcsönözik neki a szemüveg árát, amit apránként törlesztenek. Az osztály nagyon jó közösséget alkot. Sok olyan rendezvényen vettünk már részt, ahol megmutathatták karitatív hozzáállásukat. Pl.: cipősdoboz-akció; kutyamenhelyen jártunk, ahova ajándékokat vittünk a kutyáknak, és megsétáltattuk őket; idős embereknek olvastunk fel könyveket… Így a szülők részéről nem volt kérdés, hogy egyszer egy közeli családon is segítsenek. A család nagy örömmel fogadta a segítséget, de felajánlották, hogy mivel az apuka festő, ezért cserébe a tantermet kifesti.

Az eredmény

Azóta a szemüveg elkészült. Biztatjuk, hogy milyen csinos benne. Újból látja a táblát. Füzetei, munkái kezdenek újra rendezettek lenni. Tanulmányi eredménye is biztató. Most már az a cél, hogy a társaihoz is visszataláljon, és újból vidám, mosolygós gyerek legyen.

A tanórákon dicséretekkel, apró sikerélményekkel próbáljuk motiválni. Tanórán kívüli foglakozásokra, rajz, illetve informatika szakkörre is beírattuk. Valamint versenyzési lehetőségeket kerestünk neki, ahol megmutathatja, megmérettetheti különleges rajzolási képességét.

A tantestület tagjait tájékoztattam a tanuló életkörülményeiben végbement változásokról, és kértem a kiemelt figyelmüket és törődésüket. A kollégák nagyon örültek, hogy felismertük és megoldottuk ezt a problémát. Megtapasztalhattuk, hogy érdemes a gyerekekkel szünetekben, szabadidőben beszélgetni, mert többet tudnak egymásról, mint mi róluk.

2. esetleírás – *Rózsáné Fridel Anita*
Kossuth Lajos Evangélikus Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Pedagógiai SZKG

Tanuló neve: Z. K.
Életkora: 9 év
Harmadik osztályos, tehát már közel 3 éve ismerem őt.

A családról

A szülők 3 fiút nevelnek, Z. K. a legkisebb. Szegényes körülmények között, régi, komfort nélküli családi házban élnek, villany van, víz az udvarban, gáz nincs, így kályhával fűtenek. Anya (állami gondozott volt), apa munkanélküli. Iskolázottságuk alacsony szintű.

Az édesanyának állandó egészségügyi problémái vannak, gyakran kerül kórházba szédüléses rosszullétek miatt. Elmondása szerint agyműtétje lesz a közeljövőben.

Egyetlen biztos anyagi forrásuk a velük élő apai nagyapa nyugdíja. A nagyapa súlyos, gyógyíthatatlan betegségben szenved, enyhén fogyatékos is, tehát a jövedelmük kiegészül még az ápolási díjjal, illetve a fogyatékosság után járó összeggel is.

A gyerekeket a körülményekhez képest rendezetten járatják iskolába, tanszereiket lehetőségeikhez képest megvásárolják.

A probléma ismertetése

A nagyapa sajnálatosan bekövetkezett halálával a család elesett a megélhetésüket biztosító állandó jövedelemtől. A gyerekek után járó emelt családi pótlék lett az egyetlen pénzforrásuk. Az édesapa nem tud elhelyezkedni a munka világában.

Az anya rosszullétei egyre gyakoribbak lettek. Kivizsgálásokat írtak elő számára az orvosok.

Az áramszolgáltató felé felhalmoztak egy jelentősebb tartozást, ezért a kikapcsolás veszélye áll fent. Télvíz idején egyre nehezebbé vált a helyzetük, kevés a tüzelőjük. Z. K. elmondása szerint hétvégeken alig van mit enniük.

Lépéseim a probléma megoldása felé

Az édesanya minden délután jött a kisfiáért az iskolába, gyakran beszélgettünk eddig is, tehát nem volt ismeretlen számomra a család egyébként is nehéz sorsa. Úgy éreztem, hogy a mama a bizalmába fogadott az évek során.

Amikor megtudtam a kisfiútól, hogy mi történt, kértem, hogy aznap iskola után addig ne menjenek haza, ameddig nem beszéltem az anyukával. Felajánlottam a segítségemet, kezdésképpen azzal, hogy nyugodt körülmények között beszéljünk a sajnálatos eseményről. Pozitívan reagált a mama, megállapodtunk abban, hogy másnap délután a tanteremben folytatjuk a beszélgetést, lehetőség szerint az édesapával együtt. Ez a helyzet nekem is új volt, ezért fontosnak tartottam, hogy felkészüljek, átgondoljam a segítségnyújtási lehetőségeket, lépéseket. Fontossági sorrendet állítottam fel:

- Az áramszolgáltatónál a tartozás rendezése.
- Az édesanyát segíteni a megfelelő orvoshoz jutáshoz.
- Megpróbálni az apának munkát szerezni.
- A család számára gyűjtést szervezni.
- Lelki támogatást nyújtani a gyerekeknek.

A következő nap délutánján a szülők együtt jöttek fel a tanterembe. A beszélgetés azzal indult, hogy az édesanya elmesélte, mennyire nehéz volt a nagyapával életében is. Nem lehetett egyedül hagyni, magatehetetlen volt, fogyatékkal élő. A fiúkat is bevonták a gondozásba, nem volt mit tenni. Annyira elkeserítő és szomorú volt számomra, hogy a gyerekeknek ilyen nehéz sors jutott, könnybe lábadt szemmel hallgattam végig a beszámolót. Más az, amikor televízióban, rádióban hallunk megdöbbentő történeteket, és teljesen más testközelben megtapasztalni hasonlót.

Az apa nehezen nyílt meg, nem is igazán értettem, mit mond, szomorú és elkeseredett volt. Világossá vált számomra, hogy anyukával fogok továbbra is konzultálni. Úgy éreztem, hogy jól esett neki kibeszélni a problémáit, mert csak mondta-mondta életük kedvezőtlen alakulását. Kilátástalanság, tehetetlenség érzése jellemezte mondatait. Folytatásként rátér-

tem arra, hogy tulajdonképpen segítséget szeretnénk nyújtani, de ehhez fontos volt, hogy leüljünk és átbeszéljük a problémákat, együtt keressünk megoldást. Eléjük tártam a fentebb felsorolt tervezett lépéseket, az ő gondolatvilágunknak megfelelően. Abban állapodtunk meg, hogy telefonon tartjuk a kapcsolatot a továbbiakban. Nehéz szívvel engedtem útjukra a szülőket.

Elsőként az intézmény vezetőjét tájékoztattam a család szomorú helyzetéről.

Az osztály szülői munkaközösségi tagjaival is felvettem a kapcsolatot.

Tanító párommal első osztálytól kezdve arra neveljük a gyerekeket, hogy mi egy család vagyunk, testvérként szeretjük egymást, segítséget nyújtunk egymásnak a nehéz helyzetekben, osztozunk egymás örömében, bánatában. Örömmel mondhatom, hogy szociálisan érzékeny gyermekeink vannak, ha valakinek bánata van, máris rajzolnak a másiknak, odamennek hozzá, megsimogatják, vigasztalják. Mindig szakítunk időt arra, hogy nyíltan, közösen átbeszéljük a felmerülő problémákat, meghallgatjuk egymást. Együtt fogalmazzuk meg, hogy mi lenne a jó megoldás. Így volt ez most is: elmeséltem a gyerekeknek, hogy K.-ék életében most szomorú esemény történt, és nekünk a magunk módján illik segíteni. Megbeszéltük, hogy az élet velejárója a halál, el kell fogadnunk, és lelki támaszt kell, hogy nyújtsunk embertársainknak. A gyerekek saját családjaikból hoztak fel példát a halálra, elmúlásra. Megfogalmazták azt is, hogy ha majd felnőnek, biztosan fogják támogatni a bajba jutott társaikat, mert a szüleiktől most is ezt látják. A megbeszélés, beszélgetés módszerét alkalmaztam jelen esetben, és ha csak egy kicsit is sikerült elgondolkodtatni a gyerekeket a különböző sorsokról, nehéz életekről, már nem volt felesleges az erre fordított idő.

Hogyan segítettünk a családon?

A szülői munkaközösség szorgalmazta egy rendkívüli értekezlet összehívását, amit az igazgatóság támogatott.

A szülők egymás között megbeszélték, hogy miként tudnak támogatást nyújtani. Mindenki a maga módján segített: tartós élelmiszert hoztak be az iskolába, jelentős mennyiségű ruha és cipő gyűlt össze; volt, aki laptopot adományozott.

Iskolai szinten is gyűjtést szerveztünk a családnak.

Az áramszolgáltatótól kértük a tartozás részletekben történő kifizetését.

Az egyik szülő felajánlotta, hogy segít az édesanyának megfelelő orvoshoz jutni, és figyelemmel kíséri vizsgálatainak alakulását. Egy apuka megígérte, hogy megpróbálja munkához juttatni K. édesapját. Abban maradtunk, hogy egyelőre nem vonunk be külső szervezetet, sem családsegítőt. Amennyiben nem tudjuk közös összefogással rendezni a helyzetet, továbblépünk.

Rövid távú eredmények

Az iskolai és osztályszintű gyűjtés eredményeképpen nagy mennyiségű tartós élelmiszer, fagyasztott húsok, zöldségek gyűltek össze. Nem volt hiány ruhaneműkben, lábbelikben sem az egész család számára.

Az édesanya megfelelő orvoshoz került, elkezdték a vizsgálatokat nála.

Az édesapát próbaidős munkára felvették közhasznú munkásnak. Amennyiben megállja a helyét, ígéretet kapott szerződésének meghosszabbítására.

Az áramszolgáltató felé sikerült tartozásukat rendezni.

Hosszú távú eredmények

Z. K. most negyedik osztályos.

Lassan egy év eltelte után a család állapota stagnál.

Az apa szerződését háromhavonta meghosszabbítják. Az anya a meglévő vizsgálati eredmények alapján beadhatja a leszázalékolás iránti kérelmét, műtétre nincs szükség.

A szülők továbbra is patronálják K.-t szezonális ruhadarabokkal, cipőkkel. Lehetőséget biztosítanak számára színházlátogatásra, hangversenyre az osztállyal (bérletek megváltásával). Alapvető élelmiszerekkel jelenleg is segítik a családot.

Reflexió

Krédónk – hitvallásunk

„Iskolánk a gyerekre érzékenyen ügyelő, pedagógiai és pszichológiai szempontokat érvényesítő, megértő és következetes, minőséget és hatékonyságot kínáló és elváró oktatási intézményként határozza meg önmagát, és fogalmazza meg pedagógiai alapelveit."

(Forrás*: Pedagógiai Program,* 77.)

A fent leírtak alapján, illetve saját meggyőződésemből is kötelességemnek éreztem, hogy minden tőlem telhetőt megtegyek a családért. Fontos volt számomra, hogy elinduljon egy folyamat a segítségnyújtás felé. Az édesanya elfogadta a javaslatokat a továbblépésre, sokszor úgy vettem észre, hogy, mint egy kisgyereknek, mindent mondani kell neki. Sőt, tőlem várta a soron következő lépést. Minden reggel vagy délután beszámolt az aktuális fejleményekről, megbeszéltük a további teendőket.

„Iskolánkat a szocializáció fontos színterének tekintjük, mely alkalmasnak kell legyen arra, hogy együttműködjön a családdal, a szülőkkel való kapcsolattartás legyen rendszeres és kiegyensúlyozott." (*Pedagógiai Program*, 78.)

A Pedagógiai Programban megfogalmazott célokat, feladatokat maximálisan szem előtt tartva igyekeztem a lehetőségeket kihasználni, természetesen minden információt diszkréten kezelve – csak az ügy érdekében fontos információkat adtam át a segítséget nyújtó kollégáknak, szülőknek.

Ez az eset lehetőséget kínált arra is, hogy a gyerekekben felébresszem a hátrányos helyzetű emberek iránti szociális érzékenységet, a segítő magatartás fontosságát. Első osztálytól kezdve beszélgetünk hasonló sorsú embertársainkról, de más beszélni róla, és más közvetlenül megtapasztalni a problémát.

„A segítő magatartás számos olyan képességet igényel és fejleszt is egyúttal (együttérzés, együttműködés, problémamegoldás, önkéntes feladatvállalás és megvalósítás), amelyek gyakorlása elengedhetetlen a tudatos, felelős állampolgári léthez." (*Pedagógiai Program*, 82.)

Nevelési céljaink között szerepel a gyerekek erkölcsi nevelése is, melyből szeretném kiemelni a következőket:

„Az erkölcsi nevelés területén célunk:

- a tanulók erkölcsi érzékének fejlesztése,
- a cselekedeteikért és azok következményeiért viselt felelősségtudatuk elmélyítése,
- közösségi beilleszkedésük elősegítése,

- az önálló gondolkodásra és a majdani önálló életvitelre történő felkészülésük segítése,
- felkészítés az elkerülhetetlen értékkonfliktusokra, azok megoldására,
- olyan nélkülözhetetlen készségek megalapozása és fejlesztése, mint a kötelességtudat, a munka megbecsülése, a mértéktartás, az együttérzés, a segítőkészség, a tisztelet és a tisztesség, a korrupció elleni fellépés, a türelem, a megértés, az elfogadás." (*Pedagógiai program,* 80.)

Az elmúlt közel egy év alatt betekintést nyertem egy hátrányos helyzetű család mindennapjaiba. Örömmel nyugtázom, hogy a közös összefogás, támogatás eredményeképpen a helyzetük nem romlott tovább, az édesapa hosszú idő óta végre munkát kapott, innentől kezdve csak rajta múlik a folytatás. Az édesanyát sikerült a megfelelő orvoshoz irányítani, a gyerekek pedig újra gyerekként érezhetik magukat társaik között.

Erdélyi pedagógusok a magyarországi képzésen.
Nyíregyháza, 2017. április

Csoportkép a 2. partnertalálkozó alkalmával a Kászoni-medence iskoláinak látogatásakor a kászonújfalvi Tuzson János Általános Iskola előtt (RO).
2017. február

Együttműködési gyakorlat a tornaljai (SK) kollégák magyarországi képzésén.
Nyíregyháza, 2017. május

A 3. szakmai műhely résztvevői.
Tornalja (SK), 2019. január

Zene és tánc az erdélyi kollégák magyarországi képzésén.
Nyíregyháza, 2017. február

Családi nap Tornalján (SK) Lázár Péterrel.
2017. május

A családi nap egyik tevékenysége a toronyépítés volt, ahol a gyerekek csoportokban dolgoztak.

Megegyeztünk abban, hogy… KETHANO a csíkszeredai Xantus János Általános Iskola csíksomlyói egységében (RO).

A 2. szakmai műhely résztvevőinek csoportmunkája Pöllnitz Ilona vezetésével
a Tuzson János Általános Iskolában, Kászonújfaluban,
a Dr. Lukács Mihály Általános Iskola (bázisiskola) alegységében (RO).
2017. május

A 9. partnertalálkozón látogatást tettünk a csíkkozmási
Dr. Boga Alajos Általános Iskolában – pillanatkép a gyermekek műsorából.
Csíkkozmás (RO), 2018. november

„Ingecske” készítés szülőkkel a továbbképzésen tanultak alkalmazásaként a kászonaltízi Dr. Lukács Mihály Általános Iskola (RO) egyik tantermében.

Büszkén mutatják az ingecskéiket a csíkszeredai Xantus János Általános Iskola csíksomlyói egységében (RO) tanuló gyermekek.

Születésnapi könyv – üzenet az ünnepelttől (SK).

Születésnapi könyv – üzenet az ünnepeltnek (SK).

Becsengetés előtt a csíkszeredai Xantus János Általános Iskola csíksomlyói egységében (RO).

Lázár Péter Csíksomlyón (RO) a gyerekek között.

Pöllnitz Ilona – Tratnyek Magdolna

SZEKTORKÖZI SZAKMAI MŰHELYMUNKÁK TAPASZTALATAI

A projekt tervezésekor a partneri összejöveteleket alapvetően két csoportba osztottuk: **projekttalálkozók** és **szakmai műhelymunkák**. A projekttalálkozók elsődleges célja a projekt előrehaladásának figyelemmel kísérése, ezeken szűkebb körű a részvétel is.

A szakmai műhelymunkákat már a tervezéskor nyitottá tettük, célunk az volt, hogy minél többszereplősek legyenek, adjanak teret és lehetőséget a szakmai párbeszédre, valósuljon meg a probléma szektorközi megközelítése. A következőkben bemutatjuk a szakmai műhelymunkák módszertanát, az egyes műhelyek témáit, eredményeit. A bemutatás célja, hogy kapaszkodókat, ötleteket adjon a téma iránt érdeklődő szakembereknek a közös gondolkodáshoz, együttműködések kialakításához, szakmai párbeszédek folytatásához, megoldáskereséshez.

A szakmai műhelymunkákon a saját élményű tanulást és a kooperatív technikákat részesítettük előnyben.

Az **első műhelymunkára** Nyírtelken került sor a projekt kezdeti időszakában. Abban a Kedvesházban, melynek szakmai megközelítése a hátrányos helyzetű tanulókkal és családjaikkal való munkában meghatározó eleme a projektnek.

Részlet a meghívóból: *Első szakmai műhelytalálkozónkra hívjuk, várjuk mindazokat a szakembereket, akik szívesen vesznek részt egy, a hátrányos helyzetről, a családok támogatási lehetőségeiről, a családokkal való együttműködésről szóló műhelymunkában. Minden partner részéről kérjük, hogy a szakmai vezető és a könyv szerkesztésében közreműködő munkatárs feltétlenül legyen jelen. Fontos lenne a bázisiskolák 1-1 képviselőjének részvétele is.*

Célunk, hogy a valamilyen szempontból hátrányos helyzetű gyerekeken segítő, segíteni tudó vagy akaró szakemberek minél szélesebb köre vegyen részt a műhelymunkán. Ezért hívunk és várunk szociális szakembereket, pszichológusokat, orvosokat, védőnőket, pedagógusokat, települések vezetőit és végül, de nem utolsósorban szülőket is az együttlétre.

Nagy létszámú szakmai műhelyt tartottunk Nyírtelken, mintegy 40 fővel. Megismerkedtünk a Kedvesházzal, betekintést nyertünk a Kedvesház-pedagógiába olyan szakavatott közreműködőkkel, mint Lázár Péter, aki a Kedvesház létrehozója, Bordács Margit Kedvesház-tréner, Batári Zsolt kollégiumvezető.

Az egyik központi kérdésünk az volt, hogy értelmezzük a hátrányos helyzetet. Az értelmezés azért is kihívás volt, mert három országból voltak jelen szakemberek, így már a projekt elején megtapasztalhattuk a megközelítések azonosságát, különbözőségeit. A következőkben a szakmai műhelymunkán elkészült produktumok és hangfelvétel alapján adunk összegzést, érzékeltetve a nemzetköziségből és szektorköziségből adódó nehézségeket és nyereségeket is.

Ráhangolódásként megkértük a résztvevőket, hogy az előre kiterített képkártyákból válasszanak néhányat, mely számukra kifejezi, megjeleníti a hátrányos helyzetet, vagy az ahhoz való viszonyulást, vagy bármely szempontból megérinti a témánkkal kapcsolatban. Ezt követően 4-5 fős csoportokat alakítottunk véletlenszerű csoportalakítással. (Mi a DIXIT tár-

sasjáték lapjait használtuk, de bármely más képgyűjtemény is jó.) A résztvevők a csoportban osztották meg egymással a választott képekkel kapcsolatos gondolataikat, érzéseiket.

A résztvevők 4-5 fős kis csoportokban dolgoztak, gondolataikat plakátokon, gondolattérképeken jelenítették meg. A munka vegyes csoportokban folyt, így már a kis csoportokban is lehetőség nyílt egymás között a fogalmak értelmezésére, egymás megértésére, a különbségek feltárására. A csoportmunka eredményeképpen plakátok születtek, és a közös munka eredményét gondolattérképen jelenítették meg a résztvevők.

FELADAT

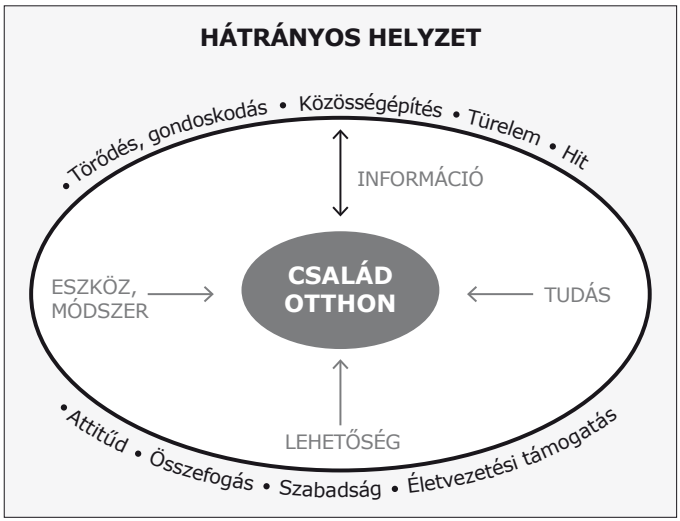
Készítsen vagy kollégáival közösen készítsenek gondolattérképet, melynek központi fogalma a HÁTRÁNYOS HELYZET! Gondolkodjanak, beszélgessenek róla, mit jelent az önök környezetében, településén, intézményében, közösségében ez a fogalom! Hogyan kapcsolódnak egymáshoz az egyes tényezők? Milyen megoldások, segítségek állnak rendelkezésre, mire lenne szükség? A feladatot elvégezhetik munkaközösségi vagy tantestületi megbeszélésen, akkor több csoport is elkészíti a plakátot, melyeket összehasonlíthatnak, de dolgozhatnak a vándorló csoportok kooperatív technikával is. Az elkészült munkákat érdemes lehet összevetni az alábbiakban közölt, projektünk első szakmai műhelymunkáján készült gondolattérképekkel. Vannak-e hasonlóságok? Mik a különbségek? Itt jegyezzük meg, hogy egy-egy téma megvitatásánál, valamely program tervezésénél szülői értekezleten is bevethető ez a módszer.

1. csoport plakátja

A csoport beszámolójában még elhangzott, hogy az oktatás vonatkozásában dolgozták fel a hátrányos helyzet fogalmát. Így számos területen a *hiánnyal* kell szembesülni. Lakás és bútorok hiánya, vízhiány, higiénés feltételek hiánya. A hozzáférés hiánya, melyet jelenthet az, hogy messze van az iskola vagy az orvosi rendelő. Megfogalmazódott, hogy sok esetben

a társadalom nem megfelelően közelíti meg őket, mely elkülönítést, reményvesztettséget, munkanélküliséget, a nehezen megszerezhető szakképesítést, a kitörési lehetőségek hiányát is jelenti.

2. csoport plakátja



Ez a csoport is kiemelte a reményvesztett család fogalmát. Hozzáfűzték, hogy nem elég Kedvesházat vagy más hasonló támogató tartalommal bíró intézményt létrehozni, hiszen önmagában egy épület nem lesz otthon. Hozzá kell rendelnünk mindazt, ami egy család működéséhez is kell: szeretet, törődés, gondoskodás, iránymutatás, információ. Mindenkit kézen kell fogni és végig vezetni az úton. A támogatást nem lehet félúton abbahagyni. Ezen a ponton más csoportokból is hozzászóltak az ábrához. Oláh Róbert (Nyíregyházi Evangélikus Roma Szakkollégium) szerint a jó támogatás nem az, ha kívülről megmondják, hogy mit kell csinálni. Fontos, hogy legyen meg az egyén autonómiája is, tapasztalja meg, hogy választhat, élhet a felkínált lehetőségekkel. Ezért közösségépítésre és attitűdformálásra van szükség, hogy ezt felismerjék és magukévá tegyék a támogatottak. Fontos, hogy erre kialakuljon a belső igény, ez pedig csak párbeszéddel valósulhat meg. Kapcsolódva Lázár Péter (Kedvesház) kiemelte, hogy „az egész családot kell átölelni". A hátrányos helyzetet pedig komplexen kell látni. Látni kell, hogy hol áll egy család és min megy keresztül. Ehhez pedig három dolgot kell jól csinálni:

- Párbeszéd – meg kell ismerni a családokat.
- Meg kell találni a közös pontokat.
- Úgy kell átölelni a családot, hogy az valóban egy mentálhigiénés segítség legyen, a reményvesztettségből csak így lesz remény.

3. csoport plakátja

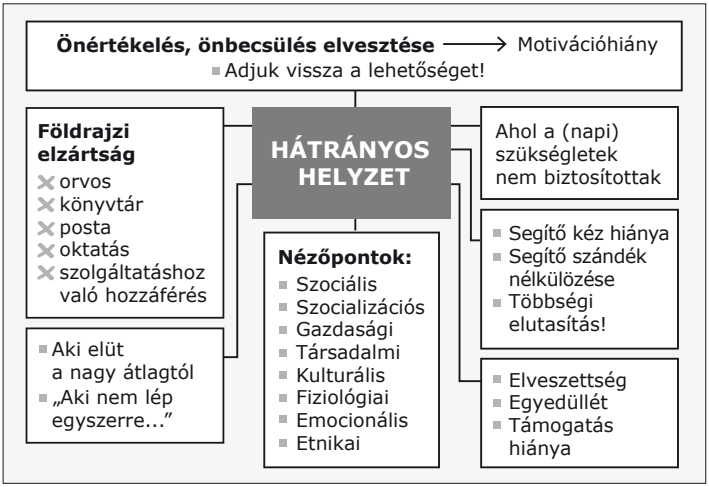
A csoportban szintén éltek az oki megközelítéssel. Azonban ehhez közvetlenül kapcsolták a: *Hogyan segítünk? Hogyan nyúlunk hozzá?* kérdéseket.

4. csoport plakátja

A csoportban, az előzőekhez nagyon hasonlóan, kiindulásképpen a *komfortérzet instabilitása* került fel a plakátra. Azt is megfogalmazták, hogy hátrányképző tényező, amikor a gyermek a mikrokörnyezetéből kikerülve önbizalomvesztett és bizonytalan lesz, nem tudja az érdekeit érvényesíteni. Az otthoni nélkülözés a gyermek minden cselekvésére, ér-

zelmeire, tevékenységére, társas viszonyaira kihat. Új megközelítés, hogy a csoport szerint a hátrányos helyzet lehet veleszületett, egészségügyi problémából adódó vagy szerzett, a környezet hatására kialakuló.

5. csoport plakátja



A csoportban nagy hangsúlyt fektettek a szempontok meghatározására, vagyis, hogy milyen szempontból határozzuk meg, hogy kit tekintünk hátrányos helyzetűnek: emocionális, etnikai, kulturális, fiziológiai, gazdasági, szociális. Kiemelték, hogy szembesülni kell sokszor azzal a problémával is, hogy az alapvető emberi, napi szükségletek kielégítése is hiányt szenved. Nagyon fontosnak tartották kiemelni az önbecsülés, önértékelés visszaadását, a földrajzi elzártság megszüntetését, az elveszettség, egyedüllét felszámolását.

Ahogy láttuk a sorra felkerülő plakátokat, és hallgattuk a csoportok kiegészítéseit, azt éreztük, hogy minden csoporttól kapunk újabb és újabb szempontokat, de vannak ismétlődő, visszatérő elemek is.

Valamennyi munkában közös, hogy a hátrányok jelentős része a családi instabilitásból, szükségletek kielégítetlenségéből, rossz körülményekből adódik. Ebből egyenesen következik, hogy esélyünk sincs segíteni a hátrányos helyzetű gyerekeken, ha nem ismerjük meg azt a környezetet, ahonnan ezek a hátrányok erednek, vagyis a családokat. Ez nagy kihívás a pedagógusoknak, hiszen sokszor eszköztelenül kerülnek ki a pedagógusképzésből ebben a tekintetben, és a családokkal sok esetben nem könnyű megtalálni a közös hangot, elnyerni, kiépíteni és fenntartani a bizalmat.

Tapasztalatok összegzése, reflexiók

A plakátok bemutatása már megindított egy komoly szakmai beszélgetést. Ezért is ajánljuk ezt a módszert, mert az egymás produktumaira történő reagálás újabb gondolatokat szül, segíti a másik véleményének megismerését, a félreértések tisztázását, a fogalomhasználat letisztulását, a közös, illetve eltérő pontok megtalálását, értelmezését.

Javasoljuk, hogy a csoportokban végzett munkát követően mindig adjunk lehetőséget a reflexiók, kérdések megfogalmazására, a vélemények közlésére. Ez a bizalmat is erősíti a résztvevők között. Így volt ez Nyírtelken is az első szakmai műhelyen, ahol a délutáni munka úgy folyt tovább, mintha egy nagy család tagjai beszélgettek volna. Ekkor újabb résztvevők is csatlakoztak, mások elmentek. Ne ijedjünk meg ettől a „vándorlástól", hiszen ez egy olyan helyzet, melynek megoldásába érdemes minél több résztvevőt bevonni, de pl. az orvosnak, valamely szülőnek vagy a polgármesternek lehet más feladata, ami elszólítja. Bátorítsunk mindenkit, hogy csatlakozzon, és teremtsünk nyitott, elfogadó légkört, hogy természetesen jöhessen, amikor csak lehetősége van rá.

Délután tehát onnan folytattuk, hogy hogyan lehetne megteremteni a „támogató kört" a HH gyermekek, családok köré. Megfogalmazódott a családgondozás fontossága. Bordács Margit kiemelte, hogy nemcsak a problémával küzdő családok felé kell odafordulni, hanem minden család felé, hiszen a pedagógus ezzel az odafordulással, nyitottsággal teremtheti meg a bizalom alapjait, ami aztán adott esetben egy problémás helyzetben a megoldás alapja lehet. Tehát nem az az igazi hosszú távú megoldás, ha problémás helyzetben elmegyünk a családhoz vagy behívjuk a szülőt, hanem a kapcsolat elejétől nyitott és őszinte odafordulással viszonyulunk a családokhoz.

Lázár Péter így fogalmazott: A Kedvesház már egy folyamat második lépése, az első az volt, hogy tanítottam (korrekciós osztályt, cigánygyerekeket, akikkel már senki nem bírt). Kimentem a telepre, bevonzottam a gyerekeket, megismertem a szülőket, s egy egészen más módszerrel közelítettem meg a családokat, s kezdtem tanítani a gyerekeket. Kezdetben *otthonosztályoknak* hívtam ezt, mert azt akartam, hogy otthon érezze magát itt is a gyerek, úgy, mint otthon. A pluszt a Kedvesház hozta meg: itt az egész családot „átölelve" törődünk a gyerekkel, aki hétfőtől péntekig itt lakik, de közben felkaroljuk a családját is. A Kedvesház két éve nyert egy svájci pályázatot: csináljuk meg a modellváltozatot. Kik is kellenek még ehhez: orvos, védőnő, iskola, gyerekjóléti szolgálat, óvoda, egyház. Ha ezekkel jó a kapcsolat, egységes lesz az egész.

A résztvevők megosztották egymással tapasztalataikat a próbálkozásokról. Szlovákiai részről elhangzott, hogy Tanoda program volt náluk, de hiányoznak és/vagy nem végzik a feladatukat a „szakemberek" rendesen. A 99%-ban roma településen többségi származású a szociális munkás, a tanító és az asszisztens. Ez problémát okoz, hiszen nem hallgatnak rá, mivel nem ismerik a családok helyzetét, nem találják meg velük a hangot, a közös nyelvet és hozzájuk az utat. Gond az, hogy sokan csak a pénz miatt vállalják el a romákkal való munkát, így nem is lesz eredménye.

Egy, a Kedvesházban dolgozó munkatárs a családlátogatás fontosságát emelte ki, és azt, hogy dicsérjük a családot, lássuk meg a jót, újat, gyarapodást, szépet náluk, s ezt tegyük is szóvá.

A megismerés, a kezdeményezés, a megerősítés és a pozitív üzenetek a család felé, ezek jelentik a Kedvesház pedagógiájának alapját, és jó mintát nyújthatnak más szervezetek, intézmények, pedagógusok számára is.

Ezt követően vetődött fel a kérdés, hogy kiket kellene, lehetne még bevonni ebbe a támogatói körbe. Mindenekelőtt a települési önkormányzatot, de többen is kiemelték, hogy a településen, az iskola környezetében élő hiteles embereket, akik nem biztos, hogy valamilyen hivatalos pozícióban vannak, de az emberek hallgatnak rájuk, a családok bizalommal fogadják.

Elhangzott a rendőrök, a védőnők, szociális munkások, mentorok bevonása. De néha elég egy nagymamát megnyerni, ha ő a hiteles ember. A helyi közösségben levő fontos ember megnyerése a fontos.

FELADAT

Gondolja át, hogy a környezetében van-e olyan támogató kör, mely felvállalja és hatékonyan végzi is a hátrányos helyzetű gyermekek, családok támogatását. Milyen módszerekkel dolgoznak, milyen eredményességgel?
Amennyiben nincs ilyen, gondolja át és jegyezze fel, hogy kik lennének azok a „hiteles emberek", akiket meg lehetne szólítani, be lehetne vonni a támogató körbe. Beszéljék meg kollégáival a javaslatokat!

A második szakmai műhely tapasztalatai

A Nyírtelken lezajlott első szakmai műhelymunka természetes folytatásaként szerveztük meg 2017. május 19-én az együttgondolkodást, megoldások keresését célzó második szakmai műhelyt a Tuzson János Általános Iskolában (Kászonújfalu, Hargita megye, Erdély, Románia). Ez az intézmény a bázisiskolaként kiválasztott kászonaltízi Dr. Lukács Mihály Általános Iskola alegysége.

A szervezés jelen esetben a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének jutott osztályrészül. Szövetségünk partnerként vesz részt az *Esélyteremtő együttműködési hálózat kialakítása* című Erasmus+ projektben.

A második szakmai műhelymunkában elsősorban a hátrányos helyzetű családokról, a családok támogatási lehetőségeiről, a családokkal való együttműködésről, a családok és az iskola – a szülők és a pedagógusok – közötti kapcsolat megerősítéséről gondolkodtunk közösen. Együtt kerestük a megfelelő megoldásokat a különböző munkakörben dolgozó szakemberekkel, állami és civil szervezetek képviselőivel, a kászoni települések és Hargita megye vezetőivel, az iskolák és szülők képviselőivel.

Annak tudatában, hogy a szakmai műhelymunkák elsődleges célja a projektben létrehozandó innovatív szellemi termék kivitelezésének támogatása, a szektorközi megközelítés érvényesítése, a fogalmi keretek tisztázása, az együttműködés erősítése, jó gyakorlatok felkutatása, kimunkálása, konkrét célunk volt, hogy valamilyen szempontból hátrányos helyzetű gyermekeken segítő, segíteni tudó vagy akaró szakemberek minél szélesebb köre vegyen részt a műhelymunkán.

A 37 meghívottból összesen 28-an jöttek el és kapcsolódtak be a munkába. A fő pályázó, az Evangélikus Pedagógiai-szakmai Szolgáltató és Továbbképző Intézet (Budapest) és a to-

vábbi partnerek: a Ternipe Alapítvány (Rimaszombat, Szlovákia) és a Gyerekekért SOS 90' Alapítvány (Nyírtelek, Magyarország) képviselőin kívül, valamint a bázisiskola és az RMPSZ vezetősége mellett jelen volt Hargita Megye Tanácsának képviselője, a Hargita Megyei Gyermekvédelmi Igazgatóság vezetője, a Hargita Megyei Nevelési Tanácsadó és Erőforrás Központ igazgatója, a Hargita Megyei Vöröskereszt elnöke, a helyi alpolgármester, tanítók, tanárok, akik részt vettek a Kedvesház-pedagógia továbbképzésen, valamint más érdeklődők.

Lázár Péter és Bordács Margit képzők ismertették a Kedvesház-pedagógia lényegét.

Kitértek arra, hogy a gyermekek nem tudnak megfelelni az elvárásoknak, nem jó, amit az iskola csinál, nincs híd az iskola és a családok között. Kihívást jelent az eltérő családi szocializációs értékek összeegyeztetése az iskola elvárásaival. A felsőoktatásból hiányzik az a gyakorlati stúdium, ami segítséget jelenthetne a pedagógusoknak.

A köszöntők és bemutatkozások után helyet adtunk reflexiók megfogalmazására a Kedvesház-pedagógia továbbképzéssel kapcsolatban.

Csillag Ottó igazgató (Dr. Boga Alajos Általános Iskola, Csíkkozmás) beszámolt a továbbképzésen szerzett tapasztalatokról. Hangsúlyozta, hogy a legfontosabb a gyermekek megismerése, szeretettel fordulni a gyermekek felé. Lelki feltöltődést is jelentett a képzés. Egymásról is sok új dolgot megtudtak. Nagyon hatékonynak tartotta a Kedvesház-pedagógia alkalmazását.

Vavrek István, a Ternipe Alapítvány elnöke szerint hasznosítható, alkalmazható tudást kaptak a résztvevők. Megerősítette, hogy egymásról is sok újat tudtak meg a kollégák. Érzelmileg is telített volt az együttlét.

A műhelymunka témájára történő átvezetést jelentette András Ignác prezentációja a családok anyagi helyzete és az iskolaelhagyás összefüggéseiről, melyben rávilágított arra is, hogy Kászon vidéke halmozottan hátrányos helyzetű vidék, nincsenek munkalehetőségek. Ezért is bizonyul hasznosnak, hogy az iskola lett a projekt romániai bázisiskolája.

Többen is úgy vélték, hogy a HH/roma gyermekek felzárkóztatásához a pedagógusoknak megfelelő ismeretekkel kell rendelkezniük az együttnevelés elméletéről és gyakorlati módszereiről, olyan nevelési módszereket alkalmazniuk, amelyek figyelembe veszik a tanulók eltérő hátterét. Fontos, hogy a pedagógusok alkalmasak legyenek a legkülönbözőbb helyzetű tanulók együttnevelésére, a differenciálásra és a személyre szabott értékelési rendszer alkalmazására.

A különböző szektorok képviselőinek jelenléte lehetővé tette a családok és az iskola kapcsolatának, együttműködési lehetőségeinek szektorközi megközelítésben történő továbbgondolását, értelmezését.

A tulajdonképpeni műhelymunka bemutatkozó körrel kezdődött. Ez alkalommal mindenki kiemelte az egyes szektorok közötti együttműködés fontosságát, és az ilyen és hasonló szakmai találkozók szükségességét. Örömüket fejezték ki, hogy részt vehetnek, mert hiánypótló ez a rendezvény. Sok esetben párhuzamosak a tevékenységek, programok és ritka az együttgondolkodás lehetősége. Sokszor a sok jó törekvés nem találkozik, bár az alapfeladatok és a felelősség is sok esetben közös.

A bemutatkozás után vegyes összetételű csoportok alakultak. Gondolatébresztőül a következő idézet szolgált: „a tanárok és a szülők kapcsolata azoknak az egyenrangú szövetsége, akik egymást kiegészítve felelősen fáradoznak a gyermekek és fiatalok, a felnövekvő nemzedék szellemi és testi fejlődésén. Összefogásuk, közös gondolkodásuk és harmonikus együttműködésük fontos tényezője a nevelésnek." (osztalyfonok.hu)

A résztvevők az ötletbörze módszerével, csoportmunkában keresték a választ arra, hogy melyek azok a tényezők, amelyek gátolják, illetve melyek azok, amelyek segítik a pedagógusok és a szülők közötti együttműködést.

Az eredmények plakátokra kerültek, majd a csoportok képviselői bemutatták az eredményeket, hangsúlyozva a témával kapcsolatban felmerült szempontokat, kérdéseket, javaslatokat, amelyekhez a résztvevők közül bárki hozzászólhatott.

A csoportok munkáinak összefoglalása

Ami gátolja az együttműködést a családok és az oktatási intézmények között	Ami segíti az együttműködést a családok és az oktatási intézmények között
• a szülők érdektelensége • a pedagógusok érdektelensége • időhiány • nem megfelelő konfliktuskezelés • kommunikáció (hiánya) • eltávolodás a szülő és pedagógus között • képzetlenség • különböző, eltérő értékrend, kultúra, szocializációs másság, családi háttér, szociális helyzet (lakhatási feltételek, viselkedés, szabályok megtagadása) • „egymásra-várás", mindenki áll… • kölcsönös tisztelet hiánya • másság elfogadásának hiánya • előítéletek megléte, sztereotípiák • kettős nyelv és kommunikációs kód • az intézményvezetés elkötelezettségének hiánya • súlyos anyagi helyzet, mélyszegénység • szégyenérzet, munkanélküliség = motiváció hiánya • bizalmatlanság (kölcsönös) • gondolkodásmód • a társadalmi státuszból adódó gőg a pedagógus részéről • verseny, tudáskényszer, teljesítménykényszer • zárt világ • negatív, rossz tapasztalat az iskolával, pedagógusokkal való kapcsolatban, például késések kezelése, mindenféle megszégyenítési, megalázási forma • pedagógusok ilyen irányú felkészítésének hiánya	• pedagógus egyénisége • kommunikáció, modern kommunikációs eszközök (mobiltelefon, Facebook) • képzés a szülőknek és pedagógusoknak • iskolavezetés hozzáállása • jó hangulat • elismerés, dicséret • egymásrautaltság (fölérendelt cél) • roma pedagógusok, pedagógiai asszisztens • következetesség • közös tevékenységek, programok a szülőkkel, családokkal, gyerekekkel (kirándulás, szakkör, családi nap, nyitott nap stb.) • generációkon átívelő kapcsolatok • szakemberek (fejlesztőpedagógusok) • különböző szakmák képviselői közötti együttműködés • Kedvesház-program • kultúra, egymás megismerése, elfogadása, együttműködés, a gyermek személyiségének fejlesztése • bizalom • intézményi lehetőségek • a szülők nyitottsága • egyenrangú, partneri viszony • a gyermek konkrét környezetének ismerete • erős családi közösség, a vezetők megnyerése

Elemezve az összegyűjtött tényezők táblázatát (az egyforma vagy hasonló észrevételek csak egyszer szerepelnek) megjegyezzük, hogy a két ellentétes előjelű csoporton belül is tovább csoportosíthatók a tényezők. Például a szülő személyiségére, magatartására, a pedagógus személyiségére, magatartására vonatkozó tényezők szerint, amelyek elsősorban a különböző szociális helyzet (lakhatási feltételek, mélyszegénység), eltérő kultúra és értékrend, családi háttér, különböző iskolázottsági szint és kommunikációs készség miatt vannak jelen.

Érdekes megfigyelni, hogy a gátló tényezők kivétel nélkül mind jellemzőek a jelen helyzetre (úgy is mondhatnánk, hogy „ez van, de nincsen jól"), a segítő tényezők között pedig sok az olyan, amely hiányzik, amire szükség lenne a „hídépítéshez", az egyenrangú partneri

viszony megteremtéséhez, ami nagymértékben feloldaná az együttműködés gátjait. Például: képzés a szülőknek és pedagógusoknak (önismeret, kommunikációs készségfejlesztés, konfliktuskezelés, másság elfogadása); egymás kultúrájának megismerése; a gyermek konkrét környezetének ismerete; közös tevékenységek, programok a szülőkkel, családokkal, gyermekekkel (kirándulás, szakkör, családi nap, nyitott nap stb.); különböző szakterületek, intézmények, szervezetek képviselői közötti együttműködés; roma pedagógusok, pedagógiai asszisztens, mediátor alkalmazása; iskolavezetés hozzáállásának javítása, szülő és iskola közötti szerződéskötés.

Ez az összegzés rendkívül hasznos volt, hiszen összevetve a korábban bemutatott szülői igényfelméréssel, nagyon sok közös pontot találtunk és megerősítést is nyertünk abban a vonatkozásban, hogy a projektben megismertetett eszköz- és módszertár jól illeszkedik a megfogalmazott problémákhoz, illetve segítheti azok megoldását.

A közös gyakorlatot Mandák Csaba projektmenedzser zárta, aki hangsúlyozta, hogy már most elérte a projekt a célját, hiszen együtt gondolkodtak a megoldásokon azok, akik ehhez értenek, akik kapcsolatban vannak a célcsoporttal.

Jó gyakorlatok bemutatása címszó alatt sor került Vavrek Gabriella szakmai vezető (Tornalja), Beluzsárné Torkos Erzsébet tagintézmény-vezető (Kossuth Lajos Evangélikus Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Pedagógiai Szakgimnázium, Miskolc), valamint Sándor Gizella tanítónő (Dr. Boga Alajos Általános Iskola, Csíkkozmás, Hargita megye) bemutatóira a bázisiskolákról, a szülőkkel szervezett közös tevékenységekről, a szülőkkel kialakított személyes kapcsolatról.

Lázár Péter és Bordács Margit (Kedvesház) „Hídépítés a családok felé" című bemutatójával ismertette a Kedvesház-pedagógia alapelveit, a házban zajló jó gyakorlatokat.

Biztatjuk a pedagógusokat, intézményvezetőket, hogy kezdeményezzenek olyan szakmai műhelymunkákat, amikor a pedagógusok nemcsak egymás között keresik a megoldást, hanem kinyitva a kaput, építve a hidat építsünk együttműködést mindazokkal, akiket az adott probléma érint, akik érdekeltek a megoldásban, akik rendelkeznek tudással, tapasztalattal, vagy érdeklődnek és szívesen bekapcsolódnának a közös munkába.

FELADAT

Gondolja át, kik lennének azok a közreműködők, akiket meghívna saját környezetéből egy ilyen műhelymunkára! Készíthetnek közös listát kollégáival, vagy szerkeszthetnek ebből a listából adatbázist. A formális csatornákon kívül bátran gondoljon személyes kapcsolataira is. (Pl.: találkoztak a témába vágó továbbképzésen, dolgoztak korábban közös projekten, vagy egyszerűen csak a konditeremből ismerik egymást, de tudják egymásról, hogy érzékenyek, elkötelezettek a hátrányos helyzetű gyermekek támogatásában.)

A rendkívül érdekes és hasznos bemutatók, a jó gyakorlatok, maga a műhelymunka mind arról tettek tanúbizonyságot, hogy a „hídépítés" nem könnyű feladat ugyan, de annál fontosabb, mert elengedhetetlen a sikeres iskolai eredményesség megalapozásához, a jól működő közösségek megteremtéséhez.

Ebben a fejezetben áttekintést adunk a projektben részt vevő országok oktatási helyzetéről, különös tekintettel a hátrányos helyzetű és/vagy roma fiatalok támogatását célzó elemekre, programokra, gyakorlatokra. Tesszük ezt azzal a céllal, hogy megkönnyítsük a tájékozódást, és lehetőséget adjunk a határokon túli helyzet megismerésére, ezzel is az *Esélyteremtő együttműködési hálózat* hosszú távú működését támogatva, bátorítva, ösztönözve az intézményeket, nevelői közösségeket arra, hogy a határok nem jelenthetnek akadályt az együttműködésben, segítséget nyújthatunk egymásnak. Elolvasva az alábbi anyagokat az olvasó is megtapasztalhatja, hogy bár vannak eltérő szabályozások, sajátos programok, eltérő megnevezések, de sokkal több az azonosság.

12.1. HÁTRÁNYOS HELYZETŰ ÉS/VAGY ROMA TANULÓK OKTATÁSÁNAK NEHÉZSÉGEI – *Jakab Judit*

A romák társadalmi integrációja talán ez egyik legtöbb fejtörést okozó, leginkább vitatott problémája a kelet-közép-európai társadalmaknak, a politikumnak, a regionális és helyi szerveknek, de a hétköznapi embereknek is. Számos olyan felmérés, kutatás készült, amely megpróbálta számba venni azokat a tényezőket, amelyek negatívan befolyásolják az integrációs törekvéseket, amelyek megpróbálják értelmezni, magyarázni az egyes jelenségek, folyamatok mögötti összefüggéseket. A legtöbb szakember megegyezik abban, hogy a romák társadalmi integrációjának egyik hatékony eszköze az iskolai végzettség és a szakmai képzettség emelése, hiszen ezek nélkül esélytelenek a munkaerőpiacon, és képtelenek kilépni az iskolázatlanság-munkanélküliség-szegénység ördögi köréből.

A roma oktatás eredményességének növelése kiemelt célként fogalmazódik meg az Európai Unió keretrendszerében is. Az Európai Tanács az uniós tagállamokat arra ösztönzi, hogy fejlesszék ki és valósítsák meg saját nemzeti integrációs stratégiájukat. Ugyanakkor arra hívja fel a tagállamokat, hogy garantálják a minőségi oktatáshoz való, megkülönböztetéstől mentes hozzáférést, biztosítsanak minőségi kora gyermekkori nevelést, csökkentsék a középfokú oktatásból lemorzsolódók számát, és adjanak támogatást a roma diákok sokféle igényének a kielégítésére (Európa Tanács, Miniszteri Bizottság, 2009).

Az Európai Unió Alapjogi Ügynöksége (FRA) 2011-ben az Európai Bizottsággal, az ENSZ Fejlesztési Programjával (UNDP) és a Világbankkal együttműködésben 11 uniós tagállamban készített felmérést a romákról és a legközelebbi nem roma származású szomszédjaikról: Bulgáriában, a Cseh Köztársaságban, Franciaországban, Görögországban, Lengyelországban, Magyarországon, Olaszországban, Portugáliában, Romániában, Spanyolországban és Szlovákiában. A felmérés célja az volt, hogy megvizsgálja a romák társadalmi-gazdasági helyzetét az oktatásban, a foglalkoztatásban, az egészségügyben és a lakhatásban, ugyan-

akkor foglalkoztak az egyenlő bánásmód és a jogtudatosság kérdéseivel is. Bár az oktatásra vonatkozó mutatók tekintetében jelentős különbségek vannak az országok között, tény, hogy a roma gyerekek, fiatalok iskolázottság tekintetében jóval alulmaradnak nem roma társaiknál. A formális oktatásban való részvételt tekintve a 16 évesnél idősebb roma válaszadók nagyjából 17%-a soha nem járt iskolába, szemben a nem roma válaszadók kevesebb mint 2%-ával. A megkérdezettek körében Romániában 24%, Magyarországon 3%, a Cseh Köztársaságban és Szlovákiában 1% azoknak az aránya, akik soha nem vettek részt formális oktatásban (*FRA*, 2014:13). Míg egyes országokban már a romák felső-középfokú oktatásba való tömeges bevonása a cél, máshol egyelőre az általános iskola sikeres befejezése a prioritás. A 18–24 éves romák körében Magyarországon, Szlovákiában 82 és 85% között mozog azoknak az aránya, akik nem végeztek felső-középfokú oktatást, Romániában ez az arány több mint 93% (*FRA*, 2014:35). Az iskolába nem járó roma gyermekek aránya tekintetében Romániában 22% azoknak a roma gyermekeknek az aránya, akik nem járnak kötelező iskolába. Ezzel szemben Magyarországon, illetve Szlovákiában 5% és 7% között van ez az arány.

Az előzőekben bemutatott felmérés eredményei egyértelműen bizonyítják, hogy a roma gyerekek jó részének iskolai pályafutása rövid és sikertelen, hogy kisebb-nagyobb különbségek ellenére a volt szocialista országok a romák oktatásának terén komoly kihívásokkal szembesültek (szembesülnek). A „probléma" kezelésének stratégiái, módszerei, társadalmi kontextusa országonként változók. A korábban említett FRA-felmérés eredményei arra engednek következtetni, hogy Románia Magyarországhoz és Szlovákiához viszonyítva mondhatni „fáziskésésben" van a romák iskolázottságának eredményességét illetően. A magyarországi vonatkozó szakirodalom bősége, a probléma több évtizedes szakmai tematizációja azt mutatja, hogy Magyarországon már az ország EU-s csatlakozása előtt is napirenden volt a roma oktatás eredményességének, egyáltalán a romák integrációjának kérdése. Romániában kevés olyan átfogó, feltáró jellegű kutatást találtam, amelyek a romák iskoláztatásának sikertelensége mögötti mélyebb összefüggéseket keresik. Bizonyos projektek keretében, egyes nem kormányzati szervezetek szórványosan leginkább statisztikai felméréseket készítettek az iskolaelhagyó, lemorzsolódó roma tanulókról, az igazolatlan hiányzásokról, a be nem iskolázottakról, a szegregált osztályokról, csoportokról, iskolákról, illetve azok ellátottságáról (*Jigău şi Surdu,* 2002; *Fleck şi Rughiniş,* 2008; *Duminicã şi Ivasiuc,* 2010; *Surdu, Vincze si Wamsiedel,* 2011; *Claudiu Ivan si Iulius Rostas,* 2013); illetve esettanulmányokat olvashatunk roma telepekről, a romák munkaerő-piaci helyzetéről, szegénységéről.

A roma és/vagy hátrányos helyzetű gyermekek oktatásának sikerességét befolyásoló tényezők

A következőkben a vonatkozó szakirodalom tükrében, saját pedagógusi és kutatási tapasztalataimra is alapozva próbálom meg körbejárni a roma és/vagy hátrányos helyzetű gyermekek oktatásának problémáit, nehézségeit. A hátrányos és/vagy roma gyermekek iskolai pályafutásának sikerességét, illetve sikertelenségét befolyásoló tényezők sokrétűek, amelyek kölcsönös egymásra hatása, összefonódása még nehezebbé teszi azok beazonosítását és hatásuk mérhetőségét. A hátrányos helyzetű és/vagy roma gyermekek oktatásának sikerességét befolyásoló tényezők meghatározásánál legtöbbször magyarországi kutatási eredményekre hivatkozom, amelyek következtetései nagyon gyakran érvényesnek tekinthetők a romániai helyzetre is.

A szociológiai kutatások során a roma gyerekek iskolai kudarcát a pedagógusok, az iskola minősége és a szocializációs hatások összefüggésrendszerében vizsgálják. A vizsgálatok egy jelentős része a roma gyerekek gyenge iskolaérettségét és a családi szocializáció elégtelenségét tekinti a sikertelenség legfőbb okának (*Kertesi és Kézdi,* 1996; *Forray és Hegedűs,* 2003; *Derdák és Varga,* 1996; *Kemény,* 1996). *Kertesi és Kézdi* (1996) szerint az iskolát megelőző családi szocializációban, illetve a gyerekek iskolaérettségének hiányosságaiban kell keresni az iskolai kudarc fő okát. Bár jelentőséget tulajdonítanak az iskola előítéletességének, szegregáló szándékának, a település- és lakóhelyi hátrányoknak, de fontosabbnak tartják a szocializációs hátrányokat, amik szerintük nem feltétlen a cigányságból, hanem a szülők alacsony iskolázottságából, szegénységéből, az írás-olvasási események és élmények szinte teljes hiányából fakadnak. Ezt az állításukat 2012-ben statisztikai eredményekkel támasztják alá, bizonyítva, hogy a roma tanulók iskolai eredménytelensége nem etnikai sajátosságokkal magyarázható, hanem a rossz szociális helyzetből fakadó „háttérváltozók" hatása okozza a jelentős lemaradást. A szerzők hangsúlyozzák, hogy az alapkészségek elsajátításának helye az általános iskola, az ott elsajátított készségek meghatározzák a középiskolai továbbtanulási irányokat, és később a munkaerő-piaci helyzetet is. Már a középiskola megválasztásakor igen erős szelekció zajlik: a gyenge képességűek a szakiskolát, a jó képességűek a gimnáziumot választják. Egyik fontos következtetésük, hogy a középiskolai kudarcok mélyen összefüggnek az általános iskolában megszerezhető alapkészségek hiányosságaival (*Kertesi és Kézdi,* 2012). A kutatók egy másik csoportja (*Csongor,* 1992; *Réger*, 2001; *Radó,* 1995; *Liskó,* 2001; *Babusik,* 2003) az iskola minőségét, felkészületlenségét, a pedagógusok attitűdjét emeli ki a roma és/vagy hátrányos helyzetű gyerekek oktatását illetően. Véleményük szerint a szegregált iskolák, a pedagógusok előítéletessége, a romológiai ismeretek hiánya negatívan befolyásolják a roma gyermekek iskolai beilleszkedését. Bár abban legtöbben egyetértenek, hogy a két területet nem érdemes szétválasztani, mivel kölcsönösen hatnak egymásra. A kutatók között abban sincs egyetértés, hogy az iskolai sikertelenség mögött a rossz szociális helyzet jelenik meg nagyobb súllyal, vagy inkább a kulturális, szocializációs különbségek okozzák a nehézségeket. *Fiáth Titanilla* (2000) elemezve a témához kapcsolódó magyarországi szakirodalmat, az iskolai sikertelenség okait a következőkben foglalta össze: a rossz szociális helyzet, a családi szocializáció, a nyelvi hátrány, az óvodai képzés hiánya, a család és az iskola kapcsolata, az iskolák minősége, a tanulási motiváció hiánya, előítéletesség és hátrányos megkülönböztetés, nem megfelelő pedagógiai gyakorlat. Az előbbiekben felsorolt tényezők különböző hangsúlyokkal ugyan, de romániai viszonylatban is meghatározói a roma és/vagy hátrányos helyzetű gyermekek iskolai sikerességének/sikertelenségének. A következőkben az említett tényezők mentén haladva, különböző vizsgálatok eredményeit felhasználva mutatom be röviden a roma gyermekek oktatásának nehézségeit.

Rossz szociális helyzet

A romák rossz szociális helyzete, szegénysége[22] mondhatni minden kelet-közép-európai országban jellemző, amelynek legfőbb okai az alacsony iskolázottság, gyenge munkaerő-piaci jelenlét, szegregáció és a kirekesztődés. A romák gyakran marginalizált telepeken élnek, elkülönülten a város vagy falu többségi lakóitól, ahol nagyon rosszak a lakhatási körülmé-

22 Romániában a romák körében a szegénységi ráta 67 százalékos, 50 százalékuk napi 3,3 euróból, 21 százalékuk alig 1,65 euróból él (Edu.ro., 2015. 11.).

nyek (zsúfoltság, a víz hiánya, fűtetlen lakások, a higiénia hiánya), ahol hiányzik az állandó jövedelem (többnyire szociális segélyekből, gyűjtögetésből, alkalmi munkákból élnek). Az említett FRA felmérésében az iskolai lemorzsolódás okait vizsgálva a szegénységgel összefüggő okok Romániában érték el a legnagyobb pontszámot (a megkérdezettek 36 százaléka azért nem jár iskolába, mert túl magasak a tanulás költségei), de Bulgáriában, Görögországban, Magyarországon és Szlovákiában is benne voltak az első háromban (*FRA*, 2014:42).

A rossz szociális helyzet igen kedvezőtlenül hat a tanulók iskoláztatására: a roma családok gyermekei a zsúfolt, kedvezőtlen lakásviszonyok miatt otthon nem tanulnak, a hiányos táplálkozás és öltözet, az egészségtelen életmód mind-mind negatívan befolyásolják az iskolai előmenetelüket. Bár Romániában léteznek szociális jellegű támogatások (tej-kifli program, ingyenes tanszersegély, szociális ösztöndíjak lehetősége), amelyek a hátrányos helyzetű tanulók iskolalátogatását segítik, ezek csak „tüneti kezelést" jelentenek, hiszen a tízórai és a tanszer magában még nem elég az iskolai sikerességhez. Az ingyenes tanszer és a szociális ösztöndíj igényléséhez különböző iratokra, igazolásokra, kérések megírására van szükségük az igénylőknek, amely nagyon sok roma szülőnek okoz nehézséget. Igen hasznos lenne az ún. „napközis program" működtetése ezekben az iskolákban, ahol a gyermekek ebédelhetnének és tanulhatnának a következő napra, ennek megszervezése sajnos legtöbbször forráshiány miatt elmarad. Néhány nemzetközi finanszírozású projektnek köszönhetően bizonyos iskolákban működtek hasonló programok, amelyek sajnos a projektek befejezése után általában megszűntek. A rossz szociális helyzet, a kilátástalanság, az iskolai kudarcok és a csökkent tanulási motiváció összefüggésben vannak egymással. A problémákat nem lehet egymástól szétválasztva kezelni, a sikeresség érdekében mindegyikre megoldást kellene találni, hiszen a szociális jellegű nehézségek megoldása nélkül az iskola minden erőfeszítése hiábavaló és könnyen kudarccal végződik.

A családi szocializáció

A határozatokban, határozattervezetekben az „inklúziós iskola" mint „barátságos és demokratikus iskola" megvalósulásáról olvashatunk, ahol értéknek tekintik a szociális-nemzetiségi-kulturális sokszínűséget, ahol minden gyermeket tisztelnek és diszkrimináció nélkül befogadnak, a statisztikák növekvő szegregálódásról, az iskolaelhagyók magas számáról tanúskodnak. A FRA kísérleti felmérése szerint a 2010/2011-es tanévben Romániában a megkérdezett 16 év alatti romák 22 százaléka, Szlovákiában 7, Magyarországon 5 százaléka volt iskolaelhagyó (*FRA*, 2014:19). Nagyon gyakran az iskolák felkészületlenek a „másság" befogadására, a szigorú szabályozások, előírások, az egységesített és standardizált követelmények szűk mozgásterében a szabadsághoz, kötetlenséghez szokott roma tanulók nem érzik jól magukat és az iskolai tanulást gyakran fölöslegesnek tekintik. Számukra ismeretlen ez a világ, nagyon gyakran családtagjaiknak is hiányoznak vagy negatívak az iskolával kapcsolatos tapasztalataik. A felek mondhatni „tájékozatlanok" a másik felet illetően, a két világ egymástól teljesen eltérő értékeket követ, „más nyelvet" beszélnek, eltérő érdekeik és céljaik vannak. Ebből nemritkán kommunikációs zavarok, nehézségek sokasága adódik, amely tovább erősíti a kölcsönös bizalmatlanságot. Ebben a komplikált kapcsolatban töltik be a közvetítő szerepét a pedagógusok. Mint tudjuk a kultúrák, országok között közvetítő szerepet betöltő „diplomaták" komoly képzésben részesülnek, megtanulják az illető ország nyelvét, megismerkednek annak kultúrájával, hogy feladatukat sikeresen teljesíthessék. Ezzel szemben a roma gyermekeket tanító pedagógusok legtöbbször „felkészületlenek" roma kultúrából (a romániai magyar pedagógusképzésből egyelőre hiányzik a romológiai kép-

zés), alig vannak ismereteik a roma családok életviteléről, szerkezetéről, érzelmi légköréről, nevelési elveikről, értékeikről, gazdasági és kulturális hátteréről, világlátásukról. Ennek következtében nehezen találják meg azokat a technikákat, amelyekkel orvosolni lehetne az osztálytermen belüli etnikai konfliktusokat; nehezen értik és értelmezik a roma gyermekek mondanivalóját, magatartását, viselkedésének okait.

*Fiáth (*2000*), Forray és Hegedűs* (1998), illetve *Oppelt* (1996) oláhcigány közösségekben végzett kutatásainak eredményeit veszi alapul, amikor a roma gyermekek családi szocializációjából fakadó jellemzőket az iskolai elvárásokkal állítja szembe. A pedagógusok és az iskola gyakran problémaként érzékel egy sor olyan, a roma gyermekek családi szocializációjából fakadó jellemzőt, mint a szigorú napirend hiánya, az időfogalom különbözősége, strukturálatlansága, a késleltetés és az önkontroll képességének hiánya (hiszen a csecsemők és gyermekek szükségleteit rögtön kielégítik), a túlzott mozgékonyság, impulzivitás. A pedagógusok általában hiányolják a kitartó figyelmet, alacsonynak tartják a gyermekek monotóniatűrésének szintjét. Fáradékonynak, türelmetlennek érzékelik a gyermekeket, akik számára legtöbbször ismeretlen az iskola nyelvezete, akiknek korábban nem voltak „írás-olvasás események" az életükben. A korlátlan mozgáshoz és szabadsághoz szokott gyermekek nehezen viselik el a korlátozásokat, tiltásokat, az iskolai büntetéseknek (magaviseleti jegy, szóbeli és írásbeli figyelmeztetések) nincs jelentősége számukra. Nem esik egybe az iskola és család norma- és értékrendje. A roma családokban a 13-14 éves már majdnem felnőtt, aki részt vesz a család életében, munkájában, az iskolában pedig még gyermekként tekintenek rá és teljes engedelmességet várnak tőle (*Fiáth,* 2000).

„…a cigány kulturális sajátosságokat, a szülői-nevelői stílusok másságát figyelmen kívül hagyó közoktatási rendszer kudarcot vall a roma gyerekek tanítása során" (*Fiáth*, 2000:17). Ez a megállapítás sajnos a romániai közoktatási rendszerre is érvényes. A mai romániai iskola a „standard" gyermekek oktatására van berendezkedve, a Tanügyi Törvény (2011) hangzatos alapelvei ellenére sajnos az iskolák hétköznapi világából hiányoznak azok a feltételek, azok az erőforrások (mind anyagi, mind személyi), amelyek lehetővé tennék a roma gyermekek oktatásának sikerességét támogató intézkedések megvalósítását. Az oktatásban szinte krónikus a pénzhiány, folyamatosan napirenden vannak a „költséghatékony" intézkedések (iskolaösszevonások, a személyzet „leépítése", a beruházások szüneteltetése). A nagy számban roma gyermekeket tömörítő iskolákban hiányzik a megfelelő számú segítő szakember (fejlesztőpedagógus, pszichológus, logopédus, szociális munkás), a „napközis" program működtetését lehetővé tevő források, az oktatás hatékonyságát növelő IKT-eszközök.

Nyelvi hátrány

Az iskola nyelvének és kommunikációjának megértése szintén nehézséget okoz a roma gyermekeknek, hiszen míg az iskolázott családokban a gyermek már az iskoláskor előtt szert tesz egy sor „írásbeliséggel kapcsolatos tudásra" („írás-olvasási események" jelenléte, könyveket tartalmazó tárgyi környezet, tevékenységek, amelyek az olvasás megértésére, „hallgatóvá válásra", mesélésre, „írásra-olvasásra" szocializálnak), addig a roma családokban teljesen hiányoznak ezek az események. Az iskola elvárja, hogy a beiskolázott gyermek rendelkezzen bizonyos fokú írásbeliséggel kapcsolatos tárgyi és nyelvi tudással, mert arra fog építeni. „Az otthon elvárt és az oktatás által megkívánt nyelvhasználati módok szélsőségesen különböző mivolta súlyos nehézségek, kudarcok forrása a gyermekek számára az iskolában. Ez a tényező valószínűleg már önmagában is mintegy „garantálja" az iskolai eredménytelenséget." – állapítja meg *Réger Zita* a nyelvi szocializáció és az abból eredő nyelvi

hátrány feltárására irányuló kutatásaiban (*Réger,* 2001:89). Saját kutatásom[23] során a roma többségű osztályok néhány pedagógusával készített interjúkból is az látszik, hogy a roma gyermekekkel való munkában az egyik legnagyobb nehézséget a kommunikáció okozza, hiszen az iskolába érkező gyermekek szókincse nagyon szegényes, az iskola nyelve és a roma családok gyermekeinek nyelve között óriási szakadék tátong. Van, aki a nevét sem tudja, csak egy becenévre hallgat, és néha még a családnak is problémát jelent a gyermekek neveinek pontos „felmondása". *„Pár hét alatt megtanul bizonyos fogalmakat, azaz megérti, hogy hozd ide a füzetet, de ő még nem használja a fogalmat. A füzet és a könyv megkülönböztetése néha még harmadik-negyedikben is nehézséget okoz nekik"*– mondta az egyik negyedikes tanító. Alapvető tárgyaknak a nevét sem ismerik, mert magát a tárgyat sem látták. Az iskolába lépés első hónapjaiban nehéz bármilyen utasítást úgy megfogalmazni, hogy érthető legyen számukra. Alig vannak olyan tapasztalataik, amelyek a tankönyvi „leckékkel" összefüggenek, amelyekre építeni lehet az iskolában. A tankönyvek szövegei gyakorlatilag érthetetlenek számukra, ezért főleg az elején nem is tudnak tankönyvet használni. „*Negyedikben történelemből az ókori népeket tanuljuk. A tankönyvvel egyszerűen nincs mit kezdjünk, esetleg a képeket nézzük meg benne. Pár perc magyarázat után látom, hogy lankad a figyelmük, elfáradnak, gyorsan váltani kell valamire. Találtam egy nagyon jó filmecskét, abból nézünk meg kis részleteket, azt megbeszéljük, így megmarad nekik is valami*"– meséli egy másik, általam megkérdezett tanító.

Az óvodai nevelés hiánya

„Minden megfigyelés és kutatás megegyezik abban, hogy a gyermekek iskolai adaptációja (sikeressége) nagymértékben összefügg azzal, járt-e a gyerek óvodába" (*Forray*, 2014:3643). A roma gyerekek számára nemcsak azért fontos az óvodalátogatás, mert ott ismereteket, készségeket, szocializációs sémákat adnak át, hanem mert olyan rendszeres tevékenységekhez szoktatja a gyereket és a családot, amelyekre az iskola is épít. „Az óvoda megtanítja a szülőt is ezekre a rutinokra: meghatározott időben elvinni-elhozni a gyereket, ellátni a szükséges felszerelésekkel, tehát felkészülni a másnapi tevékenységre" *(Forray*, 1997). Egyes szakértők szerint szükséges volna a 3-4 év óvodalátogatás, mert legalább ennyi időre lenne szükség annak a tudásnak a megszerzésére, amivel az iskolát el lehet kezdeni.

Az előzőekben gyakran említett FRA-felmérés eredményei alapján a nem romák 70-97 százalékával szemben a Cseh Köztársaságban, Portugáliában, Szlovákiában és Spanyolországban a 6–15 éves romák közül kevesebb mint 50 százalék vett részt iskola előtti nevelésben. Magyarországon a romák iskola előtti nevelésben való részvétele magas, a 2010/11-es tanévben a négyévesnél idősebb, de a tanköteles kornál fiatalabb roma gyermekek 80%-a járt iskola-előkészítőbe vagy óvodába, de így is alacsonyabb, mint a környékükön élő nem roma népességé (*FRA*, 2014:11). Az ugyanebbe a korcsoportba tartozó roma gyermekek közül Romániában 45 százalék, a Cseh Köztársaságban és Szlovákiában kevesebb mint 28 százalék vett részt iskola előtti nevelésben.

Romániában az óvodáztatás kiterjesztése a romák körében még mindig komoly feladat, bár az utóbbi években kezdtek mutatkozni pozitív irányú változások. Ennek egyik oka, hogy Romániában még nem kötelező az óvodalátogatás. Egy 2018-as törvénytervezet értelmé-

23 A Debreceni Egyetem Humántudományok Doktori Iskolájának keretében készülő kutatásom témája „Roma gyermekek oktatása – pedagógusi attitűdök vizsgálata a Csíki-medencében (Hargita megye, Románia)".

ben (amelynek elfogadása még nem végleges), 2020-tól kötelezővé válna minden 5 éves gyerek számára az óvoda, illetve 2023-tól minden 4 éves óvodakötelessé válna. Az óvodák egy része, bár rejtetten, de elutasítja a roma gyermekeket „férőhelyhiányra" hivatkozva, vagy egyszerűen a roma lakóhelyek közelében nincsenek óvodák. Akárcsak az iskolák esetében a roma gyermekek megjelenése az intézményben szinte mindig maga után vonja a nem roma gyermekek elvándorlását, így nem ritka a csak romákból álló óvoda vagy óvodacsoport. Vannak olyan esetek is, amikor a roma szülők nem engedik gyermekeiket óvodába, mert féltik egy számukra ismeretlen környezetben, egy számukra ismeretlen pedagógusra bízni őket. Gyakran csak ötévesen íratják be a gyereket az óvodába, őket sem mindig rendszeresen, ezért nagyon rövid az idő az iskola-előkészítésre. A roma gyerekek sem mindig szeretnek óvodába járni, hiszen odahaza nem korlátozzák, nem szabályozzák őket, szabadon mozoghatnak, kedvük szerint játszhatnak.

A 2012/2013-as tanévtől kezdődően Romániában ún. előkészítő osztályok indultak az iskolákban, ahová kötelezően be kell iratkozniuk a hatéves gyermekeknek. Ennek egyik célja éppen az, hogy legalább egy év iskola-előkészítő kötelezővé váljon a roma gyermekek számára is. Az eltelt néhány év tapasztalatai alapján a pedagógusok mindenképpen hasznosnak ítélik meg a plusz egy év iskola-előkészítőt, hiszen ebben az időszakban lehetőség adódik az iskolai szabályokkal való megismerkedésre, a beszoktatásra, bizonyos „iskolás" tevékenységek előkészítésére, a gyermekek megismerésére a további tevékenységek hatékony megtervezése céljából. Ezekre az „előkészületekre" a törvény bevezetése előtt is szükség volt (főleg, ha a gyermekek egyáltalán nem jártak óvodába), amelyek miatt „késleltetve" lehetett elkezdeni a tulajdonképpeni első osztályos tevékenységeket. Ezzel a törvénnyel tehát „hivatalosították" a roma gyermekek számára elengedhetetlen iskola-előkészítő szakaszt, amely ugyan nem pótolja a többéves óvodáztatás hiányát, de mindenképpen segíti a gyermekek későbbi iskolai boldogulását.

A tanulási motiváció

Ha már a roma gyermekek megjelentek az iskolában, gyakori a pedagógusok részéről a panasz, hogy motiválatlanok, nem akarnak tanulni. A roma gyerekek tanulási motivációjával kapcsolatosan megoszlanak a vélemények: egyesek nagyon alacsony, míg mások magas motiváltságról beszélnek. A tanulók motiválatlanságát hangsúlyozók szerint a roma gyermekek motiválatlansága már a családban kialakul, mert rájönnek, hogy számukra az iskolai tudás sem elég egy munkahely megszerzéséhez. Vannak olyan vélemények is, amelyek szerint a sorozatos iskolai kudarcok, idegenségérzés miatt válnak motiválatlanná a tanulók. A másik oldalon azok a vizsgálatok állnak, amelyek azt bizonyítják, hogy a roma családok elfogadják a 16 éves tankötelezettséget *(Forray és Hegedűs*, 2003) és többségük pozitív motiváltságot mutat *(Babusik*, 1999). Az említett magyarországi kutatásokhoz hasonló romániai kutatásokról nem tudok beszámolni, a romániai statisztikák viszont azt mutatják, hogy a korai iskolaelhagyás[24], lemorzsolódás következtében a roma tanulók egy jelentős része nem teljesíti a tankötelezettséget. Egy 2011-es országos szintű kutatás (*Országos Jelentés*, 2011:38) eredményei szerint a 16 év fölötti roma népesség 23 százaléka egyáltalán nem járt iskolába, 26 százalékának elvégzett négy osztálya, 34 százalékának elvégzett nyolc osztálya,

24 Olyan 18–24 év közötti fiatalokra vonatkozik, akik nem fejezték be a kötelező oktatást (10 osztály), és akik már semmilyen képzésben nem vesznek részt. 2017-ben ez az arány 18 százalék volt.

és csupán 8 százalékának volt befejezett tíz osztálya, azaz ennyien „teljesítették" a tankötelezettséget.

„Az elsajátítási motívumok a direkt tanuláshoz az iskoláskor elején, esetleg az óvodában kapcsolódhatnak. Ha a gyerekek az első tanulási tapasztalatok során nem élik át az elsajátítás, a tudás-gyarapodás élményét – ami a roma gyerekek esetén feltételezhető –, akkor a ki nem aknázott öröklött késztetések, a siker által meg nem erősített motívumok háttérbe szorulhatnak, helyüket tanuláshoz nem kötődő motívumok vehetik át, működésük iskolai szituációban megszűnhet." (*Józsa,* 2002b, idézi *Fejes,* 2005:6). Azt is kiemeli, hogy kisiskoláskorban elsősorban a pedagógushoz fűződő viszony és a közösséghez viszonyított eredményesség befolyásolhatja döntően egy gyermek tanulási motívumrendszerének fejlődését, és az életkor előrehaladásával a motiváció egyre csökken (*Józsa,* 2002b, idézi *Fejes,* 2006:7). A tanulók motivációja a hetedik és tizenegyedik évfolyam között nagyon leesik, főleg a továbbtanulásra nem készülők körében. Azt is megtudjuk, hogy a motiváció csökkenésével párhuzamosan a belső késztetés helyett egyre inkább az elismeréséért, a tanulás gyakorlati hasznáért dolgoznak az iskolában a diákok (*Józsa,* 2002b, idézi *Fejes,* 2006:6). Mivel a hátrányos életkörülményeik miatt a roma tanulóknál hiányoznak a külső befolyásoló hatások, a motivációjuk nagyon alacsonnyá válik.

A térségben (Csíki-medence, Románia) végzett interjúk során arra a következtetésre jutottam, hogy azok, a többnyire elemi osztályokban tanító pedagógusok, akik inkább „megtalálták a kulcsot" a roma gyermekekhez, a gyermekek tanulási motivációját az adott körülményekhez mérten kielégítőnek tekintették. Kihangsúlyozták, hogy ezek a gyermekek is taníthatók, fejleszthetők, csak teljesen más módszerekkel kell dolgozni, mint a többségi gyermekek esetében. Gyakran hangoztatták az elfogadás szükségességét és a feladatok számukra teljesíthető szintjének fontosságát. *„Ők is örülnek a sikereiknek, szomorúak, ha valami nem sikerül, őket is érdekli az iskola"*– foglalta össze meglátásait az egyik tanító. Felső tagozaton a tanulás iránti motiváció megcsappan, a sokféle pedagógus, a teljesíthetetlen feladatok miatt a tanulók elveszítik az érdeklődésüket. A tanárok gyakran számolnak be „tanulni nem akaró" hátrányos helyzetű tanulókról, akik szerintük csak azért járnak iskolába, hogy „megkapják a segélyeket, pénzeket". A vidéki, falusi iskolákból a roma gyermekek jelentős része nem tanul tovább, a nyolcadik osztály elvégzése után más településre, a közeli városba kellene ingáznia (költöznie), amelyet anyagi és egyéb okok miatt kevesen vállalnak. A városon élők közül előfordul, hogy beiratkoznak szakiskolákba, de kevesen fejezik be. A lányok közül sokan már a nyolcadik osztályig sem jutnak el, követve a közösségükben érvényes „íratlan törvényeket" férjhez mennek, gyereket szülnek. Szerintük egy lány „rendeltetése" az anyaság, feladata a háztartás vezetése és a gyermekek nevelése, nem az iskolába járás.

Előítéletesség és hátrányos megkülönböztetés

Az elfogadáshoz szükség volna a „másik" közelebbi megismerésére, a romák történelmének, életmódjának, értékeiknek alaposabb tanulmányozására, hiszen a „tájékozottság/tájékozatlanság és az előítéletesség mértéke között szoros kapcsolat van…" (*Forray*, 2014:3648). A roma identitás vállalása már igen korán konfliktusokat okozhat a gyerekeknek, akik igen érzékenyek a többségi társadalom elutasítására. A roma szülők és gyerekek, ha előítéletességet éreznek a pedagógusok részéről, elutasítással, ellenállással reagálnak rá. Az elutasító, diszkriminatív magatartások hatására csökken a tanulási motiváció, közvetve pedig az iskolai eredményesség is. Az előítéletesség a tanulók önértékelésére is negatívan hat,

ugyanakkor zavart, szerepkonfliktusokat, szégyenérzetet vált ki a gyerekekből. A pedagógusok saját családi, iskolai és pálya-szocializációjuk alapján „működnek", a romákhoz való viszonyulásuk gyakran nem tudatos, előítéletességüket gyakran nem is érzékelik, „felsőbbrendűségüket" természetesnek tekintik. Székelyföldi (Románia) kutatásokból (*Biró és Oláh*, 2002; *Oláh*, 1996) tudjuk, hogy az 1989 előtti időszakban a térségben a roma–magyar viszonyra az „egymás mellett élési" modell volt jellemző, azaz egy településen belül a magyar és a roma lakosság teljesen külön térben élt, „teljesen eltérő életvezetési modell, viselkedési és kommunikációs gyakorlat, nagyon eltérő értékrend és életfelfogás szerint" (*Biró* és *Oláh,* 2002). A kutatók a két társadalmi csoport közötti viszony „aszimmetrikus" voltára hívják fel a figyelmet, amely a két csoport közötti átjárást teljesen lehetetlenné tette. Az interetnikus kapcsolatokat vizsgáló egyik tanulmányban (*Oláh*, 1996) a kutató részletesen bemutatja az „aszimmetrikus viszony" megnyilvánulási formáit. A magyar–roma csoportközi viszonyokban a magyarok részéről jellemző a saját csoport másik fölé helyezése, a másik leértékelése, eltávolítása, lefokozása. Ez leginkább a verbális kommunikációban érhető tetten és a szocializációban nemzedékről nemzedékre öröklődik. Ilyen környezetben, kellő tájékozottság és „tudatosítás" hiányában a pedagógusok viszonyulása észrevétlenül válhat előítéletessé, különösen akkor, ha a roma tanulókra úgy tekintenek, mint az iskolai teljesítmény, sikeresség „hátráltatóira", akik akadályozzák a tantervi előírások teljesítését, akik „nem akarnak alkalmazkodni" az iskolai szabályokhoz, akik „plusz terhet" jelentenek számukra. Mivel a pedagógusok hivatalból is, de saját kulturális hovatartozásuk okán is az iskolai kultúra megtestesítői, gyakoriak a kommunikációs nehézségek, a meg nem értések, ugyanakkor a roma családok fokozott érzékenysége is gyakran megnehezíti a pedagógusok részéről az elfogadást.

Alkalmazott módszerek, a pedagógiai gyakorlat

A roma tanulók tömeges megjelenésével az iskolákban megsokasodtak a pedagógiai jellegű problémák is. Az addig bejáratott módszerek nem működtek (működnek), megsokasodtak a fegyelmi problémák, teljesíthetetlenné váltak a tantervi előírások. A pedagógusok tehetetlennek, frusztráltnak érezték (érzik) magukat, különféle megoldásokat, magyarázatokat kerestek (keresnek) a helyzet kihívásainak feloldására. Sokan egyenesen a roma gyermekek taníthatóságát, fejleszthetőségét kérdőjelezték (kérdőjelezik) meg, vagy egyszerűen kiléptek a helyzetből és más iskolára váltottak. Mások alkalmazkodni próbáltak az új helyzethez, nem annyira a tantervi előírásokhoz, inkább a gyermekek szintjéhez igazodtak. Megpróbálnak megújulni, képzések, önképzések során olyan módszereket elsajátítani, kipróbálni, amelyek hatékonyak az új helyzetben. Sok a bizonytalanság, a kísérletezgetés, az oktatási rendszer környezete, a tantervi szabályozás merevsége, a differenciált pedagógiai eszközök nem következetes alkalmazása, a pedagógusképzés hiányosságai mind-mind olyan tényezők, amelyek nem segítik a folyamat sikerességét. Ugyanakkor a differenciált nevelés pedagógiai gyakorlatának megvalósulásához gyakran hiányoznak a feltételek, a támogató finanszírozási rendszer, a tartalmi szabályozás, az értékelési rendszer, a pedagógusképzés és -továbbképzés, a tankönyv- és taneszközkínálat biztosítása.

Ezek hiányában a pedagógusok szembesülnek a problémák sokaságával, gyakran saját maguknak kell megoldásokat találniuk. Külső szakmai segítség, romológiai ismeretek és segítő szakemberek nélkül kell ellátniuk egy sor olyan feladatot, amely egy átlagos pedagógus számára fel sem merül: „az átlagosnál szegényebb családi környezet miatt keletkezett szociokulturális hátrányok kompenzálása; a többségi társadalométól eltérő szokások, viselke-

désmódok és családi értékrend elfogadása, a nyelvi hátrányok kompenzálása; a kisebbségi létből és a többségi társadalom előítéleteiből fakadó komplexusok és frusztrációk kezelése; a nem cigány környezet (például szülők és gyerekek) részéről megnyilvánuló előítéletes magatartás megváltoztatása; a saját előítéletek leküzdése" *(Liskó*, 2001:35). A roma és/vagy hátrányos helyzetű gyermekeket tömörítő iskoláknak igen alacsony a presztízse. A hivatalos értékelések alapján, amelyek a tanulmányi-, vizsga- és versenyeredményeket veszik alapul, és nem a hozzáadott értéket mérik, ezek az iskolák gyakran megkapják a „gyenge iskola" stigmáját. A „nehezített körülmények" között dolgozó pedagógusok semmilyen szakmai, anyagi kompenzációban nem részesülnek, sikereik gyakran láthatatlanok maradnak a rendszer számára. Ilyen körülmények között igen megterhelő a pedagóguslét, igen nagy mind a pályaelhagyás, mind a kiégés veszélye.

Következtetések, javaslatok

A roma gyermekek oktatásának sikeressége vagy kudarca nagyon sok tényező együttes hatásának a következménye. A vonatkozó kutatások felhívják a figyelmet azokra az „érzékeny pontokra", amelyek mentén szükség volna országos, térségi, helyi szintű beavatkozásokra, hogy a folyamat zökkenőmentesebbé váljon. Hiába az EU-konform alapelvek és stratégiák, ha a megvalósításhoz hiányoznak a konkrét operatív programok, az összehangolt tevékenységi tervek és nem utolsósorban a szükséges források. Ezek hiányában maguk a pedagógusok szembesülnek a konkrét nehézségekkel, amelyeket ki-ki saját elköteleződése, szakértelme, problémaérzékenysége szerint próbál megoldani. Így ha vannak is elszigetelt „sikertörténetek", a legtöbb iskolában a roma tanulók oktatása sok nehézségbe ütközik.

A felmérések, kutatások adatai azt mutatják, hogy tennivaló van bőven iskolán belül és kívül. Romániára ez fokozottan érvényes. A pedagógusok romológiai ismereteinek bővítése, a módszertani megújulás, az önképzés és továbbképzés, a külföldi tapasztalatcserék, a probléma szakmailag megalapozott tematizálása mind-mind hozzájárulhat a folyamat sikerességéhez. Az iskolák mondhatni krónikus forráshiányát külső források bevonása pótolhatná (település, térség szintjén), hogy megteremthetők legyenek a minőségibb oktatáshoz szükséges infrastrukturális és személyi feltételek. Szükség volna olyan összehangolt, átfogó, térségi szintű stratégiák, fejlesztési tervek, módszertanok kidolgozására, amelyek az oktatás mellett egyéb területeken is (egészségügy, lakhatás, munkaerő-piaci helyzet) kijelölik azokat az irányokat és cselekvési terveket, amelyek együttes megvalósítása elősegíthetné a probléma komplex kezelését. Az oktatási rendszer, bár számon kéri az iskolavezetőkön a hatékonyságot és eredményességet, nem engedi, hogy maguk válasszák meg pedagógusaikat, hogy az iskolák rugalmasan kezeljék a tananyag ütemezését, hogy figyelembe vegyék a helyi sajátosságokat. Nem differenciál, nem értékeli a hozzáadott értéket, csak statisztikák és számok alapján születnek az egységes, mindenki számára kötelező előírások, szabályozások. A politikai instabilitás, a tanügyminiszterek folyamatos cserélődése[25], a gazdasági válságok sajnos nem kedveznek sem a minőségi oktatásnak, sem a hátrányos és/vagy roma gyermekek iskolai sikerességének.

25 Romániában 1989 óta a 25. tanügyminiszter került beiktatásra.

Irodalomjegyzék:

- Babusik Ferenc (1999*): Kutatás az ózdi régió cigány népessége körében*. Delphoi Consulting, Budapest. URL: http://mek.oszk.hu/02000/02046/02046.pdf, Utolsó letöltés: 2018.07.03.
- Babusik Ferenc (2003): *Késői kezdés, lemorzsolódás – cigány fiatalok az általános iskolában.* Új Pedagógiai Szemle. 10. 3–18. URL: epa.oszk.hu/00000/00035/00075/2003-10-ta-Babusik-Kesoi.html, Utolsó letöltés: 2018.07.03.
- Biró A. Zoltán és Oláh Sándor (2002): *Roma népesség a székelyföldi településeken.* In: Bodó Julianna (szerk.): Helykeresők. Roma lakosság a Székelyföldön: Tanulmányok. KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda.
- Csongor Anna (1992): *Cigány gyerekek az iskolában.* Phralipe. 2. 14–19.
- Derdák Tibor és Varga Aranka (1996): *Az iskola nyelvezete – idegen nyelv*. Regio. 2. 150–174. URL: http://epa.oszk.hu/00000/00036/00025/pdf/07.pdf, Utolsó letöltés: 2018.07.03.
- Duminică G., Ivaşiuc A. (2010): *„O* şcoală pentru toţi”. *Agenţia Împreună şi.* UNICEF.
- Európa Tanács, Miniszteri Bizottság (2009), Recommendation CM/Rec (2009): *4 on the education of Roma and Travellers in Europe*, Strasbourg, 2009. június 17., https://wcd.coe.int/ViewDoc. jsp?id=1462637, Utolsó letöltés: 2018.09.18.
- Fejes József Balázs (2005): *Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők.* Iskolakultúra.11. 3–13.
- Fiáth Titanilla (2000): *A magyarországi roma népesség általános iskolai oktatása. Szakirodalmi kismonográfia.* URL: http://docplayer.hu/224974-Fiath-titanilla-a-magyarorszagi-roma-nepesseg-altalanos-iskolai-oktatasa-szakirodalmi-kismonografia.html, Utolsó letöltés: 2018.07. 03.
- Fleck, G. si Rughiniş, C. (2008): *Vino mai aproape Incluziunea şi excluziunea romilor în societatea românească de azi. („Gyere közelebb”. A romák inklúziója és kirekesztése a mai román társadalomban).* Human Dynamics, Bukarest.
- Forray R. Katalin (1997): *Az iskola és a cigány család ellentétei: Hipotetikus modell.* Kritika. 7. 16–19.
- Forray R. Katalin és Hegedűs T. András (1998): *Cigány gyermekek szocializációja. Család és iskola*. Aula Kiadó Kft. – Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, Budapest.
- Forray R. Katalin és Hegedűs T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitika.* Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Forray R. Katalin (2014): *Eredmények és problémák a cigány közösség iskolázásában.* URL: https://www.scribd.com/document/378028167/Forray-R-Katalin-Eredmenyek-Es-Problemak-a-Cigany-Kisebbseg-Oktatasaban, Utolsó letöltés: 2018.07.03.
- Ivan, Claudiu si Rostas, Iulius (2013): *Parasirea timpurie a scolii- cauze si efecte. Raport de cercetare (Korai iskolaelhagyás – okok és következmények. Kutatási jelentés).* A Roma Education Fund România *„Oportunităţi egale în educaţie pentru o societate incluzivă”* (Egyenlő esélyek az oktatásban egy inkluzív társadalomért) című projektje. 2011–2013.
- Jigau, M. (coord.) si Surdu, M. (coord.) (2002): *Participarea la educatie a copiilor romi. Probleme, solutii, actori (A roma gyerekek részvétele az oktatásban. Problémák,*

megoldások, szereplők). Marlink, Bukarest. URL: http://www.oportunitatiegale.ro/pdf_files/Participarea%20la%20ed.%20a%20copiilor%20romi.pdf, Utolsó letöltés: 2018.07.03.
- Józsa Krisztián (2002): *Tanulási motiváció és humán műveltség.* In: Csapó Benő (szerk.): Az iskolai műveltség. Osiris Kiadó, Budapest. 239–268.
- Kemény István (1996): *A romák és az iskola.* Educatio. 1. 71–83. URL: www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/1144, Utolsó letöltés: 2018.07.03.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (1996): *Cigány tanulók az általános iskolában – helyzetfelmérés és egy cigány oktatási koncepció vázlata.* In: Kertesi Gábor – Kézdi Gábor – Liskó Ilona (szerzők): Cigányok és iskola. Educatio Füzetek 3. Budapest. 7–100.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2012): *A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól*. Közgazdasági Szemle. 7–8., 798–853.
- Kiss Tamás és Barna Gergő (2012): *Népszámlálás 2011. Erdélyi magyar népesedés a XXI. század első évtizedében. Demográfiai és statisztikai elemzés.* Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Kolozsvár. URL: http://www.ispmn.gov.ro/uploads/ISPMNN_WP_43-19-04%20BT.pdf, Utolsó letöltés: 2018.07.05.
- Liskó Ilona (2001): *A cigány tanulók és a pedagógusok*. In: Andor Mihály (szerk.): Romák és oktatás. Iskolakultúra, Pécs. 31–46. URL: http://mek.oszk.hu/01900/01964/01964.pdf, Utolsó letöltés: 2018.07.05.
- Oláh Sándor (1996): *Cigány-magyar kapcsolatok.* In: Gagyi József (szerk.): Egymás mellett élés. A magyar–román, magyar–cigány kapcsolatokról. KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda.
- *Oktatás: a romák helyzete 11 uniós tagállamban. Felmérés a romákról – Középpontban az adatok.* FRA – Az Európai Unió Alapjogi Ügynöksége, 2014 URL: fra.europa.eu/sites/default/files/fra…/fra-2014-roma-survey-dif-education_hu.pdf, Utolsó letöltés: 2018.09.18.
- Oppelt Katalin (1996): *Cigány felzárkóztató programok elemzése.* In: Molnár Anna (szerk.): Tájékoztató a kisebbségi oktatásügyről. Kézirat. Expanzió Humán Tanácsadó Kft., Budapest.
- Radó Péter (1995): *A cigányság oktatásának fejlesztése.* Iskolakultúra. 24. 70–75.
- Réger Zita (2001): *Cigánygyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei.* In: Andor Mihály (szerk.): Romák és oktatás. Iskolakultúra, Pécs. 85–92.
- România Tanügyi Törvénye (2011) – Legea Educaţiei Naţionale (LEN 2011), aktualizálva 2018. URL: https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2017/legislatie%20MEN/Legea%20nr.%201_2011_actualizata2018.pdf, Utolsó letöltés: 2018.07.03.
- *Situatia romilor în România, 2011*. Intre incluziune sociala si migratie. Raport de tara. Daniela Tarnovschi (coord.), Editura Dobrogea, Constanta. (*Romániai romák helyzete, 2011*. Országos Jelentés) http://www.ces.ro/newlib/studii-ces/ro_380_Raport%20de%20tara.pdf, Utolsó letöltés: 2018.07.03.
- Surdu, Laura, Enikő – Vincze and Marius Wamsiedel (2011): *Participare, absenteism scolar si experienţa discriminării in cazul romilor din România* (Roma school participation, non-attendance and discrimination in Romania), Romani CRISS and UNICEF, Edit. Vanemonde, Bucuresti.

12.2. ROMÁNIAI OKTATÁSPOLITIKA AZ ESÉLYEGYENLŐSÉG BIZTOSÍTÁSÁRA ÉS A DISZKRIMINÁCIÓ MEGELŐZÉSÉRE – *Kovács Mária*

Jogok

A 2011. évi 1. számú Országos Oktatási Törvény (frissítve: 2018.03.04.) 2-es bekezdésének 4-es pontja értelmében minden állampolgárnak „egyenlő hozzáférése van minden közoktatási és felsőoktatási szinthez és formához, valamit az élethosszig tartó tanulás lehetőségéhez a diszkrimináció bármely formája nélkül."

Az Országos Oktatási Törvény 3-as bekezdése leszögezi azokat az alapelveket, amelyek a romániai oktatást irányítják: az első elv a méltányosság (tanuláshoz való hozzáférés megkülönböztetés nélkül) (a. pont). Ezt követi többek között a kulturális önazonosság és kulturális párbeszéd biztosításának elve minden román állampolgár számára (g. pont); a nemzeti kisebbségek jogai, az etnikai, kulturális, nyelvi és vallási identitás megőrzéséhez, fejlesztéséhez és kifejezéséhez való jog elismerésének és biztosításának elve (i. pont), az esélyegyenlőség biztosításának elve (j. pont); a társadalmi inklúzió elve (o. pont).

Általános anyagi támogatás

A közoktatásban az iskolázottság teljes ideje alatt minden gyermek részesül állami támogatásban, ami jelen pillanatban 84 lej havonta (a fogyatékkal élő gyermekek esetében 200 lej).

Az Országos Oktatási Törvény 12-es bekezdése meghatározza: „(1) Az állam támogatja a szociális nehézségekkel küzdő, bölcsődés, óvodás, iskolás és egyetemista diákokat és a sajátos nevelési igényűeket. (2) Szociális ösztöndíjat biztosít a tanuláshoz a hátrányos helyzetű családokból származó tanulóknak és egyetemistáknak, valamint az állami gondozottak számára, a törvény feltételei szerint."

A **szociális védelemre irányuló anyagi támogatás** egyik formája **a szociális ösztöndíj** folyósítása tanulók számára. A közoktatásban a szociális ösztöndíjat havonta kapják a tanulók a család, illetve a törvényes eltartó anyagi helyzete függvényében. Elnyeréséhez egy kérvény és különböző igazoló okmányok benyújtása szükséges. A következő csoportokhoz tartozók kaphatják:

- árvák;
- tartós betegségben szenvedők (TBC, cukorbetegség, daganatos betegségek, súlyos felszívódási zavarok, idült veseelégtelenség, légúti asztma, epilepszia, veleszületett szívbetegség, krónikus hepatitis, glaukóma, súlyos miópia, autoimmun betegségek, HIV-fertőzöttek, AIDS-betegek, fiatalkori gerincízületi gyulladás, több ízület fájdalma, ízületi reuma, mozgássérültség);
- falusi környezetből származó, szülőhelyüktől távol beiskolázott diákok, akinek nem megoldott a rendszeres étkeztetése;
- olyan családokból származó tanulók, ahol együtt vannak a következő tényezők: az utolsó 12 hónapban az egy családtagra jutó havi átlag nettó jövedelem nem haladta meg a gazdaság nettó minimál bérének az 50%-át, a család nem birtokol nagy kiterjedésű mezőgazdasági területet.

A **High School Money** (**Bani de liceu –** Líceumi ösztöndíj)[26] **program** keretében az olyan családok gyermekei részesülnek havi 180 lej támogatásban, ahol az elmúlt három hónapban az egy főre eső átlag havi jövedelem kisebb 150 lejnél vagy azzal egyenlő. Ebben a szintén állami programban való részvétel másik feltétele, hogy a kedvezményezett tanuló minden tanítási napon jelenjen meg az iskolában. Ma kb. 60 000 líceumi tanuló részesül ebben a típusú anyagi támogatásban.

A szakoktatásban részt vevő tanulók számára az ösztöndíj összege 200 lej. A duális szakképzés szabályozása következtében a gazdasági szereplők, ennek az oktatási formának partnereiként kötelesek megduplázni ezt az összeget, így a duális oktatásban részesülő tanulók havonta még legalább 200 lejjel többet kapnak szakmai-gyakorlati ösztöndíjként.

Egyéb szociális-oktatási támogatások

A 2002-ben kezdeményezett **Kifli-tej program** a tanév minden napjára minden óvodás és általános iskolás tanuló számára biztosít ingyenesen egy-egy adag pékárut és tejterméket. A 2017/2018-as tanévvel kezdődően ez a juttatás együtt jár a **Gyümölcs- és zöldségfogyasztást** támogató programmal, amelyben minden gyermek időszakosan kap pl. almát.

A **Nemzeti tanszer-programot** állami költségvetésből fedezik, és a Nemzeti Oktatási Minisztérium gondozza. A program keretében a hátrányos helyzetű gyermekek minden iskolai év kezdetekor ingyenesen kapnak tanfelszerelést (3 különböző csomag az előkészítő-, az I–IV. és az V–VIII. osztályosok számára).

A **Második esély** program olyan serdülő, fiatalkorú és felnőtt egyéneknek szól, akik nem fejezték be az elemi és/vagy általános iskolai tanulmányaikat. A program kétszintű: alapszintű oktatás és alsó-középszintű oktatás. Az utóbbihoz egy szakmai felkészítő is tartozik. Az iratkozhat be a programba, akinek életkora legalább négy évvel meghaladja az illető osztálynak megfelelő életkort. Így az alapszintre azok iratkozhatnak, akik még egyáltalán nem részesültek intézményesített oktatásban, vagy, ha be is iratkoztak, korán elhagyták az iskolát vagy nem végezték el az elemi oktatást 14 éves korukig. Az alsó-középszintű oktatás azoknak szól, akik elvégezték a kötelező elemi iskolát (beleértve a *Második esély program* alapszintjét), de nem tanultak tovább vagy csak egy részét végezték el az általános iskolai szintnek. Annak, aki elvégzi ennek a programnak a második szintjét is, joga van a továbbtanuláshoz.

Az iskolai közvetítő (iskolai mediátor)[27] 2008-tól jelenik meg mint szakma a romániai foglalkozások listáján. A mediátor munkája az iskolákban, tanintézetekben arra irányul, hogy állandó kapcsolatot tartson fenn az intézmény és a szülők, valamint a roma közösségek között. Megteremtse az optimális feltételeket a felek közötti tárgyaláshoz, a kultúrák és felekezetek között felmerülő esetleges problémák megoldásához, békés rendezéséhez. A fentiek szellemében a mediátor:

- segíti az iskola-család-közösség közötti párbeszédet;
- hozzájárul az iskola és a közösség közötti bizalom és tisztelet megőrzéséhez, fejlesztéséhez;

26 https://www.edu.ro/bani-de-liceu, http://banideliceu.edu.ro/ (2018.08.24.)

27 www.anc.edu.ro/uploads/SO/Mediator-scolar.pdf

- követi a beiskolázatlan óvódáskorú gyermekeket és támogatja a családokat a beíratatásukban;
- követi a beiskolázatlan, de iskoláskorú gyermekek és fiatalok helyzetét, és megoldási lehetőségeket javasol az iskolavezetésnek, szorgalmazva bevonásukat az alternatív oktatási programokba;
- releváns adatokat gyűjt a beiskolázottságról és közvetlenül támogatja a gyermekek megtartását a kötelező oktatási rendszerben;
- napirenden tartja a korai iskolaelhagyással veszélyeztetett gyermekek nyilvántartását;
- a közösségekben összegyűjtött adatokat átadja az iskolának az egyenlő esélyek biztosítása érdekében;
- megelőzi és mediálja a család, a közösség és az iskola közötti konfliktusokat;
- segíti a szülőket, pedagógusokat, tanulókat a tanulást gátló tényezők felismerésében és leküzdésében (társadalmi és kulturális előítéletek, bizalomhiány);
- hozzájárul a közösség kulturális hagyományainak megismertetéséhez, multikulturális rendezvények szervezésével az iskolában bevonva a szülőket és a közösség más tagjait;
- együttműködve az iskolavezetéssel és a közösséggel hozzájárul egy közös deszegregációs terv elkészítéséhez;
- értesíti a felelős szerveket a gyermekek jogait sértő bármely megnyilvánulásról, támogatva a megoldáshoz vezető intézkedéseket.

Iskolai közvetítő lehet az a személy, aki érettségivel – mediátori szakirány – vagy mediátori szakképesítéssel rendelkezik, lehetőleg roma származású, érti és beszéli a közösség nyelvét. A helyi tanácsok alkalmazzák az iskola kérésére a tanfelügyelőségek jóváhagyásával.

Azokban a közoktatási intézményekben működhet, ahol valóban szükség van iskolai közvetítőre, és az intézmény megfelel bizonyos oktatási, gazdasági-társadalmi és kulturális feltételeknek, mint:

a) a településen, ahol az iskola működik, vannak olyan óvodáskorú gyermekek, akik nincsenek a rendszerben, esetleg olyan iskoláskorúak, akik soha nem jártak iskolába, vagy akik elhagyták a kötelező oktatást;
b) a kötelező oktatásban magas az iskolai lemorzsolódás és a hiányzások rátája, emellett a tanulók jelentős százalékának elégtelenek az iskolai eredményei;
c) az iskola többnemzetiségű vagy tanulóinak nagytöbbsége roma nemzetiségű;
d) a tanítás nyelve más, mint a tanulók anyanyelve;
e) iskolaszinten a kisebbségi kultúra gyengén képviselt;
f) az iskolában nagy számban jelenik meg egy bizonyos nemzeti kisebbség, ám a tantestületben nincs ilyen anyanyelvű pedagógus;
g) a közösségben és az iskolában fennálló etnikai szegregáció vagy más diszkriminatív megnyilvánulások olyan konfliktusok kialakulásához vezethetnek, amelyek negatívan befolyásolhatják a roma tanulók iskolába járását;
h) az iskolában fellelhető a roma tanulókkal szembeni megkülönböztető magatartás.

Annak ellenére, hogy a roma kisebbséghez tartozó román állampolgárok bevonására vonatkozó kormányzati stratégia 2014–2020-ra előírja az iskolai mediátorok alkalmazását minden olyan iskolában, ahol a roma tanulók részaránya 15% felett van, nem egyértelmű, hogy milyen anyagi forrásokból történik ennek a finanszírozása.

Az inkluzív oktatás és az iskolai szegregáció betiltására vonatkozó jogalkotási keret

2016 decemberében a Nemzeti Oktatási és Tudományos Kutatási Minisztérium kibocsátotta a 6134/2016. számú keretrendeletet, amely megtiltja az iskolai szegregációt a közoktatási intézményekben.

A dokumentum 1. számú bekezdése kimondja: „A Nemzeti Oktatási és Tudományos Kutatási Minisztérium oktatáspolitikájának célja a méltányosság biztosítása az oktatásban, vagyis egyenlő hozzáférés az oktatás bármely formájához. Minőségi oktatás minden gyermek számára mindennemű megkülönböztetés nélkül, úgymint az etnikai hovatartozás, az anyanyelv, a fogyatékosság és/vagy a speciális nevelési igény, a családok társadalmi-gazdasági helyzete, az életkörülmények vagy az iskolai teljesítmény".

A rendelet meghatározza az inkluzív iskola jellemzőit „egy barátságos demokratikus iskola, amely értékként kezeli a társadalmi-nemzetiségi-kulturális sokféleséget. Egy olyan iskola, ahol minden gyermeket tisztelnek és befogadnak megkülönböztetés és kirekesztés nélkül, mint az etnikai hovatartozás, anyanyelv, fogyatékosság és/vagy speciális nevelési igény, a családok társadalmi-gazdasági helyzete, életkörülmények vagy az iskolai teljesítmény". Megjegyezzük, hogy ez a rendelet csak akkor lép életbe, ha elkészül a nyomon követés (monitoring) módszertana, ahogy azt a 23. bekezdés előírja.

Stratégia[28] a korai iskolaelhagyás csökkentésére Romániában a 2015–2020 közötti időszakban

Ez a stratégia egyértelműen az oktatás felé irányul és azon a szükségleten alapszik, hogy megtartsa a gyermekeket és fiatalokat az iskolában, valamint csökkentse a korai iskolaelhagyás arányát, ami a stratégia létrehozása óta 17%-ról már 18%-ra nőtt. (Ez a kérdéskör 18–24 éves fiatalokra vonatkozik, akik maximum 8 osztályt végeztek el és nem tanulnak tovább, még szakmát sem).

Ez a 2015-ben kidolgozott – 651 millió euró minimum kiadásra becsült – stratégia négy pilléren és hat reprezentatív programon alapul, amely a korai iskolaelhagyás megelőzésére, intervencióra és kompenzálásra irányul. A stratégia fő célkitűzése a korai iskolaelhagyás rátájának csökkentése 11,3%-ra 2020-ig. E stratégia jelentősége az inkluzív nevelés tekintetében legfőképpen abban áll, hogy hivatalosan is megfogalmazódik a szövegben az inklúzió javításának szükségessége mint közbelépő intézkedés. Ugyanakkor a figyelem – megelőző és közbelépő intézkedésekkel – a veszélyeztetett, valamint a korai iskolaelhagyók felé irányul.

2017-ben már nyilvánvalóvá vált, hogy a tervezett 11,3% megvalósulása lehetetlen.

Az országos szintre kiterjesztett, Világbanktól kölcsönzött alapokból fedezett **Romanian Secondary Education Project**[29] célja felgyorsítani azokat az intézkedéseket, amelyek a gyermekeket a líceumok elvégzésére ösztönzik, és megkönnyítik az utat a felsőoktatás felé.

28 https://edu.ro/strategia-privind-reducerea-p%C4%83r%C4%83sirii-timpurii-%C8%99colii-%C3%AEn-rom%C3%A2nia (2018.08.24)

29 http://projects.worldbank.org/P148585?lang=en

A második oktatási szintre (líceumi) vonatkozó projekt (ROSE) tulajdonképpen **Az érettségi és az egyetemre való bejutás támogatására** kiírt **Nemzeti Program** megvalósítását célozza. Ezzel a programmal az Oktatási Minisztérium célja a korai iskolaelhagyás rátájának csökkentése, az élethosszig tartó tanulásban résztvevők számának növelése és az egyetemi oktatásban való részvételi lehetőségek javítása Románia népessége számára. A projekt megvalósítására 2015–2022 időszakban kerül sor. A ROSE három szerkezeti egységből áll. Az első komponens a líceumi szinten való beavatkozást célozza az iskolaelhagyás rátájának csökkentése, az oktatási szint abszolválási hányadosának és az érettségi vizsgák eredményességének növelése érdekében. Ezen belül Románia líceumainak közel 80%-a olyan pályázati forrásokhoz jut, amelyek segítségével javul az oktatási szolgáltatások minősége, s mint ilyen, nő a felsőoktatásban való részvétel lehetősége.

Nemzeti stratégia a társadalmi inklúzióért és a szegénység csökkentésére a 2015–2020 időszakban[30]

„Románia kormányának célja, hogy minden állampolgárnak egyenlő lehetősége legyen részt venni a társadalmi életben, hogy legyen értékelve és hasznosítva a tudása/képessége szerint, hogy méltóságban élhessen, hogy az alapvető szükségletei biztosítva legyenek és különbözőségét tartsák tiszteletben. Ennek megfelelően a stratégia legfontosabb tervezett eredménye 580 000 fővel csökkenteni a szegénység és kirekesztettség kockázatával élők számát 2020-ig, ezáltal teljesítve az Európa Stratégia 2020 keretében vállaltakat." (8. oldal)

„A szegénység és társadalmi kirekesztettség elleni küzdelemben szükség van az egyén szükségleteinek követésére egész életén keresztül. A gyermekek (0–17 évig) esetében a stratégia célja biztosítani a lehetőséget a fejlődéshez társadalmi származástól függetlenül. Megteremtve a feltételeket a készségek fejlesztéséhez és a szükséges ismeretek megszerzéséhez az egyéni potenciál sikeres kiteljesedésére mint tanuló és mint sikeres egyetemi diák, aki önbizalommal rendelkezik, hiszen a saját erejében és felelős polgárként hozzájárul a társadalom fejlődéséhez." (11. oldal)

Ami az oktatást illeti, (2.4. szakasz) a stratégia utal a Kormány azon célkitűzésére, hogy biztosítsa minden gyermek és fiatal számára a minőségi oktatáshoz való hozzáférést és a következő releváns intézkedést javasolja:

- Az élethosszig tartó tanuláshoz és képzéshez való hozzáférés lehetőségének növelése a hátrányos helyzetű fiatalok és az aktív korú népesség körében.
- A veszélyeztetett csoportokhoz tartozó gyermekek minőségi oktatáshoz való hozzáférésének növelése:
- a sajátos nevelési igényű gyermekek hozzáférésének növelése;
- a roma gyermekek hozzáférésének növelése;
- a falusi és külvárosi környezetből származó gyermekek hozzáférésének növelése.
- A szociális védelmi programok eredményességének javítása az oktatásban.

30 http://www.mmuncii.ro/j33/index.php/ro/2014-domenii/familie/politici-familiale-incluziune-si-asistenta-sociala/3916 (2018.08.24.)

Románia kormányának stratégiája a roma kisebbséghez tartozó román állampolgárok inklúziójára a 2014–2020 időszakban[31]

A stratégia célja „a roma kisebbséghez tartozó román állampolgárok társadalmi-gazdasági inklúziója, a népesség többi részével egyenlő szinten és egyenlő esélyek biztosítása új társadalompolitikai intézkedések és programok révén." (5. fejezet)

Két általános cél kimondottan az inklúzióra vonatkozik:

1. A roma kisebbséghez tartozó román állampolgárok inklúziója az oktatásba, beleértve a hagyományos roma közösségekhez tartozókat is a népesség többi részével azonos szinten, kiegyenlítve a társadalmi egyenlőtlenségeket, amelyek magukban hordozzák az iskolaelhagyás és analfabetizmus veszélyét, konkrét intézkedésekkel biztosítva az egyenlő, ingyenes és egyetemes hozzáférést a romák számára a minőségi oktatáshoz.
2. Hozzáférés biztosítása minden roma gyermek számára a minőségi oktatáshoz.

Az **Oktatás** cselekvési irányvonal sajátos céljait a stratégia hetedik fejezete taglalja:

1. A roma kisebbséghez tartozó román állampolgárok, beleértve a hagyományos roma közösségekhez tartozókat is és a népesség többi részének tudásszintje, iskola-látogatási szintje közötti nagy különbség csökkentése;
2. A roma és nem roma tanulók közötti, inklúziót akadályozó nagyarányú gazdasági-társadalmi eltérések (élelem, ruházat, lakhatási körülmények, egészségi állapot) csökkentése anyagi támogatással és/vagy ingyenes szállítással az iskolába;
3. Az inkluzív oktatás támogatása és az etnikai, társadalmi, egészségügyi vagy más olyan szempontokon alapuló diszkriminációs és szegregációs esetek csökkentése az iskolában, amelyek negatívan befolyásolják a hátrányos helyzetű gyermekeket és fiatalokat, beleértve a roma származásúakat is. Ehhez egy olyan rendszer kiépítése szükséges, amely hatékonyan azonosítja, nyomon követi és azonnal beavatkozik az iskolai szegregáció esetében, valamint a meglévő törvénykezés (2007. évi 1540. számú Miniszteri rendelet) kiegészítése, amely szankciókat és kötelező intézkedéseket rögzít az iskolai szegregációra vonatkozóan;
4. A roma tanulók részvételének és iskolai eredményeinek növelése;
5. A romák oktatási szintjének növelése;
6. A romák nemzeti-kulturális identitásának művelése, fejlesztése összhangban az országos és európai uniós törvénykezéssel;
7. A romani nyelv és esetenként a roma történelem és hagyományok tanításának biztosítása és kiterjesztése ott, ahol elegendő igény van rá, valamint a líceumi és felsőoktatásban a romák számára külön biztosított helyeken tanuló diákok számára.

Amint az az Európai Bizottság 2018-as a roma integrációs stratégiákra vonatkozó Civil Társadalmi Jelentéséből[32] is kiderül, annak ellenére, hogy Romániában megvan a törvényes keret és léteznek stratégiák az esélyegyenlőség biztosítására és a diszkrimináció megelőzésére, ezek alkalmazása és megvalósítása nem egyértelmű. Nincsenek hivatalos, aktu-

31 http://www.anr.gov.ro/index.php/anr/proiecte-programe/strategia

32 Civil society monitoring report on implementation of the national Roma integration strategies in Romania. Focusing on structural and horizontal preconditions for successful implementation of the strategy, European Commission, 2018

ális jelentések, amelyek adatait felhasználhatnánk a haladás bizonyítására. A közoktatás állapotáról szóló utolsó jelentés 2016-os, de adatai nincsenek nemzetiségekre lebontva, így lehetetlen kiemelni a roma nemzetiségűekre vonatkozókat.

12.3. A LEHETŐSÉGEK ÚTJÁN. A ROMÁNIAI OKTATÁSPOLITIKA NYÚJTOTTA LEHETŐSÉGEK A ROMA/HÁTRÁNYOS HELYZETŰ FIATALOK FELZÁRKÓZTATÁSÁRA – *Kari Attila*

A román Tanügyminisztérium 1990-től sajátos kezdeményezéseket foganatosított a roma oktatás terén. Ezen kezdeményezések úttörője és napjainkig elszánt mozgatórugója Gheorghe Sarău professzor, a Tanügyminisztérium keretében működő kisebbségi osztály munkatársa, a roma oktatásért felelős miniszteri tanácsadó, illetve a Bukaresti Egyetem filológia tanszékének romanyelv tanára. Ezek a kezdeményezések 1998-tól az országos roma integrációs stratégia szerves részét képezik.

Az első legfontosabb kezdeményezés egy fiatal, roma értelmiségi réteg képzése volt. Természetesen 1990-ben már létezett egy szűk körű roma értelmiségi réteg, de ők sem tartották magukat igazán románok. Ezen értelmiségi réteg bővítésének céljából az 1990–1991-es tanévben Romániában első alkalommal létrehoztak Bukarestben, Bákóban, illetve Marosvásárhelyen három tanítóképző osztályt roma tanítók képzésére. Itt 55 roma nemzetiségű fiatal szerzett tanítói diplomát. 1995–1997 között hasonló osztályok létesültek Slatinán, Jászvásáron, Zilahon, valamint Bukarestben, ahol a roma tanulók mellett már többségi nemzetiségű diákok is tanultak.

Szintén 1990-ben megjelent egy, európai szinten premiernek számító tanügyminisztériumi rendelet, melynek értelmében 2 speciális helyet biztosítanak minden induló IX. líceumi és szakiskolai osztályban roma nemzetiségű tanulók számára.

Kihasználva az adott lehetőséget a Hargita Megyei Tanfelügyelőség is évente 2-2 helyet biztosít az induló IX. osztályokban roma diákok számára.

Az elfoglalt helyek száma az elmúlt 3 évben a következőképpen alakult:

Tanév	Biztosított helyek száma	Elfoglalt helyek száma
2015–2016	210	27
2016–2017	190	13
2017–2018	210	41

1. ábra: Roma diákok számára biztosított és elfoglalt helyek számának alakulása

Felsőoktatási szinten Romániában elsőként az 1992–1993-as tanévben a Bukaresti Egyetem Szociális Asszisztensképző Kara 10 helyet ajánlott fel roma diákok számára. Ezt a kezdeményezést később átvette szinte az összes romániai egyetem és főiskola, ily módon segítve a roma fiatalok továbbtanulását.

Az 1997–1998-as tanévtől Sarău Gheorghe kezdeményezéseként a Bukaresti Egyetem Filológia Karán létrejött a hindi–roma nyelvszak, amely 2005-től roma–román/idegen nyelv szakként működik.

A 2017–2018-as tanévben az ország 57 főiskoláján és egyetemén 637 helyet biztosítottak alapképzésen, 293 helyet mesterképzésen és 62 helyet doktori képzésen roma diákok számára. Ezen helyek mediatizálása a kisebbségi/roma oktatásért felelős tanfelügyelők, illetve az iskolák hatáskörébe tartozik. A beiratkozáshoz szükséges etnikai hovatartozást igazoló okiratot a roma párt vagy más hivatalosan bejegyzett roma szervezetek állíthatják ki. A Tanügyminisztérium összesítései alapján: évente a fenntartott helyek 60-70%-át foglalják el az arra jogosultak.

Szintén európai premiernek számít a standard roma nyelv, illetve a Roma történelem és hagyományok mint tantárgyak bevezetése az oktatásba. Ez azt jelenti, hogy az előkészítő osztálytól a középiskola befejezéséig a roma tanulóknak biztosítva van heti 3-4 óra anyanyelvük tanulására, illetve VI. és VII. osztályban, a Kisebbségek történelme című tanórák keretében a romák történelmével és hagyományaival ismerkedhetnek. Vegyes nemzetiségű (például magyar–roma) osztályközösségekben a diákok a két nemzeti kisebbség történelmét párhuzamosan tanulmányozzák.

Figyelembe véve egyes roma közösségeknek a gyakran költözködő életformáját a 3533/1999-es rendelet[33] külön kihangsúlyozta, hogy a tanév bármely szakaszában elkezdődhet a nyelv oktatása; ugyanakkor, ha nincsen megfelelő végzettséggel rendelkező nyelvtanár, a roma nyelvet anyanyelvi szinten ismerő helyettes tanárok is taníthatják. Ennek a lehetőségnek a kihasználására szerveződtek a nyári nyelviskolák, melyeknek keretében a megfelelő szakképesítéssel nem rendelkező pedagógusokat a roma nyelv és történelem tanítására készítik fel a Tanügyminisztérium által kinevezett szaktanárok. A képzés időtartama 3 hét, napi 8 órás elméleti és gyakorlati/módszertani tevékenységekkel. A képzések 3 fő modulból tevődnek össze: roma nyelv, történelem, illetve ezen két tantárgy tanításának módszertana. A képzés záróvizsgával fejeződik be. Sikeres vizsga után a résztvevők a Tanügyminisztérium által kibocsátott igazolást vehetnek át, mely feljogosítja őket arra, hogy szakképzetlen tanárként roma nyelvet, illetve történelmet taníthassanak azokban az oktatási intézményekben, ahol erre igény van.

Az első képzés 1999. július 19. és augusztus 10. között volt, majd 2017-ig 32 alkalommal ismétlődött. Kezdetben a résztvevők nagy része érettségi diplomával rendelkező roma fiatal, illetve néhány más nemzetiségű pedagógus volt. Ők szakképesítetlen pedagógusként kezdték tanítani a roma nyelvet heti 3-4 órában, elemi osztályokban. Fokozatosan gimnáziumi, illetve középiskolai szinten is folytatódott a roma nyelv tanításának bevezetése.

A nyári iskolák végzősei közül 2000 és 2010 között 700-an folytatták tanulmányaikat a Bukaresti Egyetem Filológia Karán, illetve a kolozsvári Babeş–Bolyai Egyetem Tanítóképző Karán, ahol külön roma modul keretében tanulhatták a roma nyelvet és történelmet. Bukaresten az első végzősök, akik tanító és romanyelv-tanári dupla képesítést szereztek, 2003-ban fejezték be tanulmányaikat. Mindannyian szakképzett tanítóként, illetve romanyelv-tanárként dolgoznak azokban az iskolákban, ahol jelentős arányban roma nemzetiségű diákok tanulnak.

A roma nyelv/nyelvű oktatás és a roma történelem oktatásának alakulása óvodai szinttől középiskolai szintig, 1990–2015 között a minisztérium adatai szerint, melynek célja az

33 3533/1999-es Tanügyminisztériumi rendelet az anyanyelv oktatásáról a román nyelvű iskolákban részt vevő nemzeti kisebbségekhez tartozó diákok számára.

anyanyelv, illetve az önálló anyanyelven történő oktatás lehetőségének megteremtése-fejlesztése a roma gyermekek, fiatalok számára:

Tanév	Roma nyelvet tanulók száma	Roma nyelven történő oktatásban résztvevők száma	Roma történelmet tanulók száma
1990–1991	55	–	–
2000–2001	11 021	–	456
2010–2011	31 960	897	6458
2014–2015	23 426	1533 (239 óvodás)	6132

2. ábra: A roma nyelv/nyelvű oktatás és a roma történelem oktatásának alakulása

Ma már roma nyelven oktató óvodai, elemi és gimnáziumi osztályok létezéséről is beszélhetünk. Az első hivatalosan roma nyelven oktató osztály a 2003–2004-es tanévben alakult a Temes megyei Măguri településen, amely az évek során teljes roma nyelvű általános iskolává fejlődött. Ebben az iskolában a 2014–2015-ös tanévben 12 szakképesített pedagógus oktatott roma nyelven.

A Tanügyminisztérium adatai alapján 1990–2015 között a romanyelv-tanárok száma a következőképpen módosult:

Tanév	Tanárok száma
2014–2015	410
2010–2011	422
2007–2008	480
1999–2000	62
1998–1999	30
1990–1991	3

3. ábra: A romanyelv-tanárok száma tanévenként

Hargita megyében az 1999–2000-es tanévtől folyik roma nyelvoktatás, jelen tanévben 119 tanuló tanulja heti 3 órában a roma nyelvet, illetve 16 fő VI–VII. osztályos roma diák tanul roma történelmet. Több, etnikailag vegyes VI., illetve VII. osztályban a magyarság történelmével párhuzamosan a roma történelemmel is ismerkednek úgy a magyar, mint a roma nemzetiségű diákok.

A nyelv- és történelemtanítás sikeres oktatását biztosítják a kidolgozott tantervek és minőségi tankönyvek, melyek szintén Sarău Gheorghe professzor irányításával kerültek kiadásra. Így a kötelező oktatás minden évfolyama rendelkezik megfelelő számú tankönyvvel, egyes évfolyamokon alternatív könyvekből is választhatnak, melyeket évente újra nyomtatnak a minisztérium költségén, egyes évfolyamoknak az UNICEF támogatásával.

Megteremtve a törvényes keretet a továbbtanuláshoz, anyanyelvük és saját történelmük tanulásához, további stratégiai célkitűzésnek a beiskolázott roma gyermekek/tanulók számának növelése számít, ami természetesen nem mindig akadálymentes. Mivel nagyon sok roma közösségben az iskolázottságnak nem volt hagyománya, illetve egyes közösségek életmódja, szokásai, hagyományai eltérnek a többségi társadalométól, a beiskolázás, a hiányzások számának csökkentése, illetve az iskolaelhagyás megelőzése nem egyszerű fel-

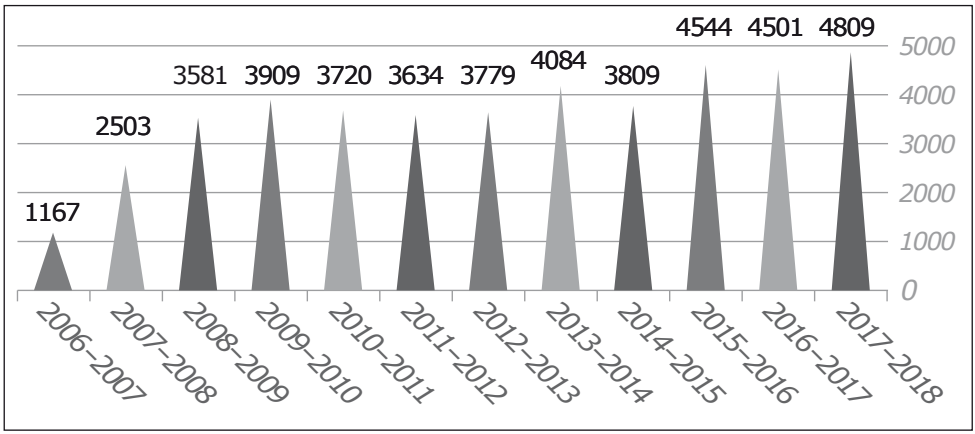
adat. A problémák kezelhetőségének céljából a Tanügyminisztérium 1999-től számos szakmai továbbképzést szervezett iskolaigazgatók és más nemzetiségű pedagógusok számára. Ezek a képzések lehetőséget biztosítottak a résztvevőknek, hogy közelebbről megismerjék a roma nyelvet, kultúrát, hagyományokat és szokásokat, kezelni tudják az esetleges iskolán belüli etnikai konfliktusokat, a diszkriminációs helyzeteket, illetve megelőzzék a szegregálást. A képzések nyújtotta új ismeretek és módszerek által a résztvevők hatékonyabban integrálják a roma gyermekeket az etnikailag vegyes osztályközösségekbe, jobb a roma szülőkkel való kommunikáció, sikeresebben érzékeltetik velük az oktatás fontosságát, így egyre több roma gyermeket sikerül beírni az óvoda-, illetve iskolarendszerbe.

Az iskolaigazgatók és pedagógusok képzésével párhuzamosan a minisztérium 2013–2014 között 1200 iskolai mediátor képzését is megvalósította. Őket olyan iskolákban alkalmazzák kisegítő tanszemélyzetként, ahol jelentős a roma gyermekek/tanulók száma. Általában roma nemzetiségű, érettségivel rendelkező, a roma nyelvet is beszélő roma személyek. Fő feladatuk a kapcsolattartás az iskola és a roma szülők között, követik a tanulók napi iskolai jelenlétét, segítik a pedagógusokat különböző iskolai, illetve iskolán kívüli tevékenységek megszervezésében és lebonyolításában, azokban a közösségekben, ahol a szülők csak a roma nyelvet beszélik, fordító-közvetítő szerepet töltenek be a szülők és az iskola között. Tevékenységük, valamint szakmai tudásuk által jelentős mértékben hozzájárultak/hozzájárulnak a hiányzások számának csökkentéséhez, az iskolaelhagyás megelőzéséhez, valamint fontos szerepük van a roma gyermekek beiskolázásában is.

Hargita megyében jelenleg 8 iskolai mediátor tevékenykedik, mindannyian az illető iskola alkalmazottjai. Közülük 6 roma nemzetiségű.

Ezen intézkedéseknek köszönhetően napjainkban egyre nagyobb számban vannak jelen a roma gyermekek/tanulók/egyetemi hallgatók a román oktatási rendszerben.

Mint az alábbi grafikon is mutatja, az elmúlt 12 évben Hargita megyében is jelentős mértékben növekedett a beiskolázott roma nemzetiségű gyermekek/tanulók száma:



4. ábra: Hargita megyében beiskolázott roma gyermekek/tanulók számának alakulása óvodától középiskoláig, 2006–2018 között

A roma nyelv és történelem oktatásban betöltött szerepének növekedése következtében e tárgyakból országos és nemzetközi versenyek is meghonosodtak. Így 2000-től évente megrendezésre kerül, az országos tantárgyversenyek keretében, a *Roma nyelv tantárgyver-*

seny, amelyet 2013-tól nemzetközi szinten is megszerveznek, illetve 2008-tól *A romák történelme tantárgyverseny* is, amely minden évben országos versenyként szerepel a Tanügyminisztérium versenynaptárában.

Egy másik, szintén a minisztérium által támogatott országos verseny 2007-től a *Másság – Egy plusz esély a jövőnek/Diversitatea – O şansă în plus pentru viitor*. A verseny szabályzata szerint 5 fős diákcsoportok képviselhetnek egy-egy megyét a versenyen. Fontos, hogy a csapattagok különböző nemzetiségűek legyenek, és az elméleti vetélkedő mellett saját kultúrájukat és hagyományukat bemutató kulturális műsorral is készüljenek.

2012-től a *Ştefan Fuli országos roma irodalmi vetélkedő* is színesíti a palettát. Ezen a vetélkedőn a résztvevők saját irodalmi alkotásaikkal vehetnek részt.

A kultúra és hagyományok megőrzése céljából került megszervezésre számos nyári tábor is, mint például az 1999-től 2006-ig rendszeresen megszervezett tengerparti *Nyelv és hagyományőrző tábor,* a 2002–2004 között három alkalommal szervezett *Interkulturális tábor*, vagy a 2007–2008-ban a nemzeti sokszínűség népszerűsítésére rendezett *Kulturális roma tábor*. A táborok hozzájárultak a különböző etnikumú diákok közötti kapcsolatok fejlődéséhez, egymás kultúrájának és hagyományainak elfogadásához, illetve tiszteletben tartásához. Táborozás után a roma tanulók nagyobb biztonságérzettel, több nyitottsággal és érdeklődéssel viszonyultak a tanuláshoz, többségi társaikkal egyenrangúnak érezvén magukat. A többségi tanulók sokkal több empátiával, kevesebb előítélettel közeledtek roma társaikhoz. Kooperatív iskolai, baráti kapcsolatok alakultak ki, melyek segítették a roma diákok iskolai integrálódását. A táboroztatás nem jelentett költséget a szülők számára, így nem jelentett gondot a részvételhez szükséges szülői beleegyezés megadása.

A felnőtt lakosság körében fellelhető analfabetizmus csökkentésére/felszámolására, a korai iskolaelhagyás miatt be nem fejezett elemi, illetve gimnáziumi tanulmányok befejezésére is konkrét tervek, programok vannak érvényben. Ilyen a „Második esély" program, ahol a korosztályukat 3 évvel meghaladó fiataloktól kezdve, korhatár nélkül bárki elsajátíthatja az írást, olvasást vagy befejezheti elkezdett iskolai tanulmányait.

Összegzésképpen tehát megállapítható, hogy különböző kezdeményezések, lépések, törvénykezések biztosítják a roma fiatalok iskolai felzárkóztatását, de mindig „rakni kell a tűzre" ahhoz, hogy ez a projekt megvalósuljon, természetesen közös összefogással a kisebbség és többség részvételével.

Irodalomjegyzék:

- Az 1/2011-es Román Oktatási törvény.
- Az 1539/2007-es Tanügyminisztérium rendelet az iskolai mediátorok képzéséről és alkalmazásáról.
- A 292/2011-es Szociális Segítségnyújtási Törvény előírásai a 2014–2020-as időszakra kidolgozott nemzeti kormánystratégia a roma kisebbség felzárkóztatására vonatkozóan.
- A 3248/2017-es Tanügyminisztériumi rendelet az országos, illetve nemzetközi tantárgyversenyek szervezésére vonatkozóan.
- A 3533/1999-es Tanügyminisztériumi rendelet az anyanyelv oktatásáról a román nyelvű iskolákban részt vevő nemzeti kisebbségekhez tartozó diákok számára.
- A 3590/2016-os Tanügyminisztériumi rendelet az anyanyelv oktatására vonatkozóan.

- Az 5068/2016-os Tanügyminisztériumi rendelet a IX. szakiskolai osztályokba történő beiratkozásra vonatkozóan.
- Az 5077/2016-os Tanügyminisztériumi rendelet a IX. líceumi osztályokba történő beiratkozásra vonatkozóan.
- Az 5248/2011-es Tanügyminisztérium rendelet a „Második esély" oktatási program megszervezésére és működésére vonatkozóan.
- A Hargita Megyei Tanfelügyelőség kisebbségi oktatásért felelős tanfelügyelőjének statisztikai adatbázisa a 2017–2018-as tanévre, a beiskolázott roma tanulók nyilvántartása.
- A Hargita Megyei Tanfelügyelőség kisebbségi oktatásért felelős tanfelügyelőjének menedzseri terve a 2017–2018-as tanévre.
- Gh. Sarău (2013): *Istoricul studiului limbii romani şi al şcolarizării rromilor în România.* Institutul pentru studierea problemelor minorităţilor naţionale, Cluj Napoca.
- Gh. Sarău, F. Stanciu, L. Murvai si M. Zătreanu (2003): *Parteneriatul strategic dintre Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Tineretului şi UNICEF în educaţia copiilor rromi. Realizări şi perspective.* Editura Vanemond, Bucureşti.
- Gh. Sarău, I. Sandu, I. Cordovan, M. Căldăraru, M. Koreck si N. Iorga (2014): *Romanipen educaţional.* Editura Vanemond, Bucureşti.

12.4. MAGYARORSZÁGI HÁTTÉR – *Tratnyek Magdolna*

A magyar köznevelést meghatározó stratégiai dokumentumok az alábbiak szerint állnak össze:

- Köznevelés-fejlesztési stratégia
- Nemzeti alaptanterv
- Kerettantervek
- Köznevelési törvény

Magyarországon a köznevelési intézményekben a nevelési-oktatási tevékenység a központi dokumentumok alapján kidolgozott helyi pedagógiai programok szerint folyik. Ezekben lehetőség van a helyi sajátosságoknak megfelelő megközelítések, módszerek, megoldásmódok megjelenítésére. A jogszabályok tartalmazzák mind a pedagógusok, mind a szülők részére a kötelességek meghatározását, de annak gyakorlati megvalósulása, a hatékony és eredményes, működő megoldásmódok kimunkálása minden esetben az adott pedagógusi, szülői közösség feladata, melynek során figyelemmel kell lenni a helyi sajátosságokra.

„Az együttműködés a *szülőkkel,* a gyermekek családi neveléséhez nyújtott pedagógiai segítség, a szülői vélemények, javaslatok befogadása és hasznosítása a hatékony intézményes nevelés-oktatás nélkülözhetetlen feltétele, ezért az iskolának meg kell teremtenie azokat a fórumokat, ahol a szülők és a pedagógusok közötti tapasztalatcsere kölcsönössé, az együttműködés eredményessé válhat." – olvasható a Nemzeti alaptantervben. Ugyancsak a NAT-ban megfogalmazásra kerültek azok a módszertani alapvetések, melyek alkalmazása az egységesség és differenciálás alapelvei mellett a tanulási esélyegyenlőséget szolgál-

ja. A dokumentum elutasítja a kirekesztés minden formáját, hangsúlyozza a lemaradások csökkentését, a képesség-kibontakoztató felkészítések által is. Célként fogalmazza meg a hátrányos helyzetű emberek iránti szociális érzékenység, segítőkészség fejlesztését.

A 2011. évi CXC. törvény a köznevelésről (Nkt.) a köznevelési intézményrendszerre vonatkozó jogszabályi kereteket határozza meg. Ma Magyarországon a tankötelezettség a tanuló 6 éves korától 16 éves koráig tart. Rögtön az első paragrafusában a törvény célja és alapelvei között kiemelt célként fogalmazza meg a társadalmi leszakadás nevelési-oktatási eszközökkel történő megakadályozását.

Az Nkt. rendelkezik az iskolai körzetek oly módon történő kialakításáról, hogy az egyes körzetekben egyenletes legyen a hátrányos helyzetű tanulók aránya. Ez nem érinti az ún. nem körzetes iskolákat, illetve az „elhordással", vagyis a szülői iskolaválasztással is kialakul egyfajta spontán szegregáció. Magyarországon az ismert felmérések szerint nagy az iskolák közötti különbség.

A jogszabály a pedagógusok feladatai között is kiemelten említi a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatásának elősegítését, a szülők tájékoztatását.

A hátrányos helyzetű gyermek fogalmát nem az Nkt., hanem a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény definiálja, és a köznevelés rendszerében ezt a meghatározást kell alkalmazni. A jogszabály rendelkezik az egy-három fős felzárkóztató foglalkozások megszervezéséről is a hátrányos helyzetű tanulók részére.

Az Nkt. külön fejezetben foglalkozik a szülők kötelességeivel és jogaival is.

A köznevelési intézményeket tehát a jogszabályi, a nemzeti és az ágazati stratégiai dokumentumok is ösztönzik arra, hogy foglalkozzanak a hátrányos helyzetű és/vagy roma gyerekekkel, illetve a családokkal. Azonban, még ha az akarat, a helyzetfelismerés, a jó szándék meg is van, nagyon sok helyen szembesülnek az eszköztelenséggel, a problémával érintett más szektorokhoz tartozó szakemberekkel való együttműködés hiányával, a szakmai felkészültség hiányosságaival.

Hazánkban csaknem 500 ezer gyermek él olyan alacsony jövedelmű családban, akiknek megélhetéséhez pénzbeli támogatásra van szükség. Hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetben van 230 ezer saját családjában nevelkedő kiskorú és fiatal felnőtt. 131 ezer gyermek veszélyeztetett, fejlődésüket környezeti, magatartásbeli, egészségügyi vagy anyagi okok nehezítik. Sorsuk jobbítására, a gyermekek esélyeinek javítására a gyermekjólét és gyermekvédelem komplex rendszere kínál többféle beavatkozási lehetőséget annak érdekében, hogy ne kelljen szüleiktől, megszokott környezetükből kiszakítani és szakellátásba utalni, nevelőszülő vagy gyermekotthon gondozására bízni.[34]

A *Köznevelés-fejlesztési stratégia* általános célként fogalmazza meg egy minőségi és méltányos, az állam által garantált közszolgálatként megvalósuló köznevelési rendszer kialakítását, amely az európai és globális társadalmi és gazdasági térben sikeresen alkalmazkodni képes fiatalokat készít fel a munkaerőpiacon/felsőoktatásban/egész életen át tartó tanulásban való sikeres részvételre.[35]

34 Gyermekesély – A gyermekvédelmi jelzőrendszer működése, 2014. Statisztikai tükör, 2016.02.05.

35 Köznevelés-fejlesztési stratégia, Budapest, 2014. http://www.kormany.hu/download/6/fe/20000/Köznevelés-fejlesztés.pdf, Letöltés: 2017.11.30.

Nemzeti társadalmi felzárkózási stratégia, mélyszegénység, gyermekszegénység, romák 2011–2020[36].

Ebben a dokumentumban a felelős részvétel hangsúlyozásával jelenik meg a felzárkóztatás mellett a felzárkózás fogalom használata. A sikeres felzárkóztatás-politika feltétele a társadalom egészének megszólítása, a szemléletformálás, de ebben különösen fontos szerepe van azoknak, akik társadalmi helyzetüknél fogva vagy munkájukból adódóan erőteljesebben alakíthatják a társadalmi felzárkózással kapcsolatos szemléletet, erősíthetik a helyi közösségek és egyének támogató hozzáállását, aktív bevonódását. Ebben elsőrendű szerepe van a családi és az iskolai nevelésnek, a civil és egyházi szervezeteknek, a roma érdekképviseleti szervezeteknek, nemzetiségi önkormányzatoknak – a települési önkormányzatokkal, közhivatalokkal és közintézményekkel szoros együttműködésben – fogalmaz a stratégia.

A magyar Országgyűlés által 2007 júniusában elfogadott *Roma Integráció Évtizede Program Stratégiai Terv*[37] négy prioritási területen (oktatás, foglalkoztatás, lakhatás és egészségügy), az egyenlő bánásmód érvényesítésével kapcsolatban, továbbá a kultúra, a média és a sport területén határoz meg átfogó célokat, a célokhoz kapcsolódó konkrét feladatokat, az ezekhez rendelt mutatókat, továbbá a feladatok eléréséhez szükséges intézkedéseket.

A fenti dokumentumok összhangban állnak az Európai Unió által meghatározott célkitűzésekkel.

Az elmúlt évtizedekben számos fejlesztési program zajlott, melyek szintén a leszakadó, hátrányos helyzetű és/vagy roma emberek esélyadását célozták. Rövidebb-hosszabb távú és rendkívül eltérő hatásfokú sikerességgel.

Az egymást követő intézkedési csomagok között – a formai hasonlóság ellenére – kevés volt a folytonosság. A kísérleti programok kiértékelése rendre elmaradt. A sikeres programok széles körű elterjesztése helyett újabb és újabb programok indultak. A kistérségi, régiós komplex mintaprogramok nem váltak általános érvényűvé, a jó mintákat nem követte folyamatos, tartós finanszírozás, további széles körben elterjeszthető megvalósítási terv, kevés esetben kerültek nyilvánosságra a tapasztalatok. Ennek hiányában hosszú távú fenntarthatóságuk sokszor nem valósult meg. Gyakran hasonló programokat különböző forrásokból párhuzamosan is finanszíroztak (pl. ösztöndíjak, vállalkozásfejlesztés). A költségvetési, illetve nemzetközi támogatással létrehozott intézmények fenntartása sok esetben nem történt meg, ezért fontos intézmények szűntek meg.

A cigányság helyzetének javítását szolgáló programok sok esetben éppen a cigányság leghátrányosabb rétegeit nem érték el. Különösen igaz ez a pályázatok révén elnyerhető, szigorú végrehajtási szabályokkal működő programokra. Az Európai Unió támogatásával megvalósuló programok többségét így bonyolítják le, és megpróbálják a cigányságot képviselő szervezeteket a pályázásra és a pályázatok lebonyolítására megfelelően felkészíteni. Ebből a célból, kormányzati támogatással, több szervezet is létrejött. Ez azonban a problémának csak az egyik, sok esetben nem a legcélravezetőbb megoldása. Amint arra a TARKI

36 http://www.kormany.hu/download/1/9c/20000/Magyar%20NTFS%20II%20_2%20mell%20_NTFS%20II.pdf. Letöltés időpontja 2017.11.30.

37 https://www.google.hu/search?q=Roma+Integr%C3%A1ci%C3%B3+%C3%89vtizede+Program&oq=Roma+Integr%C3%A1ci%C3%B3+%C3%89vtizede+Program&aqs=chrome..69i57j69i64.2321j0j9&sourceid=chrome&ie=UTF-8, Letöltés időpontja 2017.11.30.

idézett ex-ante értékelése is felhívta a figyelmet az ÚMFT operatív programjai közül csak néhány olyan akad, amely figyelembe veszi a romák hátrányos helyzetének többdimenziós jellegét. Ezért az egy-egy cél (pl. képzés, munkahelyteremtés) elérését szolgáló egydimenziós pályázatok nem alkalmasak a legnehezebb helyzetben élő romák valódi megsegítésére. Esetükben nem a pályázati rendszer, hanem csak a helyzetük komplex kezelését lehetővé tevő célzott támogatás adhat igazi megoldást.

A **Tanoda program** nem elsősorban roma program, bár deklaráltan ugyanúgy a hátrányos helyzetű gyermekek iskolai sikerességét iskolán kívüli foglalkozással segíti elő, csökkentve a lemorzsolódást és támogatást adva továbbtanulásukhoz is, mint a többi támogató program. A tapasztalatok azt mutatják, hogy elsősorban a hátrányos helyzetű roma felső tagozatos általános iskolás és középiskolás tanulóknak nyújtanak segítséget. Másodlagos célcsoport képeznek a szülők, pedagógusok, civil szervezetek, kisebbségi önkormányzatok, kapcsolódó területeken dolgozó szakemberek. A program monitoring rendszerének hiánya mellett az is komoly problémát jelent, hogy ez a támogatási forma nem épült be a közoktatási rendszerbe olyan szinten, mint az ösztöndíj programok – lényegesen kevesebb forrás jut rájuk, egy-egy támogatási periódus után nagyon esetleges az egyes tanodák fennmaradásának esélye, nem minden helyen alakult ki alkotó kapcsolat a közoktatási intézményekkel –, pedig valószínűleg azokkal összehangolva jelenthetnének igazán hatékony segítséget.

Arany János Tehetséggondozó Program (AJTP) **és Kollégiumi Program** hatékonyságának és lehetséges kifutásának vizsgálata. A programot az általános iskolák végzős, hátrányos helyzetű, tehetséges tanulói számára írta ki az oktatási tárca, és a vizsgált időszakban 23 intézménypárban valósul meg. Az AJTP-ben részt vevő (14–19 éves) diákok 82%-a bekerült a felsőoktatásba, 95%-a jogosítványt, 89%-a ECDL bizonyítványt, 93%-a nyelvvizsgát szerzett. A programba a 2004/2005-ös tanévben 2598 diák, a 2005/2006-os tanévben kb. 2800 diák iratkozott be. Jelenleg 3000 diák tanul a programban.[38] Új alprogramként jelent meg 2004-ben a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Kollégiumi Programja (AJKP). A kollégiumi program 10 kollégiumban és azokkal szorosan együttműködő (a 9. évfolyamhoz kapcsolódó előkészítő évet vállaló) érettségit adó középiskolában indult be. 2006-ban a programban már 2700 diák vett részt.

Azt sajnos (természetesen) nem tudjuk megmondani, hogy hány roma tanuló vett részt a programban, és a program maga is kikerült a reflektorfényből, pedig – azokkal összehangolva – nagyon jó kiegészítése lenne az ösztöndíj programoknak.

Sajnos az is általános tapasztalat, hogy az oktatásban megvalósuló programok összehangolása – mind a tervezés, mind a megvalósítás szakaszában – pusztán azon a szinten valósul meg, hogy a kettős finanszírozás elkerülése érdekében a hasonló tartalmú programok kizárják, hogy egy-egy intézmény vagy diák mindkét programban részt vegyen.

Ezen adatok alapján is könnyen belátható, hogy a probléma, amit összefoglaló néven a pedagógiai köznyelv „hátrányos helyzetnek” nevez, rendkívül összetett, és nem kezelhető csupán egyetlen ellátórendszer eszközeivel, nem várható a megoldás egyedül a köznevelé-

38 http://www.ajtp.hu/kozerdeku?csu=AAAVIXVC Utolsó letöltés 2019.01.14.

si intézményektől, a pedagógusoktól. Rendkívül szerteágazó, bonyolult problémarendszerrel állunk szemben, de akárhonnan nézzük is, nem feledhetjük, mindenkor a gyermek kell, hogy álljon látóterünk középpontjában.

12.5. A KÖZOKTATÁST SZABÁLYOZÓ DOKUMENTUMOK SZLOVÁKIÁBAN – *Vavrek Hubay Gabriella*

Törvények, rendeletek

A szlovákiai közoktatást szabályozó legfőbb rendelet a 245/2008. számú Törvény a köznevelésről és közoktatásról, amely 2008 májusában kelt, és 2008 szeptemberétől lépett érvénybe. 2008-ban kezdődött a szlovákiai iskolarendszer – az alap- és középfokú oktatás – tartalmi reformja. Az új közoktatási törvény az elavult, 1984 óta érvényben lévő helyett lépett életbe. Az oktatási reformnak már a kezdetektől számos kritikusa akadt, főként az oktatási szakemberek körében, hiszen a reformot nagyon rövid idő alatt, alapos előkészítés nélkül vezették be, amely nehézségeket okozott az oktatási intézmények vezetőinek és a pedagógusoknak egyaránt. Az eltelt években ezért mind a reform, mind a közoktatási törvény számos módosításon ment keresztül.

A közoktatási törvény ma érvényes formájában megszabja a közoktatás alapelveit, céljait, feltételeit, terjedelmét, tartalmát és formáit. Ugyancsak meghatározza az oktatás egyes fokozatait, a fokozatokra történő felvétel feltételeit, valamint az oktatás szintjeinek befejezési kritériumait. A törvény rendelkezik a tankötelezettségről, amely 10 éves, és annak a tanévnek a végéig tart, amelyikben a tanuló betölti a 16. életévét. A tankötelezettség azon tanév elején veszi kezdetét, amely azt a napot követően kezdődik, amikor a gyermek betölti hatodik életévét és iskolaéretté válik.

A nevelés és az oktatás az iskolákban és oktatási létesítményekben nevelési-oktatási programok alapján valósul meg. Az állami oktatási programok meghatározzák az iskolákban folyó nevelés és oktatás kötelező tartalmi elemeit az elérendő kompetenciák érdekében. Az állami oktatási programokat a Szlovák Köztársaság Oktatási Minisztériuma bocsátja ki. Az állami oktatási programok többek közt tartalmazzák a nevelés és az oktatás konkrét céljainak meghatározását, az oktatási alapkövetelményeket, a kerettanterveket, az oktatás nyelvét a 12. §-nak megfelelően, a személyi feltételek kötelező biztosítását, a speciális nevelési és oktatási igényű gyermekek és tanulók neveléséhez és oktatásához szükséges sajátosságok és feltételek biztosítását, az iskolai oktatási program kidolgozásának alapelveit és feltételeit.

A nemzeti kisebbségekhez és etnikai csoportokhoz tartozó állampolgárok gyermekei és tanulói számára az államnyelv elsajátításának joga mellett biztosított annak joga is, hogy anyanyelvükön nevelődhessenek és tanulhassanak. A más, mint államnyelvű alapiskolai és középiskolai nevelésnek és oktatásnak szerves része a szlovák nyelv és irodalom kötelező tantárgyként való oktatása az elsajátításához szükséges terjedelemben.

Az iskolai oktatási program minden iskola saját alapdokumentuma, mely alapján megvalósul az iskolai nevelés és oktatás. Az iskolai oktatási programot az iskola igazgatója bocsátja ki a pedagógustanáccsal és az iskolatanáccsal történt egyeztetést követően. Ha

az iskola speciális nevelési-oktatási igényű gyermekeket vagy speciális nevelési-oktatási igényű tanulókat is oktat, akkor megteremti számukra a szükséges feltételeket az individuális oktatási programok révén, vagy a speciális nevelési-oktatási igényű gyermekeket oktató iskolának szóló oktatási programok révén.

A törvény konkretizálja az oktatási intézmények jogait és kötelességeit, amelyek a tanulók jogaiból és kötelességeiből következnek. Az oktatási intézményeknek egyenlő feltételeket kell biztosítani minden tanulónak, figyelembe véve a tanulók tehetségét és képességeit. Az oktatás az állami iskolákban ingyenes.

A törvény hetedik része tér ki a speciális nevelési-oktatási igényű gyermekek oktatására, a harmadik szakasz 107. §-ában részletezve a szociálisan hátrányos környezetből származó gyermekek és tanulók nevelését és oktatását. A szociálisan hátrányos környezetből származó gyermekek nevelése és oktatása az iskolákban egyéni feltételek mellett valósul meg.

Ezek a feltételek a következők: a nevelés és oktatás megszervezésének módosítása, a környezet módosítása a tanulók szociális, kulturális és nyelvi specifikumaihoz mérten, a nevelés és oktatás speciális módszereinek és formáinak alkalmazása.

A gyermeket, akinek speciális nevelési-oktatási igényei kizárólag a szociálisan hátrányos környezetben való fejlődéséből erednek, nem lehet felvenni speciális iskolába vagy az óvoda speciális osztályába, az alapiskola speciális osztályába vagy a középiskola speciális osztályába.

A szociálisan hátrányos környezetből származó gyermekeket és a szociálisan hátrányos környezetből származó tanulókat az óvoda osztályába, az alapiskola osztályába vagy a középiskola osztályába a többi gyermekkel vagy tanulóval kell besorolni. Ez nem érvényes, ha olyan szociálisan hátrányos környezetből származó tanuló besorolásáról van szó, aki az alapiskola nulladik évfolyamába a törvényes képviselője tájékoztatását követő jóváhagyásával van besorolva, vagy a 29. § 11. bekezdése szerinti speciális osztályba van besorolva.[39]

Az új közoktatási törvény és reform jelentős változásokat jelentett. Az iskolák nagyobb szabadságot kaptak az iskolai oktatási program összeállításában. Az állami oktatási program közel 30%-ban módosítható. Csökkent az osztályokban a tanulók létszáma, az óvodákban az addigi 28-ról 20-22 főre, az első évfolyamban 29-ről 22-re, a további évfolyamokban pedig 34-ről 25, illetve 28-ra. Az óvodai oktatás az iskolakötelezettség betöltése előtti évben ingyenessé vált, tehát az utolsó évben nem fizetnek a szülők óvodai illetéket, ami a hátrányos helyzetű, főként roma gyerekek óvodalátogatásának megnövekedését célozta. Az óvodalátogatásért ötéves kor alatt az állami óvodákban is óvodai illetéket kell fizetni, aminek összegét az óvodát üzemeltető önkormányzat szabja meg. Az idegen nyelvek oktatásában is változás állt be, ugyanis a harmadik évfolyamon tanítani kezdték az első idegen nyelvet, ötödik évfolyamtól pedig a második idegen nyelvet. Azonban az alsó tagozaton történő nyelvoktatásra képesített tanárok híján azonnal szembesültek az új törvény okozta nehéz-

39 29. § (11) Az alapiskolában a fenntartó jóváhagyásával specializált osztály hozható létre. A specializált osztályban azokat a tanulókat oktatják, akik nem rendelkeznek az adott évfolyam tananyagának sikeres teljesítéséhez szükséges feltételekkel, a hiányzó oktatási anyag kompenzálásának céljából. A tanulót a specializált osztályba az osztályfőnök javaslatára az iskola igazgatója sorolja be, a nevelési tanácsadó véleményezése és a tanuló törvényes képviselőjének a tájékoztatást követő jóváhagyásával, az elkerülhetetlenül szükséges időre, de legfeljebb egy iskolaévre. Specializált osztályt legkevesebb négy és legtöbb nyolc, egy vagy több évfolyamból származó tanuló részére lehet létrehozni.

ségekkel, így a 60 hónapon át tartó „Alapiskolai tanárok képzése idegen nyelvek területén az idegen nyelvek alap- és középiskolai oktatásának koncepciójával kapcsolatban" elnevezésű nemzeti projekt keretében 2013 szeptemberére több mint 3000 pedagógus szerzett képesítést idegen nyelvek alsó tagozaton történő oktatására. Mivel hamar nyilvánvalóvá vált, hogy a két idegen nyelv egyidejű tanulása a legtöbb tanuló számára megterhelő és kivitelezhetetlen, ezért 2015 szeptemberétől a második idegen nyelv nem kötelező, hanem választható.

A következő jelentős törvény az 597/2003. számú, amely az alapiskolák, középiskolák és oktatási létesítmények finanszírozására vonatkozik, 2003 novemberében lépett érvénybe. A törvényben a 4.e § szabályozza a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók támogatásának finanszírozását. Az alapiskola fenntartójának az Oktatási Minisztérium, a minisztériumi költségvetési fejezet és a belügyminisztériumi költségvetési fejezet terhére, az év folyamán a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók nevelési-oktatási feltételeinek javítása céljából támogatást nyújthat. A szociálisan hátrányos helyzetű tanulók nevelési-oktatási feltételeinek javítását célzó támogatás összege a hátrányos helyzetű tanulók számától és az egy hátrányos helyzetű tanulóra jutó támogatás nagyságától függ. Az egy hátrányos helyzetű tanulóra jutó éves támogatás összege az erre a célra elkülönített pénzeszközök mennyiségének és a szlovákiai alapiskolákban tanuló összes hátrányos helyzetű tanuló számának a hányadosa. A 2018-as évben ez az összeg 150 euró egy hátrányos helyzetű tanulóra egy évre.

A szociálisan hátrányos helyzetű tanulók nevelési-oktatási feltételeinek javítását célzó támogatás összege a nem speciális osztályban vagy nem iskolai integráció formájában oktatott hátrányos helyzetű tanulók számától függ, és az alábbi kiadások fedezésére fordítható:

a) a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók mellett tevékenykedő pedagógiai asszisztensek személyi jellegű kiadásaira,
b) oktatástechnikai eszközök és taneszközök beszerzésére,
c) a tanulók külön jogszabályban foglalt aktivitásokba történő bevonására,
d) a specializált osztályokat látogató tanulók nevelésére és oktatására,
e) fertőző betegségek terjedésének megakadályozására,
f) a szociálisan hátrányos helyzetű tanulókkal folytatott munka utáni pótlékra.

Ha az alapiskolában a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók létszáma meghaladja a 85 főt, a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók nevelési-oktatási feltételeinek javítása céljából az alapiskolának juttatott támogatásnak legalább az 50%-át a fenntartó köteles a szociálisan hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó pedagógiai asszisztens vagy szociálpedagógus személyi jellegű kiadásaira fordítani. A minisztérium honlapján minden évben nyilvánosságra hozza a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók nevelési-oktatási feltételeinek javítását célzó támogatás egy tanulóra eső összegét.[40]

A 2017-es év adatai mutatják, hogy 41 652 szociálisan hátrányos helyzetű tanulóra kaptak az iskolák országszerte 7 344 354 euró támogatást.

Ezen a támogatáson kívül az Oktatásügyi Minisztérium ugyanezen 597/2003. törvény 4.aa § értelmében biztosítja az utaztatás támogatását. Ha a fenntartó más formában nem biztosítja a tanuló utaztatását, a tanuló által látogatott iskola havonta téríti a tanuló törvényes képviselője felé a tanulónak az állandó lakhelyről az iskolába történő menettérti

40 https://www.minedu.sk/socialne-znevyhodnene-prostredie-prispevok
Letöltés időpontja 2018.09.18.

utaztatásának költségét, a menetrend szerinti autóbusz-közlekedésben érvényben lévő legalacsonyabb kedvezményes tanulói díjszabás terjedelmében. Az utaztatás támogatása szociális helyzettől független, de számos esetben a szociálisan hátrányos helyzetű családok csak ennek a támogatásnak a segítségével tudják azt biztosítani, hogy a gyerekek napi rendszerességgel iskolába járhassanak.

2011. január 1-jén lépett életbe az 544/2010. számú támogatásokról szóló törvény, amely a Szociális, Családügyi és Munkaügyi Minisztérium fennhatósága alá tartozik. A törvény értelmében támogatás adható azoknak a szociális kirekesztéssel veszélyeztetett óvodás és alapiskolás gyermekeknek a helyes étkezési szokások elsajátítására és az iskolai kötelezettségek teljesítésének elősegítésére, akiknek a családja anyagi rászorultságban él vagy keresetük nem haladja meg a létminimum összegét.

Az étkezési támogatást az iskolai ebéd biztosítására használhatják fel a családok. Az iskolai kötelezettségek teljesítésére szánt támogatás pedig tanszercsomag vásárlását teszi lehetővé.

Az állami támogatások és rendeletek nagymértékben hozzájárulnak ahhoz, hogy a szociálisan hátrányos helyzetű családoknak a gyermekeik iskoláztatása minimális anyagi megterhelést jelentsen.

A romák integrálására és oktatására vonatkozó koncepciók

A II. világháború utáni időszakban Csehszlovákiában a romákra vonatkozó politika egyet jelentett a romák szociális, kulturális és etnikai asszimilációjára való törekvésekkel. A 74/1958. törvény elrendelte a vándorló életmódot élő romák letelepedését, az 502/1965. törvény a roma telepek felszámolásának és a romák áttelepítésének koncepcióját tartalmazta. 1989 után a romák jogállása megváltozott. Az 153/1991. számú határozata lefektette a kormány romák irányában folytatott politikájának alappilléreit. Ezzel a dokumentummal a romák egyenjogúvá váltak a többi kisebbséggel. 1995-ben a Szlovák Köztársaság kormánya a Szociális, Családügyi és Munkaügyi Minisztériumhoz tartozó kormánybiztost nevezett ki azon állampolgárok számára, akik egyéni segítségre szorultak. A gyakorlat azonban rámutatott, hogy a probléma etnikai jellegére kell a hangsúlyt fektetni, így 1998-ban megszűnt az említett kormánybiztosi pozíció, és helyette megalakult a Kormányhivatal a roma kisebbség problémáinak megoldására. Röviddel a megalakulás után a hivatal dolgozni kezdett a roma problematika megoldásán, stratégiájuk a roma lakosság pozitív stimulálását hangsúlyozta az emberi jogok, a nevelés és oktatás, a munkanélküliség, a lakhatás, a szociális és egészségügyi helyzet területeire koncentrálva. 2002-ben fogadta el a kormány a 357/2002. számú határozatot, amely a Szlovák Köztársaság prioritásait tartalmazta a roma közösségekkel való kapcsolatában a 2002-es évre vonatkozóan, továbbá tartalmazta a romatelepek komplex fejlesztési programját, valamint a szociális terepmunkások programját. Az Európai Unióba lépés előtt Szlovákia kormánya több intézkedést határozott meg, amelyek a roma közösségek helyzetére reagáltak. 2004-ben fogadták el a 498/2004. számú Koncepciót a roma gyermekek és fiatalok integrált oktatásáról, amely a Nemzeti Nevelési és Oktatási program kiegészítéseként jött létre. A 2004-es év egyúttal a Roma Integráció Évtizede program tervezésének jegyében telt, amely 2005–2015 között zajlott, és fő prioritásai voltak az oktatás, a foglalkoztatás, a lakhatás és az egészség. A prioritások alapján készült el a nemzeti akcióterv, amelyet

a kormány 28/2005. számú határozatként fogadott el. 2008-ban készült el egy stratégiai dokumentum a roma kormányhivatal gondozásában, amelynek neve: Középtávú koncepció a roma nemzetiségi kisebbség fejlesztésére a Szlovák Köztársaságban SZOLIDARITÁS – INTEGRITÁS – INKLÚZIÓ 2008–2013. Ezt a dokumentumot a kormány a 183/2008. számú határozatban fogadta el. 2011-ben a nemzeti akcióterv módosítására került sor, amely az 522/2011. számú határozatban került elfogadásra Revideált nemzeti akcióterv 2005–2015 néven. Ez a dokumentum szolgál alapul a prioritások meghatározásában.

A romáknak mint jogerősen elismert nemzeti kisebbségnek a Szlovák Köztársaság Alkotmánya és egyéb nemzetközi dokumentumok is biztosítják az anyanyelven történő oktatásra való jogot. A roma kisebbség esetében azonban ennek a jognak az érvényesítését komplikálja az a tény, hogy a roma nyelvet csupán 2008-ban standardizálták. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a körülbelül 400 000 (2013) lélekszámú roma kisebbségnek az országban mindössze 2 olyan iskola áll a rendelkezésére, ahol szlovákul és roma nyelven is tanítanak tantárgyakat. 2010-ben kidolgozták a roma nyelv és irodalom tartalmi és teljesítményi követelményeit. A roma nyelv bekerült a lehetséges érettségi tantárgyak közé, azonban továbbra is megoldatlan probléma maradt a szakképzett tanárok hiánya, akik ezeket a tantárgyakat oktathatnák. Ezért a roma közösségek túlnyomó része szlovák (illetve magyar) iskolákban tanul, amelyek nem biztosítják a roma nyelv és irodalom oktatását.

A hátrányos helyzetű roma tanulók iskolai sikerességének növelése érdekében vezették be a pedagógiai asszisztensek pozícióját az iskolákban. Eredetileg a (roma) pedagógiai asszisztensek egyik feladata volt, hogy többek között a nyelvi nehézségeket segítsenek áthidalni a roma gyerekeknek a szlovák nyelvű iskolákban. Azonban az évek során az eredetileg roma asszisztenseket felváltották a nem roma asszisztensek, akik nem beszélnek roma nyelven. Ennek egyik oka, hogy egyre magasabb követelményeket állítottak fel az asszisztensi pozíciók betöltésére, így azoknak már csak nagyon kevés roma származású jelentkező tudott megfelelni.

Szintén a szociálisan hátrányos helyzetű (főként roma) tanulók segítését és felzárkóztatását célozzák a „nulladik osztályok". Ezeket az osztályokat olyan tanköteles 6 éves gyermekek részére létesítették, akik nem jártak óvodába és képességeik jelentősen elmaradnak kortársaikéhoz képest. A nulladik osztály lehetőséget biztosít arra, hogy a gyermekek ne speciális iskolában kezdjék el tanulmányaikat. A 8-16 fős osztályokban a tanulók esélyt kapnak arra, hogy egy év során behozzák lemaradásaikat, és annak elteltével átkerüljenek a normál első osztályba. Ez a lehetőség azért fontos, mert a Roma Oktatási Alap (REF) 2009-ben végzett felmérései alapján a speciális iskolák 60%-át szociálisan hátrányos helyzetű roma tanulók alkották, valamint az alapiskolák speciális osztályaiban tanulók 86%-a hátrányos helyzetű roma gyermek. 2010/2011-ben a speciális iskolák tanulóinak mintegy egyharmadát a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók jelentették, ami ugyan nem jelenti azt, hogy ezek a tanulók 100%-ban a marginalizált roma közösségből származnak, de ez az adat önmagában is riasztó. Szintén problémás jelenség a tisztán roma osztályok kialakítása az alapiskolákban, valamint a roma tanulók elkülönített iskolarészeken történő oktatása.

Ezeknek a problémáknak az elhárítására dolgozta ki a Romaügyi kormánybiztos hivatala 2012-ben a Szlovák Köztársaság stratégiáját a romák integrációjára 2020-ig, amelyet a kormány az 1/2012. számú határozatban fogadott el. A stratégia javasolja a szlovák oktatási rendszer komplex reformját, amely elsősorban a következő pontokon alapszik:

- a 3 évet betöltött, marginalizált roma közösségekből származó gyermekek óvodai oktatásának határozott növelése;
- jelentős befektetések a marginalizált roma közösségekből származó gyerekek óvodai nevelésére, olyan programok támogatása, amelyek a korai gyermekkori gondoskodást segítik elő;
- deszegregációs standardok kidolgozása és megvalósítása az oktatásban, amelyeknek a roma és nem roma gyerekek szociális interakcióját kellene előtérbe helyezni;
- az iskolai inklúzió konkrét modelljeinek kidolgozása különböző szituációkra és célcsoportokra vonatkozóan, hogy kialakuljon az inkluzív iskola általános modellje.

A stratégia célja, hogy jobb hozzáférést biztosítson a minőségi oktatáshoz mind a korai gyermekkorban, mind az alap-, közép- és felsőfokú oktatásban, különös tekintettel a szegregáció megszüntetésére, a korai iskolaelhagyás megelőzésére és a sikeres munkába állásra a tanulmányok elvégzése után.

Az óvodák bővítése 2015-ben kezdődött el, amikor az Oktatásügyi Minisztérium pályázatot hirdetett új óvodai osztályok kialakítására és a régiek fenntartására. A pályáztatás több fordulóban zajlott, amelynek eredményeképpen közel 5000 új férőhellyel bővültek az óvodák. 2016-ban a Földművelésügyi és Vidékfejlesztési Minisztérium írt ki pályázatot európai uniós finanszírozással. A projekt első két fordulójának kiértékelése 2017-ben történt. 40 millió euró értékben támogattak projekteket, amely 4780 új óvodai férőhelyet jelent. A pályázat következő fordulójában 37 millió euró áll rendelkezésre. A fennmaradó összeg kihasználásával ez a férőhelybővítés elérné a közel 10 000-es számot, amivel a helyhiány problémája nagymértékben javulna. A 2016-os évben ugyanis 12 486 volt a visszautasított jelentkezési kérelmek száma még úgy is, hogy 2016-ban 9500-zal több óvodás volt, mint 2012-ben.[41]

Projektek

Szlovákiában 1998-ban kezdődtek a PHARE-program projektjei, amelyek az EU-csatlakozásra váró országok gazdasági felzárkóztatását támogatták. A projektek közül több is a romák integrációjára, oktatására koncentrált.

A romák önmegvalósítási feltételeinek javítása az oktatási folyamatban elnevezésű projekt célja az volt, hogy megerősítse az iskola előtti oktatási rendszert a roma gyermekek számára. Fontos része volt az előkészítő osztályok modelljének fejlesztése, intenzív egész napos gondoskodás, valamint egy alternatív oktatási rendszer bevezetése. Ugyancsak a projekt része volt a tanárok felkészítése a roma tanulók oktatására és a pedagógiai asszisztensek képzése.

A *PHARE SR0103.01 – A roma kisebbség támogatása az oktatás területén* nevű projekt célja a roma kisebbség műveltségi szintjének javítása és a romák integrációja volt.

A projektek többsége a romák integrációját, oktatási eredményeik javulását, a toleranciát célozta és támogatta.

41 https://www.minedu.sk/17578-sk/analyza-situacie-%E2%80%93-kapacity-materskych-skol/ Letöltés időpontja: 2018.09.18.

A Metodikai-Pedagógiai Központ, amely az Oktatásügyi Minisztérium közvetlen alárendeltje, a 2010-es évtől több európai uniós támogatású nemzeti projektet indított, amely a marginalizált roma közösségek oktatási minőségének növelésére irányult.

Jó eredményeket felmutató, bár elég rövid lefolyású volt a *PRINED* nevű projekt (*Projekt Inkluzívnej Edukácie – Inkluzív Oktatási Projekt*), amely 2014 májusától 2015 novemberéig tartott. Célja a diagnosztikai folyamat minőségének javítása az óvodákban. A projekt inkluzív csapatok kialakításával és a marginalizált roma közösségekből származó, speciális nevelési igényű gyerekek szükségleteinek kielégítésére és fejlesztésére képzett szakemberek bevonásával támogatta a tanulók inkluzív oktatását alapiskolai környezetben. A projekthez 100 alapiskola és 50 óvoda csatlakozott.

A projekt szorosan kapcsolódott a Metodikai-Pedagógiai Központ előző projektjeihez, amelyek az *MRK1* és *MRK2* néven váltak ismertté. Az MRK1 *A pedagógiai alkalmazottak képzése a marginalizált roma közösségek inklúziójához* nevet viselte, az MRK2 pedig *Inkluzív oktatási modell az óvodákban* elnevezésű projekt volt.

Az MRK1 2012 és 2015 között zajlott 200 alapiskolában, ahol 400 képzett asszisztens segítette az oktatást. 43 600 tanulót érintett a projekt folyamán végzett munka, amelyből 22 000 szociálisan hátrányos helyzetű tanuló volt. A projekt egész napos foglalkozásokat támogatott az iskolákban, így délutáni köröket és szabadidős foglalkozásokat látogathattak a tanulók.

Az MRK2 2013 februárjától tartott 2015 novemberéig. A projekt során 466 óvodai pedagógus vett részt képzéseken, amelyek az inkluzív oktatás elsajátítására irányultak. 1570 hátrányos helyzetű gyermeket és közel 3000 szülőt érintettek a foglalkozások.

A legújabb, jelenleg is zajló nemzeti projekt a *Škola otvorená všetkým – Mindenkinek nyitott iskola*, amely 2016 februárjától 2019 novemberéig tart. A projekt célja, hogy megakadályozza és csökkentse a korai iskolaelhagyást, és biztosítsa a minőségi oktatáshoz való hozzáférést az óvodai, alapfokú és középfokú formális és nem formális oktatáson belül. A projektet az Európai Szociális Alap és az Európai Regionális Fejlesztési Alap finanszírozza, és a Metodikai-Pedagógiai Központ valósítja meg. Az MRK1, MRK2 és a PRINED eredményeire épít. 50 óvoda és 130 alapiskola vesz részt benne. Egyedisége, hogy az oktatási rendszer több szerve működik együtt, és több szinten biztosítja az aktivitásokat.

A projekt olyan óvodáskorú gyerekeknek biztosít nem formális foglalkozásokat, akik valamilyen oknál fogva nem tudnak óvodába járni. 416 óvodás gyermek és 424 szülő vett részt ezeken a foglalkozásokon a 2016/2017-es tanévben. A projekt a hátrányos helyzetű gyerekek speciális iskolákba kerülését is próbálja megakadályozni, ennek érdekében az óvoda, az alapiskola pedagógusai és speciális pedagógusok is együttműködnek. A pedagógusok munkáját iskolai pszichológusok segítik (Szlovákiában nem jellemző az iskolai pszichológus állandó jellegű jelenléte az iskolákban). A projekt aktivitásai az iskola és a család viszonyát is hivatottak javítani művelődési rendezvényeken keresztül, amelyek a tanulás fontosságát hangsúlyozzák.

A projekten belül a részt vevő iskolák bevezették az egész napos oktatási rendszert, délutáni foglalkozásokat tartanak a tanulóknak, ahol a különféle szabadidős tevékenységek mellett a házi feladatok írásával, a másnapra történő felkészüléssel is foglalkoznak szakképzett asszisztensek bevonásával. A 2017/2018-as tanévben az egész napos oktatási rendszerbe 26 186 tanuló kapcsolódott be.

Irodalomjegyzék:

- Ministerstvo pôdohospodárstva a rozvoja vidieka Slovenskej republiky (2017): *Na Slovensku pribudnú tisíce nových miest v materských školách.* Bratislava. URL: http://www.mpsr.sk/index.php?navID=1&id=12054 Utolsó letöltés: 2018.09.18.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (2017): *Analýza situácie – kapacity materských škôl.* Bratislava. URL: https://www.minedu.sk/17578-sk/analyza-situacie-%E2%80%93-kapacity-materskych-skol/ Utolsó letöltés: 2018.09.18.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (2015): *Národný projekt skvalitnil vzdelávanie viac ako 22 000 rómskych žiakov.* Bratislava. URL: https://www.minedu.sk/narodny-projekt-skvalitnil-vzdelavanie-viac-ako-22-000-romskych-ziakov/ Utolsó letöltés: 2018.09.18.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky: *Návrh koncepcie výchovy a vzdelávania národnostných menšín.* Bratislava. URL: https://www.minedu.sk/data/att/948.pdf Utolsó letöltés: 2018.09.18.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky: *Návrh koncepcie výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania.* Bratislava. URL: https://www.minedu.sk/koncepcia-vychovy-a-vzdelavania-romskych-deti-a-ziakov-vratane-rozvoja-stredoskolskeho-a-vysokoskolskeho-vzdelavania/ Utolsó letöltés: 2018.09.18.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (2012): *Podmienky na výchovu a vzdelávanie detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v Slovenskej republike.* Bratislava. URL: https://www.minedu.sk/dokumenty-pre-oblast-vychovy-a-vzdelavania-deti-a-ziakov-zo-socialne-znevyhodneneho-prostredia/ Utolsó letöltés: 2018.09.18.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (2015): *Rezort podporí rekonštrukciu 113 materských škôl.* Bratislava. URL: https://www.minedu.sk/rezort-podpori-rekonstrukciu-113-materskych-skol/ű Utolsó letöltés: 2018.09.18.
- Slov-Lex právny informačný portál: 245/2008 Z.z. Bratislava. URL: https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20170901 Utolsó letöltés: 2018.09.18.
- Slov-Lex právny informačný portál: 597/2003 Z.z. Bratislava. URL: https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2003/597/20170901 Utolsó letöltés: 2018.09.18.
- Úrad vlády Slovenskej republiky (2011): *Stratégia Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020.* Bratislava. URL: http://www.minv.sk/swift_data/source/romovia/dokumenty/StrategiaSR_integraciaRomov.pdf Utolsó letöltés: 2018.09.18.
- Ústredie práce, sociálnych vecí a rodiny: *Dotácia na podporu výchovy k stravovacím návykom dieťaťa ohrozeného sociálnym vylúčením.* Bratislava. URL: http://www.upsvar.sk/socialne-veci-a-rodina/hmotna-nudza/dotacie-pre-deti.html?page_id=228 Utolsó letöltés: 2018.09.18.

Vavrek Hubay Gabriella

13. EGY CIVIL SZERVEZET PRÓBÁLKOZÁSAI A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ GYERMEKEK OKTATÁSÁBAN

Szlovákiában a civil szféra csupán néhány éve kezdett erősödni. Bár számtalan, a hátrányos helyzetben lévő lakosságra irányuló civil kezdeményezés működik az országban, jelentős részük kulturális tevékenységet folytat, fesztiválokat, rendezvényeket, táborokat szervez. Az oktatásra, főként a hátrányos helyzetű tanulók oktatására, lényegesen kevesebb civil szervezet fókuszál, pedig igazán nagy szükség lenne az esélyteremtő, felzárkóztató projektekre.

A szociálisan hátrányos helyzetű tanulók ugyanis nem csupán a megfelelő anyagi háttér miatt érkeznek óriási hátrányokkal az iskolába. Az ingerszegény környezet, a szülők iskolázatlansága, a sok esetben rendezetlen családi körülmények, a nem megfelelő lakhatási feltételek, a generációk óta tartó munkanélküliség mind olyan hátrányképző tényező, amely miatt a hátrányos helyzetű tanulók olyan elmaradásokkal, motiválatlanul érkeznek az iskolába. Mindezek felzárkóztatás nélkül könnyen a speciális oktatásba sodorják őket, ahonnan egyáltalán nem, vagy csak nagyon nehezen lehet a hagyományos általános iskolai oktatásba visszakerülni. A speciális iskolákban a speciális nevelési igényű gyerekek oktatása folyik, akik valamilyen fogyatékosság miatt nem vehetnek részt másfajta oktatásban. Mivel azonban a hátrányos helyzetű gyerekek sok esetben nagyon gyengén szerepelnek az iskolaérettséget vizsgáló pszichológiai vizsgálatokon, illetve egyáltalán nem beszélik a szlovák nyelvet, így gyakran előfordul, hogy mentálisan fogyatékosnak nyilvánítják őket, és speciális iskolába, illetve speciális osztályokba kerülnek. Ilyen hátrányokkal indulva nagyon nehéz az oly sokat emlegetett integráció, a többségi társadalomba történő beilleszkedés. Segítség nélkül erre a családok a legtöbb esetben képtelenek.

A hagyományos iskolai oktatás megszabott keretek között mozog: meg kell felelni a tanterveknek és számos országos vagy nemzetközi szintű felmérésnek. Az iskola a tanórák végeztével bezárja kapuit, a szülőknek nem tud segítséget nyújtani csak az állam adta lehetőségeken belül (a munkaügyi hivatal általi juttatások, étkezési támogatás formájában, utazási támogatás, középiskolai szociális ösztöndíj).

A Ternipe civil szervezet azzal a céllal alakult meg 2007-ben, hogy az iskolai kereteken átlépve próbáljon segítséget nyújtani a roma tanulók, a roma fiatalok felzárkóztatásában, és ezáltal elősegítse a romák társadalomba történő integrációját. A szervezet alapítói fiatal roma és nem roma tanárok, valamint pedagógiai tanulmányokat végző egyetemi hallgatók voltak.

A szervezet fő célja az volt, hogy olyan iskola utáni foglalkozásokat biztosítson a hátrányos helyzetű tanulóknak, amelyek segítik őket az iskolai felzárkóztatásban. Ugyanis az alapítók és a szervezet vezetősége tapasztalat és szakirodalmi tájékozódás alapján úgy vélekedett, hogy az integrációra való legnagyobb lehetőséget az iskolai sikeresség, a továbbtanulás és a használható, megélhetést jelentő szakma megszerzése jelenti a szociálisan hátrányos helyzetből induló tanulóknak.

A Ternipe Egyesület a Rimaszombati járás egyik legnagyobb falujában, Rimaszécsen alakult, ahol a hátrányos helyzetű roma lakosság aránya megközelíti a 60%-ot. A szervezet alakulásakor maga a Rimaszombati járás is listavezető volt (illetve a mai napig is listaveze-

tő maradt) a munkanélküliségi mutatók tekintetében. A munkanélküliség ugyanis ebben a járásban évek óta nagyon magas (24,58% – 2016 vége), a járáson belül pedig Rimaszécs szintén a lista elején áll e téren, mivel a nagyarányú roma lakosság 90%-a munkanélküli. A helyi általános iskolában nagymértékű volt az évismétlések aránya a roma tanulók között. Jellemző volt még a korai iskolaelhagyás, valamint a nagyon alacsony továbbtanulási mutató is. Ezek a szempontok egyértelművé tették, hogy a térségben ez az egyik legmegfelelőbb hely arra, hogy a szervezet megkezdje munkáját. A Ternipe Egyesület ekkor csupán 5 állandó tagból állt, akik kezdő pedagógusok voltak. Megalakuláskor az egyesület céljául tűzte ki a szlovákiai romák oktatási feltételeinek javítását, munkaerő-piaci helyzetének javítását, lakhatási feltételeinek fejlesztését, kulturális értékeinek védelmét és terjesztését, valamint érdekvédelmét. A szervezet tevékenységei között szerepel az ifjúsági táborok és találkozók, tréningek, kurzusok szervezése, konferenciák rendezése, a roma hagyományok ápolása, kulturális rendezvények szervezése.

2007-ben a magyarországi Szendrőládon működő Tanoda-modell mintájára indult el a Roma Education Fund által támogatott Tanoda, amely 60 gyermekkel, 8 pedagógussal és 1 asszisztenssel kezdte el működését. A Tanoda megpróbálta betölteni azt az űrt, amely az iskolai munka végétől a következő nap iskolakezdésig keletkezik. *Miféle űrről is van szó?* A gyerekeket az utcára kényszerítő, az iskolai sikertelenséghez, a bukáshoz, a motiválatlansághoz, a munkanélküliséghez, a mélyszegénységhez vezető „nyomorról", amelybe a gyerekek az iskolapadokat elhagyva nap mint nap hazatérnek.

Egy rendezett körülmények között élő gyermek az iskolában megebédel, aztán az iskola végeztével buszra vagy autóba ül, esetleg hazasétál. Odahaza játszik a kedvenc játékaival, tévézik, interneten böngészik. Amikor kicsit kipiheni magát, hozzáfog a házi feladatához. A gyerekszobában felkapcsolja a lámpát, az íróasztalnál megírja a leckét, megtanulja a feladott tananyagot. Amennyiben segítségre szorul, valamelyik szülő vagy idősebb testvér elmagyarázza a problémás részt, esetleg kikérdezi a megtanult anyagot. Miután másnapra felkészült, a gyermek megvacsorázik, lezuhanyozik, felveszi a pizsamáját, és saját ágyában elalszik, hogy kipihenje magát. Reggel édesanyja ébreszti, hiszen ő is munkába indul. A gyermek tiszta ruhába öltözik, édesanyja reggelit készít neki, amit odahaza vagy az iskolába érve elfogyaszt, hogy minden létszükségletét kielégítve koncentrálhasson az iskolai teendőkre.

Mi történik ezzel szemben egy halmozottan hátrányos helyzetű gyermekkel?

A hátrányos helyzetű gyermek jobb esetben ebédel az iskolában, ugyanis az állami támogatással az ebéd csupán néhány centbe kerül. Rosszabb esetben az iskolában sem ebédel, mert a szülők nem fizetik ki a pár centes ebédet sem. Az iskola végeztével elindul haza. Amennyiben az iskolához közel lakik, gyalog indul útnak, de előfordul, hogy a szomszéd faluba, esetleg a telepre megy, ahová szintén gyalogol. Hazaérve nem talál megpakolt hűtőt, ha van mit enni, eszik, ha éppen nincs a családnak ennivalóra pénze, akkor nem tud ebédelni otthon sem. A gyermek odahaza egy-két szobában él a szülőkkel és a többi testvérével együtt. A bútorok nagy részét az alvó alkalmatosságok, illetve szekrények alkotják. Van még tűzhely, valamint asztal, ahol az étkezés folyik. Hazaérve nem tudja elővenni a játékait, mivel nincsenek, nem tud tévézni, internetezni. Egyetlen szórakozási lehetősége, ha útnak indul és a többi hasonló sorsú társával játszik, járja az utcákat, futkározik, esetleg focizik, verekszik. A nagyobbaktól megtanulja a túlélés törvényeit. Amikor este hazaér, nincs

rá lehetőség, hogy elővegye a házi feladatot. Az étkezésre szolgáló asztalon a füzet zsírfoltos lesz, a könyvet a kisebbek széttépik, a házi feladatban nehézséget jelentő részekben senki nem tud segíteni. Sötétedés után már fény is alig akad, mert áram nem biztos, hogy van a házban. Mosakodásra akkor van lehetőség, ha van vezetékes víz. Ha nincs, akkor kútról biztosítják a szülők a vizet, hogy hideg vízzel lavórból lemoshassák a gyerekekről a napi koszt. Mivel a házban csak két-három ágy fér el, ezért összezsúfolódva, esetleg a földön fekve tér a gyermek nyugovóra. Reggel az édesanya nem siet munkába, ezért nem fontos, hogy a gyermek korán keljen. Reggeli nem biztos, hogy akad, így a gyermek az iskolában járó ebédet várva kezdi a napját fáradtan, éhesen, felkészületlenül.

A különbség jól látható, az iskola mégsem tudja azt tolerálni. Itt keletkezik az az űr, amiről az előzőekben szó volt. A hátrányos helyzetű gyermeknek ugyanis nincs lehetősége, hogy értelmesen töltse a szabadidejét, nincsenek megfelelő körülményei, hogy a tanulással foglalkozzon. Sajnos ezzel az őt tanító tanárok többsége sincs tisztában, és tőle is ugyanazt várják el, mint a rendezett családból érkező gyermektől.

A Tanoda egy olyan létesítményként jött létre, amely ezt az űrt kitölti. Mi történik a Tanodában? Megérkezik az a hátrányos helyzetű gyermek az iskolából, aki aznap még szinte semmit nem evett. Megkapja az ebédjét, megebédel. Annyit eszik, amennyi jól esik, hiszen jut mindenkinek. Evés után meg tud mosakodni. Játszhat az udvaron vagy az épületben. Társasjátékozhat és számítógépezhet. A foglalkozást végző tanárokkal énekel, táncol, zenél, rajzol, fest. Bármit csinálhat, amihez kedve van. Egyetlen feltétel van, hogy a szabadidős tevékenységen kívül részt kell vennie a tanulási felzárkóztatáson is. Tehát a gyermek egy képzett tanár segítségével, 5-6 fős kis csoportokban, íróasztal mellett ülve elkészíti a házi feladatot, megtanulja a leckét. Választ kap a kérdéseire, magyarázatot a meg nem értett tananyaggal kapcsolatban, sőt, ennél is többet kap: hasonló képességű társaival kis csoportokban pótórákat vehet a fő tantárgyakból, hogy az órán átvett tananyagot további feladatok segítségével gyakorolja, bővítse. Ezenkívül a gyerekek és szülők felvilágosítást kapnak a továbbtanulási lehetőségekről, az ösztöndíjak és a támogatások megpályázásával kapcsolatban. A szülők évente többször részesülnek segélycsomagokban, amelyekben élelmiszert, illetve ruházati cikkeket kapnak. A gyerekek jutalomképpen nyári táborozáson vehetnek részt, amelynek feltétele a rendszeres részvétel a tanodai foglalkozásokon, illetve a tanulmányi eredmények javulása.

A Tanoda sikeresen kitöltötte azt az űrt, amely az iskolai órák végétől a vacsoraidőig tart. Sajnos, a szülők mindennapi megélhetési és lakhatási gondjait nem tudta megoldani. A környezet pedig magával rántja a gyermekeket. Amit a Tanoda nem tudott a tanulókban és a szülőkben megerősíteni, az a továbbtanulásba vetett hit, a küzdeni akarás, a változtatni akarás, hiszen civil szervezetként nem tudtunk gyárakat alapítani, hogy több száz embernek munkahelyet biztosítsunk. Így sem a szülők, sem a gyerekek nem látják annak reményét, hogy az iskoláztatásnak eredménye lesz. Egy kiépített, szervezett segítségnyújtási rendszer híján a középiskolákba, illetve egyetemre került tanulók nem tudtak olyan stabil megélhetést nyújtó ösztöndíjakhoz jutni, amelyekkel megkímélték volna a szülőket az évekig tartó kiadásoktól. Így a kötelező tízéves iskolalátogatási idő leteltével legtöbb esetben a tanodás tanulók is félbehagyták tanulmányaikat.

A kezdeti széles körű érdeklődést az évek múlásával egyre kevésbé lehetett fenntartani. Ennek oka az volt, hogy a kisebb gyerekeket jobban motiválták a Tanoda által nyújtott le-

hetőségek (felzárkóztatás, szabadidős tevékenység, nyári tábor), az idősebb korosztály már nem találta annyira vonzónak a délutáni kötöttséget. Szintén gondot okozott az, hogy mivel a Tanoda csupán pályázati pénzből működött, nehezen volt fenntartható a rendszeresség, ugyanis két pályázati időszak között anyagi keretek híján nem volt mód a tanári bérek, valamint az épület fenntartási költségeinek kifizetésére. Így a pályázati időszakok között több hónapos kiesések is előfordultak, ami jelentősen hozzájárult a gyerekek érdeklődésének csökkenéséhez.

Mindazonáltal a Tanoda-program egy sikeres fejezet volt a Ternipe szervezet történetében, amely az évek során (2008 és 2016 között) öt pályázati időszakot élt meg. Az öt pályázati időszakban több mint 500 gyermeknek nyújtott támogatást az iskolai felzárkóztatásban.

A Tanoda-programnak volt köszönhető a másik jelentős projekt, amelyet a Ternipe szervezet koordinált és szintén az oktatás terén működött. A Roma Mentor Projektnek más volt a szerkezeti felépítése, mint a Tanodának. Nem a felzárkóztatás volt az elsődleges célja, hanem a tanulásra ösztönzés és a roma identitás erősítése. Sikeres roma személyiségek, főként művészek mentorálták az iskolai csoportokat, hogy az együtt töltött idő alatt a gyerekek példaképeivé váljanak, és sikereik motiválják őket a tanulásra és a továbbtanulásra. Fontos szempont volt, hogy ne kizárólagosan roma gyerekek vegyenek részt a projektben, hanem a csoportokban roma és nem roma gyerekek közösen dolgozzanak, közösen ismerjék meg a roma kultúrát. A projekt végére a roma mentor segítségével egy közös művészi alkotást hozzanak létre.

A projekt érdekessége az volt, hogy nem csupán egy, hanem öt európai országban zajlott egyidejűleg, így bepillantást nyerhettünk a többi országban élő romák kultúrájába is. A projekt 4 évig működött 15 szlovákiai helyszínen közel 800 gyermek bevonásával.

Bár magához az iskolai sikerességhez nem járult hozzá közvetlenül, segített abban, hogy a roma gyerekek „láthatóvá" váljanak az iskolákban. A rajzokból, festményekből, kézműves alkotásokból szervezett kiállítások, a csoportok által bemutatott színdarabok, zenés előadások mind hozzájárultak ahhoz, hogy a hátrányos helyzetű roma gyerekek büszkén, tartással álljanak társaik elé, és megmutathassák, hogy mit alkottak. Így történhetett meg például, hogy a kassai hírhedt Luník IX roma lakótelepen működő iskola tanulói a kassai Kelet-szlovákiai Múzeumban állíthatták ki munkáikat. A program által egy olyan tanár-mentor hálózat alakult ki, amelynek tagjai a mai napig kapcsolatban vannak egymással. A Ternipe Egyesületnek koordinátorként nagyon fontos volt ez a projekt, mivel a regionális tevékenységi szintről országos szintre lépett, olyan belföldi és külföldi kapcsolatokat épített ki, amelyek a későbbi munkában kamatoztathatóak voltak.

Itt egy kis kitérőt tennék, hogy bemutassam, hogyan került kapcsolatba a Ternipe szervezet egy új szerveződéssel, a Purttal (roma nyelven „híd"), ami bár nem az oktatás területén tevékenykedő szervezet, aktivitásaik sok esetben érintik a hátrányos helyzetű tanulók lakókörnyezetét, illetve oktatási intézményeit is. 2012-ben Ravasz Ábel, jelenlegi Romaügyi Kormánybiztos kezdeményezésére pilot projekt formájában megalakult a Purt, a dél-szlovákiai romák érdekszervezete, amelynek működését a Ternipe szervezet akkori vezetője, Vavrek István koordinálta. A kezdeményezés azért jött létre, mert – ahogy az elején is említettem – a dél-szlovákiai régióban nem igazán működnek olyan civil szervezetek, akik a romák érdekeit magasabb szinten is képviselni tudnák. A Purt alapötlete az volt, hogy összekösse a segítséget kérőket és a segíteni tudókat. A Purt összegyűjtötte azokat a roma

aktivistákat, polgármestereket, akik tenni akartak valamit azért, hogy a közösségükben pozitív változások történjenek. Rendszeres közgyűléseiken elmondják az aktuális, megoldásra váró helyi ügyet, amit egy listára tesznek a megoldásra váró ügyek közé. Ezután megszavaznak bizonyos (maximum pár száz eurós) összeget, amivel a Purt hozzájárul a megvalósításhoz. A Purt vezetője a listát továbbítja a fő támogatók felé. Amikor a támogatás megérkezik, a munkafolyamatokat már helyi önkéntesek végzik minden településen. Elsősorban infrastrukturális ügyekkel fordulnak a települések képviselői a Purthoz (iskolapadok beszerzése, rossz közvilágítás, járdák, iskolaépületek javítása, buszmegállók építése), másrészt szociális ügyekkel (segítségnyújtás bajba jutott családoknak, tolókocsik juttatása, ruhaosztás). A kezdeti 14 falu ma már 50-es létszámra bővült, és számos jól látható projekt valósult meg a kezdeményezés által.

2014-ben a szervezet életében változás állt be, ugyanis a szervezet vezetőjét, Vavrek Istvánt polgármesterré választották, 2016-tól pedig a Romaügyi Kormánybiztos helyetteseként dolgozik, így a közszférában betöltött funkciója mellett már nem folytathatta a civil szervezet vezetését, de az általa addig kiépített kapcsolatrendszert a Ternipe újonnan választott vezetője is eredményesen használja.

Ekkor nyílt alkalmunk partnerként bekapcsolódni az *Esélyteremtő együttműködési hálózat kialakítása* című Erasmus+ projektbe. Lehetőséget láttunk arra, hogy a projekt által változást vigyünk néhány tanár életébe, és általuk sok-sok gyermekébe is.

A többévnyi munka során ugyanis azt tapasztaltuk, hogy a gyerekek szívesebben jelentek meg a délutáni foglalkozásokon, mint a tanórákon. Mind a Tanodában, mind a mentorfoglalkozásokon egy felszabadult hangulatú, pozitív tapasztalatokat nyújtó közegbe érkeztek a gyerekek, amelyben sikerélményeket szerezhettek, jó eredményeket érhettek el, vagy egyszerűen csak nem kellett megfelelni a követelményeknek, nem kellett számot adni a tudásukról. Sokévi munkánk tapasztalatából mondhatjuk, sajnos, a gyerekek motiváltsága, valamint a motiváló légkör sokszor hiányzik az iskolai tanórákról.

A gyerekek motiválásának érdekében civil szervezetünk tagjai sokszor tartanak előadást különböző iskolákban a roma kultúra megismerését fókuszba helyezve, illetve a tanulás fontosságát hangsúlyozva. Azonban a tanulók motiválása nem elegendő. A tanárok sok esetben kiégettek, csalódottak, kedvetlenek, idegesek, ami meggátolja őket a pozitív atmoszféra megteremtésében.

Az *Esélyteremtő együttműködési hálózat kialakítása* című projekt bázisiskolájának kiválasztásakor nem volt kétséges, hogy a tornaljai Kazinczy Ferenc Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskolát szólítjuk meg elsőként, mivel a szervezet több tanára ebben az iskolában dolgozik (dolgozott). Egyik mentorcsoportunk szintén az iskolában működött, így ismertük az iskola összetételét, helyzetét, mindennapi életét. Az iskola vezetősége örömmel fogadta a kínálkozó lehetőséget, és a tanárok érdektelenségétől való félelmünk ellenére nagyon könnyen összegyűltek a jelentkezők a továbbképzésekre. Külön öröm volt számunkra, hogy egy közeli faluból, Radnótból is sikerült érdeklődőket bevonni a polgármester ajánlásával.

Már az első továbbképzésen nyilvánvalóvá vált, hogy a résztvevők elkötelezettek. Azzal a céllal érkeztek, hogy újat tanuljanak, és minden tőlük telhetőt megtegyenek szakmai fejlődésük érdekében.

A képzésről hazatérve a Kedvesház-pedagógia bevezetése előtt szükség volt egy helyzetfelmérésre arról, hogyan látják a szülők az iskolát, mi a véleményük róla. Ekkor nagyon hasznos volt, hogy a civil szervezetnek voltak önkéntesei, akik ismerik a terepet, akik előtt

az emberek sokkal könnyebben megnyíltak, őszintébben mondták el a véleményüket, mint az iskolából küldött tanárok vagy asszisztensek előtt tették volna. Miután munkatársunk elbeszélgetett a szülőkkel, meghívta őket egy, az iskolában szervezett szülő-tanár találkozóra, amelynek célja az volt, hogy a kérdőívek által megkezdett beszélgetést személyesen, a tanárok jelenlétében folytassuk, hogy párbeszéd alakulhasson ki a tanárok és szülők között. Ahhoz, hogy a szülők „otthonosan" mozogjanak az iskolában, sokkal több közös programra, tanár-szülő találkozóra lenne szükség. Az iskolán kívüli közös tevékenységek a szülőkkel (kirándulások, családi napok, kulturális rendezvények, nyári táborok, önkéntes munka, festés, takarítás, iskolaszépítés) elősegítik a bizalom kialakulását, erősödését. A civil szervezet az iskolával szorosan együttműködve nagy segítséget tud nyújtani ezeknek a szabadidős programoknak a szervezésében, esetleg anyagi források megpályázásában.

Az ezután következő második továbbképzésen a szülőkkel való kapcsolat erősítése és a családi napok szervezése került középpontba. A kevésbé sikeres szülő-tanár találkozó aggodalommal töltötte el a tanárokat és a projekt koordinátorait, hogy vajon képesek vagyunk-e valami különlegeset kínálni a szülőknek a családi nap által, ami bevonzza őket az iskolába. Félelmeink ellenére a családi napok sikert arattak mind a radnóti, mind a tornaljai alapiskolában. A meghívott szülők teljes létszámban megjelentek a gyerekekkel együtt. Az eleinte zárkózott, a helyzetet, a tanárokat és szülőket egyaránt méregető, mogorván néző apukák, a kissé megilletődött, bátortalan, de aktív anyukák az első pár perc után feloldódtak, és felszabadultan végezték a rájuk osztott feladatokat.

A családi nap hangulata, bizalomteljes légköre, a szülőkkel közösen végzett feladatok, az együtt fogyasztott frissítő és a közben zajló felszabadult beszélgetés mind-mind azt az érzést erősítette bennünk, hogy érdemes volt belekezdeni ebbe a programba, mivel sikerült azt elérni, ami minden iskolának célja kellene, hogy legyen: a tanár-szülői kapcsolatok építését, erősítését. Hiszen csak az az iskola működhet mindenki számára gyümölcsözően, ahol a szülő fontosnak érzi magát. Ahol a szülő úgy érzi, hogy a hangja számít, a véleményét meghallgatják, oda bizalommal viszi gyerekét. Az első próbálkozásunkként megvalósuló családi nap csupán 5-6 családot érintett.

Már az első továbbképzés után felmerült az a gondolat, hogy jó lenne a programot továbbvinni más iskolákba is, esetleg képzések formájában. Több irányban indultunk el. Szervezetünk katalizátorként működve felvette a kapcsolatot a Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetségének alelnökével, aki útbaigazítást adott a képzés akkreditálásának menetét illetően. Azonban a folyamat elég bonyolult és hosszadalmas, mindemellett nem biztos, hogy más régiókban is lenne érdeklődés ilyen jellegű projektre, ugyanis az ország nem minden magyarlakta régiójában jellemző a hátrányos helyzetű gyerekek nagy létszáma az iskolákban.

Következő lépésként a Metodikai-Pedagógiai Központot kereste fel a program szakmai felelőse, Vavrek István. A projekt és a Kedvesház-pedagógia felvázolása után személyes találkozó következett a pedagógia oktatóival, Lázár Péterrel és Bordács Margittal. Miután a Metodikai Központ vezetője a komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Karán a Tudományos Tanács tagja, így a Kedvesház-pedagógia híre eljutott az egyetemre is. Ennek köszönhetően a Tanárképző Kar dékánja, Dr. habil. Paed Dr. Kinga Horvath PhD és Dr. habil. Ing. István Szőköl PhD egyetemi docens, valamint egyetemi hallgatóik meglátogatták a tornaljai Kazinczy Ferenc Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskolát. A látogatás alkalmával szerettek volna betekintést nyerni a Kedvesház-pedagógia gyakorlatába, megismerkedni a pedagógia alapjaival, mielőtt útjukat folytatva meglátogatták a Kedvesházat Nyírtelken.

A nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Karának dékánjához, Dr. Bárczi Zsófiához más forrásból jutott el a hír. Mivel a dékán Tornalja város szülöttje, így néhány pedagógusunkkal baráti viszonyt ápol. Ők meséltek neki lelkesen a képzésről és a programról. Az egyetemek vezetői tisztában vannak azzal, hogy a szlovákiai pedagógusképzés nem készíti fel a jövőbeli tanárokat a hátrányos helyzetű gyerekek oktatására, holott az egyetemről kikerülve nagy az esélyük rá, hogy olyan iskolában kezdenek dolgozni, ahol hátrányos helyzetű gyerekekkel kell foglalkozniuk. Ezért a nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Karának vezetője szeretné, ha a hallgatók lehetőséget kapnának a Kedvesház pedagógiájának megismerésére. Az egyeztetések jelenleg folyamatban vannak, reméljük, lesz eredményük.

A jövőben mindenképpen szeretnénk megismertetni a programot a környező iskolákkal, hiszen sok helyen szükség lenne rá. Célunk, hogy egy olyan hálózat alakuljon ki a régióban a Kedvesház-pedagógiát alkalmazó tanárokból és iskolákból, ahol az iskolák és a tanárok szívügyévé válik egy-egy gyerek sorsa, egy-egy család megismerése és felkarolása. Az évek alatt végzett munka ugyanis világossá tette a szervezet vezetői és tanárai számára, hogy a család támogatása nélkül a gyerek nem áll ki a céljaiért, nem küzd a jövőjéért. A család, a szülők támogatása az, ami egy gyereket előre vihet. Lehet, hogy anyagilag nem tudja gyermekét támogatni a szülő az iskolái elvégzésében, de ha lelkileg mellette áll, biztatja és akarja gyermekének a biztos jövőt, a jobb életet, az már fél siker.

Nekünk, civil szervezeteknek a *szülőkhöz vezető utat kell megtalálnunk*, az információt kell hozzájuk eljuttatnunk, és abban kell őket segítenünk, hogy elérhetővé váljanak számukra azok az állami és egyéb anyagi támogatások, amelyek a gyerekek iskoláztatását megkönnyítik, lehetővé teszik. A Kedvesház-pedagógián alapuló módszeregyüttes jól működő gyakorlatnak tűnik a szülőkhöz vezető út megtalálásában.

A feladat egyértelmű: folytatni a tárgyalásokat az egyetemekkel, lehetőségeket keresni, hogy a Kedvesház-pedagógia ne egy helyi jó gyakorlat maradjon, hanem országosan is ismertté váljon.

Csillag Ferenc

EGYÜTTMŰKÖDÉS A CSALÁDOKKAL

14.

A tanulmány célja, hogy – elsősorban a pedagógusok számára – képet adjon a családokról, azok helyzetéről, a társadalmi változások során családszerkezeti vagy működési változásokról, a családokkal való együttműködés formáiról, lehetőségeiről. A munka megalkotása során arra törekedtünk, hogy több gyakorlati tapasztalatunkat átadjuk. Munkánkkal segíteni szeretnénk szakmai párbeszédek folytatását. Mindezek mellett az iskolai nevelőmunka színvonalasabbá tételét.

14.1. AZ ISKOLA ÉS CSALÁD EGYÜTTMŰKÖDÉSÉNEK VÁLTOZÁSA

Beszéljünk először a családokról!
Mindenki előtt ismert tény, hogy a család évezredek óta fennálló szervezet, amelynek legfontosabb szerepe az utódok – a korszak elvárásainak, igényeinek megfelelő – felnevelése. Minden nevelő hatás közül a legjelentősebb a család hatása. A nevelés lényege a családi hagyományrendszer átörökítésén túl a társadalmi elvárásoknak való megfelelés is. Ez már a Ratio Educationisban is alapelvként jelenik meg. A család védő-óvó szeretettel neveli a gyermekét, a gyermekeit. Ez természetes dolog, hiszen a szülő gyermekében, gyermekeiben a jövőt látja. Esetlegesen meg nem valósult vágyainak, álmainak beteljesítőjét véli felfedezni. Mindent elkövet annak érdekében, hogy leánya, fia elégedett, sikeres emberré váljon. A családi nevelésbe belefér a féltő, szerető gondoskodás mellett a következetes szigor is. Még azt is állíthatjuk, hogy a családi nevelés rendszere azt is elviseli, hogy a szülői elvárások mást hangsúlyoznak. *„Legyen harcos, akaraterős, küzdő!”* – így az apa, míg az anyai elvek a következő módon szólnak – *„Tisztelje, szeresse a közvetlen családját, a környezetében élőket, legyen segítőkész stb.”* A gyermekek pedig alkalmazkodnak az elvárásokhoz. A családi nevelés akkor igazán sikeres, eredményes, ha a környezet fokozatosan megnyílik, s a gyermekek a közeli és távolabbi rokonok után megismerkednek a lakókörnyezetük szereplőivel is. Így jutunk el ahhoz a ponthoz, hogy a gyermek éretté s egy új közösség részesévé válik, életének egy bizonyos szakaszát (6-8 órát) a szülői háztól távol, de mégis otthonos körülmények között tölti el. Egy kisebb közösség tagjává válik.

Diszfunkcionálisan működő családok

Szólnunk kell azokról az esetekről is, ahol a családok működése, szervezettsége a gyermek fejlődését erősen befolyásolja, hátráltatja, azaz a családi minta alig vagy meg sem közelíti a társadalmi elvárásokat. E kategóriát „diszfunkcionálisan működő családoknak” nevezi a szakirodalom, azaz nem optimálisan működő családról, közösségről beszélhetünk.

A teljesség igénye nélkül ide sorolhatjuk: az egyszülős családokat, az aluliskolázott szülői, nevelői kört, a szociokulturálisan hátrányos helyzetű családokat, a szülő nélkül nevelt gyermekeket. Ez utóbbi magyarázatot igényel. (A példát román és ukrán kollégáktól több alkalommal is hallottam.) Az alacsony iskolázottságú szülők munkaerő-piaci elhelyezkedése hazájukban megoldatlan. Ezért elsősorban mediterrán országokban mezőgazdasági munkát vállalnak. Gyermekeiket (tipikus a több gyermek) – jó esetben – a család egyik tagjára bízzák (nagynéni, nagyszülő), de tudunk olyan esetről is, ahol a szomszéd töltötte be a nevelői szerepet. A gyermekek maradnak az otthonukban, a felügyelet a távolból történik. Tulajdonképpen az elemi gondoskodási szint sem megoldott. Négy-öt havonta a szülők hazatérnek a családhoz, majd néhány hetes szabadság után ismét elutaznak az őket foglalkoztató országba. A családi minta, a családi szerepek elsajátítása elmaradhat.

Szólnunk kell még a mélyszegénységben élő családokról is, ahol a lakhatási, a megélhetési problémák (étkezés, tisztálkodás, rendezett, tiszta ruházat stb.) a gyermek fejlődését, előrehaladását akadályozhatják.

Néhány gondolat az intézményes nevelésről

Az egészséges fejlődési ütemet követő gyermekek 3 éves korukra óvodába kerülnek, ahol fokozatosan, a „kis lépések" elvének betartásával, az óvodapedagógusok irányításával új szabály- és normarendszert sajátítanak el. Minden gyerek fejlődésében ez óriási változás, hiszen a családnál lényegesen nagyobb közösségbe kerül, ahol alkalmazkodni kell a társakhoz, meg kell szokni, hogy a felnőtt figyelme nem csak egy személyre összpontosul. Ugyanakkor érdekes is ez a világ, hiszen a sok-sok játék mellett vannak olyan tevékenységek is, amelyek az együttműködést alakítják ki a gyermekekben, azaz felelősségre nevelnek. S míg a családi kapcsolatban mindenkor a gyerek a főszereplő, addig az óvodai közös játékban, tevékenységben az óvodapedagógus figyelme megoszlik a csoport tagjai között. Nem kell azonban sok idő ahhoz, hogy ezeket a kisgyermek megszokja.

Hazánkban az intézményes nevelés optimális esetben 15–20 éven át tartó folyamat.

Szólnunk kell azonban arról az általános problémáról, amely éppen a HH és a HHH gyermekek helyzetét megpecsételik. A 18-ról 16 éves korra leszállított tankötelezettségi korhatár épp azokat a gyermekeket sújtja, akiknél a családi funkciózavarok hátráltatják a gyermek beilleszkedését a társadalomba. Az említett tanulók esetében az iskoláztatási idő 10 évre csökken.

Az intézményes nevelést hátráltató szociokulturális toposzok

Amennyiben a család – a korábban már említett – szegénységben él, akkor alapvető eszközhiány jelentkezik (ceruza, színes ceruza, összerakós játék, gyurma, könyv, sportjátékok stb.). Ennek következményeként komoly hiányokkal érkezik a gyermek az oktatási intézménybe, azaz a lemaradása szinte behozhatatlan, ugyanakkor az intézményes nevelés már épít bizonyos készségek, képességek meglétére. Hasonló problémákat tapasztalhatunk a kommunikációs készségek területén is.

Kapcsolat a szülők és nevelési intézmény között

A nevelés ***„két emberi lélek közös funkciója: a nevelőké és a növendékeké."*** – írja *Karácsony Sándor.*[42] S itt a „nevelők" csoportot tágan kell értelmeznünk, ugyanis nevelő a szülő és ebben a szerepkörben működik a pedagógus is. Márpedig a nevelőknek az eredményesség érdekében össze kell fogniuk, azaz szükséges és elengedhetetlen a közös nyelv kialakítása.

Mindezek alapján a szülőknek elemi érdeke lenne a kapcsolattartás, de ezt a másik oldalról is megerősíthetjük; a pedagógusnak ismernie kell azt a családot, ahonnan tanítványa naponta érkezik. A megszerzett információk azért szükségesek, mert a tanuló előmenetelét, személyiségének fejlődését, jól létét messzemenően befolyásolhatják, illetve a pedagógus tevékenységét alakíthatják, a szükséges fejlesztések megtételét elősegíthetik. Ezzel együtt a család szociális helyzete is felmérhetővé válik.

Korábban a pedagógus alapfeladatai között szerepelt a családlátogatás. Idézzünk egy tanító visszaemlékezéséből!

„Ma esetleg egy úri családnál ebédel. Este egyszerű polgári családnál vacsorál. Holnap egy előkelő menyegzőn szerepel, s délután egy szegény család kunyhójában keresi fel a segélyért fohászkodó családot." (Deési Daday, 1905*)* – A visszaemlékezés bepillantást nyújt a tanító sokszínű feladatkörébe.

Ha ma kötelező lenne a családlátogatás, ugyanezt látná a pedagógus. Utalhatunk *Simai Mihály* kutatásaira, amely szerint a két szélső társadalmi decilis közötti jövedelmi különbség drasztikusan nőtt az elmúlt húsz évben. (Az „olló" nyílik.) (*Simai – Gál*, 2000).

Kolosai Nedda tanulmányában a következő megállapítást teszi az 1950-es évekről végzett tanító-szülő kapcsolattartására vonatkozóan:

„A tanítók és a szülők kapcsolatának jellemzésekor meghatározó tartalom a nagy tisztelet a tanító iránt. A tanítók jól ismerték a szülőket, hivatalos kapcsolattartási formákra kevés utalás van, mégis a szülők mindent tudnak, ami az iskolában történik, több visszaemlékezésben is előfordul, hogy mielőtt a gyermek hazaér, otthon már tudnak az iskolában elkövetett csínyről, rosszaságról vagy az iskolakerülésről a szülei." (*Kolosai,* 2012. 126.)

Ez *Kolosai Nedda* megállapításához képest jelentősen változott, amennyiben a társadalmi idea az individualitás irányába mozdult el. Ennek (is lehet) a következménye, hogy a családok a pedagógusban már mást látnak, mint ötven-hatvan évvel ezelőtt. A kommunikációs kultúra is változott, aminek olykor negatív következményei lehetnek.

Itt kell szólnunk arról is, hogy a személyiségi jogok túlhangsúlyozása a jogalkotás folyamatában kedvezőtlenül hatott a családokkal való közvetlen kapcsolattartásra. Már nem volt megtiszteltetés, ha a pedagógus a családot felkereste, ugyanakkor a pedagógusok egy része is elbizonytalanodott.

A családlátogatások helye, szerepe az idők során meglehetősen sokat változott, de azt látnunk kell, hogy kb. 1985-ig az iskolákban elvárás volt az első és ötödik osztályokban e közvetlen találkozás megszervezése. Korabeli munkaköri leírások a pedagógusok ezen kötelességét tartalmazzák is. Sőt, a látogatás tényét előre kidolgozott kérdőíven – sok eset-

42 https://hu.m.wikipedia.org/wiki/Kar%C3%A1csony_S%C3%A1ndor, Utolsó letöltés: 2018.06.24.

ben – rögzíteni is kellett. Ne tagadjuk, ez egy olyan adminisztrációs terhet jelentett a pedagógusok számára, amely a személyes kapcsolatot nem erősítette. Mondjuk ki, bürokratikus intézkedés volt! (Személyes emlékeim alapján ez az adminisztrációs többlet a '80-as évek közepéig tartott.)

Zárjuk le a tanulmány első szakaszát *Kosztolányi Dezső* gondolatával, amelyet Novák tanár úr mond el az Aranysárkány című regényben!

„Mi is rabszolgák vagyunk. A szeretet rabszolgái. Azzal a különbséggel, hogy mi modern pedagógusok nemcsak a gazdagok gyermekeit kísérjük el a gimnáziumba és aztán tovább, ameddig lehet, hanem mindenkiét." (*Kosztolányi,* 2008. 127.)

14.2. AZ ISKOLA ÉS CSALÁD EGYÜTTMŰKÖDÉSÉNEK FORMÁI

A családlátogatás jelentőségéről

A családokkal való közvetlen kapcsolattartás napjainkra elmaradt. (Érdemes megjegyeznünk, hogy a családlátogatás rendszere ma is jelen van. Az újszülött kórházból történő elbocsátását követően 48 órával a körzeti védőnőnek látogatást kell tennie a családnál, s őt követi a házi gyerekorvos is. A védőnő látogatásai rendszeresek a gyermek hatéves koráig. Tehát a forma a családoktól nem idegen. Valamint látogatást tesz a bölcsődei gondozó is.)

Sem a korábbi közoktatási (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról), sem a jelenleg érvényben lévő köznevelési törvény (2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről) nem említi a pedagógus feladatai között ezt a feladatot, pedig hasznát nem vitathatjuk.

FELADAT

Adjunk magyarázatot a következő kérdésre!
Milyen okai vannak annak, hogy a családlátogatás a pedagógusok kötelező tevékenységi köréből kimaradt?
Készítsen T-táblázatot, amelyben a családlátogatás mellett és ellene szóló vélekedéseket mutatja be!

Az okelemzésnél az alábbiakat érdemes figyelembe venni:

1. A szabad iskolaválasztás intézményesülése. A szülőnek joga van gyermeke fejlődésének megfelelő iskolát választani. A körzeten kívüli gyermekek – nem is ritkán – távoli lakhelyről érkeznek. A családlátogatás így vagy a késő délutáni, esti órákra vagy a hétvégére kerülne. Ennek megoldása pedig szinte lehetetlen.
2. Ugyanakkor azt sem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a személyiségi jogok védelme soha ilyen mértékű nem volt. Noha a pedagógus – a törvényben is megfogalmazottan – köteles a családoktól, a gyermektől érkező információkat bizalmasan kezelni, mégis tapasztalható némi bizalmatlanság. A személyiségi jogok védelméről a hazai szabályozásban elsősorban a 2013. évi V. Polgári Törvénykönyv tartalmaz rendelkezéseket. E törvény felsorolja azokat a személyiségi jogokat, amelyeknek a meg-

sértésével a leggyakrabban találkozhatunk, akár saját személyünket illetően, akár más személy vonatkozásában.

A hivatkozott jogszabály alapján az alábbiakban felsorolt jogsértések minősülnek személyiségi jogsérelemnek:

a) az élet, a testi épség és az egészség megsértése;
b) a személyes szabadság, a magánélet, a magánlakás megsértése;
c) a személy hátrányos megkülönböztetése;
d) a becsület és a jó hírnév megsértése;
e) a magántitokhoz és a személyes adatok védelméhez való jog megsértése;
f) a névviseléshez való jog megsértése;
g) a képmáshoz és a hangfelvételhez való jog megsértése.

Az iskola világában leginkább a c), d), e), g) pontokban rejlő veszélyek fordulhatnak elő.

Néhány gyermek iskolai helyzete – éppen a személyiségi jogok folyamatos megsértése miatt tarthatatlan. A c) pont azon helyzetekre tér ki, ahol a tanuló kirekesztése történik meg.

A Tanító című folyóirat 2017. szeptemberi számában egy esetet tettem közzé, a következő mondatok onnan származnak: *„'Fogd a széked, s vidd hátra, s fordítsd el, ne is lássalak!' – Így rekesztette ki Matyit az órából. Ezzel a módszerrel többször is élt."* – Valós helyzet, igaz történet.

A d) pont olyan – az iskolák világában előforduló – helyzetet rögzít, amely igen gyakran következik be, gondoljunk csak a hirtelen elhangzó ítéletekre: *„csaltál", „hazudsz"* stb.

Ugyanakkor azt is szóvá kell tennünk, hogy sok-sok iskolai konfliktus (pedagógus-szülő-gyermek) alapja éppen a kép- és hangfelvételek készítése (g) pont), annak továbbítása. A médiához eljuttatott videofelvételek nemcsak a pedagógus tekintélyét, de egy iskoláról kialakított társadalmi megítélést is rontják.

A gyermekek személyiségének – a pedagógusának is – védelmében szükség van a tudatos törvényismeretre és alkalmazásra.

FELADAT

Esetelemzés

A 7. osztályban a tanár az előző órán írt dolgozatokat osztja ki. Minden tanulónak a munkáját szóban is értékeli. Lajos közepes érdemjegyet ért el. A tanár a következőkkel nyújtja át a lapot: „…vagy puskáztál, vagy jó napod volt, lehet, hogy a szerencse pártolt melléd. A te képességeiddel az elégséges lenne a reális!"

Állapítsák meg, a pedagógus a személyiségi jogok mely pontját, pontjait sértette meg és mivel!

Továbbá mint pedagógus miként sértette a bizalom, a pozitív megerősítés és a támogatás elvét az érintett tanulóval szemben?

3. Az említett időponttól – 1985-től – kezdtek létrejönni a gyermekjóléti szolgálatok, később a családsegítő szolgálatok. Ma „család- és gyermekjóléti szolgálat" névvel szerepel. A Gyermekvédelmi törvény hatályba lépése új alapokra helyezte a gyermekvédelmi rendszert. A gyermekvédelem feladata, hogy az ország társadalmi, gazdasági, politikai és kulturális körülményei között a gyermekek szükségleteinek kielégítésére vonatkozó szabályokat megfogalmazza, továbbá az e szabályok szerint működő ellátórendszert kiépítse. (…) A módszertan definíciója szerint a megismerés eszköze, a valóság megértésének és a tanultak alkalmazásának eszköze és a szabályok rendszere. Ennek megfelelően a módszertan három funkcionális eleme a megismerés, az alkalmazás és a szabályozás. Az itt dolgozó munkatársak (pedagógusok, gyógypedagógusok, családsegítők) úgy látják, hogy a családokkal folyamatos kapcsolatban állnak. Megítélésük szerint a családokkal való együttműködés mélyebb, sokszor bensőségesebb jellegű, mint a tanító vagy a tanár évi egyszeri látogatása, hiszen a munkájuk alapja a bizalom. Kritikaként kell megfogalmaznunk, más a célja a pedagógus és a szülő találkozásának, s más az említett szolgáltató intézménynek. Hogy hol lehet a megoldás kulcsa? Minden bizonnyal az együttműködés kiépítésében, az intézmények közötti párbeszéd kialakításában, fenntartásában, sőt a kölcsönös bizalomban. Ám a két szervezet (iskola, család- és gyermekjóléti szolgálat) már csak igazgatási szempontból is igen távol áll egymástól, s ez akadályt képez. (Szociális ágazat és oktatási ágazat.) Ez azért fontos, mert a pedagógia világa és a társadalmi megsegítés szociális aspektusai nem tudnak együttműködni, amiből az következik, hogy aktuális problémákat a jelzőrendszer nem időben és nem megfelelően jelenít meg. Éppen ideje lenne a pedagógiai munkát megsegíteni az ún. segítő szakmák közelebb hozásával az intézményekhez. Az együttműködés tehát a felek elemi érdekeként jelentkezik.

A hátrányos/halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek az iskola világában

Ahhoz, hogy a téma pedagógiai, neveléselméleti vonatkozásait megvizsgáljuk, szükségünk van a fogalom pontos és részletes tárgyalására. Ezt a 2013. évi XXVII. törvény a szociális és gyermekvédelmi tárgyú törvények dokumentumban leljük fel. Itt találjuk meg a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű fogalom meghatározását.

Hátrányos helyzetű gyerekek és fiatalok: A vonatkozó jogszabály[43] az oktatási esélyegyenlőség szempontjából hátrányos helyzetű (HH) és halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) gyerekeket, tanulókat különböztet meg. A törvényi meghatározásban az iskolai hátrányok legfontosabb eredői a gyermek családjának szegénysége és alacsony iskolázottsággal telített hátrányos társadalmi helyzete. A két jogi fogalom tartalma 2013 szeptemberében jelentősen megváltozott: az oktatási szektorból a szociálisba került át a hátrányos helyzetű gyermekek és fiatalok besorolása, valamint az új rendelet kiterjesztette a gyermekvédelmi gondoskodásban élő „tartós neveltek" korhatárát (0–25 év). Ez az állami szerepvállalás az ellátásban. A jelenlegi jogszabály 2016. január 1-jétől a gyermekvédelem értéktartalmát az

43 2013. szeptember 1-jéig érvényben lévő szabályozó az 1993. évi LXXIX. közoktatásról szóló törvény 121.§, jelenleg pedig a 2013. évi XXVII. Törvény 45. §-ában meghatározottak szerint a gyermekvédelemről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. tv. 67/A. §-ának módosítása van érvényben.

alábbiakban deklarálja: minden gyermek esélyének növelése, a gyermeki jogok érvényesülésének segítése. A családsegítő szolgálat és a gyermekjóléti szolgálat integrálása, család és gyermekjóléti szolgálat létrehozása (lakosságszámtól függetlenül kötelező a polgármesteri hivatalt fenntartó települési önkormányzat, közös önkormányzat esetén a székhely önkormányzat számára, de nem feladata például a családból kiemelt gyermek családgondozása, utógondozása).

De mi a mai iskolák gyakorlata?

A gyakorló pedagógus gondolatvilágában a hátrányok sokkal szélesebb körben jelentkeznek. Természetes dolog, hogy a szociális, a gazdasági helyzet meghatározó, de hasonló súllyal esik latba a napi gyakorlatban az egészségügyi, a pszichés, a nevelési probléma. A *Falus Iván* által szerkesztett Didaktika című tankönyv két fejezete is foglalkozik a különleges bánásmódot igénylő gyermekek oktatásával, nevelésével, gondozásával. A pontos meghatározás érdekében az említett szakirodalomból hivatkozunk. „Tudjuk azt, hogy minden gyermek egyedi, megismételhetetlen, különleges, minden gyermeknek egyéni nevelési-oktatási szükségletei, igényei, lehetőségei vannak. A gyermekek közötti különbségek, különbözőségek óriásiak lehetnek, egyesek alul teljesítenek, mások messze meghaladják bizonyos területen a többi társukat. Az iskolákban a pedagógusok igyekeznek egységesen alkalmazható megoldásokat találni. Vannak olyan gyermekek, akiknek állandó vagy átmeneti jelleggel fizikai, biológiai, pszichikai, intellektuális, családi vagy szociokulturális okok miatt egyéni, sajátos nevelési-oktatási szükségleteik vannak, ezért a speciális nevelési-oktatási szükségletekhez, sajátosságokhoz egyénenként igazodó bánásmódot igényelnek az iskolában. Őket nevezzük különleges bánásmódot igénylő gyermekeknek." *(Petriné Feyér,* 2003)

A hatályos köznevelési törvény[44] a kiemelt figyelmet érdemlő gyermekek alábbi csoportjait határozza meg:

- sajátos nevelési igényű tanuló;
- beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló;
- kiemelten tehetséges gyermek, tanuló;
- a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló.

Tegyük fel a kérdést, mely iskolák működhetnek eredményesen? Válaszunk így hangzik: amelyek partnerközpontúak, figyelembe veszik az iskolahasználók igényeit, tehát a hátránykompenzációra komoly gondot fordítanak, s ehhez a rendelkezésükre álló valamennyi eszközt bevetik.

44 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. 4.§ (13) https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=a1100190.tv&targetdate=&printTitle=2011.+%C3%A9vi+CXC.+t%C3%B6rv%C3%A9ny Utolsó letöltés: 2018.12.03.

FELADAT

A táblázat rovatainak megfelelően készítse el a jelenlegi osztályának bemutatását! (Az első sor kitöltésénél az osztálylétszámmal egyező számnak kell szerepelnie. A második sor esetében az összetett problémák jelölhetők, tehát egy tanuló több kategóriában is szerepelhet.)

Probléma nélküli (átlagos) tanuló	Szociális, anyagi nehézségekkel érkező (HH/HHH)	Tanulási problémákkal küzdő tanuló	Magatartási zavarok miatt problémás tanuló	Tehetséges, kivételes képességű tanuló

Határozza meg, melyek azok a problémák, amelyek a napi gyakorlati munkáját megnehezítik! Milyen problémakezelési módokat alkalmaz? (Ha 24 tanuló jár az osztályba, akkor ezzel a számítási technikával akár 36 gyereket is nyilvántarthat a pedagógus.)

Megállapíthatjuk tehát, hogy az iskola, az osztályterem világa meglehetősen sokszínű.

A ma pedagógusának tehát a szaktárgyain túl kiválóan kell tudnia a módszertant, a pszichológiát és nem mellesleg empatikusnak is kell lennie. A pedagógusok egy része – ne tagadjuk – a tananyag bűvöletében él, azaz hangsúlyt helyez az elsajátítandó és mérhető ismeretek átadására, majd következetes számonkérésére. És valljuk meg, az iskolát választó szülők is azt a tanítót értékelik, aki számokkal (versenyhelyezések, kerületi/körzeti elismertség) bizonyítható eredményükről vagy korábbi tanítványaik szüleinek megítéléséről híresek. Az iskolaválasztás során előnyös helyzetben vannak azok a családok, szülők, akik városban élnek, hiszen több iskola közül is választhatnak, ugyanis a szabad iskolaválasztást mint szülői jogot a köznevelési törvény megfogalmazza. A kistelepülésen vagy a szegregátumokban élők számára ez a lehetőség nem adott. Ez az esélyegyenlőség problematikáját veti fel. S ne tagadjuk az iskolai indulás meghatározó jellegét!

Jeleznünk kell azt az általános problémát, hogy fontos szakemberek hiányoznak az iskolákból. Gondolunk itt a szociálpszichológusra, az iskolapszichológusra, fejlesztőpedagógusra és általában a szakértő segítői körre. Azokra a szakemberekre, akik a pedagógussal együttműködve a speciális eljárásokkal biztosítják a gyermekek fejlődését, segítséget nyújtanak az iskola és a családok között esetlegesen felmerülő problémák kezelésében vagy a tanuló magatartási problémáinak feloldásában. Jelenlétük a pedagógus biztonságérzetét is szolgálhatná.

A www.kozigallas.hu internetes oldalon a segítő szakmák meghirdetett álláshelyeinek számát vizsgáltuk. (Az adatgyűjtés ideje: 2018. május 4.)

Szakma	Meghirdetett álláshely
Iskolapszichológus	16
Szociálpedagógus	16
Fejlesztőpedagógus	7
Logopédus	28

Gondolatok az iskolai házirendről

„És a tanító nénikkel is úgy vagyok, mint az iskolával.
Ha megdicsérnek engem, akkor szeretem őket,
ha rám szólnak, akkor nem.
De azért a Klári nénit talán akkor is szeretem, ha rám szól.
A Piri nénit meg akkor se szeretném, ha egyszer megdicsérne.
De még nem próbáltuk ki."
(Janikovszky Éva, 1983. 36.*)*

Minden intézménynek múltja van, tehát kialakított, illetve folytatható, működőképes szabályrendszerrel is rendelkezik, ezért nagy szerepet kap az értékőrzés. Tehát az átadás éppúgy a pedagógusközösség feladata, mint a gyerekközösségé is. Ehhez szükséges a jó iskolai légkör. *Kósáné Ormai Vera* a következőket fogalmazza meg: *„Az iskolai légkört leginkább a személyes viszonyok és a tárgyi körülmények befolyásolják. (…) ez az elégedettségben és a produktivitásban mérhető."* (*Kósáné Ormai,* 2010. 130.)

Az iskola belső világát szabályok határozzák meg. Ezeket az előírásokat az iskolai dokumentumok sora rögzíti. A házirend a gyermekek és áttételesen a családok részére készül. Betartása minden tanuló és szülő számára kötelező. Az iskolák maguk alakítják ki – a törvényi szabályokat figyelembe véve – a normarendszerüket. E dokumentumban a tanulói jogok és kötelességek pontosan meghatározottak, ehhez még hozzátartoznak a helyi specialitások is. A pontos szabályozásnak nagy jelentősége van, ugyanis perdöntő lehet.

Az általános iskolás gyermekek folyamatosan ismerik meg, s jó esetben igen gyorsan alkalmazzák is a szabályokat. Ám ennek előzménye is van. Már az óvodai életükben is voltak előírások. Mindannyian tudjuk, hogy a kisgyermekek szívesen alkalmazkodnak az előírásokhoz, a szabályokhoz, ugyanis sok esetben ez nyújt biztonságot a számukra. Az iskolába lépéskor ezt az utat folytatják tovább. Látnunk kell azonban, hogy az általános iskolai szabályok egy részének betartásában komolyan merül fel a szülői felelősség kérdése is. Példaként álljon itt a kisiskolás gyermek iskolába érkezésére vonatkozó szabály! A 6-7 éves tanuló nem felelős azért, hogy mikor indul el a család az iskolába. Késés esetén a pedagógus az osztályba lépő tanulót marasztalja el. Megjegyzése áttételesen a szülőnek szól.

Ám a házirendben olyan előírások is vannak, amelyek az iskolai életre, a gyerekek együttlétére, együttműködésére utalnak. A szabályok között szerepel a tanórákon való elvárható magatartás, a felkészülés rendje, ott szerepel az óraközi szünetek eltöltésének ajánlott módja, és megjelenik az esetleges mulasztások igazolására vonatkozó rendelkezés is. Alapelv, hogy ez a dokumentum közérthető, szabatos, egyszerűen fogalmazott legyen. Szeretnénk javaslatot adni arra vonatkozóan, hogy a gyerekekhez, a szülőkhöz közelebb álló szabályzat szülessen, úgy tartjuk, s szakmai gyakorlatunk is azt igazolja, hogy a sok-sok tiltás a kellő motiváló erő hiányában nem éri el célját. Talán ezért is érdemes a „javaslat" oszlop mondatait alkalmazni.

Tehát lehet így is fogalmazni:

Jelenlegi megfogalmazás *(Kiemelések egy iskolai házirendből)*	Javaslat
Szünetekben tilos a folyosókon futkározni!	A szünetekben sétálj a folyosókon!
A tanulótársak testi épségének veszélyeztetése szigorúan tilos!	Az esetleges konfliktusaidat kulturáltan, szavak segítségével rendezd! Ha kell, kérd felnőtt segítségét!
A tanuló ne használjon durva, a személyiséget bántó, sértő kifejezéseket!	Tisztelettudóan beszélj!
Az iskolából és a tanórákról tilos késni!	Törekedj a pontosságra!

Az emberi méltóság megtartása és a személyiségi jogok tiszteletben tartása alapvető feladata az iskolának, a pedagógusoknak, s ennek a szabályzatokban is meg kell jelennie.

A gyermekek életkorának előrehaladtával a szabálytudatukban is változás áll be. Ebben nem a rossz szándékot kell látnunk, hanem az önállósági kísérletek megtételét, ugyanakkor egy összeütközési folyamatnak lehetünk a tanúi. Ez természetes jelenség, amelynek kezelése a pedagógus és a szülő együttműködését feltétlenül igényli.

14.3. AZ ISKOLA ÉS CSALÁD EGYÜTTMŰKÖDÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI

Az együttműködés általános formái

Mindezek után tegyük fel az alábbi kérdést! Milyen keretek között nyílik alkalma a szülőnek, hogy bekapcsolódjon az iskola oktatási-nevelési folyamatába, illetve, hogy gyermekéről információt szerezzen?

A klasszikus formák ma is megmaradtak, így a tájékoztatófüzet, a szülői értekezlet, a fogadóóra és az iskola nyílt rendezvényei (osztály- és iskolai szintű ünnepségek, nyílt órák stb.), de lehetőség nyílik a pedagógus és a szülő egyéni beszélgetésére is az iskolában. Új módszerek is megjelennek: telefonos/mobiltelefonos megkeresés, iskolai honlap, illetve panaszbejelentő vonal, e-napló vagy az osztályközösség zárt levelezési rendszere. De ne tagadjuk, egyik sem pótolja a személyes találkozás élményét, hasznát!

A technikai eszközök bevonása kiválóan alkalmas az akut problémák kezelésére, de a személyességet semmi esetre sem pótolják. Kétségtelenül sok hozadékkal jár az elektronikus információáramlás mára kialakult kultúrája, ám ennek a használati módozatai még nem kristályosodtak ki. Így anomáliák alakulhatnak ki, hogy ki, milyen adathoz jut és azt miként használhatja fel.

A gyermekek életkora is meghatározó.

Az alsó tagozatos tanulók esetében a szülők, elsősorban az édesanyák kíváncsiak a gyerek előmenetelére, az iskolában nyújtott teljesítményre, a magatartásra. A felsős gyermekek esetében már szinte eltűnik ez a kapcsolat. Nem vezethető egyértelműen vissza a szülői érdeklődés hiánya arra, hogy a tanulók milyen családból érkeznek, azaz a HH és HHH-s családok is képviseltetik magukat az iskolai élet indításakor. Az elmaradás legfeljebb korábban (3. osztályban) következik be.

A pedagógus dilemmái

Hosszú évtizedek óta általános iskolában oktató tanár kolléganőm a következőket mondja: *„Tudod, a szülői értekezlet egy teljesen fölösleges rendezvény. Felkészülök, átgondolom, miről is kell szólnom a kijelölt délután, a szülőket jó előre értesítem is. Mégis csupán a tanítványaim 15-20%-ának anyja jön el, apát szinte soha nem is látok. Nyűg ez nekem is, és nyűg ez a szülőknek is. Ám egy évben háromszor mégis összejövünk és letudjuk a programot. Mindig ugyanazokkal a szülőkkel találkozom!"*

Hogy ez a szülő részéről egyszerűen kényelmi kérdés, vagy gyermekét önállóbbnak képzeli, mint az valójában, az vita tárgyát képezheti. Ugyanakkor meggyőződésem, hogy a hagyományos szülőiértekezlet-forma napjainkra kiürült. Az osztályfőnökök egy része szabályokat ismertet, kirándulást, ballagást szervez, de valós pedagógiai problémákról alig vagy egyáltalán nem beszél. S még egy jelentős gondot kell megemlítenünk, elmarad a párbeszéd; a pedagógus beszél (kinyilatkoztat), szinte a délelőtti frontális tanóráját folytatja, s a szülő hallgat. Pedig egy célért, a gyermekért, a tanítványért jöttek össze. Ezért nem lehet eredményes ez a hagyományos forma. (A tanulmány egy későbbi szakaszában módszertani javaslatot kívánunk tenni egy újszerű forma megvalósítására.)

Az említett problémát több pedagógus is személyes kudarcaként éli meg.

FELADAT

Gondolkodjunk el az iskola mint szervezet és a szülőkkel való kapcsolattartás ideális rendszerén!
„Járt utat a járatlanért el ne hagyj!" – mindenáron folytatni, vagy – *„Egyetlen út sem hosszú, ha megtaláljuk, amit keresünk."* – az új találkozási, eljárási formák kidolgozása, alkalmazása.

Amikor a szülőkkel való kapcsolattartásról, párbeszédről beszélünk, akkor mindig eszembe jut egy kolléganőm mondata: *„Minden anya elfogult, a gyermeke hibáit soha nem ismeri el, mindenért a tanárt okolja!"* – Elkeseredett mondatok ezek. Valóban ennyire kritikus a helyzet? Nem gondolom. Sőt, azt is vallom, hogy szülői feladat a gyermek megóvása, megvédése.

„Kétségtelen, hogy az anya alakja és funkciója az ember lelki életébe megkülönböztetett bensőségességgel és szilárdsággal épül be. Mind az anyai gondoskodás idején, mind pedig később, az emlékezetbe, az emlékekbe, a kedélyéletbe és a hangulatokba. Azok a gyerekek, akik ismerik vagy ismerték valaha is anyjukat, de azok is, akik soha nem ismerték, lebírhatatlan érzelmekkel gondolnak rá. Olyannyira, hogy biológiai eredetűnek véljük néha ezt az érzést, mintegy filogenetikus eredményt, függetlenül az ontogenetikus történésektől, azaz a gyerek személyes tapasztalataitól.

Az anya és a gyermeke közötti kapcsolat érzelmi viszonyulásaiktól és az ezeket is meghatározó körülményektől függ." (*Gáti,* 2005. 27.)

Gáti Ferenc néhány mondata pontos magyarázatát adja az anyai szerepből következő – sokszor kritikaként megfogalmazott – elfogultságnak. Azt se felejtsük el, hogy az említett találkozások leginkább konfliktushelyzetek megoldását célozzák, azaz az anya eleve véde-

kező attitűddel érkezik. És fogadjuk el, ez nem elfogultság, ez maga az anyai szerep következménye.

Amennyiben a szülő és a pedagógus között nem jön létre kapcsolat – már említettük a távolmaradást –, vagy bizalmatlanság alakul ki a felek között, azt mindenképpen az elszalasztott lehetőségek kategóriájába tartozó esetként foghatjuk fel. A szereplők – bár mindketten a gyermek érdekét nézik – mégsem tudnak megegyezésre jutni.

Első benyomások az iskolában

A szülőkkel való gyümölcsöző kapcsolat kiépítése már az iskolába érkezés előtt megkezdődhet.

Mielőtt az iskola világába belépnénk, egy helytelen gyakorlatról, egy újszerű megoldásról muszáj említést tennem. Létezik iskola, ahol a nagycsoportos óvodások részére első osztályra felkészítő tanfolyamatot hirdetnek meg egy tanév időtartamára. A gyerekek egy teljes napi óvodai elfoglaltságot követően délután 5 órára elsétálnak szülői kísérettel az iskolába, s ott tanítói irányítással – egy tanítási órai időtartamban – feladatokat oldanak meg. Bármily játékosak, gyerekszerűek is a gyakorlatok, de az óvoda felkészítő tevékenységét – finoman szólva is – etikátlan felülírni. Azt nem feltételezem, hogy az iskola ezt szűrőnek tekinti, azaz egy-egy ún. problémás gyerek felvételét esetlegesen elutasítja. Ne tagadjuk, tudjuk, ismerjük az okot! Ez a csökkenő gyermeklétszám mellett a következő évi sikeres iskoláztatást biztosíthatja. A gyerekek fejlődési üteme – különösen ebben az életszakaszban – erősen eltérő. Ám attól, hogy magasra állítjuk a lécet, nem biztos, hogy az örömteli iskolakezdést segítjük, lehet, hogy egy-egy sikertelenség után a gyermek motiválatlanná válik, kialakul a *„nekem ez úgysem megy!”* állapot.

Az intézmények zöme szervez a leendő első osztályosok részére bemutató napot vagy bemutató órákat. Az ilyen jellegű programokon a szülő és a gyerek egyaránt részt vehet. A gyermek elsősorban a tanító érthető magyarázataira, a dicséretekre, a jutalmazás módjára, a megjelenésére, a hanghordozására, míg a szülő a következetességre, a szabatos magyarázatokra kíváncsi. A minap hallottam a következő szülői kijelentést: *„Erzsi nénit választottuk, mert szigorú, ő biztosan mindent megtanít. Ha az alapokat jól megássák, akkor állni fog a ház! Erzsi néni következetessége a mi nevelési lazaságainkat is korrigálni fogja.”* Nem vagyok abban biztos, hogy ez a szülői választás minden vágyat, elképzelést képes lesz beváltani.

Az első találkozás valamennyi fél számára meghatározó. A felek mindegyike más és más okból izgatott. A tanító azért, mert vizsgaként éli meg a látogatást, a szülő azért, mert a döntés felelőssége frusztrálja, a gyerek pedig a sok-sok előzetes legendát – nem is egyszer – szorongással éli meg. *„Majd az iskolában…”* – hallja a családban, de az óvó nénitől is. Márpedig ez az alkalom meghatározó lehet. További nehézséget jelenthet, ha a gyermek szemmel látható fogyatékossággal érkezik az iskolába. Példaként álljon itt Eszter esete!

Mozgásában akadályozott kislány és édesanyja látogat el a körzeti iskola nyílt napjára. A kislány egyik kezében bot van, másik kezével édesanyja kezét szorítja. Az iskola akadálymentesített, így a rámpán lépegetnek felfelé. Mellettük több gyerek is elsiet. Az első szintre érve a takarító néni szólítja meg a vendégeket: „most balra kell kanyarodni, s a harmadik teremben várják a vendégeket!" Anya és lánya folytatják az utat. Elérnek a teremig. Szinte elsőként érkeznek, így az átrendezett tanteremben sok-sok hely van a vendégek részére. A tanító néni meglátva a vendégeket kedvesen üdvözli anyát és leányát. „Hol szeretnél ülni? – kérdezi. – Anyukád mellett vagy a gyerekek között?" Eszter az elsőt választja. „Akkor várj egy percet!" A tanító egy alacsonyabb, a kislány méretének megfelelő széket emel fel, s helyezi el a felnőtteknek kikészített székek mellé. Eszter leül, elhelyezkedik, botját rutinosan maga mellé, a földre helyezi. Már ismeri, tudja a közösségi szokásokat."

Ez jó példa a nyitott, elfogadó pedagógus magatartására. A tanító minden gesztusa bizalmat ébresztett a családban. Eszter ma harmadik osztályos tanuló, sikeres, eredményes, társai elfogadják. Azt is érdemes megjegyezni, hogy az iskolakezdéskor a tanító több beszélgetést is kezdeményezett annak érdekében, hogy a gyermek fizikai képességeiről – állóképességéről, terhelhetőségéről – reális képet kapjon. Az utazó konduktor heti rendszerességgel foglalkozik a kislánnyal, így iskolai élete zökkenőmentes. Társai pedig elfogadják, sőt olykor túlságosan is segítik.

S most elevenítsünk fel egy másik nyílt napot is!

Az óvoda felhívta a nagycsoportos óvodások szüleinek figyelmét arra, hogy a kisváros iskolájában lehetőség van látogatást tenni. Persze minden érintett élt a lehetőséggel. Ricsi és anyukája is felkerekedett. Az anyuka a fiát ünnepi ruhába öltöztette, szépen megfésülte. Törekedett arra, hogy jó benyomás alakuljon ki a gyermekről. A tanterembe lépve a tanító kezet fogott az anyukával és a fiával is. Majd Ricsit egy iskolapadba ültette. Az anyuka a felnőttek között foglalt helyet. Tomi és családja valamivel később érkezett. Tomi helyét a tanító Ricsi mellett jelölte ki. A foglalkozás elkezdődött. A tanító nemcsak a tanítványainak, hanem a leendő elsősöknek is érdekes feladatokat adott. Azonnal értékelt. Nem volt olyan vendég gyerek, aki nem kapott valamiféle elismerést. A foglalkozás végén a tanító elköszönt a vendégektől, akik még egy kicsit nézelődtek, majd elmentek. Tomi anyukája azonban nem mozdult, azt várta, hogy a tanítóhoz szólhasson. Ennek is eljött az ideje. „Tanító néni, ma elnéztem, hogy Tomikámat Ricsi mellé ültette. Ám ez az iskolában nem fordulhat elő. Ricsi családja nem olyan… – itt hosszabb hatásszünet következett. – Szóval, hát olyanok, no, én kimondom, cigányok. Nem akarom, hogy a fiam tetves legyen vagy rosszat tanuljon ettől a gyerektől!" A tanító az anyuka szemébe nézett, majd a következőt mondta: „Ricsinek és Tominak is itt a helye! Együtt fognak dolgozni, játszani. Lehet, hogy még barátok is lesznek. Örülök, hogy találkoztunk." Kezet nyújtott, ezzel is jelezte a tanító, hogy a beszélgetésnek, a látogatásnak vége. Nevezett anyuka leforrázva távozott.

Értékelnünk kell a tanító markáns fellépését. Az előítéletességet igen korán a felnőttvilágtól tanulják el a gyerekek. Egy-egy elejtett szülői megjegyzés maradandó károkat okozhat. Általános bizalmatlanságot alakíthat ki, barátságokat rombolhat le, sőt egy alakulóban lévő osztályközösség normarendszerének kialakítását is jelentősen befolyásolja.

Egy módszertani javaslat

A korábbiakban szóltunk a szülői értekezletek szerepéről, használról. Megítélésünk szerint, amennyiben az aktuális feladatok kiosztásán, megbeszélésén túl nevelési kérdések is feldolgozásra kerülnek, akkor a szülői aktivitás minden bizonnyal növekedni fog.

Tekintsük kiindulópontnak az előbb ismertetett esetet (A tanító és Tomi anyukája)!

Az eset ismertetését követően érdemes az alábbi kérdésekről beszélni.

FELADAT

- Mivel magyarázzák a tanítónő határozott fellépését? *„Ricsinek és Tominak is itt a helye"* – mondja a pedagógus.
- Az előítéletességről – Miért ronthatja Tomi édesanyjának véleménye egy közösség szerveződését?
- Beszéljünk a cigány családok felépítéséről, szokásrendszeréről, belső hierarchiájáról! Mivel magyarázzák a „másságot"?
- *„Az anyuka a fiát ünnepi ruhába öltöztette, szépen megfésülte."* – A társadalmi elvárásoknak való megfelelésre utaló mozzanat. Melyek azok az elvárások, amelyet a cigány családnak a zökkenőmentes iskolai helyzet érdekében meg kell valósítania?
- A családi modell mint minta hogyan határozza meg a gyermekek viselkedését? Szóljunk Ricsi családjáról, de Tomi családjáról is!
- Ricsi életét miért hátráltatja az, ha az osztálytársai bizalmatlanok vele?
- „Esélyek és veszélyek!" – Mondják el szülői elvárásaikat egy kellemes, a tudást, az elfogadást követő osztályközösség megteremtése érdekében!
- Egy elfogadó osztály- és iskolai közösségben milyen jövő vár Ricsire?

Az ilyen típusú esetelemzések feltétlenül segítik a szülők gondolkodásának megismerését. Érdemes olyan példát a szülői közösség elé tárni, amely nem az adott közösség pillanatnyi problémája, de hasonlóságot mutat azzal. Így elkerülhetővé válik a személyesség, az esetleges sértődés.

A pedagógus akkor lesz a szülői megbeszélés sikeres moderátora, ha időkorlátokat határoz meg, azaz elmondja, hogy az esettel 45 percet foglalkozhatunk. Ez fegyelmező erővel bír, a sokat beszélőket korlátozza. A szülők valódi közösségének létrejöttét is előmozdítja, hiszen egymást is jobban megismerik.

A felkészülés során a pedagógusnak végig kell gondolnia a válaszvariációkat.

Milyen esetek fordulhatnak elő?

1. Feltételezhető, hogy lesz szülő, aki Tomi anyukájának nézeteit osztja.
2. Más – a témához nem illő vagy erősen eltérő – személyes példát ismertet.
3. Nem kíván a problémával osztályközösségi szinten foglalkozni. *„Nem az én problémám, oldja meg a tanító!"*

4. *„Most nincs igazi probléma Ricsivel, de majd később, arra készüljünk fel!"* stb.

A siker másik fontos feltétele a pedagógus türelme, azaz hagyja a szülők gondolatainak áramlását. Ugyanakkor a végső összegzést magára kell vállalnia.

Az itt ismertetett eljárás minden bizonnyal elősegíti a pedagógus és a szülői kör együttműködését, a kölcsönös kapcsolatrendszer kiépítését, azaz a partnerség kialakítását.

A pedagógus és a szülő találkozásai

Napjainknak nem az a kérdése, hogy az iskola nevel és oktat, vagy oktat és nevel, sokkal inkább az, hogy példaadása mennyire követhető, meghatározó, továbbá szabályai mennyire egyértelműek, betarthatóak. Meghatározó tehát a pedagógus minta, amellyel azonosulni lehet/kell.

Általános tapasztalat a magyar köznevelésben, hogy a pedagógus-szülő kommunikáció elsősorban az információközlésre vagy programokkal kapcsolatos tájékoztatásra korlátozódik, a valódi konfliktusok kezelésére nem alakultak ki a megfelelő kommunikációs csatornák és megoldások.

Az újszerű, Európa más országaiban elterjedt szülő-támogatási formák szinte egyáltalán nem ismertek a magyar iskolákban. **Ismerjük meg a német általános gyakorlatot!**

Évekkel ezelőtt egy tanulmányúton Németországban jártunk. A következő tapasztalatokat gyűjtöttük össze. A meglátogatott állami iskolákban az alábbi kapcsolattartási módról számoltak be a vendéglátók.

Az osztálytanító – később az osztályfőnök – az a személy, aki a kapcsolatot a tanítványai családjával fenntartja. (Az iskola igazgatója – miután a gyermekeket nem igazán ismeri – a közvetlen szülői találkozást kerüli, szinte megközelíthetetlen személy.) Évi két közös szülői értekezletet szervez meg tehát a pedagógus. Ekkor ismerteti az iskola elvárásait, azaz megfogalmazást nyer, mikor lesz sikeres a gyermek. Felkéri a szülőket az aktív közreműködésre (szülői segítség iskolán kívüli programok lebonyolításában, kapcsolattartási formák meghatározása, életkori sajátosságok kezelése az egységes nevelés érdekében stb.). Az első szülői értekezleten kerül az is beosztásra, mikor ül le a tanító/tanár, a szülő és a gyermek, hogy egy megbeszélés keretében az iskolás tanuló személyes eredményeit elemezzék. Bensőséges jellegű a beszélgetés, miután a tanulóról van szó, ezért az ő jelenléte elengedhetetlen. Mindenki felkészülten érkezik erre a találkozásra. Gyermekenként 20-25 perces ez a találkozó és évente két alkalommal januárban és júniusban szervezik meg, mindenképpen megelőzik a félévi és év végi írásos értékelést. A tanulónak értékelnie kell önmagát, ez indítja el a beszélgetést. Pontos és reális kép alakul ki a gyerekről. A jó előkészítettség és a személyesség okán a szülő mindig megjelenik ezeken a találkozókon, a légkör pedig őszinte. A második közös szülői értekezlet a félévzárás után történik, s itt is a családokkal való együttműködés formáit beszélik meg. (A szülőkkel történő ilyen jellegű találkozási forma az alternatív iskolákból – pl. *Montessori* – indult el, de általánossá vált.)

Ugyancsak egy tanulmányúton – Skóciában járva – informálódtam a szülőkkel való kapcsolattartás következő módjáról. Itt szükséges megjegyezni, hogy az oktatási rendszerben a magánintézmények száma kétharmados, tehát a szülők és az iskolák elitista szemlélete

meghatározó. A gyermekek felvételét a szülő kezdeményezi, a felvételi kérvényhez egy motivációs levelet is kell csatolni, amelyben meg kell fogalmaznia a szülőnek, hogy miért az adott intézményt kívánja gyermeke iskolájának. Szólnia kell arról is, hogy az iskolával milyen formában kívánja a kapcsolatot fenntartani (esetmegbeszéléseken való részvétel, támogató-segítői együttműködés az osztállyal), valamint nyilatkozatot kell tennie arról is, hogy biztosítja az elvárásnak, a hagyománynak megfelelő öltözék beszerzését, ugyanakkor gyermeke megjelenésében ezt folyamatosan ellenőrzi. Ez a motiváció garancia arra, hogy a szülő az iskolai követelményrendszer teljesítéséhez mindenképpen hozzájárul, probléma esetén ez a szülői számonkérés alapját is képezi. A szülők körével való találkozására csak a tanévnyitó és a tanévzáró ünnepségen kerül sor. A felelős pedagógus a családdal évente 2 alkalommal találkozik. A megbeszélést a pedagógus szervezi meg. A pedagógus feladata – elsősorban – a tanulmányi előmenetelről való tájékoztatás megtétele, továbbá pedagógiai jegyzeteinek ismertetése, ez fedi le a nevelés területeit. A találkozáson a gyermek is jelen van. Az említett intézményekben a tanulók naponta 10 órát töltenek el. Itt mindent megtanítanak, továbbá begyakorolnak, a tehetséggondozás és a felzárkóztatás is megvalósul, tehát a tanuló nem visz haza házi feladatot. A szülői felelősség ilyen értelemben lényegesen kisebb a mi hazai gyakorlatunkhoz képest.

Térjünk vissza a hazai gyakorlatra! Már említettük, hogy a hagyományos szülői értekezletek hatékonysága – megítélésünk szerint – megkérdőjelezhető, a szülői fogadóórák célja más, és korábban szóltunk a családlátogatás elmaradásának okairól is. Mégis fontos, olykor elengedhetetlen lehet a párbeszéd a pedagógus és a szülő között. S ismerünk olyan helyzetet is, amelyben a gyermek, a tanuló jelenléte elengedhetetlenné válik. A találkozás, a beszélgetés feltétlenül segíthet egy nyílt, őszinte, a fejlődést szolgáló partneri viszony létrejöttében.

Milyen feladata van a pedagógusnak a sikeres kapcsolatteremtésben? Törekednie kell:

- az egyenrangú partneri viszonyok kialakítására,
- a bizalom fokozására,
- a személyességre,
- a közös nyelv kialakítására,
- az időre,
- a megbízhatóságra (diszkrécióra),
- az optimizmusra stb.

Az sem mindegy, hogy a beszélgetés helyszíne milyen. A bizalmi légkör megteremtéséhez feltétlenül szükség van olyan nyugalmas szobára, beszélgető pontra, amely a nyugalmat biztosítja, tehát a találkozás négy- vagy hatszemközt folyhat, nem zavarhatja meg egy külső személy, sem mint hallgató, sem mint a párbeszédbe bekapcsolódó.

A pedagógus-szülő jól működő kapcsolatának pozitív eredményei akkor születnek meg, ha:

- a gyerekek bizalommal közelednek a pedagógushoz és társaikhoz,
- sikeres eredményeket érnek el,
- a szülők és a gyerekek könnyebben alkalmazkodnak egymáshoz, törődnek egymással, megértőbbek, segítőkészek, türelmesebbek, kiegyensúlyozottak, rugalmasak stb.
- kellemes munkalégkör alakul ki stb.

Összességében tehát a nevelés és oktatás folyamatában kiemelkedő szerepe van a pedagógus-szülő-tanuló kapcsolatrendszernek, döntő módon a bizalomra épülő együttműködésnek.

A találkozást a pedagógus kezdeményezi

A szülő és az iskola kapcsolata akkor lehet eredményes, ha a találkozási pontok nem csak konfliktusok, sikertelenségek esetén jönnek létre. Követendő gyakorlat lehet olyan iskolai program szervezése, ahol a gyermek jó produktumai, alkotásai kerülnek bemutatásra: kiállítás vagy kulturális bemutató keretében. A programra a szülők bevonása, személyes meghívása elengedhetetlen. Az ilyen alkalom megalapozza az optimális szülő-iskola kapcsolatot, amelynek következtében már az esetlegesen jelentkező problémákról is könnyebb párbeszédet folytatni. A felek nyitottabbak, elfogadóbbak lesznek, hiszen a siker pozitív motívumként jelentkezik.

A gyakorló pedagógus jól tudja, hogy a nevelés, a képzés folyamán előfordulhat olyan eset, amelyben az osztályfőnöknek kell kezdeményeznie a szülővel való találkozást. Az esetek jelentős részében ez valamiféle iskolai szabály megsértése vagy sikertelen tanulási eredmény következményeként jöhet létre. A pedagógusnak az ilyen jellegű találkozásra ajánlott felkészülnie, esetleg felidézni a korábbi sikeres alkalom emlékét.

Egy eset ismertetésével szeretnénk a közös gondolkodást segíteni.

> *„Távol az iskolától*
> *A 7. osztályos Rácz Kálmán első gyermeke a családnak, húgai az iskola 3. osztályába járnak. A roma család csonka, az édesanya egyedül neveli a gyerekeket, a közeli kórházban takarítónő, az apa már 5-6 éve nincs jelen a család életében.*
>
> *A fiú közepes képességű. Az alsó tagozaton sok-sok egyéni fejlesztést kapott, ezért sikeresen vette az akadályokat. A felső tagozaton már kevesebb figyelem jut rá. A magatartásával nincs baj, de a tanulmányi előmenetele határozottan romlott. Ez különösen állt a matematika és az angol tantárgyakra. Idén, a hetedik osztályban az osztályfőnök Marika néninek feltűnt, hogy Kálmán gyakran mulaszt. Gyakran nem érkezett be az első és a második órára, az is előfordult, hogy az ötödik óra előtt elhagyta az iskolát. Októberben pedig három napon át az iskola felé sem nézett. Számonkérésekor a következőt mondta Marika néninek: „Nem tudom a szavakat, nem értem a példákat! Más osztályzatom nincs is, mint karó. Akkor nem ülök itt!" A tanár minden tudását latba vetette, hogy meggyőzze tanítványát az iskolába járás fontosságáról. Kálmán fogadkozott. A beszélgetés után tíz nappal újrakezdődtek a mulasztások.*
>
> *Ezt már nem nézhette az osztályfőnök összetett kézzel. Telefonon megkereste az anyát, s időpontot egyeztettek. Csütörtök délután 4 órakor meg is jelent Ráczné az iskolában. Az osztályfőnök a könyvtár olvasótermébe invitálta, ott ültek le beszélgetni…"*

Ennyit a találkozás előzményeiről!
Miről is kellene az édesanyával beszélni?
Készítsünk javaslatsort a találkozáshoz!

FELADAT

Bevezetés:
- Kálmán értékei (az órai magatartása megfelelő, érdeklődést mutat bizonyos tárgyakból, az iskola kosárlabdacsapatának oszlopos tagja stb.)
- Tisztelettudó, kedves.

A probléma:
- (feldolgozás – önálló munka)

Lezárás:
- Mit vár el az iskola, a pedagógus a szülőtől?
- Miben nyújt segítséget az iskola?
- A párbeszéd fenntartásának további módjai stb.

A problémaegységben érdemes a szülő kötelességeinek pontos ismeretére kitérni, a gyerek veszélyhelyzetbe sodródásának esélyeit felvázolni (a kamaszkorral járó gondok), de szóba kerülhet az iskolai szabályok betartásának fontossága is. (A gyermek személyiségének, jellemének alaposabb ismeretében egyéb kérdések is a megbeszélés tárgyát képezhetik.) A pedagógusnak érdemes az eltérő nyelvi kódból adódó problémákra felkészülnie. Ez sok-sok félreértés kiindulópontja lehet.

Egy másik – egészen sajátos – megoldás

Néhány évvel ezelőtt egy pedagógiai felmérés részeseként Szabolcs-Szatmár-Bereg megyébe kellett utaznom, s ott több iskola életéről kellett tapasztalatokat összegyűjteni, majd jegyzőkönyvezni. Így jutottam el Vásárosnamény mellé egy kistelepülésre, ahol szegregált, cigány iskola működött. A látogatás még ma is élénken él bennem. Az iskola tanulói több cigány telepről jártak az intézménybe. Az ott dolgozó pedagógusok jelentős része nagy hűséggel, kitartással – legalább egy évtizede – tanítottak az említett iskolában.

Munkájukról beszámolva a következőket említette az egyik tanár:

> *„Azt nem várhatjuk el, hogy az anyák bejöjjenek az iskolába. (A tanévnyitón és a tanévzáráson vonulnak fel, máskor soha.) Ám van olyan eset, amikor a családdal fel kell vennünk a kapcsolatot. Az természetes, hogy ilyenkor kimegyünk a telepre. A település szélén megállunk, a legszélső házból előjön egy asszony, aki azonnal megkérdi: 'Kihez jött, tanár bácsi?' A válasz után az asszony elkiáltja magát: 'Mári, Szél Mári, gyere, itt a tanár bácsi, biztos a Géza nem jár be az iskolába!' A hívott anya előkászálódik, kisebb gyerekeit magával hozza, s jól tudja, valóban az iskolás fia ügyében jöttem. Megbeszéljük a dolgokat, elmondom, hogy nagy baj lenne, ha az éppen hetedikes fia abbahagyná az iskolát. Ő mindent megígér, fogadkozik, majd elköszön, sarkon fordul, s megszégyenülten elvonul. A telep közössége ugyanis azonnal értesül a problémákról. Az ilyen látogatásnak ideig-óráig van eredménye, a legények, a leá-*

nyok járnak egy darabig iskolába. S ami fontos, soha nem találkoztam egyetlen apával sem. Ők nem vesznek részt a gyermeknevelésben. Az is érdekes, hogy soha odáig nem jutottunk el, hogy a szegényes házak egyikébe is bejutottam volna."

A megjelenített történet kapcsán fel kell tennünk a kérdést, hol van, egyáltalán létrejöhet-e a tanár és a szülő között a partneri kapcsolat. Azt is érdemes megemlíteni, hogy ebben az esetben a pedagógus csupán tényeket közölhet, a meglátogatott anya ezt meghallgatja, ám a nevelési módszerekre nem igazán kíváncsi, azt majd személyesen – ahogy azt a közösségi normák előírják – megvalósítja. Ebbe a kiabálás, a pofon, a verés éppúgy belefér, mint az elnéző vállrándítás. Ám épp a gyermek, az ifjú érdekében szükség van az ilyen felszínes kapcsolattartásra is.

A találkozást a szülő kezdeményezi

A pedagógus gyakorlatában előfordul olyan eset is, amikor a megbeszélést a szülő kezdeményezi. A következő példánk egy ilyen esetet ismertet.

„A találkozást egy édesapa kezdeményezte az elsős tanítónőnél. A megbeszélt időpontban érkezett. Céltudatos, udvarias személy benyomását keltette. Egy kényelmes kis szobában foglaltak helyet, ez az iskola olyan zuga volt, ahol senki nem zavarhatta a beszélgetésüket. Karcsi apukája röviden a tárgyra tért. 'Kedves Éva néni, nem tudom, mennyire ismerte meg a fiamat ebben a pár napban. Tény, nem könnyű eset. Értelmes, okos, kíváncsi, ezek a jó tulajdonságai, ám komoly nyugtalanság is jellemzi, nem igazán kitartó, a figyelme gyorsan elterelhető. Olykor-olykor a felnőttek dolgába is beleszól, de csak néhány felnőtt veszi körül, s ez így természetes.

Hogy ez miért is alakult így? Nos, a fiamat négyéves kora óta egyedül nevelem, a volt feleségem kilépett az életünkből. Nem kellett küzdenem a fiunkért, ugyanis a nejem olyan kapcsolat részese lett, ahol már van két gyerek, azok nevelését vállalta fel. Igen, Karcsit, a vérszerinti fiát beáldozta az új kapcsolatért. Annyira eltávolodtunk, hogy az eltelt időszakban kétszer látogatott meg bennünket. Annyira eltávolodott, hogy csak Karcsi születésnapján és karácsonykor juttat el egy-egy ajándékcsomagot. A családi élet praktikus részébe anyám, Karcsi nagymamája besegít; azaz rendszeresen főz, a lakást rendben tartja, ha Karcsi beteg, akkor otthon marad vele. Az anyám mintegy negyedórára lakik tőlünk. Ez így éppen jó, mert a függetlenségünk megvan, de a segítség sincs messze. Szóval az életem a fiamról szól.

Hogy mit teszek én? Tervezőmérnökként sokat dolgozom, de az időmet magam osztom be, így sok időt tudok Karcsival lenni. Mindent megadok neki, megtehetem. A minden nem csak anyagi jellegű, viszem kirándulni, járunk múzeumba, sportfoglalkozásra is beírattam. A kapcsolatunk nagyon jó. Elfogultan szeretem a gyereket, nem vagyok vele elég következetes, de talán ezt nem lehet felróni bűnömül.

És mielőtt kérdezne, azt még el kell mondanom, Karcsi az utóbbi időben egyre gyakrabban emlegeti az édesanyját. Múltkor a következőt mondta: 'más, rendes családban van anya, nekem miért nincs?' Mit is mondhattam volna?

Nos, ezeket szerettem volna elmondani. Karcsi gyakran fárasztó viselkedésének ez a közvetlen oka. Arra kérem önt, adjon tanácsot, mit tegyek annak érdekében, hogy a fiam iskolai élete sikeres legyen!'"

Az ismertetett eset jó példája a szülői bizalomnak. A példában szereplő apa, de sok-sok szülő is reménykedik abban, hogy a pedagógus nemcsak tanító, tanár, hanem mesterember is. S a mesterek a szakma letéteményesei. Ez a társadalom részéről elismerés, az abszolút bizalom jele. Élni lehet, sőt kell vele!

A következőkben soroljuk fel azokat a nevelési eljárásokat, amelyeket a tanító a mindennapokban alkalmazhat Karcsi érdekében!

FELADAT

1. Hétfői beszélgetés a hétvégi eseményekről.
2. Beszélgetés, kezdeményezésre az apai felelősségről. – Folytassuk a sort!
3. …

A sort érdemes folytatni. A tanító kezében itt komoly nevelési lehetőségek vannak. Bizalmi viszony alakulhat ki a tanítványával.

14.4. ÖSSZEGZÉS

„Együttműködés a családokkal" – a tanulmány címe. Néhány gondolatot fogalmaztunk meg esetismertetésekkel. Törekedtünk a gyakorlatok felidézésére, átadására, néhány esetben általános problémára is próbáltuk a figyelmet ráirányítani. A lezárás előtt néhány ötletünket kívánjuk még megosztani az érdeklődő szakemberekkel.

1. Fontosnak ítéljük meg azokat a találkozásokat is, amelyeken a pedagógus, a szülő megbeszélésének a gyermek is részese. Különösen a távlati célok meghatározásánál van szükség a gyermek véleményére. Azt sem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy milyen hatással van a tanulóra az, ha látja, hogy szülője és a tanítója az őt érintő lényeges kérdésekben egységet alkot.
2. Ajánlott a család és az iskola viszonyában a felelősségmegosztás arányait megtalálni. Amennyiben konfliktushelyzet alakul ki, azaz a gyermek nem tartja be az iskolai szabályokat, normát, s erről a pedagógus tájékoztatja a szülőt, akkor gyakran hangzik el a következő mondat: *„A gyerekem reggeltől estig az iskolában van, oldják meg ott a problémát! Itthon már csak szeretni akarom a gyerekem!"* – Ezt a felelősségáthárítást nem fogadhatjuk el! A szülővel való találkozásaink alkalmával a felelősségi köröket, a normarendszert mindenkor tisztázni kell. Ha ez elmarad, akkor a gyermek bizonytalansági helyzetét akaratlanul is növeljük.
3. A kommunikáció kölcsönös üzenetváltás, melynek segítségével megismerjük, befolyásoljuk a világot, másokat és önmagunkat is. Ennek ismeretében valamennyi félnek törekednie kell a helyes és a hatékony kommunikációra! Gondolunk itt:
   - a tartalomra, azaz a logikus gondolatközvetítésre,
   - a stílusra, a nyelvhasználat minőségére, valamint
   - a nyelvhelyességre, tehát a nyelvtani pontosságra.

   Így lesznek elkerülhetők a félrehallások, amelyek konfliktusokhoz vezethetnek.

4. Tanulmányunkban a személyes találkozásokra, beszélgetésekre tettük a hangsúlyt. Szóltunk azokról az eljárásokról, amelyek a felek között a kapcsolatot erősítik, és említést tettünk veszélyekről is, amelyek kudarcot okozhatnak. Nem szóltunk viszont azokról a korszerű technikai eljárásokról, amelyek napjainkban egyre divatosabbak (belső levelezési rendszer, panaszvonal stb.), ám a személyességet teljes mértékben nélkülözik. Hogy miért? Azt gondoljuk ugyanis, hogy az elküldött üzenet és a válasz között sok-sok idő telhet el, s ez a hatékonyságot mindenképpen rontja. Tekintsük ezeket az eljárásokat a végső megoldások lehetőségének!

Irodalomjegyzék:

- Berentés Éva (2012): *Az érett személyiség. Az emberi siker, a hatékonyság és a boldogság személyiséghättere*. Pro Personal Kiadó, Budapest.
- Csillag Ferenc és Takács István (2010): *Utak-tévutak. Példák az iskolai konfliktusok kialakulására és kezelésére.* Flaccus Kiadó, Budapest.
- Deési Daday István (szerk.) (1905): *Nefelejcs. Budai Elek dési református iskolai igazgató emlékére*. Szolnokdoboka-vármegyei Tanítótestület, Dés.
- Gáti Ferenc (2005): *Nevelési ártalmak a családban*. In: Balogh László és Tóth László (szerk.): Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből. Neumann Kht., Budapest.
- Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária és Serfőző Mónika (2006): *„Fekete pedagógia". Értékelés az iskolákban.* Argumentum Kiadó, Budapest.
- Janikovszky Éva (1983)*: Már iskolás vagyok*. Móra Könyvkiadó, Budapest.
- Kolosai Nedda (2012)*: Kisiskolás kor és történeti idő. Az 1950-es évek kisiskolás korára vonatkozó narratívák tartalomelemzése.* Doktori disszertáció. ELTE, Budapest.
- Korczak, Janusz (2017): *A gyermek joga a tiszteletre*. Flaccus Kiadó, Budapest.
- Kósáné Ormai Vera (2010): *A mi iskolánk. Neveléspszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Kósáné Ormai Vera – Horányi Annabella (2006): *Mi, pedagógusok. Kérdések önmagunkhoz*. Flaccus Kiadó, Budapest.
- Kosztolányi Dezső (2008): *Aranysárkány*. Akkord Kiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (1975): *Hátrányos helyzet*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mayer József (főszerk.) (2009): *Glosszárium. 100 000 szó a szakiskoláról*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Petriné Feyér Judit (2003): *A különleges bánásmódot igénylő gyermek*. In: Falus Iván (szerk.): Didaktika: Elméleti alapok a tanításhoz. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 360–361.
- Simai Mihály – Gál Péter (2000): *Új trendek és stratégiák a világgazdaságban*. *Vállalatok, államok, nemzetközi szervezetek.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szekszárdi Júlia (szerk.) (2001): *Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek*. OKI Kiadó. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.
- Takács István (2006): *Az Ötödik Rend ifjúságának és pedagógusainak versengése.* Doktori disszertáció. PTE, Pécs.

15. A CSALÁDLÁTOGATÁSOK ÉS A CSALÁDI NAPOK TAPASZTALATAI

A CSALÁDLÁTOGATÁSOK ÉS A CSALÁDI NAPOK TAPASZTALATAI – KAZINCZY FERENC MAGYAR TANÍTÁSI NYELVŰ ALAPISKOLA, TORNALJA, 2017/2018

Bár a családlátogatás minden pedagógus számára ismert fogalom, a jelenkori pedagógiai gyakorlat szinte egyáltalán nem alkalmazza azt. Annak ellenére, hogy korábban a családlátogatás kötelező volt, az 1990-es évekre eltűnt a pedagógiai gyakorlatból. Így az elmúlt néhány évtizedben a tornaljai Kazinczy Ferenc Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskolában sem alkalmazták.

A Ternipe Egyesület jóvoltából az iskola csatlakozhatott az *Esélyteremtő együttműködési hálózat kialakítása* című Erasmus+ projekthez, melynek keretében a pedagógusok részt vettek a Kedvesház-pedagógiával megismertető és gyakoroltató képzéseken, ahol többször felmerült a családokkal való hídépítés egyik elkerülhetetlen lépéseként a családlátogatás fogalma. Bár a részt vevő pedagógusok egyetértettek abban, hogy a családlátogatások fontosak és hasznosak, közülük senki nem alkalmazta őket.

A képzés harmadik szakaszában minden pedagógus feladatul kapta, hogy látogasson meg egy általa kiválasztott családot. Bár a családok meglátogatását több pedagógus is elvégezte, a rendszeres és szervezett családlátogatásokat csupán két alsó tagozatos tanárnő, Czetner Hajnalka és Tímár Csilla, valamint a velük szorosan együtt dolgozó nevelőnők, Simon Orsolya és Gábri Mónika próbálták ki és kezdték el alkalmazni.

A családlátogatást a helybeli családoknál kezdték a 2017/2018-as tanévben. A két osztályban a pedagógusok összesen 32 családot látogattak meg (roma és nem roma családokat, városi roma negyedben, illetve városi panellakásban élő családokat, falusi családokat stb.).

Mi motiválta a pedagógusokat, hogy kipróbálják a családlátogatás ötletét?

Czetner Hajnalka elmondása szerint a családlátogatás már a képzéseken jó ötletnek tűnt és gyermekkori emlékeket idézett benne a gondolat. Elsősorban mégis az motiválta, hogy betekintést nyerjen az osztályába járó gyerekek családjának életébe. Kíváncsi volt többek között a roma családok életvitelére. Arra, hogyan szervezik a mindennapjaikat, milyen terveik, elvárásaik vannak a gyerekek jövőjével, az iskolával, a tanárokkal szemben. Továbbá azért is tartotta fontosnak a látogatást, hogy egy, az iskolánál közvetlenebb, bizalmasabb közegben kialakult beszélgetés benyomásai, emlékei maradjanak meg egymásról tanárnak, szülőnek, diáknak egyaránt.

Czetner Hajnalka, a 2.B osztály osztályfőnökének családlátogatással kapcsolatos tapasztalatai

A Kedvesház-pedagógia módszertani továbbképzésen sok-sok érdekes, aktuális, kidolgozott és aprólékosan leírt nevelési javaslattal találkoztam.

Mindezek közül mégis a legmeghatározóbb a „Hídépítés az iskola és a családok között" volt, ami számomra a múltban jól működő, mára azonban elfeledett családlátogatást jelenti.

Alsó tagozatos tanító néni vagyok, és éppen az első osztály vége felé jártunk, amikor a napközis kolléganőmmel a következő iskolai évet tervezgettük.

Felmerült bennünk az a kérdés, mi lenne, ha az év folyamán családlátogatásokat terveznénk be. A családlátogatások menetét alaposan átgondoltuk, felkészültünk az egyes látogatásokra.

Az osztályunkba 25 tanuló jár, akik széles skálán mozgó, különböző családi háttérrel rendelkeznek: egyetemi végzettségű szülők gyermekei, alkalmazásban lévő – ám mégis hátrányos helyzetből származó – szülők gyermekei, csonka családból származó gyermekek, gondos és ápolt roma szülők gyermekei, többgyermekes hátrányos helyzetű roma származású gyermekek.

Az első tanév az egymás „megtanulásáról" szólt: megtanulták egymást elfogadni, megtanultak nem túl érzékenyen reagálni egymásra. A roma származású gyermekek szülei megértették, hogy ha szeretnék, hogy a gyerekek ebben az osztályban tanuljanak és játszanak, fontos, hogy az alapvető higiéniai szabályokat, valamint a rendszeres iskolalátogatást betartsák.

A második osztályban az év eleji szülői értekezleten előterjesztettük a családlátogatási tervünket. Elmondtuk, hogy a következő néhány hétre a városunkban élő családokhoz készülünk, majd fokozatosan haladunk a falun élő tanulóinkhoz. Elmondtuk azt is, hogy körülbelül az iskolai év végére mindenkit meglátogatunk. Mindenképpen hangsúlyoztuk, hogy számunkra az a fontos, hogy egy kicsit az otthoni környezetükben beszélgessünk egymással, így betekintést kaphatunk a gyermek otthoni mozgásteréről, viselkedéséről is. Természetesen annak is örülünk, ha a tanulónk megmutatja a saját szobáját, tanulósarkát, az ágyacskáját, játékait, könyveit. Megjegyzem, minden tanuló szülője jelen volt a szülői értekezleten. Szavazásra bocsátottuk a családlátogatás tervét, ami pozitív visszhangra talált és nagy érdeklődést váltott ki. Bár a szülők pozitívan álltak hozzá, a tanárok részéről azonban nagy elszántság szükséges a családlátogatások lebonyolításához, hiszen nem kis munkával jár.

Igen, a pedagógus részéről hatalmas önfeláldozás ez a dolog, hiszen rászánja a szabadidejét – természetesen az anyagiakról sem feledkezhetünk meg –, szellemiekben való alapos felkészülést igényel és számolni kell az esetleges kudarccal is.

Először is a városunkban lakó családokhoz „hívattuk meg magunkat", hozzájuk látogattunk el. Ez úgy történt, hogy kiválasztottunk egy hétköznapi napot, ugyanis nem szerettük volna senki hétvégéjét befolyásolni a látogatásunkkal. A tanuló üzenőfüzetébe írtam a szülőknek a következő szöveggel: „Jövő héten kedden családlátogatásra készülünk. Kb. 16 órakor érkezhetünk? Legyenek szívesek visszajelezni, hogy megfelel-e az időpont." Így aztán volt egy egész hét még előttünk, hogy megbeszéljük a látogatást. Volt, akinek nem felelt meg, de ajánlott egy másik alkalmat, amihez igyekeztünk alkalmazkodni. Akinek azonban

megfelelt a javaslatunk, azzal még az elkövetkező napokban személyesen is találkoztunk és megbeszéltük, vagy a gyermektől üzentek, hogy szeretettel várnak, és örülnek az érkezésünknek. Előző nap mindig pontosítottunk, telefonáltunk is, hogy már úton vagyunk. Mindenütt nagy szeretettel és kíváncsisággal fogadtak.

A társadalmi normákat megtartó és alkalmazásban lévő szülők is odaadással, hatalmas vendégszeretettel, tisztelettel társalogtak velünk. A gyermekek örömmel mutatták meg saját szobájukat, íróasztalukat, azt a sarkot, ahol az ő birodalmuk van.

Minden alkalommal kitértünk arra a témára is, hogy az osztályunkban 25-ből 9 tanuló roma származású. Elismerték a szülők, hogy eleinte csendes fenntartásaik voltak, azonban a hónapok múltán bebizonyosodott, hogy a gyermekek az ilyen osztályban természetes úton tanulják meg egymást elfogadni, egymáshoz szólni, egymással játszani, bizonyos konfliktushelyzeteket megoldani, egymás sikerének örülni, buzdítani a gyengébbet, a bizonytalant.

Néhány család bemutatása

Az első sikeres látogatást követően a szerényebb roma anyuka bátorkodott megkérdezni, hogy hozzájuk mikor szándékozunk ellátogatni. Megnyugtatóan elmondtam, hogy megbeszélhetjük az időpontot. Az anyuka nagyon örült, és biztosított arról, hogy bár az utcájukba önfeláldozás bemennünk (Ebben az utcában ugyanis csak romák laknak. Sokan vannak az utcán, kutyák szaladgálnak, sár van – bár aszfaltos út vezet befelé is –, több ház előtt sok a szemét, és vannak veszélyes emberek is közöttük), ő szívesen megvár bennünket a kislánnyal a napköziből hazafelé menet, és együtt mehetünk be a házukig, s visszafelé az apuka kísér majd ki. Meg is egyeztünk.

Minden úgy zajlott, ahogyan megbeszéltük, bevezettek a házukig. Megmutatták szerény hajlékukat, a gyerekeket (3 testvér), a ház három helyiségét, amelyek szépek, takarosak voltak. Üdítővel és rágcsálnivalóval kínáltak, amit természetesen elfogadtunk. Később hazaérkezett az apuka is, ekkor ismertük meg egymást. Látható volt az apa domináns szerepe a nagyobb fiúnál, a kicsik csendes szemlélők voltak. Elmondták, hogy megtiszteltetés számukra, hogy az osztályunkba járhat a kislányuk, és az is, hogy ellátogattunk hozzájuk is. A kislány zárkózott, halk szavú gyermek. Az óvodában nem érezte jól magát, de a mi osztályunkba szívesen jár. Gyenge előmenetelű, nagyon lassú felfogású, aki inkább a távolból szemléli a többieket. Nagy türelemmel kezelem a kislányt, megtapsoljuk az apró teljesítményeit is. Bár eleinte nehéz volt szóra bírni, mára a beszélgetőkörökben már ő is megszólal, egyszerű véleményt mond. Szeret verset tanulni, lassan írni, színezni, rajzolni. Örömmel tölti el, ha segítek neki valamiben.

Ebben az esetben, ha gyengébb összetételű osztályba került volna a gyermek, valószínűleg még zárkózottabbá vált volna. Az erősek esetleg eltiporták és bántották volna. Örülök, hogy oktathatom és nevelhetem őt.

Egy másik roma család bérházban lakik. Az apa, aki gondos, odafigyelő, egy varrodában dolgozik, az anya a kisebb lánnyal anyasági szabadságon van. Faluról költöztek be a városba. Úgy érzik sikerült egy lépcsőfokkal feljebb emelkedniük az élet ranglétráján. Szeretnének minél többet nyújtani a gyermekeiknek. Az osztályomba járó kislány ügyes, kitűnő

tanuló, szeret iskolába járni, szeret tanulni. Az apa megvette neki a Gőgös Gúnár Gedeon és a Mosó Masa mosodája című könyveket, valamint gyermekújságot is rendelt, amit a kislány rendszeresen használt is. Családcentrikusak, azonban nem elfogultak saját gyermekeikkel szemben és nem is kényeztetik őket.

A következő látogatásunk a városban élő roma család, akik többcsaládos házban élnek, de nem a saját házukban. Három gyermek van a szűkös, háromhelyiséges házrészben. A szülők össze vannak házasodva. Legnagyobb lányukat olyan iskolába íratták, ahol szakmát tanul – fodrász lesz –, a középső gyermek egy 11 éves fiú, a kislány pedig második osztályos kedves, szép gyermek. A szülők a saját példájukból tudják, hogy fontos tanulni. Ők mindig is ki voltak másoknak szolgáltatva. Az anya külföldön nevelkedett, hányatott élete volt, a férje biztosította számukra a jelenlegi megélhetési állapotot. Bár hivatalos munkájuk nincs, az állam által alkalmazott közmunkások, de mindig tevékenykednek. Az anyagiakat időben rendezik az iskolában, osztálykirándulásra is eljöhetett a kislány. Nagyon egyszerű emberek, és mégis tisztelettel beszélnek velünk, a gyerekek iskolai előmenetelével kapcsolatos döntéseik előtt megvárják és megfogadják a tanácsainkat.

Falun élő roma családhoz megyünk egy másik alkalommal, akik nagyon kulturált körülmények között élnek. Egyetlen kisfiuk van. Emeletes, kertes házban laknak együtt az apai nagyszülőkkel közösen, ám külön háztartásban. A kisfiút a mi iskolánkba utaztatják, mivel a helyi iskolába nem szerették volna járatni, mert elmondásuk szerint ott főleg roma gyerekek járnak az iskolába, és az ő fiuk talán többre is képes lesz. Nagyon féltik, óvják, vigyázzák a gyermeket, aki szeret iskolába járni, szeret olvasni, nem öntelt, nagyon illedelmes, játékos kisfiú.

Ilyen és sok más hasonló élettörténettel találkoztunk. Természetesen a tapasztalt pedagógus gyakran már ránézésből tudja, mit várhat a diáktól vagy a szülőktől. Mégis úgy gondolom, és úgy tapasztalom a látogatások óta, hogy sok gyermek esetében más irányból vagyok hajlandó hozzáfogni a fejlesztéséhez. Pozitívan közelítek vagy éppen következetesebb vagyok, mert láttam az otthoni körülményeiket, elvárásaikat. A mai életvitelnél – legyenek azok szegény, szociális gondokkal küzdő vagy művelt, munkaviszonyban lévő szülők – szükségük van az embereknek a megértő szóra, terelgető-vezető lépésekre, buzdításra. Ugyanakkor a következetességre, szabályok beállítására, illetve megtartására. Úgy veszem észre, hogy az osztályomba járó gyerekek szülei is igénylik az irányt mutató szabályokat, lépéseket, amelyeket az első iskolai év óta elvárok.

Mivel nagy létszámú az osztályunk, így nem a családlátogatások befejezéséhez kapcsoltuk a családi napunk megszervezését. Egy újabb szülői értekezlet következett, ahol kellemes élményeket meséltek a már meglátogatott szülők, a többiek pedig szívesen vártak bennünket.

A szülői értekezleten felvázoltam számukra, mi is a családi nap fogalma. A szülőknek nyomban megtetszett az ötlet, így egy közeli időpontban megszerveztük az első családi napunkat.

Az első családi napunk ősszel zajlott, ezért a tanulókkal egy rövid kis frappáns őszi évszakot jellemző műsort adtunk elő, amelyben mindenki szerepelt. Tanulónként maximá-

lisan két családtagot hívhattunk a rendelkezésünkre álló hely szűkössége miatt. Minden tanulónak eljött legalább egy szülője. A műsort a szülők örömmel fogadták, elégedettek és boldogok voltak, hogy láthatták gyermekeiket szerepelni.

A műsor befejeztével a tanulók és a szülők két külön csoportra váltak. A tanulók közös munkához láttak az osztályunkban: vegyes csoportokban, a csend megszegése nélkül kukoricát morzsoltak, majd a kukoricacsutkából és színes ceruzákból tornyot építettek. Nagy izgalommal, pontossággal dolgoztak, észre sem vették, de közben játszottak.

A szülőkkel összeismerkedtünk, esőcsinálót játszottunk, gombolyaggal pókhálót szőttünk a rövid bemutatkozáshoz, hiszen távolabbról már ismertük egymást. Miután az ismerkedő játékok lezajlottak, a szülők megnézték a gyerekek munkáit, amelyek mindenkit elbűvöltek.

Rövid megvendégelés és beszélgetés után újra játékhoz láttunk. Vegyes csoportokat alakítottunk ki a szülők és a gyermekek sokaságából. A képmozaikos, meseírós feladatot választottuk közös csoportos feladatnak. A játékos csoportfeladatoknak is hatalmas sikerük volt. Mindenki odafigyelt a másik csoportra, érdeklődéssel hallgatták egymást.

Mert a játék örök, játszani jó. Bár egyedül is lehet játszani, de az kevésbé izgalmas.

Öröm volt nézni és részt venni az együttműködésben, ahol gyermek és felnőtt egyaránt megtalálta a neki tetsző játékokat és a számára megfelelő kihívást. A játék így válik összekötő láncszemmé a gyermek, az iskola és a családok, valamint a különböző szociális rétegek között.

Nagyot változott a világ, amióta mi is iskolások voltunk. Jól van ez így. Mások a gyerekek. Más értékrenddel működő családokkal találkozunk. A megváltozott világra csak változtatásokkal lehet felkészülni.

A szülők véleménye a családlátogatásról és a családi napról

Ahhoz, hogy átfogó képet kapjunk a családlátogatások és családi napok hasznosságáról, fontosnak tartottuk, hogy megkérdezzük, hogyan vélekednek róla a szülők, hiszen nem megszokott iskolai programokról van szó. Ezért véletlenszerűen megkértünk néhány szülőt, hogy amennyiben idejük engedi, töltsék ki a családlátogatásra és családi napra vonatkozó kérdőíveket.

Családlátogatás

A családlátogatással kapcsolatban egy 10 kérdésből álló kérdőívet töltettünk ki néhány szülővel. Az alábbiakban a kérdéseket és a szülők válaszait tüntetjük fel:

Az első kérdésben arról kérdeztük a szülőket, hogy mi volt az első benyomásuk, amikor meghallották a családlátogatások tervét. A válaszokat olvasva azt láttuk, hogy a megkérdezett szülők pozitívan álltak a családlátogatások kezdeményezéséhez, nagyon jó ötletnek tartották. Akadt ugyan köztük olyan szülő, aki furcsállta a dolgot, úgy gondolta, valami nincs rendben a gyermekével, és ez váltotta ki a családlátogatás szükségességét.

Kíváncsiak voltunk arra is, hogyan viszonyultak a gyerekek ahhoz, hogy a tanító néni meg fogja látogatni az otthonukban. A kérdésre adott válaszokból egyértelműen kitűnik, hogy mennyire fontos a gyermekek számára, hogy megmutathassák a tanáraiknak, hogy

hol és hogyan élnek, mivel foglalkoznak odahaza. Így az előkészületek során is a gyerekek voltak az izgatottabbak, nem pedig a szülők.

A következő kérdések arra vonatkoztak, hogyan készültek a szülők, illetve a gyerekek a családlátogatásra. A szülők közül többen úgy tekintették ezt a látogatást, mint egy hétköznapi vendégséget, baráti látogatást. Voltak azonban olyan családok, akik nagyon odafigyeltek az előkészületekre. A gyerekekkel együtt gondosan készítették el a frissítőket. A gyerekek rendet raktak a szobájukban, rajzot készítettek a tanító néniknek, meg szerették volna mutatni a játékaikat.

A további kérdések a látogatás menetére és témáira vonatkoztak. A tanító nénik megtekintették a külső és belső tereket, a gyerekek szobáját, a helyet, ahol a házi feladatokat készítik, majd a megvendégelésre és a beszélgetésre került sor. A látogatás témái között említik többek között a családi programokat, a gyermek iskolai előmenetelét, magaviseletét, tanulási szokásait, otthoni elfoglaltságait.

Arra a kérdésre, hogy mitől volt más ez a beszélgetés, mint az iskolában, a válaszadók a kötetlenséget, könnyedebb, alaposabb, részletesebb megbeszélést, külső hatásoktól mentes beszélgetést, bensőségességet, a nyugodt környezetet emelték ki válaszaikban.

A szülők úgy gondolták, hogy a látogatás a tanító nénikkel ápolt viszonyukon nem sokat változtatott, mivel azelőtt is jó kapcsolat volt köztük, viszont a gyerekek fontosnak érezték ezt az eseményt.

A megkérdezett szülők egyértelműen pozitívan értékelik a családlátogatást, szívesen vennék, ha újra sor kerülne rá.

Családi nap

Az általunk megkérdezett szülőknek már volt tapasztalata családi napokkal. Igaz, azok egyházi és munkahelyi jellegűek voltak, valamint az iskolában szervezett egyéb programokat is hasonló jellegűnek tekintik.

A szülőknek a családi nappal kapcsolatban nem voltak elvárásaik, azt szerették volna, hogy jól érezzék magukat a gyermekükkel.

A megkérdezett szülők hasznosnak tartják a családi napot, mert fontos szerintük, hogy a gyerekek a szülőkkel együtt közös programokon vegyenek részt az iskolában, illetve a többi szülővel való megismerkedést is elősegíti a családi nap.

Kedvenc tevékenységként a képmozaikos történetalkotást említik, illetve a bizalomháló játékot. Fontosnak tartották megemlíteni, hogy mennyire értékelték a gyerekek azt, hogy szüleikkel közös programon vesznek részt, együtt játszanak, alkotnak, mivel ez nem minden családnál jellemző.

A szülők úgy gondolják, hogy az ilyen és ehhez hasonló közös iskolai tevékenységek pozitívan befolyásolják a szülő-tanár kapcsolatot, illetve kiemelik azt, hogy mennyire fontos, hogy a gyerekek lássák szüleiket és tanáraikat együttműködni.

A megkérdezett szülők örömmel vennék, ha újabb családi napra is sor kerülne.

Az egyik válaszadó megjegyzéséből azonban kiderül, hogy volt olyan a szülők között, aki kellemetlenül érezte magát és időpocsékolásnak tartotta a családi napot.

Bár a családlátogatás fogalma tanárként és szülőként egyaránt riasztónak tűnhet, a Kazinczy Ferenc Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskolában családlátogatást végző pedagógusok

és a meglátogatott szülők tapasztalatai egyaránt pozitívak voltak. Amint azt korábbi tapasztalataink is mutatták, a hátrányos helyzetű tanulók szüleit nagyon nehéz az iskolai rendezvényekre meghívni, hiszen a meghívás sok esetben kudarcba fullad. A szülők felé épülő híd első pillére lehet a családlátogatás, hiszen azzal a pedagógus tulajdonképpen megteszi az első lépést azért, hogy a szülő közelebb kerüljön az iskolához. Az iskola ugyanis a pedagógus „felségterülete", ahol a szülő feszélyezve érzi magát, nem mozog otthonosan, esetleg kisebbrendűségi érzése van a tanárral szemben. Ezzel szemben, amikor a tanár meglátogatja a családot a saját otthonában, a szülő kisebbrendűségi érzése megszűnik, hiszen ezúttal a szülő ura a helyzetnek (jó példa erre az az eset, amikor a családlátogatás alkalmával az apukának kellett a tanító néniket kikísérni az utcából).

Így alakulhat ki egy kötetlen beszélgetés, egy kevésbé merev, közvetlen kapcsolat a szülők és a tanár között, ami előrevetíti a pedagógus és a szülő együttműködésének lehetőségét. Hiszen a pedagógus a családlátogatással segítő kezet nyújt a szülőnek, hogy ha ő is akarja, közelebb kerülhessen az iskolához, és részt vegyen az iskola életében, hogy egymás munkáját támogatva, közös erővel a tanár és a szülő segítse a gyerekek lelki és értelmi fejlődését.

EPILÓGUS HELYETT: FÉNYHOZÓ

BEVEZETÉS

A remény a legerősebb szavak egyike, előbb-utóbb minden ember életszótárába bekerül. Az a pozitív életérzés, amit a szükség – élethelyzetünktől függően – sokszor és sokféleképpen hív életre bennünk. Szólítjuk és megszólal bennünk, ha kell – „ott és akkor" – hitet, erőt merítünk belőle, hogy képesek legyünk megtenni, elviselni, kibírni vagy éppen elfogadni valamit. Remény kell ahhoz is, hogy pozitív hozzáállással tudjunk viszonyulni a sorsunk, a jövőnk alakításához, vagy változtatni tudjunk azon, ami rajtunk áll. A remény és a hit hajt előre a céljaink elérésében is átsegítve a megpróbáltatásokon azért, hogy útközben ne adjuk fel. Végső soron a reménybe kapaszkodunk – Istenhez fohászkodva – akkor is, amikor emberi tényező már nem jöhet számításba, mert ahogy mondani szokták, a „remény hal meg utoljára".

Ha remény van, úgy érezzük, bármi lehetséges; ha nincs remény, akkor semmit sem tartunk lehetségesnek, és semmi sem számít. (Végletes példaként említhetnénk az auschwitzi haláltábor túlélőit, akik a reménybe kapaszkodva, egymásban mindenáron fenntartva és erősítve a reményt küzdöttek az életben maradásukért, kibírva minden szörnyűséget és embertelenséget.)

A családokkal való terepmunkáinknak egyik általánosítható tapasztalata, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű, a mélyszegénységben élő emberek azok, akikre leginkább a reményvesztettség jellemző. Kilátástalan élethelyzet, élhetetlen lakás- és szociális körülmények, anyagi létbizonytalanság, mind fontos tényezők a reménytelenség érzés-állapot felé sodródásban. Ezek a hiányok és hátrányok azonban inkább következmények, mint okok. Ezeknél az embereknél a reményvesztés legfőbb oka az, hogy – élethelyzetüknél fogva – óriási személyiségtorzulás, személyiségpusztulás következik be náluk. Felborulnak, illetve fokozatosan leépülnek az emberi értékek, elvész az önbecsülés, végül az ember úgy érzi, hogy már nincs embersége sem önmaga, sem a környezete előtt. Ez az állapot lehet nagyon hosszú, vagy akár végleges is, azonban a sors vagy gondviselés révén történhetnek dolgok, és megváltozhat minden. Egy találkozás, egy inspiráló hatású beszélgetés vagy akár egy jó szó is reményt hozó lehet valakinek. Egy jó pedagógus – aki ismeri tanítványai családi hátterét – már azzal is sokat segíthet, hogy a gyereken keresztül pozitív üzeneteket küld a szülők felé. Sokszor ennyi is elég ahhoz, hogy fényt gyújtson emberségük még pislákoló szikrájába. Így kezdődik a következő eset is, amit egy tanítónő osztott meg velünk az egyik tanfolyamon. A dolog érdekessége, hogy nemcsak fültanúi, de a történet végének szemtanúi is lehettünk, így nemcsak az esetet, de a szereplőket is volt szerencsénk személyesen is megismernünk.

Karácsony közeledtével a harmadik osztály tanítója, Marika arra kérte a gyerekeken keresztül a szülőket, hogy – figyelembe véve az iskola szűkös anyagi lehetőségeit – valamilyen módon járuljanak hozzá a karácsonyi ünnepélyhez (pl.: süteménnyel, édességgel, díszítéssel). A gyerekek ezt elmondták otthon, Erika is, aki egy ötgyerekes roma család legkisebb tagja volt. Anyukája égre emelt szemekkel és kezekkel kérdezte: „Miből küldenénk az iskolába, mikor itthonra sem telik?" Erika azt felelte, munkával, díszítéssel is hozzá lehet járulni az ünnephez. Az apa erre nem szólt semmit, csak elkezdett kutakodni a szerszámos ládájában. Térült, fordult, összeszedte eszközeit: a kerítésfestésből megmaradt zománcfestéket, az udvaron hányódó furnérlemezt, amit a tyúkól javításakor tett félre, ecseteket, hígítót; és hozzálátott a munkához. Sebtében összeeszkábált egy kecskelábat, megmagasította két léccel, ráállította a 40×50-es furnérlemezt és elkezdett festeni. Közben előre kigondolt minden részletet, mert tudta, hogy gyorsan kell dolgoznia, a felvitt zománc gyorsan öregszik a furnéron, csak akkor bír vele, ha ügyel a pontos arányokra és a mennyiségre, hogy ne kelljen javítgatni, mert a színek akkor megváltoznak és elütnek egymástól. Két óra alatt készen volt a képpel, amin Mária volt látható a kis Jézussal, fölöttük két angyal, a jászol, körötte állatok, előttük a három király, ahogy térdre ereszkedve, lehajtott fejjel köszöntik a Megváltót.

Másnap Erika felvitte a képet az iskolába. Megmutatta Marika tanító néninek, aki nem akart hinni a szemének. Akkor csodálkozott el igazán, mikor a kislány elmondta, hogy apukája festette tegnap este a maradék kerítésfestékkel. A tanító néni az osztály előtt elmondta, hogy milyen nagyra értékeli Erika apukájának munkáját, majd hozzátette, hogy nemcsak nagyon szép, hanem különleges is ez a kép, mert még soha nem találkozott olyan emberrel, aki ezzel a technikával festett volna. Erika nagyon büszke volt. Marika néni a szünetben megkérte kis tanítványát, hogy otthon feltétlenül mondja meg apukájának, hogy nagyon tetszett a kép neki is, az osztálynak is, nagyra becsüli a munkáját; a képet a karácsonyi műsorban, a betlehemes játéknál, díszletként szeretné felhasználni, ha az apuka megengedi. Nagyon örülne, ha holnap bejönne az iskolába, mert szeretne beszélni vele a képről, és volna egy-két ötlete, is ami talán érdekelné őt. Marika aznap a tanáriban a kollégáinak is megmutatta a festményt, elmondta keletkezése történetét, s méltatta az apuka igyekezetét és tehetségét. A pedagógusok részéről általános volt a meglepődés:

– Hát, ezt nem is gondoltam volna Dénesről! – mondták többen is. – Hát ez a fiú engem is nagyon meglepett ezzel a képpel! – jegyezte meg egy idősebb kolléga, majd hozzátette:

– Pedig én tanítottam alsóban. Persze most, hogy így utána gondolok, már akkor is feltűnt, hogy nagyon gyorsan és ügyesen rajzolt. Milyen kár, hogy aztán ötödikben kibukott az iskolából!

Másnap, tanítás után az apa és a tanítónő leültek beszélgetni az üres osztályteremben, ahol a falon lógott az immár bekeretezett kép. Dénes arcán öröm és meghatottság látszott, hisz a telepen már mindenkitől hallotta, milyen nagy sikere volt festményének az iskolában. Elmondta, hogy ő nem is gondolta volna, hogy ez ennyire fog tetszeni mindenkinek, hisz csak egy hirtelen ötlet volt. A tanítót egyre jobban kezdte érdekelni, ki is ez az ember. Kérdezett a gyerekkoráról, a szüleiről, az apja elköltözéséről, az iskolaelhagyás okairól, az intézeti évekről, arról, hogyan ismerte meg Erzsit, a feleségét, a gyerekekről.

Dénes pedig beszélt. Készségesen, egyre oldottabban és bátrabban válaszolt minden kérdésre. Észre sem vették, eltelt egy óra, Marika előtt feltárult az apuka egész életének története. „Most már láttam – mesélte elérzékenyülten a tanítónő –, hogy egy olyan ember ül velem szemben, aki tele van kishitűséggel, önbecsülés- és önbizalom hiánnyal, reményvesztettséggel; ugyanakkor egy nagyszerű képességgel, jó szándékkal, segítőkészséggel, gazdag lelkivilággal, emberi érzésekkel, érzékenységgel és sok-sok tüskével. Úgy éreztem segíteni, ösztönözni kell ezt az embert, hogy higgyen magában, és valami módot találni arra, hogy képességeit ki tudja teljesíteni, meg tudja mutatni. Hosszas győzködés után végül megállapodtunk abban, hogy apuka továbbra is fog festeni az iskola számára, az iskola pedig fedezi a kellékek, anyagok beszerzésének költségeit." A hosszas győzködésre szükség volt, mert Dénes kezdetben zavart volt, bizonytalan, nem akarta elhinni, hogy mindez vele történik. Eddig csak azt tudta magáról, hogy nem képes munkát találni, alkalmatlan saját maga és a családja eltartására. Tegnapig azt sem hitte el magáról, hogy tud festeni, arra meg főleg nem számított, hogy ezzel a tettével ennyire népszerűvé válik a családban, a telepen és az iskolában. Hazatérve zúgott a feje, visszhangzottak benne a tanítónő szavai, kavarogtak gondolatai, amiket próbált megosztani feleségével: „A karácsonyi műsorban az egész falu fogja látni a festményemet, hiszen ki fogják állítani. Marika tanító néni meg most arról beszél, hogy amit csinálok, az művészet, úgy hívják naiv festészet. Arról győzköd, hogy, ha van hitem, kitartásom, és képes leszek fejlődni, akkor a képeim el is tudom adni; még kiállításom is lehet. Megígérte, hogy keres segítőket, támogatókat, pályázati lehetőségeket."

– Akkor gyerünk, csináld – lelkesítette Erzsi. – Ez nagy lehetőség neked, a családnak meg egy kis bevétel nagyon jól jönne.

Ahogy teltek a napok, kezdte másképp látni magát, kezdte elhinni a pedagógus szavait, lassan tudatosult benne, hogy mindez igaz, hogy tud valamit, amit mindig is tudott, de a kishitűsége miatt nem tartott fontosnak. De most új értelmet kapott minden, kezdte értékesnek, „valakinek" érezni magát. Reményt, vágyat, tenni akarást érzett, eltökéltséget munkára, tanulásra, önképzésre. Tele volt hálával és bizalommal, mindezt kissé zavart mosollyal, esetlenül, de őszinte érzéssel mondta el a tanítónőnek (akit magában Fényhozónak nevezett el), és kérte, hogy adjon neki munkát, adjon neki feladatot.

Epilógus

Eltelt egy év, és a mi életünk úgy alakult, hogy májusban éppen ezen a településen tartottunk Kedvesház-pedagógia továbbképzést pedagógusoknak, ahol az egyik résztvevő a fenti pedagógus, Marika tanító néni volt. Abban a roma közösségi házban tartottuk a tanfolyamot, aminek ő volt a vezetője, és éppen aznap délutánjára tervezték a ház megnyitó ünnepségét, amit összekötöttek egy kiállítás megnyitásával is. Itt ismertük meg Marikát, aki elmesélte a fenti történetet, és bemutatta nekünk az apukát is. Megtudtuk a lázas készülődés okát is, nevezetesen, hogy a délutáni házavató ünnepségen kerül sor Lakatos Dénes első kiállításának megnyitására.

A megnyitón ott volt a helyi tv is, interjút készítettek az alkotóval. Jóleső érzés fogott el bennünket, Marikát még inkább, aki a meghatottság könnyeivel küszködött, mikor Dénest hallotta nyilatkozni.

– „Én a véletlen folytán lettem 'festegető ember', és ezt a véletlent a kislányomnak és az ő tanító nénijének köszönhetem, aki meglátta bennem a lehetőséget, aki elhitette velem, hogy van bennem egy olyan képesség, amit fejlesztenem kell. Aki önbizalmat, reményt és hitet adott nekem, hogy fessek és tanuljak, mert ezzel juthatok valamire az életben. Ösztönzött, hogy tanuljak. Általa fedezhettem fel olyan cigány írókat és költőket, mint Bari Károly, Lakatos Menyhért vagy Szécsi Magda, akiknek olvasása ihlették az itt látható képeket. De mondhatnám azt is, hogy ő ismertetett meg a cigány festők műveivel is, olyanokkal, mint Péli Tamás vagy Szentandrássy István. Ő mondta nekem, hogy amit csinálok, azt úgy hívják, hogy naiv festészet. Ezért kezdtem el önképzés útján tanulni ezt az irányzatot, mert való igaz, hogy ez áll hozzám a legközelebb. A cigány naiv festők közül Balázs János, Bada Márta, Oláh Mara, Orsós Teréz munkái voltak rám hatással. Egy biztos, Marika tanító néni segítsége és támogatása nélkül most nem lehetnék itt, mindent neki köszönhetek, és ezért hálás leszek mindig…" Aznap öt képet vettek meg tőle.

Konklúzió

Albert Schweitzer írja: *„A világnak leginkább azok az emberek hiányoznak, akik mások hiányaival törődnek".* A fenti történetből több konklúzió is levonható. Az egyik mindenképpen az, hogy néha csak azon múlik egy ember sorsának jóra fordulása, hogy mi – a körülötte élők – mennyire vagyunk nyitottak ahhoz, hogy észrevegyük a hiányát; és emberséges közeledéssel, elismerő és inspiráló jó szavakkal megtegyük felé az első lépést. Albert Schweitzer gondolatának folytatása: *„…Mert csak azok lesznek közülünk igazán boldogok, akik keresik és megtalálják mások szolgálatához vezető utat!"* A történetből az is világossá válik számunkra, hogy az a segítő empátiás attitűd, ami a tanítónő hozzáállásából és viselkedéséből árad, utat talál a reményvesztett emberhez. Marika tanító néni értő figyelmes hallgatása, őszinte érdeklődése, támogató, lelkesítő, ösztönző biztatásai – mint jól irányzott, meleg színű ecsetvonások – a meggyötört és hitehagyott apának az önmagáról alkotott képét volt képes változtatni. Végezetül pedig: Amikor majd sokévnyi pedagógusi munka után az ember visszatekint pályája történéseire, s számba veszi munkája értelmét, biztos, hogy első helyen nem a tanórák emlékei jönnek elő, vagy hogy hány gyereket tanítottunk meg írni, olvasni (bár ezek is fontosak). Azokra az eseményekre fogunk emlékezni, melyekhez arcok, sorsok kapcsolódnak; Lakatos Dénesekre, akik reményt és hitet meríthettek belőlünk, munkásságunkból, akiknek „Fényhozók" maradunk mindig.

When the idea of a project to increase the effectiveness of dealing with disadvantaged students and families was raised, the pedagogical approach of Kedvesház, operated for more than 25 years by Péter Lázár and Margit Bordács, has been used as a basis as an already working pedagogical practice for rolling out the project covering three countries. In addition to allowing the teachers of the institutions involved to learn about a possible method of reaching families by helping and supporting each other, we also wanted to make the obtained experience available to teachers who were not participating in the project directly. Therefore, creating an innovative intellectual product, a professional handbook which presents the methods implemented and tested within the framework of the project, thereby allowing the interested persons to implement them in their own pedagogical practice, and to make their work with the families more effective, became one of the main goals of our project.

We recommend the handbook to teachers and candidate teachers who would like to have an effective and efficient cooperation with families, but they think they don't have the proper tools to accomplish this, or they would like to extend their professional knowledge.

The book represents innovation in many aspects. The presented procedures were tested by teachers in practice, they will share their experience obtained while doing so with the reader.

The exercises integrated into the text will invite the reader for further thinking. The professionals of four partners from three countries were working on the published material, which promoted the long-term maintenance of our goal, a cooperating network with the purpose of creating opportunities. The book also documents the implementation of the further training of teachers, the mentoring activity to promote the practical application of the knowledge obtained during the mobility, and the publication of the results.

We have also taken the aspects of being practical into consideration while preparing the book, therefore the short introduction of the project will be followed by the methodology, the practices, the case studies, and the theoretical or analytic chapters.

About the project: Establishing a cooperating network to create opportunities

Within the framework of ERASMUS+ program, the Lutheran Institute of Pedagogy has submitted a tender to Tempus Public Foundation during the spring of 2016 in the tender category "Cooperation in the field of exchanging innovation and good practices".

Within the framework of the project, we had an opportunity to experience this serious and exciting professional adventure for three years from September 2016.

There is an ongoing fight against situations to be resolved, underdeveloped regions to be involved, excluding institutions and families in difficult situations in many countries of

the Carpathian Basin, therefore the problem is not unknown for any of the partners participating in the project. The professionals are equally looking for a solution in Hungary, Slovakia and Romania. The Slovakian and Romanian Romani families from Hungary are living in a unique minority status in the border areas, as a result of having a double minority status.

The project intends to establish a long-term network of cooperation in Central and Eastern Europe in accordance with the pedagogy of Kedvesház, which is considered as a good practice, to target the professional and methodological renewal of the teachers, and to contribute to the successful management of disadvantaged and/or Romani students. It also intends to create a new intellectual product which will provide help for the successful cooperation with the families.

The Hungarian organizations participating in the project are the Lutheran Institute of Pedagogy and SOS 90' Foundation for the Children, where the latter is the foundation operating Kedvesház College. From Romania, the organization participating in the project is the Association of Hungarian Teachers in Romania, which has been dealing with the inclusion of disadvantaged and extremely disadvantaged students attending to Hungarian schools in Romania for many years. The Slovakian partner is Ternipe Institution, which has the mission of promoting the economic, political and social integration of Hungarian and Slovakian Romani people, and improving the educational and social circumstances of Romani people.

The project is implemented through the cooperation of the professional organizations. The duration of the project and the three years implementation term of the planned mutual activities allow a cooperation which is deeper than occasional visits and participating at conferences. One of the main activities is the training of teachers of the selected so-called base institutions (there is a significant number of disadvantaged and/or Romani students and families in the base institutions) within the framework of a mobility, which allows the further exchange of experiences and the establishment of further cooperation.

The direct target group of the project consists of the teachers, the indirect target group consists of the disadvantaged students and their families.

The definition of disadvantaged situation is not obvious, it has a diverse image which represents the aspects of the sectors working with disadvantaged students. We are able to identify ourselves with the approach that being disadvantaged is a relative concept which means a disadvantage compared to something. It is also a generic term with the following key terms: arrears, reduced chances, lower performance. Individual performance, social mobility and emergence are highly determined by the factors of the family background.

We are distancing ourselves from the approach which identifies Romani students with disadvantaged students. However, we should not deny the significant overlap between the two sets. In the majority of the cases, arrears in school and dropping out of school are resulting from one of the factors generating a disadvantage.

A factor generating a disadvantage may be poverty, cultural and sociocultural disadvantage, disturbances of family life, not proper lifestyle of the parents, impressionability, loss of values, anxiety, inner uncertainty, lack of motivation for learning, difficulties of learning, lack of strategies of fighting, failures, living as minority, geographical isolation, and language differences.

The basis of the creation of the intellectual product is the pedagogy of Kedvesház. The description of the pedagogical system (*Kedveskönyv*) and the training of the teachers both provide an insight to the pedagogical practice of Kedvesház, however, the traceable description of the methodology of communicating with families is also necessary, because

the teachers think that the lack of connection and cooperation with disadvantaged families is one of the main reasons of low school performance of the children.

The content and methodological solutions of the book were finalized at the professional workshops, while the surveys on demands and the experiences of the trainings of teachers were taken into consideration.

With regard to the genre, the book may be defined as a professional handbook which contains both interactive and reflective elements. This means that the theoretical parts are followed by case studies and descriptions of actual practical situations, and the certain parts are completed by exercises promoting understanding, further use and reflective processing.

The project itself consists of many phases.

During the preparation phase, the project management was established, and a mutual electronic surface for working was created. The Kedvesház pedagogical training of the base institutions was performed, the total number of the teachers participating was 75. The training was followed by a mentoring process, which has helped the teachers in the practical application.

During the development phase, the intellectual product, the methodology handbook was created, and the multiplication phase was prepared.

The last phase was the multiplication phase where a professional conference was organized in each of the three partner countries, which intended to present the intellectual product to a wider audience. Each partner was representing itself through a presentation at the conference.

Main content units of the publication

Mentoring

Over the course of the project, we wanted to help our colleagues with a mentoring process which supports the use and implementation of the trainings in the pedagogical practice. The purpose of the mentoring process is to help the implementation of the methods learned at the trainings in the pedagogical practice, and to provide positive feedback and confirmation to our teacher colleagues.

Experiences of Kedvesház in building bridges

In the next part of the handbook, Péter Lázár and Margó Bordács share the experience obtained over the course of the work of many years in dealing with disadvantaged families. Over the course of their work, they have established relationships with many families living in extreme poverty, and this has allowed them to experience the awful reality and hopeless situation where these families are living their everyday lives and fighting each day for survival. The current project has pointed out that borders are not resulting in different circumstances, professional and methodological support is equally required across the border.

Our experiences show that teachers dealing with disadvantaged students tend to feel more and more unsuccessful and incapable, and they consider the work invested by themselves an inefficient. The teachers think that the lack of the connection and cooperation of the parents is one of the main reasons of low school performance in case of disadvantaged families. On the contrary, the parents feel that they are degraded and disdained by the

teachers, and they think that school and learning are not able to lead them out from their current hopeless situation. Both the teachers and the parents are blaming each other for the lack of successes of the children. The difficulties of cooperation are resulting from not understanding each other, which results from being different in the sense of poverty. These difficulties may be eliminated through a carefully considered work of "building bridges". The further part of the chapter provides 21 aspects as "good advices" to the reader for the "bridge builder" role of the teacher. The introduced aspects are based on practical experience, thereby helping the interpretation and management of the certain problem.

The cooperation is based on rules and agreements, which provides the participants of the connection with the safety of being predictable. In the pedagogy of Kedvesház, these agreements are called KHETANOs, and they consist of 7 main rules: "Careful listening", "Value the Other", "Mutual Respect", "Principle of Trust", "Do Not Degrade", "Message of Myself" and "Right for Passing".

Building bridges to the families is based on multiple methods.

With the help of learning observation, we can discover the mutual points and values with the ability to guide us towards the establishment of a long-term cooperation between the parents and the teachers. This is a dialogue where the teachers and the parents are participating as equal parties. It intends to allow the parents and the teachers to get to know each other more. Following the learning observation, a personal relationship will start to develop, which will allow to involve the parents more and more to the school events, and the parents will have a positive opinion on the teacher as a result of the personal relationship.

The opened house and the family day are two unique programs which have a unique role in establishing and maintaining a cooperative relationship with the parents.

Open house program is an opened studying event where the parents can also participate. During the activities, the parents may learn about the work of the teachers, they can assess the learning performance and behavior of their children.

The family day is a school free-time program where the children, the parents, the siblings and the teachers are equally participating. The main objective is maintaining relationships between the children, parents and teachers via mutual experiences. This occasion provides an opportunity to discover mutual values, and mutual acceptance in connection with cultural and other differences of each other.

The following part of the handbook presents the case studies, which are introducing the experiences of the teachers on the school application of certain parts of the pedagogy of Kedvesház, and on the certain partial processes of building bridges towards the families. The case studies present the work of the teachers, the positive and negative experiences, and the situation of the schools, which allows the reader to get closer to the practical implementation of the theoretical units.

Experiences of cross-sector professional workshops

The meetings organized within the framework of the project have two types: project meetings and professional workshops. While the project meetings were intended to follow the progress of the project, the workshops were opened and they allowed professional discussion and cross-sector approach.

Learning of own experience and cooperative techniques were mainly applied at the professional workshops. At the beginning of the project, the first professional workshop

was organized in Nyírtelek at Kedvesház, with approximately 40 participants. One of the key questions of the workshops was the interpretation and definition of disadvantaged situation, which has promoted the similarities and differences of the interpretations of professionals from the three countries. The results of the professional workshop are presented in the book in details.

The second workshop was organized in Kászonújfalu, Romania. Our important goal was to involve more and more professionals dealing with disadvantaged children into the workshop, which was important for the preparation of the intellectual product. The presence of the representatives of different sectors allowed to reflect and interpret the relationship and cooperation of the families and the school in a sector-centered approach. The presentations, the good practices, and the workshops themselves have confirmed our hypothesis that "building bridges" is not an easy task, but absolutely necessary for establishing a basis for the successful work in schools.

Country characteristics

This chapter provides an overview on the educational situation and educational laws of the counties participating in the project, in particular on the elements, programs and practices targeting the support of disadvantaged and/or Romani young people. This chapter intends to allow to learn about the situation in foreign countries. While reading the chapter, the reader may experience that in addition to the differences and unique programs, there are many common elements in the educational rules of the countries.

Cooperating with the families

A school cannot be successful if the needs of the school users, such as addressing and taking care about compensating disadvantages, are not taken into consideration. In addition to having a deep professional knowledge, a teacher must have an excellent knowledge on methodology and psychology, and empathy is also required. The lack of important professionals (school counselor, social psychologist, developmental teacher) helping the work of teachers in the schools is a general problem.

The traditional methods of communication between the parents and the teacher (school report book, parent-teacher conference, consulting hours, school events) are still applied, but new methods were also introduced (phone conversations, school website, electronic class register, closed correspondence system). However, neither of them has the ability to substitute personal meetings. The communication between teachers and parents is mainly reduced to the provision of information, the parent support schemes, which are widely known in other European countries, are not typical. For the aspects of the children, the meetings where the children is also participating with the teacher and the parents have a great significance, because it has a positive effect on the student to see that the teacher and the parents agree on a matter concerning the student.

Maybe the most effective method of creating a basis for the cooperation with families was presented in the case description prepared by the 1st - 4th grade teachers of Ferenc Kazinczy Elementary School of Tornalja, presenting the family visits and the family day organized by them. The total number of the families visited by the teachers is 32. The concept of family visits is also unknown by the current pedagogical practice of Slovakia, therefore the case description presents the reader, inter alia, the motivation of the teachers for visiting families, the steps taken before performing the family visits in order to prepare the

parents for the visit. After the family visits, the teachers have organized a family day of the school, which had a good reception both among parents and students, according to the interviewed parents.

We encourage everyone to read the handbook, to grab a pencil, to think about the content and even think further, because the professionals and teachers who have prepared the studies and case descriptions are not providing ready-to-use recipes. They have shared the experience and practical solutions with the reader which have been already tried by them, and which may be adapted according to the local circumstances.

Therefore, we not only wish you good reading, but also best of luck in your work.

1. SZ. MELLÉKLET

Információs lap

(Információgyűjtés a Kedvesház-pedagógiai továbbképzésre jelentkező pedagógusok körében – igények, szükségletek felméréséhez)

Intézmény név, helyszín: …… Időpont: ……
A hallgató neve: …… Beosztása: ……

Mióta van a pályán? ……
Mióta dolgozik az iskolában? ……
Jelenlegi beosztásában? ……

Milyen arányban vannak roma/hátrányos helyzetű gyerekek az osztályában (osztályaiban, csoportjában)?

……

Ön szerint, az elmúlt évekhez viszonyítva milyen irányú a változás a hátrányos helyzetű gyerekek iskolai (óvodai) megjelenését illetően? (aláhúzással jelezze)

a) növekszik a számuk b) stagnál, nincs különösebb változás c) csökken a számuk

Mit tart pályája (munkája) eddigi sikerének, sikereinek? (címszavakban):

……
……

Mik azok a helyi társadalmi, iskolai környezeti jellemzők, melyek segítik vagy éppen nehezítik az ön munkáját? (pl.: az iskola/óvoda helyi társadalmi megítéltsége; intézményi infrastruktúra, tárgyi feltételek, a gyerekek felszerelése, a családok szociális helyzete, a szülők iskolázottsága; a több településről való bejárás, a gyerekek összetétele, osztálylétszám) (Csak röviden, címszavakban): ……
……

Mik azok a pedagógiai kihívások, amelyek kezelése és megoldása leginkább problémát jelent önnek a mindennapokban? (Választhat az állítások közül *aláhúzással*, és/vagy az „egyéb" címszó mellett megadhat más válaszokat is.)

a) nincs ilyen (általában kezelem és megoldom)
b) szülőkkel kapcsolatos problémák: motiválatlanság, nem együttműködők, elhanyagolt gyerek, szülői felelősség hiánya, szociális hátrányok,
egyéb (egyéni megjegyzés): ……
c) gyerekekkel kapcsolatos problémák: agresszivitás, nyelvi hátrányok, felszerelés hiánya, családi szocializációs hátrányok, tanulási motiváció hiánya, túlkorosság, nagyarányú hiányzás, magatartási problémák, közösségi normák hiánya,
egyéb (egyéni megjegyzés): ……

A Kedvesház-pedagógiai tanfolyamok jellemzői (húzza alá azt, ami találkozik az ön igényeivel)!

Gyakorlatorientált (nincsenek elméleti kivetítős PPT-előadások). A pedagógusok igényeihez, elvárásaihoz igazított a tematika. Az ismereteket, módszereket saját élményen keresztül sajátíthatják el a résztvevők: változatos, mozgásos, játékos, egyéni, kis csoportos, nagy csoportos feladatok, gyakorlatok és megbeszélések követik egymást. Nem kell jegyzetelni. A hallgatók kézhez kapják a tanfolyami segédanyagokat és munkafüzeteteket, valamint a Kedveskönyv módszertani kézikönyvet. Van lehetőség a tanultak saját gyakorlathoz kapcsolására. A résztvevők a tanfolyamvezetőktől folyamatosan kapnak visszajelzést. A kollégák aktív résztvevők, nem passzív befogadók (ki-ki saját aktivitása szerint). Lehet dalokat tanulni és énekelni gitárkísérettel. Fontos szempont a mentálhigiénés feltöltődés és a megerősítés. Lehet kérdezni, van lehetőség a tapasztalatok megosztására. Lehet élni a passzolás jogával.

Milyen várakozása, elképzelése van a Kedvesház-pedagógiai továbbképzéssel kapcsolatosan?

Alkalmazható, a saját gyakorlatra adaptálható módszerek; Módszertani segítség a szülőkkel való jobb együttműködéshez; Ötletek a gyerekek tanulási motivációjának erősítéséhez; Új tanítási módszerek, tanulásszervezési technikák megismerése; Ötletek, módszerek a magatartási problémák kezelésére; Szakmai megerősítés, mentálhigiénés feltöltődés.
Egyéb: ……

Egyéb (kérés, kérdés, megjegyzés): ……

2. SZ. MELLÉKLET

CSALÁD-ISKOLA – KÉRDŐÍV PEDAGÓGUSOKNAK

1. Ön mint pedagógus hogyan tartja a kapcsolatot a szülőkkel? Jelölje X-szel a megfelelő helyen válaszát! Az első oszlopban I jelöli az igen választ és N a nem választ.

		Ha igen, milyen gyakran?					
A kapcsolattartás formája	igen/nem	hetente	havonta	negyedévente	félévente	évente	igény szerint
Szülői értekezlet							
Fogadóóra							
Családlátogatás							
Szülők számára szervezett rendezvény. Pl.: klub, fórum, kirándulás.							
Gyerekekkel és szülőkkel közös iskolai program. Pl.: kirándulás, családi nap, színházlátogatás.							
Mobiltelefon							
Internetes levelezőlista							
Kapcsolattartás Facebookon							
Zárt Facebook csoport							
Elektronikus napló							
Postai úton							
Ellenőrző, üzenő							
Egyéb:							

2. Mennyire tartja hasznosnak az alábbi formákat? Az 1-es azt jelenti, nem tartja hasznosnak, az 5-ös azt, nagyon hasznosnak tartja. A köztes számok a fokozatokat jelölik. Jelölje a megfelelő szám beírásával véleményét!

A kapcsolattartás formája	1–5
Szülői értekezlet	
Fogadóóra	
Családlátogatás	
Szülők számára szervezett rendezvény. Pl.: klub, fórum, kirándulás.	
Gyerekekkel és szülőkkel közös iskolai program. Pl.: kirándulás, családi nap, színházlátogatás.	
Mobiltelefon	
Internetes levelezőlista	
Kapcsolattartás Facebookon	
Zárt Facebook csoport	
Elektronikus napló	
Postai úton	
Ellenőrző, üzenő	
Egyéb:	

3. Pedagógusként mit tapasztal, az önök iskolájában kihez fordulnak leginkább a szülők? Többet is választhat!

◯ osztályfőnökhöz ◯ valamelyik tanárhoz ◯ egy másik szülőhöz

◯ igazgatóhoz ◯ egyéb: …… ◯ nincs kihez fordulni

4. Mennyire elégedett azzal, ahogy a szülők önnel kapcsolatot tartanak?

◯ nagyon elégedett ◯ inkább elégedett ◯ sem nem elégedett, sem nem elégedetlen

◯ inkább elégedetlen ◯ nagyon elégedetlen

5. Értékelje, pedagógusként milyen a kapcsolata a szülőkkel!

◯ nagyon jó ◯ megfelelő ◯ lehetne jobb is ◯ nem megfelelő ◯ szinte nincs is

6. Min változtatna, hogy jobb legyen a kapcsolat az iskola, a szülők és a tanárok között?

……

7. Jelölje, hogy az alábbiak közül melyik működik az ön iskolájában!

◯ szülői klub ◯ családlátogatás ◯ egyéni fogadóóra

◯ tanfolyam, képzés szülők számára ◯ egyéb: ……

8. Az ön neme

◯ nő ◯ férfi

9. Az ön életkora

◯ 20–30 év ◯ 31–40 év ◯ 41–50 év ◯ 51–60 év ◯ 60 felett

10. Lakóhelye típusa

◯ megyeszékhely ◯ nagyváros ◯ kisváros ◯ falu ◯ tanya

11. Jelölje, hogy milyen minőségben dolgozik az iskolában!

◯ tanár ◯ tanító ◯ osztályfőnök

12. Ide írhatja, ha valamit még szeretne elmondani a család és iskola kapcsolatáról.

……
……
……

Köszönjük együttműködését!

Erasmus+

Esélyteremtő együttműködési hálózat kialakítása 2016-1-HU01-KA201-02296

3. SZ. MELLÉKLET

CSALÁD-ISKOLA – KÉRDŐÍV SZÜLŐKNEK

1. Általánosságban mennyire elégedett gyermeke iskolájával?

◯ nagyon elégedett
◯ inkább elégedett
◯ sem nem elégedett, sem nem elégedetlen
◯ inkább elégedetlen
◯ nagyon elégedetlen

2. Mit gondol, jól érzi-e magát gyermeke az iskolában?

◯ igen
◯ valahogy elviseli
◯ nem érzi jól magát

3. Járt-e már valamikor gyermeke iskolájában?

◯ igen
◯ nem

4. Mennyire elégedett azzal, ahogy a tanárok önnel kapcsolatot tartanak?

◯ nagyon elégedett
◯ inkább elégedett
◯ sem nem elégedett, sem nem elégedetlen
◯ inkább elégedetlen
◯ nagyon elégedetlen

5. Ismeri-e gyermeke tanárait?

◯ igen, mindet
◯ csak az osztályfőnököt
◯ csak néhányat

6. Hogyan és milyen rendszeresen tartja a kapcsolatot gyermeke tanáraival? ***Tegyen X-et a megfelelő helyre! Az első oszlopban I jelöli az igen választ és N a nem választ.***

		Ha igen, milyen gyakran?				
A kapcsolattartás formája	igen/nem	hetente	havonta	negyedévente	félévente	évente
Szülői értekezlet						
Fogadóóra						
Családlátogatás						
Szülők számára szervezett rendezvény. Pl.: klub, fórum, kirándulás.						
Gyerekekkel és szülőkkel közös iskolai program. Pl.: kirándulás, családi nap, színházlátogatás.						
Mobiltelefon						
Internetes levelezőlista						
Kapcsolattartás Facebookon						
Zárt Facebook csoport						
Elektronikus napló						
Postai úton						
Ellenőrző, üzenő						
Egyéb:						

7. Megfelelően tájékoztatják-e önt a tanárok gyermekével kapcsolatosan?

◯ igen ◯ nem

Amennyiben nem, ön szerint mi ennek az oka?

……

8. Probléma esetén kihez szokott fordulni?

◯ osztályfőnök ◯ valamelyik pedagógus ◯ igazgató

◯ másik szülő ◯ igazgatóhelyettes

◯ másvalaki, éspedig: ……

4. SZ. MELLÉKLET

Együttműködési megállapodás

Amely létrejött …… szülő(k) …… képviselője,[45] valamint a Kedvesház Kollégium között az alábbiak szerint:

A Kedvesház vállalja:

1. Mindazokat a tevékenységeket és szolgáltatásokat, melyeket „**A Kedvesház Kollégium szolgáltatásai, tevékenységei**" című tájékoztató tartalmaz.
2. Együttműködő partnerkapcsolatot tart fenn a szülőkkel (rendszeres tájékoztatás, meghívás a családi napokra és más, a szülőket érintő közösségi programokra).
3. Problémás esetekben mindig felkeresi a szülőt, kikéri a szülők tanácsát, véleményét a gyerek ügyében.
4. Segíti a szülők és az iskola közötti kapcsolatot, képviseli a szülők és a gyerekek érdekeit az iskola felé.
5. A kollégiumi idő alatt (iskola után, hétfőtől péntek reggelig) a rábízott gyerekek ellátásáért és felügyeletéért felelősséget vállal.

A szülő vállalja:

1. Együttműködő partnerkapcsolatot tart fenn a Kedvesházzal, illetve annak munkatársaival. Részt vesz a szülők számára szervezett programokon.
2. Probléma esetén jelzéssel fordul a Kedvesházhoz a problémás helyzet tisztázása és megoldása ügyében.
3. Elfogadja, egyben vállalja, hogy a gyereke felé képviseli és betartatja a Kedvesház alaptörvényeit, melyek tartalmazzák azokat az alapfeltételeket és elvárásokat, aminek betartása minden gyerek számára kötelező.
   Ezek:
   - A magántulajdon védelme és tisztelete
   - A Kedvesházban dolgozó felnőttek tisztelete
   - Egymás tisztelete (durvaság, testi sértés, csúnya beszéd mellőzése)
   - A kollégiumi életrend betartása (aktív részvétel a tanulmányi és más foglalkozáson)
   - Képességek szerinti tanulmányi eredmény
4. A szülő tudomásul veszi, hogy ha a gyereke sorozatosan megsérti a Kedvesház alaptörvényeit, az a kollégiumból való kizáráshoz vezethet.

Dátum:

…… ……

Szülő Kedvesház képviselője

45 A gyerek(ek) neve(i)

5. SZ. MELLÉKLET

Anyák napi tematikus/családi nap forgatókönyve

Programelem/tevékenység	Felelős	Megjegyzés	Idő
1. Előkészületek: – *teremrendezés* – *eszközök előkészítése – műsorhoz* (műsor forgatókönyve, versek, dalok szövege, gomolyag, anyáknak készített ajándékok) – *eszközök előkészítése – játékokhoz* (vécépapír-gurigák, újságpapír, ollók, ragasztószalagok) – *eszközök előkészítése – evés-iváshoz* (kávé, üdítő, kekszek, édesség a gyerekeknek)	pedagógus	A gomolyag és a vele való játszás ez esetben a műsor játékos előadásában segít. Spontán, meg nem határozott sorrendben sorra kerül mindenki.	8:00–9:00
2. Vendégvárás: – *a meghívott szülők, nagyszülők, nevelők érkezése, fogadása, köszöntése, hellyel kínálása* – *a gyerekek számára külön előkészített hely/sarok, szülőknek külön*	pedagógus és a gyerekek		9:00–9:15
3. Megnyitás, motiváció: – *a gyerekek jelenlétének számbavétele, pozitív értékelése* – mindenki számára biztosított a jókedv, a játék, az ének – még a szülőknek is! 3.1. *Napindító, közös éneklés, daltanulás a szülőkkel és gyerekekkel együtt* 3.2. *Napindító, ráhangoló játék a szülőknek* – Egy név, egy mozdulat – Esőcsináló játék 3.3. *Tanulmányi foglalkozás* – a Kedvesház-pedagógiai tudást beleszőve az egész napi tevékenységünkbe (közben megtekinthetők a rajzok, képek, pillanatfelvételek) 3.4. *A gyerekek műsora* 3.4.1. *Közös ének:* Örömünnep ez a nap 3.4.2. *Versek* – sorra mindenki – gombolyaggal egyenként 3.4.3. *Énekek kihúzott hálóval:* Virágom, virágom…, Hová mész te kis nyulacska… 3.4.4. *Gomolyagot feltekerve egyenként ajándékozzák meg az anyákat* – majd leülnek, cukorka stb. csendben 3.5. *Édesanyák játéka:* – *Toronyépítés* – kb. 4 csoportban – *A gyerekek* ezzel párhuzamosan *lufit fújhatnak*, lényeg a csend és figyelem – ennek is lehet értékelése 3.6. *Tanév értékelése szülők által* (nyitott mondattal, gomolyag hálóval) – *Az idei tanévben nekem az tetszett, hogy…* (bárki elmondhatja a véleményét) 3.7. *Evés-ivás* 3.8. *A nap kiértékelője* – Mindenki elmondhatja, hogyan érzi/érezte magát ma itten. (Tiara Pillangót körbe adva, sorban) – Javaslatokra is nyitott vagyok, természetesen.	pedagógus	A szülők játékát csendben figyelik a gyermekek. Közös játékot is kialakíthatunk. Gomolyagos előadás: Első személy kezében a gomolyag, felteker egy keveset az ujjára, elmondja a versét, majd valakinek odadobja a gomolyagot. Ezt addig végezzük, amíg mindenki sorra kerül. Végül egyenként visszabontjuk a fonalat. Tiara Pillangó és Kethano, egy víziló és egy mackó páros, a gyerekek nevezték el. Amíg Tiara sorra jár mindenkinél, aki beszél, addig Kethano figyelmesen hallgatja a beszélőt.	9:15–11:20

Programelem/tevékenység	Felelős	Megjegyzés	Idő
4. Családi nap zárása	pedagógus	Pozitív megerősítés gyerekekben és felnőttekben. Mindenkinek köszönöm a mai napot, a szíves közreműködést, aktív részvételt, egyáltalán a megjelenést is!	11:20–11:30
5. A terem visszarendezése, eszközök elrakása	pedagógus		11:30–12:00

A KÖTET SZERZŐI

András Ignác igazgató,
Dr. Lukács Mihály Általános Iskola,
Kászonaltíz, Hargita megye (RO)

András Katalin tanítónő,
Dr. Lukács Mihály Általános Iskola,
Kászonaltíz, Hargita megye (RO)

Becze Franciska óvónő,
Dr. Lukács Mihály Általános Iskola –
„Csipkerózsika" Óvoda, Kászonaltíz,
Hargita megye (RO)

Beluzsárné Torkos Erzsébet pedagógus,
tagintézmény-vezető, Kossuth Lajos Evangélikus
Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium
és Pedagógiai Szakgimnázium, Miskolc (Mo.)

Bordács Margit Kedvesház-pedagógus,
tréner (Mo.)

Czetner Hajnalka alsó tagozatos pedagógus,
Kazinczy Ferenc Magyar Tanítási Nyelvű
Alapiskola, Tornalja (SK)

Csillag Ferenc közoktatási szakértő,
Budapest (Mo.)

Dienes Edit igazgató, Nemesradnóti Óvoda,
Nemesradnót (SK)

Fikó Enikő tanítónő, Xantus János
Általános Iskola – Csíksomlyói alegység,
Csíkszereda, Hargita megye (RO)

Holek Mónika alsó tagozatos pedagógus,
igazgató, Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskola,
Nemesradnót(SK)

Hubay Adél alsó tagozatos pedagógus,
igazgatóhelyettes, Kazinczy Ferenc
Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskola, Tornalja (SK)

Jakab Judit tanítónő, Xantus János
Általános Iskola, Csíkszereda,
Hargita megye (RO)

Juhász Judit felső tagozatos pedagógus,
Kazinczy Ferenc Magyar Tanítási nyelvű
Alapiskola, Tornalja (SK)

Kari Attila tanár, tanfelügyelő, Hargita Megye
Tanfelügyelősége, Csíkszereda (RO)

Kóródiné Csomós Anikó pedagógus,
Kossuth Lajos Evangélikus Óvoda,
Általános Iskola, Gimnázium és Pedagógiai
Szakgimnázium, Miskolc (Mo.)

Kovács Mária tanár, pedagógiai szakértő,
Kolozsvár, Kolozs megye (RO)

Lázár Péter Kedvesház-pedagógus, tréner (Mo.)

Majoros Ilona alsó tagozatos pedagógus,
Kazinczy Ferenc Magyar Tanítási Nyelvű
Alapiskola, Tornalja (SK)

Pierczhala Mária alsó tagozatos pedagógus,
Kazinczy Ferenc Magyar Tanítási Nyelvű
Alapiskola, Tornalja (SK)

Pöllnitz Ilona tanár, szakmai vezető,
Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége,
Csíkszereda, Hargita megye (RO)

Rózsáné Friedel Anita pedagógus,
Kossuth Lajos Evangélikus Óvoda,
Általános Iskola, Gimnázium és Pedagógiai
Szakgimnázium, Miskolc (Mo.)

Dr. Tratnyek Magdolna PhD pedagógiai
szakértő, Evangélikus Pedagógiai-szakmai
Szolgáltató és Továbbképző Intézet,
Budapest (Mo.)

Vavrek Hubay Gabriella felső tagozatos
pedagógus, Kazinczy Ferenc Magyar Tanítási
Nyelvű Alapiskola, Tornalja. A Ternipe Egyesület
vezetője (SK)

JEGYZETEK

Látvány- és tipográfiai terv
Slezák Ilona

Borítófotó
Pexels

Műszaki szerkesztő
Szalay Ildikó

Nyomdai előkészítés
Ecsedi Gabriella

Nyomdai kivitelezés: AduPrint Kiadó és Nyomda Kft.
Felelős vezető: Tóth Zoltán ügyvezető igazgató

ISBN 978-615-00-4588-7

Sokan, sokféleképpen tűzték zászlajukra a hátrányos helyzetű tanulók segítését, az esélyadást. Az eredményes programokban közös jellemzőként felfedezhető, hogy csak az együttműködés, a családok és más, érintett szakemberek bevonása vezethet tartós eredményhez. Még ha ez sikerül, akkor is nehéz feladattal állunk szemben. Az együttműködés szükségességét felismerve alkottunk közösséget szlovákiai és romániai partnereinkkel, és próbáltunk közös képzések, szakmai műhelymunkák során segíteni egymásnak. Megosztani a sikereket, kudarcokat, és új utakat keresni.

Ennek az útkeresésnek, közös munkának eredményeként született meg ez a könyv, melynek módszertani szempontból központi eleme a Kedvesház-pedagógia. Tapasztalatainkat úgy összegeztük e módszertani kézikönyvben, hogy teret engedjünk a saját ötleteknek, ösztönözzük az olvasói reflexiót, bátorítsuk a helyi megoldások kimunkálását is.

Reménységünk, hogy a kötetet olvasó pedagógusok, segítő szakemberek társakra találnak ehhez saját szakmai közösségükben, mert meggyőződésünk, hogy egymástól tudunk a legtöbbet tanulni, s bár a siker nem importálható, de a működő gyakorlatokat, felvetődött gondolatokat érdemes megosztani egymással.

Dr. Tratnyek Magdolna
a kötet szerkesztője

9 786150 045887

Erasmus+