

FEHÉR MÁRTA–KISS TAMÁS–SZEBÉNYI CSILLA–
TALLÉR JÚLIA

PÉLDÁUL...

PEDAGÓGUSOK GYAKORLATI PÉLDÁI
A FEJLESZTÉSKÖZPONTÚ SZEMLÉLET
ISKOLAI MEGVALÓSÍTÁSÁRA



A kiadvány a Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program 3.1.1. központi program (Pedagógusok és oktatási szakértők felkészítése a kompetencia alapú képzés és oktatás feladataira) keretében készült.

Szakmai vezetők:

E Vámos Ágnes (fejlesztési igazgató)
Pála Károly (szakmai igazgató)
Puskás Aurél (NFT Koordinációs Központ)
Rápli Györgyi (Programfejlesztési Központ)

Alkotószervezők:

Fehér Márta
Kiss Tamás
Szabényi Csilla
Tallér Júlia

Szakmai lektorok:

Czike Bernadett
Gádor Anna
Kereszty Zsuzsa

Nyelvi lektor:

Török Mónika

Felelős szerkesztő:

Szilágyi Edit

A kötetben szereplő illusztrációkat a berettyóújfalui Igazgyöngy Alapfokú Művészeti Iskola és a budapesti Mérei Ferenc Általános Iskola tanulói készítették. Köszönjük a tanulók és az iskolák vezetőinek hozzájárulását kiadványunkhoz.

*A címlapon Mészáros Márta 2. osztályos tanuló rajza

*A kiadvány ingyenes, kizárólag zárt körben, kísérleti-tesztelési céllal használható.
Kereskedelmi forgalomba nem kerülhet. Másolása, terjesztése szigorúan tilos!*



Kiadja a SuliNova Kft.

A kiadásért felel: Cselik Tibor ügyvezető igazgató

Készült a Pátria Nyomdában, 2005. évben

TARTALOM

AJÁNLÁS – Czike Bernadett*	7
BEVEZETŐ – Fehér Márta	9
HASZNÁLATI ÚTMUTATÓ – Fehér Márta	11
AZ ISKOLA TÁRGYI, ÉPÍTETT KÖRNYEZETE – Kiss Tamás	13
• Az iskolák tervezése – Deszpot Gabriella	13
• Gaia-ház iskola – Nyiratiné Németh Ibolya	16
KAPCSOLATOK – A SZEMÉLYES KÖZEG AZ ISKOLÁBAN – Szebényi Csilla	21
Pedagógus-pedagógus	24
• Kell egy műhely... – Gádor Anna	24
• „Kell egy csapat!” – Együttműködő tanári team – Paulovicsné Nádasi Éva, Novák Zsoltné, Baloghné Bednár Éva	26
• Új tanárok integrációja – Bíró Ágota	28
• Az interkulturális pedagógia – Radics József	30
Pedagógus-diák	33
• Két osztályfőnök egy csárdában – Bíró Ágota	34
• A patrónus – Harsányi Zsuzsa	36
• Segítő párrendszer	37
• Lakva ismerjük meg egymást! – Vásárhelyi Judit	39
• „Voltaképpen mi is a cél?” – Czikora Györgyi	41
Diák-diák	43
• Mindenki iskolája – Takács Ivett	44
• Integráció az első osztályban – Székelyné Palkó Mária	46
• Hogyan látja ugyanezt az esetet az utazó gyógypedagógus? – Forrai Mária	47
• Alkotva, együtt – L. Ritók Nóra	48
• Az életkori integráció előnyei – Tallér Júlia	49
Pedagógus-szülő	52
• A Szülők Klubja és a Szülők Iskolája – Török Gergelyné	53
• A családok szerepe az iskolában – Hundzsáné Tarjáni Anna	54
• Félévi beszélgetések – Tallér Júlia	56
• Családi kör – amikor fordul a világ – Orsós József	58
• Négy szemközt majd megtanítom a felnőttet is – Fehér Éva	59
• Távolba is világítani – a látható érzelmi intelligencia – Szűcs Józsefné	61
Konfliktuskezelés	63
• Konstruktívan – Szekszárdi Júlia	63
• Mediációs gyakorlat az iskolában – Horváth Gizella	64
• Resztoratív technikák – Kerényi Mária	69

* Az egyes fejezetek címe mellett a fejezet szerkesztőjének neve olvasható. A fejezeten belül ők írták azokat a szövegeket is, amelyek mellett nem szerepel szerző neve.

TANULÁSSZERVEZÉS ÉS A NEM EGYFORMÁK TANÍTÁSA – Kiss Tamás . . .	.71
Tanítás- és tanulásszervezés . . . . .	.71
• Az a bűvös 45 perc . . . . .	.71
• Projekt – mi is ez valójában? . . . . .	.72
• A projekt tervezése . . . . .	.73
• Amikor nem tanulunk – Radics József . . . . .	.75
• Klip-gyerekek . . . . .	.76
• A jó pap is... . . . . .	.78
• A tematikus oktatás sajátosságai . . . . .	.79
• EPOCHÁ . . . . .	.80
• Egy tömbből faragva . . . . .	.81
• Óraszám – tömbösítés – Sáfrán Csaba . . . . .	.82
• Blokkosítás . . . . .	.83
• Tantárgyi integráció . . . . .	.84
• Téma nap, témahét . . . . .	.84
• Szabadidőpedagógia – Bányai Sándor . . . . .	.88
• Egy komplex iskolai olimpia . . . . .	.89
• Utazásos játék – Mandák Csaba . . . . .	.91
• Erdő, erdő, erdő . . . . .	.92
• Építkezünk nagyban – Bányai Sándor . . . . .	.93
A nem egyformák tanítása . . . . .	.95
• Frontális osztálymunka . . . . .	.95
• Szelektálás . . . . .	.96
• Lappangó szelekciós hatások . . . . .	.96
• Szuperszabad sáv – évindító program első osztályban – Makai Katalin . . . . .	.97
• Az elemi szakasz jellemzői iskolánkban – Mák Andrea . . . . .	.101
• A nívócsoport – Pölös Annamária . . . . .	.102
• A kurzusrendszer . . . . .	.105
• A mi kurzusrendszerünk – Ökördi Réka . . . . .	.105
• A kivételesek vannak többen! – Varga Tamás . . . . .	.106
• Differenciálás . . . . .	.107
• Osztályon, csoporton belüli differenciálás . . . . .	.108
• Csoportos tanulás . . . . .	.108
• Kooperatív tanulásszervezés . . . . .	.108
• Differenciálva . . . . .	.109
• Szegregáció . . . . .	.110
• Integráció . . . . .	.110
ÉRTÉKELÉS – Tallér Júlia . . . . .	.113
Az értékelés előkészítése, megtervezése . . . . .	.116
• Megfigyelés, értékelés – Komáság Margó . . . . .	.116
• Emberismeret, tisztánlátás, értékelés – Bakonyi Katalin . . . . .	.117
• A személyes kapcsolatteremtés eszközei – L. Ritók Nóra . . . . .	.119
• Követelményfüzet – Bíró Ágota . . . . .	.121
Adatgyűjtés, ellenőrzés . . . . .	.123
• Értékeljünk, de hogyan? . . . . .	.123

• Megfigyelési, értékelési napló – Görög Katalin	125
• Mapparendszer – Portfóliók – Görög Katalin	129
• Cselekvő gyermek – motiváló értékelés. Projektek értékelése – Paulovicsné Nádasi Éva, Novák Zsoltné, Baloghné Bednár Éva	134
• A lezáró-minősítő értékelés	137
• Más út – Jámbor Erzsébet	137
• Tükörkép – Szöveges értékelés felső tagozaton – Paulovicsné Nádasi Éva, Novák Zsoltné, Baloghné Bednár Éva	143
• Hogyan is értékelünk? – Pétery Katalin	146
A vizsga	153
• Minél többször örülni – Ökördi Réka	153
• Tudás mesterfokon – Wagner Éva	155
• Miért van szükség mestermunkára? – Mészáros János	156
AZ EGYÜTTÉLÉS SZABÁLYAI – Tallér Júlia	159
• Gondolatok az iskolai együttélés szabályainak kialakításáról, működtetéséről	159
• Szabálykialakítás és szabálytartás – Czike Bernadett	161
• „Lehetővé teszik, hogy jó dolgok történhessenek...” – Farkas Magdolna ..	165
• Csak két példa... – Kereszty Zsuzsa	168
• Fegyelem a tanórákon, tanulási helyzetekben – Kókayné Lányi Marietta ..	168
• Szabályok és élettér – Pólya Zoltán	170
• Csillagos szabályok – Nógrádi Józsefné	174
• Önkormányzás hatéves kortól – Száva Eszter	175
• Önkormányzás az iskolában – Száva Eszter	178
• Szerződéses rendszer – Szebényi Csilla	184
• Szabályok és szerződések – Csizmazia Katalin	187
• Iskolabíráóság – Bíró Ágota	191
AZ ISKOLA MINT SZERVEZET – Szebényi Csilla	193
Szervezeti felépítés, működés	195
• Egyenlő esélyeket! – Paulovicsné Nádasi Éva, Novák Zsoltné, Baloghné Bednár Éva	195
• A kisiskola – Harsányi Zsuzsa	198
• A Politechnikum szervezeti felépítése – Bíró Ágota	200
• A stáb	202
• A Waldorf – Bakonyi Katalin	204
• A Meixner – Csorba József	206
• A szervezeti kultúra mérése: iskolai értékmodell – Braun József	208
• Nem fiskális szemlélet! – Radics József	209
Csoportszervezés és integrálás	211
• Az integráló osztály megszületése – Kókayné Lányi Marietta	211
A segítők – a gyermek oktatását, nevelését segítő belső és külső munkatársak, illetve a pedagógus munkáját segítő eljárások az iskolában	214
• Az integrálás feltételei – Várnai Andrásné	214
• Speciális pedagógusi rendszer – hatékony fejlesztés – Kerékgyártó Judit ..	217

• Kell egy ház... – Mezei Katalin	218
• Jön az utazó gyógypedagógus – Kókayné Lányi Marietta	220
• Segítő kamera – önkontroll – Sallai Éva	221
Információáramlás az iskolában	224
• Belső információs háló – Kerékgyártó Judit	224
AZ ISKOLA KAPCSOLATA A KÜLVILÁGGAL –	
NYITOTT ISKOLA – Szebényi Csilla	227
Tanulás az iskola falain kívül	227
• Burkon kívüli világ – Kardos Éva	228
• A pályorientáció egyik lehetséges módja – Nádori Gergely	230
• Mi az a nulladik?! – Kiss Tamás	232
• Néhány Freinet-technika – Galambos Rita	233
• Az iskola kapcsolata szűkebb környezetével – Vásárhelyi Judit	235
Az iskola és társadalmi környezete	237
• Egyenlő oldalú háromszög – Kovácsné Babos Klára	237
• Az iskola mindenkié – Nagy György	239
• Nagyszékely – Katulic László	241
Iskolák együttműködése	243
• A hálózat – Radics József	243
ÓVODÁBÓL ISKOLÁBA – Zilahiné Gál Katalin	245
Iskolalista	257
Magunkról	261
Ajánlott irodalom	263

AJÁNLÁS

Mi a sulinovában a Nemzeti Fejlesztési Terv keretein belül arra szegődtünk, hogy oktatási segédleteket hozzunk létre. Méghozzá azoknak a pedagógusoknak, akik velünk együtt úgy érzik, egyre nehezebb úgy tanítani, hogy annak igazi értelme legyen. Mindannyian egyetértettünk: az iskola megújulásához nem elég nagyszerű koncepciót, programterveket és taneszközöket készíteni.

A nevelés olyan folyamat, amelyben a tudattalan folyamatok és a közvetett hatások olykor fontosabbak, mint az előre eltervezett programok vagy az érdeklődésre számot tartó tananyagok és modern módszerek.

Mindezek a segédletek csak olyan közegben tudják hatásukat kifejteni, ahol a pedagógusok szerepfelfogása, attitűdje, az iskola szervezeti keretei, berendezése, légköre, az iskolai szereplők, valamint a szülők együttműködése olyan, ami mintát ad a résztvevőknek – és állandó személyiségformálásában támogatja az innovatív taneszközöket.

Ez a könyv kis gyűjteménye azoknak a megvalósított álmoknak, amelyek iskolák és pedagógusok sokaságát már most segítik abban, hogy az intézményük feltételrendszerét és „rejtett tantervét” az új elvárásokhoz igazítsák.

Fogadják szeretettel a kötetet – legalább olyan szeretettel, amilyennel a könyvben megszólaló gyakorló pedagógusok Önöknek leírták ötleteiket, gyakorlatukat. Az együttműködés első eszköze ez a kötet – és csupán kezdete egy olyan sorozatnak, amelyben bemutatjuk a már megvalósított, személyközpontú gyakorlatokat.

A kötet „felhívás keringőre”, akkor tölti be funkcióját, ha olvasója közben úgy érzi: „ilyen példákat én is tudok”!

Remélem, sok iskolában érzik majd így.

Azt is remélem, sok iskola kap a kötetből olyan ötletet, amelyet saját közegében megvalósítva eredményesnek és hatékonynak tart.

*Czike Bernadett
sulino*

A „szociális, életviteli és környezeti kompetenciák” projekt vezetője

BEVEZETŐ

Mindannyian, akik iskolában dolgozunk, évek óta érzékeljük: valami megváltozott.

Szaktanárként nehezen tudjuk meghatározni, mi az a tananyag, amit feltétlenül meg kell tanítanunk a XXI. században felnövő tanítványainknak. Él bennünk a szakmai igényesség – de jelen vannak a régi beidegződések is. Nap mint nap tapasztaljuk, hogy átadott tudásunk egyre kevésbé ér célba, a diákok egyre nehezebben reprodukálják a tanultakat, az alkalmazásról nem is beszélve.

Sok kolléga arról számol be, hogy a gyerekek figyelme csak nagy nehézségek árán köthető le, gyakoriak a fegyelmezési problémák, akadozik az együttműködés a szülőkkel. A pedagógusoknak gyakran át kell venniük a családi gondoskodásból, nevelési feladatokból is.

A tantestületek egy részében zaklatott a légkör, feszült a hangulat. A szaktanári, osztályfőnöki munkák megsokasodtak. Az elvárások nőnek, a munkára fordítható idő azonban nem.

Valamennyien érezzük, hogy változtatni kell. De hogyan?

Vágyainkban az egész életen át tartó tanulásra felkészített, harmonikus életre képes, saját képességeivel és lehetőségeivel tisztában lévő, sokoldalúan képzett diákok, jó hangulatú, hatékony órák, segítő, kollegiális viszony, jó minőségű, érdekes munka szerepel. Jó lenne örömmel és meglelégedettséggel végezni az iskolai feladatokat, megfelelni a változó külvilág, tanítványaink, szüleik, munkatársaink, feletteseink és az önmagunkkal szemben támasztott követelményeknek, elvárásoknak.

A közoktatás is változóban van. Országos fejlesztések zajlanak, hogy a fentiekben vázolt vágyak megvalósításához közelebb kerüljünk.

A pedagógusok egy része ismerkedik az új eljárásokkal, megoldásokkal. Mások munkájuk során már használják a tanulásszervezés különböző formáit, a megszokottól eltérő módon működnek együtt diákjaikkal, a szülőkkel, kollégáikkal, árnyaltan értékelik tanítványaik teljesítményét, speciális nevelési igényű gyerekeket tanítanak integrált formában osztályaikban.

Egyre gyűlnek a tapasztalatok a korszerű, kompetenciaalapú oktatással-neveléssel kapcsolatban.

A közoktatás fókuszába az integrációs szemlélet és a személyközpontú pedagógia került.

Ez a kötet azért született, mert a fentieket alapvetően fontos törekvéseknek tartjuk. És persze azért, mert erről szeretnénk olvasóinkat meggyőzni.

Hisszük, hogy valamennyiünknek meg kell tanulnunk segítséget, támogatást adni és kapni. Átélni, hogy néha kevés erőfeszítés, figyelem, változtatás is elegendő

az eredményességhez. Biztosak vagyunk benne, hogy érdemes időnként megállni, átgondolni azt, amit teszünk, és másokkal is megosztani kételyeinket, ötleteinket. Hogy bátran változtathatunk a megszokott módszeren, tevékenységen, tanári szerepen. Akár kísérletezhetünk is. A nem tökéletesen kivitelezett új is hordozhat értéket, továbbgondolható tapasztalatokat.

Bármelyik iskolában találhatunk követendő példát, megtanulható, átvehető módszert, eljárást. Vannak olyan tantestületek, amelyek évekkel ezelőtt megkezdték a korszerűsítést, új utakra léptek, máshol a kényszer szülte a változtatás igényét, hiszen a pedagógusok nap mint nap a saját bőrükön tapasztalták, hogy a régi módon nem működik az iskola, a tanítás.

HASZNÁLATI ÚTMUTATÓ

Amikor ezt a kötetet terveztük, végigtekintettük az iskolai élet tereit, feladatait, tevékenységeit, szereplőit. Abból indultunk ki, hogy pedagógiai-szakmai álláspontunkat, véleményünket kifejtve minél több gondolatot ébresszünk, gyakorlati tanácsot adjunk kollégáinknak.

Szakmai beszélgetéseken tisztáztuk az egyes témakörök, fejezetek tartalmát és megírtuk a bevezető és átvezető szövegekben mindazt, amit a téma kapcsán el kívántunk mondani, amire felhívjuk a figyelmet, amit fontosnak tartunk.

A fejezetekben sok-sok példa, megvalósított módszer és eljárás olvasható. Szerzőink gyakorló pedagógusok az ország legkülönbözőbb elhelyezkedésű, adottságú, fenntartású és szellemiségű iskoláiból. Olyan szakemberek, akik már kipróbálták a leírt példákat, sőt mindennapjaikra jellemzőek az ajánlott körülmények, megoldások.

Olvasóink tapasztalhatják majd, hogy a kötet szövegei sokféle stílust, műfajt képviselnek. Ez nem a véletlen műve. Úgy gondoltuk, a sokszínűség felszabadítóan hat azokra, akik a példák kipróbálására szánják el magukat.

A példák, leírások kiragadhatóak a sorból, segítségükkel lehet építkezni, fejlesztő munkába kezdeni, de az egész kötet használható a teljesség igényével. A példák többsége alapja lehet egy, az egész iskolára ható innovációs munkának.

Természetesen vitatkozni is lehet a leírtakkal, az igényeknek és lehetőségeknek megfelelően átformálni az ötleteket, újakat kigondolni.

Szándékaink szerint ez a könyv nem pedagógiai szakmunka, nem módszertani tankönyv, nem elméleti alapvetés, hanem példatár, ötletek tárháza, segédlet. Nem lezárt mű, mert reményeink szerint újabb kiadásai újabb példákkal bővíthetnek.

Jó szívvel ajánljuk a kötetet az iskolák tanítóinak, tanárainak, igazgatóinak, tantestületeinek, szakmai munkaközösségeinek, fenntartóinak, szívesen együtt dolgozóknak, magányos újtóknak.

Kívánjuk, kapjanak sok kedvet és ötletet kötetünkből. Merítsenek erőt, használják mások tapasztalatait, az olvasottakat magukon átszűrve, átdolgozva, saját tudásukkal kiegészítve változtassanak, újítsanak!

Fehér Márta

AZ ISKOLA TÁRGYI, ÉPÍTETT KÖRNYEZETE

„Az oskola

Az oskola olyan műhely, amelyben a gyöngé (fiatal) elmék a jószágos cselekedetekre szoktatnak és elválasztatik (osztatik) klasszisekre (rendekre). Az oskolamester (tanétó) ül a tanétó székbén, a tanétványok (deákok) a padokon (alacson székeken); amaz tanét, ezek tanulnak. Némelly dolgok eleikbe írattatnak krétával a táblára. Némellyek ülnek az asztalnál és írnak. Ő megjobbétja az hibákat (megtisztétja azt az hibáktul). Némellyek állanak és elmondják, amiket megtanultanak. Némellyek egymással csácsognak, és csintalanul viselik magokat s resten: ezek megverrettenek lapockával (pálcával) és vesszővel.”



Illusztráció: Szatmári Zsuzsa 6. oszt.

Részlet Johannes Amos Comenius: *A látható világ* című könyvéből.

AZ ISKOLÁK TERVEZÉSE

Mi volt előbb, a tyúk vagy a tojás? Azért olyan az iskola, mert olyan a ház, a környezet, vagy azért olyan a ház és a környezet, hogy olyan lehessen az iskola hatása, amelyet az iskola pedagógusai, a mindenkori szülői közösség, a gyerekek szeretnének? Ha elképzeljük vagy felkeressük Nyílas Misi iskoláját, vagy más kortárs intézményt, akkor hatalmas épületet látunk, kapu méretű ajtókkal, vastag falakkal, kicsiségünket érzékeltető, magasra helyezett kilincsekkel, katedrával. Viszont mindmáig iskolák, s a portásfülkében a kapukulcs is ugyanaz, mint annak idején. Ha ellátogatunk egy néhány évtizede épült lakótelepi iskolába, akkor praktikus megoldások százaival találjuk magunkat szemben. Praktikusak a gyorsépítés szempontjából, de nem az iskolai tevékenység szükségletei felől nézve. Illetve üzen nekünk, hogy hogyan dolgozzunk. A természetes fény beáramlását nem hogy az üzemcsarnokokéra hasonlító, hanem azonos anyagokkal szűrjük meg. A szigorúan vett szociális ellátáson kívül más tevékenységekre szolgáló helyiségek nem épültek. Lehet bennük áramlani, leülni a pont akkora termekben, az átláthatóságot kizáró katedrál, vagy homok fútt üvegfelületek közé, nehogy kalandozzék a gondolat. A tartószerkezetek egyszer festett vasszerkezetek mára a

megsemmisülést, elerőtlenedést mutatják be nap mint nap a felnövekvő nemzedéknek. A fűdémszerkezetbe betonozott fűtéscsövek máig küzdöttek a hőtágulás eltitkolásával, de eredménytelenül. Abban bízhatunk csupán, hogy egy fizika órán pattannak el maguktól, hogy szemléltető eszközként éljenek tovább. A hodály, üzemszerű iskolában, vagy az elaggott ódon falak között egyaránt művelnek csodákat pedagógus- és gyerek közösségek – munkájuk helyszínét átfestve, elleplezve, beépítve. Tanító nénik és tanár bácsik írják a pályázatokat az infrastrukturális fejlesztésre hivatkozva. Máshol mérnökök emberek egyeztetik álmaikat az épített-fenntartó pénztárcájával, a városüzemeltetési osztály vezetőivel, a városrendezésben utazó politikusokkal. Hogy milyen közösség milyen tevékenységgel, milyen hatást kíván elérni majd az épületben, az épülettel együtt, az az egyeztetés csak ritka pillanatokban történik meg.

Pedig:

A helyesen megépített és berendezett iskola sok pedagógiai kérdést spontán módon megold, illetve még felvetődését is kizárja.

A felnőtt társadalom óriási felelőtlensége az, hogy méltatlan környezetben hagyja felhőni a következő nemzedékeket.

A környezeti hatások kitörölhetetlen nyomokat hagynak.

A hely praktikusán kell szolgálja az ott természetesen zajló cselekvéseket, oktatási-nevelési folyamatokat.

A gyakorlati funkción túl pedig élményt adó, pozitív érzelmeket keltő, alkotásra ösztönző legyen.

A gyermek a tapasztalatait mindig környezetéből, elsősorban nonverbális, vizuális és gyakorlati úton szűri le, arra kell törekedni, hogy az élet sokszínű teljességével rendezzük be az iskolát.

A használt, felépített és berendezett tereknek harmóniában kell lenniük a gyermek életkori tulajdonságaival, szokásaival, a természetes életrenddel.

A harmónia – a dolgok együttállása – lételeme a gyermeknek.

Az iskolák általában rosszul tervezettek: nem veszik figyelembe az ott folyó oktató-nevelő munka igényeit, a használók életkori sajátosságait, körét, sokszor még létszámát sem.

A lehető legsilányabb anyagokat használják fel, mert állítólag így a legolcsóbb.

Még mindig tartja magát az a szemlélet, hogy az oktatás a gazdaság inproduktív szférája. Az üzletházak, bankok, szórakozóhelyek csillognak-villognak, az iskolaépületekben csak ócska PVC-t, betont, málló vakolatot, ütött-kopott bútorokat, szürkeséget találunk. Egyértelmű, hogy nem az iskolák, a „tudás házai” sugallják a nagyobb tekintélyt és fontosságot. Tulajdonképpen érthetetlen, hogy miért nem ismerik fel és hangsúlyozzák a környezetkultúra fontosságát az oktatási-nevelési intézmények személyiségformáló szerepében.

Mivel a környezet állapota a legtöbb iskolában kétségbeejtő, meg kell próbálni – még jelentősebb anyagi feltételek hiányában is –, amennyire lehet, humanizálni azt.

Deszpot Gabriella

Hogy milyen iskolát is kell építenünk? A szülők és a pedagógusok társadalmának nagy része, ha behunyja a szemét, ma is olyannak látja álmai iskoláját, mint amelyet az idézetben olvashatunk. Nem véletlenül lehetett Comenius az iskolai minőségbiztosítás névadója, pedig ma már vaknak számít, aki ugyanolyan iskolát képzel el.

Mivel az épület a befogadott funkciókat kell szolgálja, mielőtt hozzáfogunk az építtetéshez, átépítéshez, felújításhoz, vegyük sorra az iskolai folyamatok jellemző problémáit, az arra adható szakmai válaszokat, s hogy azokra lehetőséget ad-e az általunk elképzelt iskolaépület. A korszerű, gyermekeknek való iskola pedagógiáját e kötet további fejezetei is megmutatják, tehát érdemes a könyv végére érve újrakezdeni a tervezetést.

Addig is érdemes megkérdezni a gyerekeket, szülőket, pedagógusokat, az iskola használóit:

- Mi hiányzik a legjobban az iskolából?
- Az iskolában az a jó, hogy...
- A jövő iskolája.
- Építsük be az udvart!
- Építsünk játszóteret!
- Hol legyen az ünnepély?
- Hol üljenek a tanárok, hol a gyerekek?

GAIA-HÁZ ISKOLA

Gaia: Földanya

„Ha a mezőn utolér az alkony, oszt szögény fejednek nincs hova lönnöd, kuporoggy lé, magad körül körbe, mind a tíz ujjaddal vagy a bicskáddal kapard ki a földet, amég belegömbölyödve, akár a csikas, nem láccol ki belűle. Aztán vágj egy kéve nádat, oszt sorjába állícsd a gödör szélire. Csatold le a derékszíjadat, oszt kösd át fönt a nád kontyát, hogy szét ne hulljon. Huzd lé a nadrágodat, amit elül akassz a bejáratra. Takarózz a kabátodba! Mőglátod, hogy nem vősz mőg az isten hidege.”

Hát ilyen könnyű dolog a házépítés? Lehet, hogy a mi Mecsekünk mezein a tíz ujjunk meg a bicskánk is beletörne.

Ha új iskolát szeretnénk építtetni, egyszerűbbnek látszik a dolgunk, mint egy átalakítás, felújítás esetén, bár nagyon mellé is foghatunk. A legfontosabb, hogy tudjuk, mit akarunk, és megtaláljuk azt a tervezőt és kivitelezőt, aki ezt meg is tudja valósítani. Engedjük szabadjára képzeletünket, rajzolgassunk, modellezzünk, vegyük igénybe olyan kollégáink segítségét, akik már építkeztek, keressünk építésben jártas szülőket, gyerekeket, és álmodozunk együtt. Menjünk ki a telekre, figyeljük meg a környezetet, a terepviszonyokat, a tájolási lehetőségeket, tanuljunk a skandinávoktól, akik tudnak erdőbe is úgy házat építeni, hogy szinte nem kell fát kivágni. Tájékozódjunk az önkormányzatnál a helyi területfejlesztési tervről, hogy tudjuk, milyen lehetőségekben gondolkodhatunk. Legyünk „képben”, legyenek konkrét elképzeléseink, hogy a tervezővel ügyesen tudjunk tárgyalni.

Ne engedjük, hogy a szakemberek eltántorítsanak szándékainktól, csak ha belátjuk: van jobb megoldás.

Általában nem az a gondunk, hogy véleményünket kikérve új iskolát építenek nekünk, hanem az, hogy mit kezdjünk a régi, elhanyagolt, több sebből vérző, rossz építéstechnológiájú, esetleg romosodó épülettel. Mielőtt nekiállunk toldozni-foldozni, érdemes megismerkednünk a természetes ház elveivel, hogy a későbbiekben tudatosan ezzel a szemléletmóddal végezzük az átalakításokat, felújításokat.

Iskolafelújítás GAIA-módra

Saját lakásként is nehéz megvalósítani egy ilyen elképzelést, de vajon mit tudunk vele kezdeni iskolánkban?

1. lépés: motiváció

Hatalmas elszántsággal, lendülettel ismertetném meg az iskolámmal – kollégákkal, gyerekekkel, szülőkkel – a GAIA-ház elveit (tanórákon, faliújságokon, makettek, épületlátogatásokon, szülők klubjában), és addig mesterkednék, amíg megfogalmazódna az igény, hogy próbáljuk meg – amennyire lehet – iskolánkat ilyenné varázsolni.

2. lépés: helyzetfelmérés

Ez már könnyű, hiszen rengeteg társunk lett, tudnak segíteni. Készítsünk minden részletre kiterjedő helyzetfelmérést: hogy áll jelenleg iskolánk az alapelvekhez viszonyítva,

mi mindenen kellene változtatni? Gyűjtsünk össze minden ötletet! Szakemberek (pl. kőműves, fűtésszerelő, ács, mérnök, pedagógus kollégák, apukák) segítségével tartsunk terepbejárást, mérjük fel az épület állapotát, mindent jegyzőkönyvezzünk, készítsünk vázlatos rajzokat. Ötleteink megvalósíthatóságáról az adott helyszínen kérdezzük meg a hozzáértők véleményét.

3. lépés: terv

Készítsük el a megvalósítási folyamat tervét 3 (vagy 5) évre. Vegyük előre azokat a teendőket, amelyeket kisebb ráfordítással véghez tudunk vinni, illetve a halaszthatatlan állagmegóvó feladatokat. A nagyobb lélegzetvételű feladatokat későbbre tegyük, hagyjunk rájuk több időt. (Például egy zöldtető létrehozásakor lehet, hogy csak arra két év kell, hogy felkutassuk a lehetséges forrásokat, amelyekből finanszírozhatóvá válik.)

4. lépés: megvalósítás

Hát nem lesz egy sétagalopp, de csodálatos dolog az építkezés, rengeteg sikerélménnyel, örömmel, jóleső elégedettséggel jár. Ha mi csinálunk egy házat (még ha csak felújítjuk is), az közösséget farag belőlünk és nagyon jó érzés együtt lakni benne. Fontos, hogy találjunk egy becsületes, hozzáértő segítőt, aki, mint egy műszaki ellenőr, végigkíséri a felújítást, időben szól, ha a kivitelező nem szakszerűen vagy nem a megállapodásunknak megfelelően dolgozik.

Vannak dolgok, amit mi is el tudunk végezni a gyerekekkel, azt ne bízzuk másra, mert szenzációs nevelőereje van. Abban a falusi kisiskolában, ahol a gyerekek és az igazgató úr együtt burkolták le az iskolaudvart (földbe rakott terméskövek közé fűmagot szórtak), jóleső érzéssel lehet mindennap bemenni: ezt én is csináltam – azért ilyen szép, vigyáznom kell rá.

A gyerekek vagy az igazgató úr személye óhatatlanul megváltozik. Kezdjük mindent előről?

Apró ötletek

Természetesen nincs mód pár oldalban pontos receptet adni az alapelvek megvalósítására, de igyekszem néhány ötlettel segíteni a gondolkodás beindulását a természetes ház irányába. (Persze az ötletek megvalósítása nagyban függ a fenntartótól. Próbáljuk meg elérni, hogy beleszólhassunk a folyamatokba – a saját iskolánkat érintő kérdésekben ne döntsenek a fejünk felett!)

Tájolás

Nézzük meg, pontosan hogyan is van tájolva az épületünk. Ha nem védtek meg északról az építéskor, védjük meg most: megtehetjük földrakással, örökzöld fák, cserjék ültetésével. Ha déli fekvésű a tetőnk, érdemes elgondolkozni napkollektorok elhelyezésén. Ha délről nyitott, akkor lombhullató védelmet érdemes telepíteni.

Megújuló erőforrások

A felhasznált meleg víz egy részét például napkollektorok segítségével is előállíthatjuk. Nagy probléma, hogy a bekerülési költség magas, a megtérülési idő pedig hosszú – 17 év. Akkor érdemes beleválni, ha a fűtés is korszerűsítésre szorul, mert vastagabb csövekre,

új kazánra lesz szükségünk. De az iskolaudvaron felállított „fekete hordó kollektor” is jó szolgálatot tehet, már csak nevelő erejét tekintve is.

Ha iskolánk szeles vidéken van, érdemes egy kis szélkereket építeni az udvarba, mely besegíthet az iskolakert locsolásába.

„Zöld” anyagok

Szerencsénk van, ha iskolánk ilyen anyagokból (vályog, kő, fa, kerámia) épült, ha nem, legalább a bővítésekkel gondoljunk rájuk, tartsuk szem előtt a hagyományos helyi építőanyagokat. A „betoniskolákon” szigetelésekkel (hő, zaj), burkolatokkal segíthetünk.

Ha az iskolánk korosabb, sokszor probléma a falak vizesedése, aminek több oka lehet: az utca szintjének megemelkedése, a csapadékvíz helytelen elvezetése, a talajvíz magas szintje. Javítsuk meg az esőcsatornát, ha kell, szivárgó rendszerrel vezessük el a vizet az épület közeléből, és készíttessünk utólagos szigetelést.

Nagyon sok iskola lapos tetős, és rengeteg gond van a karbantartásával. Ha éppen felújításra szorul, gondolkodjunk el magasabb vagy a zöldtetőről. Ha helyszűkében vagyunk, a tetőtér-beépítést is megfontolhatjuk.

Építkezünk természetes anyagokból, lehetőleg az udvaron, hogy a gyerekek megtanulják a technológiákat és merjenek majd saját házaik építésekor ilyeneket választani.

Egy svéd ökoiskolában a gyerekek saját terveik alapján üvegházat, terráriumot, biciklitárolót építettek. Kezdjük nagyon egyszerű ősepítményekkel, mint a verem, kemence, galambdúc vagy a csányi vándordinnyések kunyhójának mintájára épült házikó, amelyből szerszámtároló vagy játszóház is lehet. Ültessünk növényekből házat az udvaron: babsátrat, fűzfásátrat. Ha a babot egy pergolára futtatjuk, kellemesen hűvös helyet alakíthatunk ki, ahol a májusi-júniusi szabadtéri órákat meg tudjuk tartani.

Kaparjuk le az egészségre káros festéket és meszeljünk, burkoljunk, fessünk, színezzünk természetes anyagokkal. Elnyűtt aulánkba törött tetőcserepekből, csempékből szép mozaikképet készíthetünk, vagy vesszőfonattal eltakarhatjuk a modernizmus rideg alkotásait. Szedjük fel a műanyag padlóburkolatokat, csináltassunk fapadlót.

Illeszkedés az élő környezetbe

Építsünk ciszternát az esővíz összegyűjtésére: ezt visszaforgathatjuk WC-öblítésre vagy felhasználhatjuk a kert locsolására.

A kopasz falakra futtassunk növényeket (borostyán, repkény, hajnalka, bab stb.), az esztétikum mellett segítenek a zajszigetelésben is.

Vizsgáljuk meg szennyvízrendszerünket. Ha van a településen vezetékes gyűjtés, járjunk utána, mi lesz a szennyvizünkkel – nem mindig folyik ugyanis tisztítótelepre. Ha emésztőgödörben gyűjtjük, egy szippantás alkalmával győződjünk meg róla, hogy zárt-e a tartály – ha nem, szüntessük meg a szivárgást. Ha a településünknek nincs még szennyvíztisztítója, mutassunk alternatív megoldásokat (pl. gyökérzónás szennyvíztisztítás).

Lelkünk békéjének szolgálata

Gondoljuk át, hol mennyi időt töltenek el a gyerekek és a tanárok, milyen funkciójú terekre van szükségünk, és mitől fogjuk jól érezni magunkat ezeken a helyeken.

Nagyon nagy bajnak tartom, hogy iskoláinkban nincsenek bensőséges terek, ahol beszélgetni lehetne, a szűk folyosók csak rosszalkodásra alkalmasak. Alakítsunk ki többcélú tereket, ahol a szünetekben és délután együtt lehet lenni.

Mielőtt bontani kezdiünk, kérdezzünk meg egy gyakorlott statikust!

Egy épületet a burkolatok, a színek, a textilek, a dekorációk, a berendezési tárgyak tudnak lelkiünknek igazán tetszővé varázsolni. Jó, ha sokat kézműveskedünk és kитеhető dekorációk is születnek belőle.

Fontos, hogy a terek a tantermekben is szolgálják a gyermekközpontú szemléletmód és a demokratikus vezetés gyakorlásának lehetőségét. Lehessen bennük differenciálást és projekt munkát is megvalósítani.

Kis gyerekek tantermeiben legyen kuckó, ahol olvasni, pihenni lehet.

Legyen könnyen átrendezhető a terem, tudjuk félkörbe rakni a székeket, ha beszélgetni akarunk, tudjunk külön munkahelyeket kialakítani, ha éppen a csoportmunka a módszereink. Legyenek különböző méretű székek a teremben, hogy a különböző magasságú gyerekek kényelmesen tudjanak ülni. Ha új székeket vásárolunk, csak olyanokat vegyünk, amelyek megfelelnek az ergonomiai követelményeknek és egymásba lehet őket pakolni. Legyen hely az eszközöknek, könyveknek, kabátoknak, cipőknek.

A pedagógusokról se feledkezzünk meg! Legyenek olyan szeparált terek, ahol megpihenhetnek, beszélgethetnek, felrakhatják egy pamlagra visszerez lábukat, ha fáj, vagy elnyújtózhatnak egy lyukasórában.

Az integrált nevelés megvalósítása is speciális igényeket támaszthat. Szükségünk lehet fejlesztő-játzó szobára, vagy biztosítanunk kell a mozgáskorlátozottak akadálymentes közlekedését.

Jó, ha ki tudunk alakítani többcélú, összenyitható tereket, ahol nagyobb csoportok is (pl. az alsós négy osztály, egy évfolyamra járó három osztály, cserkészek, úttörők, egy osztály a hozzátartozó szülőkkel) tudnak közösségi életet élni, programokat szervezni.

Jó, ha van egy megfelelően takarítható padozatú és bútorokkal berendezett kézműves szobánk, műhelyünk, ahol önfeledten lehet alkotni és nem kell állandóan azon aggódni, hogyan szidnak meg, ha véletlenül lecsöppen a ragasztó, a festék vagy más.

Egy iskola akkor jó, ha kapuján belépve megcsap az illata, árad a növényekből, a falak dekorációjából, az egészséges munkazajból, az éppen történő eseményekből, ha a portás néni megcírógatja Pistikét, akit egy kulcsért küldtek.

Nyiratiné Németh Ibolya

KAPCSOLATOK – A SZEMÉLYES KÖZEG AZ ISKOLÁBAN

Ha bárkit, aki valamilyen szerepben részt vesz egy iskola működtetésében, megkérdezzük, hogy milyen iskolát szeretne csinálni, valószínűleg azt válaszolja: jó iskolát. De milyen a jó iskola? Nyilván mindenkinek más, de alapvetően olyan, ahol mindannyian – gyerekek, felnőttek – jól érezzük magunkat, és megtaláljuk a helyünket. A jó érzést, az otthonosságot nemcsak a tárgyi környezet biztosítja, sőt önmagában nem is képes erre. Emberi viszonyaink, kapcsolataink befolyásolják közérzetünket, személyiségünk alakulását, képességeink kibontakozását, tevékenységeink sikerességét.



Illusztráció: Ajtai Szabina 7. oszt.

Az iskola személyi környezete több szempontból is meghatározó.

Egyrészt meghatározza a benne élők mindennapjait. A gyerekek és a pedagógusok, illetve az iskola egyéb munkatársai itt töltik idejük jelentős részét. A szülők számára is fontos, hiszen az iskola, az iskolai ügyek szorosan összefonódnak a család életével. Ha olyan helyen töltjük napjainkat, ahol alapvetően jól érezzük magunkat, emberi viszonyainkat az őszinteség, a nyitottság, az egymás felé fordulás jellemzi, akkor tevékenységünk és teljesítményünk kiegyensúlyozott, sikeres, tehetségünket, képességeinket jó eséllyel ki tudjuk bontakoztatni. Másrészt a gyerek számára az iskola a család után a legfontosabb szocializációs színtér. Itt tanul meg kortárs és felnőtt kapcsolatokat alakítani és működtetni, itt találkozik a siker és a kudarc érzéseivel, a felelősség nehéz terhével, itt tapasztalja meg önmagát, saját képességeit, korlátait, lehetőségeit. Itt szembesül azzal, hogy nem vagyunk egyformák, mindenkinek más-más képességei és szükségletei vannak. Itt éli meg mindennapjainak örömeit, bánatait. A szociális kompetencia fejlesztése szempontjából tehát elsőrendű, hogy a gyerekek jól működő emberi kapcsolatok között éljenek.

Az iskolának minden résztvevője számára inspiráló közegnek kell lennie.

Ez a közeg biztosítja a gyermekek számára, hogy szabadon fejlődhessenek, megismerjék önmagukat, a szűkebb környezetüket és a nagyvilágot. Olyan kom-

petenciákat kell erősíteni bennük, amelyek segítségével egész életükben képesek önmagukat megőrizve a kor kihívásaira reagálni.

Ahhoz, hogy belülről vezérelt, kreatív, jól kommunikáló, nyitott, toleráns, alkalmazkodó, együttműködni és alkotni képes felnőttekké váljanak – hiszen ezek a boldogulás feltételei a jelen világban –, olyan iskolát kell köréjük szerveznünk és működtetnünk, ahol az emberi kapcsolatokat a nyitottság, őszinteség, kölcsönösség jellemzi. Ahol a gyerek önismerete, énképe fejlődik, a felelősségnek nemcsak terheivel, hanem örömeivel is találkozik. Ahol nyilvánvaló, hogy mindenki ért valamihez, mindenki tanulhat mindenkitől, nincs beskatulyázás, mindenki mindig önmaga lehet. Ahol mindenki kellő figyelmet kap, a szolidaritás, a segítő odafordulás pedig alapvető érték és mindennapi gyakorlat.

Akkor lesz ilyen az iskola, ha az azt működtető felnőttek szemléletükkel, magatartásukkal, kapcsolataikkal ilyenné teszik. Az iskola minden szereplője közt partneri viszonyoknak kell lennie, hiszen a demokratikus társadalomban nem a hierarchikus, hanem a partneri viszonyrendszer a meghatározó, és a partnerek minden esetben párbeszédre törekszenek. A gyerekeknek is az ebben való működést, az együttműködést, egymás elfogadását, az önállóságot kell megtanulniuk.

A gyerekekbe mélyen bevéődnek azok a minták, amelyeket látnak, amelyek között élnek. Mélyebben, mint a beléjük sulykolt szavak. Éppen ezért fontos, hogy a pedagógus személyiségét, attitűdjét az empátia, a hitelesség, a nyitottság, a gyerekek és a kollégák iránti kíváncsiság, az odafordulás, a tanulás igénye és a mintaadás tudatossága, vagy legalább – mivel nem vagyunk tökéletesek – elsősorban az ezekre való törekvés jellemezze.

Az előbb felsoroltak leginkább kapcsolatainkban, emberi viszonyainkban jelennek meg. Könnyebb a gyerekeket együttműködésre, egymás elfogadására, önkritikára buzdítani, ha azt látják, hogy mi magunk is képesek vagyunk erre velük és a felnőttekkel szemben, ha belátjuk saját hibáinkat, ha tudunk tőlük segítséget kérni és bízni bennük.

A pedagógus számára inspiráló közeg az, ahol szemléletéhez, elképzeléseihez, tevékenységeihez partnereket talál, ahol biztonságban érezheti magát, kreativitását, tehetségét kibontakoztathatja, lehetősége van az állandó önképzésre, feladataiban önállóságot, személyében elfogadást, figyelmet, kap és egy aktív, működő közösség részese lehet.

Ez a fejezet olyan iskolák életéből mutat be példákat, amelyek mindennapi gyakorlatukkal a fenti célok elérésére törekednek.

A fejezet az iskolában megjelenő alapvető viszonyok alapján négy részre oszlik: pedagógus-pedagógus; pedagógus-diák; diák-diák és pedagógus-szülő. Ezen kívül nagyon fontos az iskola más szereplőivel való kapcsolat (iskolatitkár, gazdasági munkatársak, takarító néni, konyhás néni, portás, gondnok, rendszergazda, büfés stb.), hiszen – bár személyük sok esetben nincs előtérben – munkájuk nélkül az iskola nem is működhetne.

Vannak azonban köztük olyanok, akik igenis meghatározóak az iskolai életben, és a gyerekek számára olyan értékeket közvetítenek, amelyek fontosak és felelhetetlenek: a konyhás néni, aki minden gyereket név szerint ismer, és tudja, ki szereti cukorral, ki borssal a káposztástésztát; a takarító néni, aki mindig zsörtölődik a rendetlenség és a szemét miatt, de biztosan megőrzi a padban hagyott könyvet, kedvenc játékot, és még a szétgurult ceruzákat is meg lehet nála találni; a gondnok, aki mindent megszerel, lehozza a fáról, felhozza a pincéből, illetve felpumpálja a labdát, kipiszkálja a rácsok közül a beszorult játékot, nyáron jó salakot, télen pedig jeget csinál az udvaron; és még sorolhatnánk.

Természetesen a fejezetben foglalkozunk a konfliktuskezeléssel is, amely minden viszonyrendszer működtetéséhez elengedhetetlen.

PEDAGÓGUS-PEDAGÓGUS

A pedagógusok iskolai közérzetét és munkájuk sikerességét nagymértékben befolyásolja, találnak-e társakat, akikkel azonos szemlélettel, azonos célokért, hasonló módszerekkel dolgozhatnak. Jó lenne, ha már a múlté lenne az a régről ismert mondat, hogy „a tanárban ez és ez van, az igazgató és a kollégák ezt és ezt várják el tőlem, rémes; de amikor bemegyek a tanterembe, becsukom magam mögött az ajtót – és azt csinálom, amit akarok”.

Ez a gyakorlat nem tartható fenn. A gyerekeket képmutatásra és a külső elvárásoknak való megfelelésre tanítja, a pedagógusnak rossz közérzetet okoz. Az ajtókat nem kell becsukni! Inkább nyitni érdemes a pedagógusoknak egymás felé, párbeszédet folytatni, tanulni egymástól, közös értékeket, célokat, módszereket megfogalmazni. Ez az eddiginél sokkal hatékonyabb iskolát, jobb közérzetet, sikerélményt hoz. Mindez persze energiabefektetést, a régi rutinból való kikökenést, esetenként többletidőt igényel, de – ahogy a példák is mutatják – megéri.

Az alábbi szövegek mindegyike – más-más feladatra szerveződve – a pedagógusok újfajta együttműködésének példája.

A következő példából kiderül, hogyan alakítható ki és formálható a tantestület közös értékrendje, milyen újabb és újabb problémákkal kell szembenéznie, tud-e és hogyan tud reagálni a változásokra, mit őriz meg az eredeti értékekből. Megláthatjuk, hogyan születik meg és él tovább egy iskola.

KELL EGY MŰHELY...

„Pedagógusműhelyünk az iskola előkészítő fórumaként indult az 1989-90-es tanévben. Tizenöt-húszan, elméleti emberek és gyakorló tanárok jöttünk össze péntek esténként több órára, hogy félretéve minden korábbi iskolaélményünket, olyan intézményt gondolkunk ki, amely mozgékonyabb, személyre szabottabb és nyitottabb a megszokott iskolánál. Olvastunk, koncepciót, tantervet, és konkrét teendőket írtunk le, vitatkoztunk. Közben négyen elindítottunk egy gyerekkört nagycsoportos óvodásoknak, ahol kipróbáltuk elképzeléseinket. Az ott tapasztaltak visszakerültek a tervező munkába.

1990 őszétől, az iskola megindulásától kezdve kéthetente pénteken üléseztünk, mivel a számos más teendő mellett nem volt vállalható a heti rendszeresség. Az iskola személyzete még csak öt főből állt, összesen egy osztályunk volt, így a napi teendőket menet közben meg tudtuk oldani. A műhely megmaradt tervező, megismerő, filozofáló közegnek. Sokszor harmincan-negyvenen ültünk körben és dolgoztunk együtt. Olyan vendégeket hívtunk, akik új, a pedagógiával is kapcsolatba hozható gondolatkört és próbálkozást mutattak be. Hihetetlen élmény volt.

Az első két év teljesen nyitott és tervező jellege a következő öt-hat évben lassan megváltozott. Annyi, a napi gyakorlathoz kötődő megoldandó probléma merült fel, hogy a műhely témája fokozatosan eltolódott ezek megoldásának irányába. Így a külsős érdeklődők egyre kevésbé értették a belső munkatársak beszélgetését, akik a kültagok miatt időnként akadályoztatva érezték magukat az érdemi haladásban. Megszületett három-négy évre egy áthi-

daló megoldás, az érdeklődőknek egy tantestületi tag külön tájékoztatót tartott, és csak később csatlakoztak a műhelyhez. Mára az érdeklődők fogadása teljesen különvált a műhelytől, ahol évek óta csak a tantestület tagjai vesznek részt. Ennek sok előnye és hátránya van.

A Rogers-műhely célja tehát erősen átalakult: tervező-alkotó fórumból problémamegoldó közeggé vált. Ugyanakkor folyamatosan erős az önreflexív-önképző szál: munkánk elemzése és javítása, illetve új irányzatok és módszerek megtanulása, beemelése a mindennapi gyakorlatba.

Átalakult a résztvevők jellege is: a kezdeti nyitott, klubszerű körből tantestületi műhelyvé alakult. Az utolsó években az óraadókkal és részállásúakkal együtt körülbelül harmincan próbáltunk együtt dolgozni, ami nagyon sok nehézséget okozott. Kénytelenek voltunk aegységeket létrehozni: a péntek délután négy óráját kettő vagy három részre tagoltuk. Így kevesebbet volt együtt az egész tantestület, ami nehezítette a közös alapelvek, közös gondolatok ébren tartását és felújítását, viszont nem kellett olyan témákkal foglalkoznia senkinek, ami nem az ő hatáskörébe tartozott.

Időről időre előkerült két igény. Az egyik a szervezetfejlesztés, a másik az intenzív, személyközpontú képzés gondolata volt. A szervezetfejlesztés mindig sürgető szükségszerűség, a képzés a szakmai és emberi színvonal fenntartásának igényét jelentette.

Az első szervezetfejlesztés az 1992-93-as tanévben indult: egy szakavatott tréner vezetésével heti egy alkalommal dolgoztunk: egy tanév alatt megalkottuk az Alapelveink című összefoglaló anyagot az iskoláról, a felvételi és elbocsátási rendet, a konfliktuskezelés és a szülőkkel való kapcsolattartás új formáit és a munkaköri leírásokat. Ezt a munkát még két évig további önkéntes alkotómunka, valamint team-építés követte. Három év múlva újabb tanévet szenteltünk a szervezetfejlesztésnek: most az intézmény hatékony működése volt a cél. Jól működő kuratórium, vezetési és döntéshozatali struktúra, adományszervezés, PR, marketing – újfajta gondolatok számunkra és általában a non-profit kis intézmények számára. Ha nem tartjuk a lépést, lemaradunk, hiszen csökken a gyereklétszám, egyre nő a kínálat – sajnos a szakmai munka igényessége mellett ezekkel a tényezőkkel is komolyan kellett foglalkoznunk. Ezek a témák néha bizony már a szakmaiságtól vették el az időt és energiát. A közelmúltban két ízben önfejlesztő tréning keretében, a szakmai műhelymunkával párhuzamosan, saját erőből igyekeztünk az újra előkerülő gondokat megoldani.

A személyközpontú képzés a felkészülés évében kezdődött szövegek olvasásával és megvitatásával. A második tanévben, 1991-92-ben 150 órás Rogers-tréninget tartottunk két képzett trénerrel, amelyen az osztálytanítók és néhány külsős kolléga vett részt. A későbbiekben is foglalkoztunk a személyközpontú szemlélettel a műhelyben vagy egyéb formában is, például meghirdetett tanfolyam keretében, amin külsősök is részt vettek. A szövegolvasás folytatódott. Utolsóként akkreditált 30 órás képzésünket tartottuk meg a 2004-2005-ös tanévben 12 fővel, belső és külső résztvevőkkel.

Az iskola működésének 15 éve alatt néha annyira túlterheltek voltunk, hogy felmerült a műhely elhagyásának vagy havi egyszeri alkalomra korlátozásának a gondolata. Ezek a megbeszélések mindig azzal zárultak, hogy ez lehetetlen: a közösen kigondolt és működtetett iskola lényege veszne el a műhely elhagyásával.”

Új megoldások vannak születőben a pedagógusok iskolán belüli szakmai együttműködésére. Külön munkacsoportot alkothatnak az azonos tantárgyat, azonos gyerekcsoportot, azonos korosztályt tanítók, vagy egyéb feladatok köré szerveződhetnek tartósan vagy időszakosan. A következő példákból kiderül, ezek az új együttműködési formák miért születtek meg, milyen formában, milyen tartalommal, milyen célokkal dolgozhatnak együtt, mi lehet az eredménye, hozadéka a közös munkának.

„KELL EGY CSAPAT!” – EGYÜTTMŰKÖDŐ TANÁRI TEAM

„Gondoljuk végig, hogyan is végzik egy hagyományosan működő iskolában a felső tagozatos tanárok a munkájukat:

Minden tanár elszigetelten dolgozik, foglalkozik a rá bízott tanulókkal. Igyekszik a gyermekeket a legjobb tudása szerint tanítani és nevelni, ám keveset tud arról, hogy az iskola többi részében mi történik. Alig ismeri kollégái tevékenységét, bár véleménye van róla, de egyáltalán nem biztos, hogy ez megalapozott és helyénvaló. Nem tudja, hogy diákjai mit produkálnak más tanítási órákon. Nem ismeri az előző órán történeteket, ami esetleg a gyermek egész napi viselkedésére hatással van, akár pozitív akár negatív értelemben. A hagyományos tantestületi megbeszéléseken felmerülnek problémák, panaszok, és ilyenkor derül ki, milyen másnak látjuk tanítványainkat, ám ezután is minden megy a régiben, hisz mindenki ragaszkodik a már kialakult véleményéhez.

Felismertük, hogy változtatásokra van szükség, ezért együttműködő tanári teameket hoztunk létre.

Iszoláltan dolgozó szaktanárok helyett – projektekre szerveződött tanári csoportok.

A bevezetett tantárgyközi projektek sora a következő változásokat eredményezte:

Egy osztályhoz egy tanári teamet rendelünk.

Feladatuk, hogy a tanulókat minél jobban megismerjék és segítsék őket képességeik kibontakoztatásában.

A tanárok rendszeres összejöveteleiken összehangolják a tanítandó tananyagot, megtervezik a projekt lépéseit, szakaszait, a tevékenységeket, a módszereket, a produktumot. Mindez egymásra figyelés és egymás munkájának megismerése nélkül nem megy. A tanárok így megismerik a másik erőfeszítéseit, az addig egyedül kínlódó kollégák egymásra találnak. Az eddigi „panaszárakat” építő beszélgetésekké válnak, ahol lehet egymástól tanulni, meg lehet ismerni a másik számára jól bevált módszereket, elismerni egymás munkáját. Mindez a gyermekek érdekében történik, de így a tanárok is megtanulnak összehangoltan, egymásra figyelve dolgozni. A projektfelelősök egymással is együttműködnek.

A projektzárókon mindenki jelen van. Sok tervezés, megbeszélés, együtt töltött idő végeredménye ez.

Szakmai munkaközösségek helyett – feladatra szerveződött tanári csoportok

Az elmúlt évek megváltozott pedagógiai környezetének eredményeképpen a hagyományos iskolai szakmai munkaközösségek szerepe kiüresedett, elvesztette a pedagógusközösségre gyakorolt hatását, izolálta a különböző szaktárgyat tanítókat.

Az általunk kialakított csoportok az iskola állandó feladataira szerveződtek. Vezetői rátermettség és szakmai tudás alapján bírta meg az iskola vezetése. A pedagóguskollégák önként vállalhattak feladatot, munkát a csoportokban.

Ezek a tanári csoportok hatékonyabban dolgoznak, foglalkozásaik nyitottak.

Ennek hatására kialakult egy belső továbbképzési rendszer, egyre több pedagógus vállalkozik előadások, foglalkozások, tréningek levezetésére.

Megvalósul az egymástól való tanulás.

1.táblázat. Kapcsolatok1

OKTATÁSI IGAZGATÓHELYETTES		
CSOPORT	FELADAT	CSOPORTVEZETŐK
Módszertan	A projekt és a kooperatív tanulás műhelyitkainak elsajátítása, módszertani börze	
Mérés, értékelés	Helyi és országos mérések feldolgozása. Szöveges érté-kelési rendszer kidolgozása, fejlesztése	
Fejlesztés	Fejlesztő eszközök kidolgozása, lemaradó gyerekek felmérése, egyéni fejlesztő programok kidolgozása	
Szabadidő	A gyerekek tanórán kívüli programjainak szervezése	
Tehetséggondozás	Szakkörök programjainak összeállítása, tanulmányi versenyek szervezése, pályázatokra való jelentkezések koordinálása	
Rendezvény-szervezés	Kiemelt iskolai rendezvények tervezése, szervezése, lebonyolítása	
Dokumentáció	Az iskolai programok anyagának rögzítése, feldolgozása	
Osztályfőnöki	Az osztályfőnökök tevékenységének összehangolása, osztályfőnöki adatbázis készítése, pszichológiai és pedagógiai tanácsadás, segítség	
Sport	Az iskola sportéletének megszervezése, helyi és országos versenyekre való felkészítés	

Továbbképzési rendszerünk a csoportépítés szolgálatában

E hosszú folyamaton átvett egy olyan belső továbbképzési rendszer, amelynek keretében a csoportépítés volt a kiemelt feladat.

Hónapokig végeztünk csoportos tréninget, dolgoztunk kooperatív csoportmunkában, tanultunk csoportépítő játékokat.

Céljaink elérése érdekében 10 együttélési normát fogadtunk el:

- 1. Közös célok – „tudjuk, merre tartunk”*
- 2. Felelősségvállalás a sikerért – „sikerülnie kell”*
- 3. Kollegialitás – „mindannyian érintettek vagyunk benne”*
- 4. Folyamatos fejlődés – „lehetünk ennél jobbak is”*
- 5. Élethosszig tartó tanulás – „a tanulás nyitva áll mindenki előtt”*
- 6. Kockázatvállalás – „csak az újdonságok kipróbálásából tanulhatunk”*
- 7. Támogatás – „mindig van valaki, aki segítsen”*
- 8. Kölcsönös tisztelet – „mindenkiben van valami érték”*
- 9. Nyitottság – „meg tudjuk beszélni a köztünk lévő különbségeket”*
- 10. A sikerek elismerése és a jó hangulat – „jól érezzük magunkat a bőrünkben”*

Azt gondoljuk, hogy az iskolák közti különbségek leginkább az ott dolgozó emberektől függenek. Ezért fordítottunk nagy gondot a csapatépítésre, hisz valljuk, hogy kell egy csapat!”

*Paulovicsné Nádasi Éva, Novák Zsoltné, Baloghné Bednár Éva
(Csokonai Vitéz Mihály Általános Iskola)*

Minden iskolában gondot jelent a pályakezdők, a belépő új kollégák bevonása a közös munkába, az iskola kemény munkával kialakított értékrendjének, belső rendszerének, gyakorlatának átadása számukra. Hogyan lehet ezt úgy csinálni, hogy az új kollégák rövid időn belül valójában is részesévé, alkotó tagjává váljanak a tanári közösségnek, hogy a „beszokás” ideje alatt ne legyenek gondjaikkal, kérdéseikkel egyedül? Ha egy tudatosan kialakított rendszerrel, végiggondolt folyamattal támogatjuk őket, biztosabban történik meg a képzésük, beilleszkedésük. Kevésbé érzik ügyetlennek, idegennek magukat és tolakodónak kérdéseiket, a régi kollégák pedig újabb tehernek a velük való törődést. Egy ilyen munkafolyamat mindkét fél számára hozadékkal szolgál.

A kérdések, új gondolatok, más tapasztalatok inspirálóan hathatnak az iskola közegére, kialakult rendjére is.

ÚJ TANÁROK INTEGRÁCIÓJA

„Minden embernek akadályokat kell leküzdenie, amikor egy új munkahelyre kell beilleszkednie. Különösen igaz ez akkor, ha ez a munkahely egy alternatív iskola. Ezek az akadályok

akkor is léteznek, ha az adott iskola tanárai nagyon nyitottak és befogadóak, hiszen egy ilyen iskolában minden más, mint amin mi, pedagógusok szocializálódunk. Lényeges tehát, hogy olyan stratégiákkal rendelkezünk, amelyek megkönnyíthetik az új kollégák beilleszkedését. Erre dolgozta ki a Politechnikum vezetősége a némileg önironikusan POLITÚRÁNAK elnevezett programot.

Az újjak beilleszkedésének fokozott támogatása egy olyan tanévben vált égetően szükségessé, amikor az intézmény növekedésének folytán egyszerre több új tanár is csatlakozott a pedagógusközösséghez. Közülük néhányan fel is adták a küzdelmet, és hamar otthagyták az iskolát. Mindannyian tudjuk, hogy a tanév közbeni felmondás nagyon szerencsétlen helyzeteket teremthet. A munkacsoport-vezetők számára is nyilvánvalóvá vált, hogy egy korábban teljesen ismeretlen struktúrával, értékelési rendszerrel, adminisztrációval és atmoszférával való ismerkedés óriási teherterhel. Legalább ekkora gondot okozott az is, hogy a demokratikusan működő intézményben a Huhogáson (tanári értekezlet) olyan fontos kérdésekben rendelkeztek szavazati joggal az új kollégák, amelyekre helyzetükből fakadóan még nem volt elegendő rálátásuk. Ennek a kettős problémának a megoldására jött létre az úgynevezett „bérletrendszer”.

A „bérletrendszer” lényege, hogy az új kollégáknak bizonyos feladatokat kell teljesíteniük ahhoz, hogy a Huhogáson szavazati joggal rendelkezzenek. A feladatok kötelező elvégzése ugyanakkor bevezeti az újoncot a Politechnikum mindennapi életének rejtelmeibe, és egyúttal megkönnyíti az eligazodást. Maga a bérlet egy kis nyomtatvány, amin a kolléga adminisztrálhatja az elvégzett feladatokat.

Mindezek alapján a Politechnikumban eltöltött első tanév folyamán az új kollégáknak meg kell ismerkedniük az iskola pedagógiai programjával, habár ezt szerencsés már a felvételi eljárás során a jelöltnek odaadni. A pedagógiai program olyan dokumentum, ami tartalmazza az iskola értékrendjével, struktúrájával és működésével kapcsolatos legfontosabb információkat, ezért elengedhetetlen mindenki számára, hogy ismerje a benne foglaltakat.

Az iskolában folyó munka megismerésének másik nagyon hatékony módszere a hospitálás. Különösen a már tapasztaltabb és a Politechnikumban sikeres tanárok óráinak látogatása adhat hasznos ötleteket, de az új kollégák nehézségeivel, megoldási kísérleteivel való szembesülés is alapja lehet a továbbfejlődésnek. Ennek érdekében a bérlet öt szakos és öt nem szakos óra látogatását írja elő. Emellett meg kell látogatni az osztályközösségek és osztályfőnökök együttlétének valamilyen alkalmát: osztályidőt, „ketyerét” vagy nyitást, illetve zárást (ezek az osztályfőnöki óra különböző változatai).

Az iskola életének elengedhetetlenül fontos részét képezik annak demokratikus intézményei, ezért minden új kolléga meglátogatja az Iskolatanács egy ülését, valamint egy iskolabírósági tárgyalást. Ehhez hasonlóan a szakmai munka, a döntéshozatali eljárások megismerését szolgálja egy szakmai bizottmányi ülés meglátogatása is. Emellett az új kollégák számára kötelező a pedagógiai műhelymunkában való részvétel, amely alkalmak támogatást jelenthetnek a szakmai, pedagógiai problémák, nehézségek kezelésében. Ugyanezt szolgálja az a kötelezettség is, hogy minden új kolléga ismerkedjen meg legalább egy tanulóval kötött szerződéssel.

Kötelező a részvétel két Polis-rendezvényen, valamint ismerkedni kell a politechnikumi „sajtóorgánumokkal”, az iskola havilapjával (Poligráf) és híradójával (KPTV) is.

Végül, de nem utolsó sorban a bérletben fel kell jegyezni az egyéni vállalásokat is, az olyan feladatokat, amelyeket az illető tanár személyes érdeklődéséből, lelkesedéséből tesz.

Mindez első látásra kicsit túlszabályozottnak, soknak tűnhet, de hisszük, hogy a POLITÚRA végén valóban beavatottabbak lesznek az újak – és ez nagyban megkönnyítheti mindennapjaikat az iskolában.

Természetesen a bérlet egy keretbe foglalt dolog, hiszen már a felvételi beszélgetéseken igyekeznek a munkacsoport-vezetők és a koordinátorok mindenkit felkészíteni arra, hogy a Politechnikumban való eligazodás nagyfokú alkalmazkodóképességet és adott esetben sok-sok munkát igényel. Az év végén az iskolavezetők és a munkacsoport-vezető hosszabb beszélgetést folytat a már egy év tapasztalatával rendelkező új kollégával. A beszélgetés alkalmával közösen értékelik az eltelt évet, a munkacsoport-vezető javaslatot tesz a próbaév leteltével a folytatásra. Sikeres együttműködés esetén a szerződés véglegesítését, kölcsönös vagy egyoldalú elégedetlenség esetén annak felfüggesztését javasolja. Egy kolléga szerződésének meghosszabbítása a vezetőség közös határozata, amelynek során figyelembe veszik a munkacsoport-vezető javaslatát, a tanár önértékelését és a diákok tanári értékelését is.”

*Bíró Ágota
(Közgazdasági Politechnikum)*

A következő példa azt mutatja be, milyen területeken kíván új kapcsolatokat, tevékenységeket az iskola pedagógusai számára az integrációs nevelés megvalósítása.

AZ INTERKULTURÁLIS PEDAGÓGIA

„Intézményünk öt Drávamenti kisközség beiskolázási körzete. Integrált intézmény, amelyhez iskola, óvoda, családsegítő- és gyermekjóléti szolgálat, valamint iskolai és községi könyvtár tartozik, s ugyanakkor az OOIH (Országos Oktatási Integrációs Hálózat) bázisintézményeként hátrányos helyzetű gyermekek pedagógiai integrációját végzi. Tanulólétszámunk hozzávetőleg 210 fő, közel fele bejáró. A körzet az elmaradott térségek közé tartozik, a munkanélküliség magasan az országos átlag felett áll. A gyermekek 45%-a a nehéz helyzetben, peremre szorítva élő beás cigány közösség tagja.

Elköteleztünk vagyunk a multikulturális oktatás iránt. E pedagógia jellemzője a befogadás, a tolerancia, a nyitottság. Nevelőtestületünknek először ezt kellett megtanulnia. Továbbképzéseink fő irányait, munkaértekezleteink legfontosabb témáit a feladatra való felkészülés adta.

Lássuk Banks összegzése alapján, mitől váltunk multikulturális iskolává, s ezt milyen jellemzők igazolják.

A nevelőtestület hozzáállása és értékrendje demokratikus.

Ez belső képzések eredményeként a tantestület értékrendjének alappillérvé vált. Sokan sokfelé járunk, folyamatosan menni, látni és tapasztalni kell, s erre az anyagi feltételeket az intézmény vezetőségének biztosítania kell. A tanultakat rendszeresen megosztjuk egymással, így a testület önképző műhelyként is működik. Fontos az is, hogy a kollektíva megszerezze azokat az alapvető ismereteket, amelyek ma nélkülözhetetlenek a munkában (számítástechnikai ismeretek, Gordon tanári hatékonyság tréning, IPR [Integrációs Pedagógiai Keretrendszer] tréning, kooperatív tanulás tréning, kritikai gondolkodás tréning stb.) A lényeg a folyamatos és az egymástól való tanulás elvének érvényesülése.

A nyelvi pluralizmus értéket jelent az iskolában.

A német mellett beás nyelvet is tanítunk, két csoportban, anyanyelvi oktatóval. A nyelvoktatást segítő taneszközök elkészítésére beás nyelvi műhelyt hoztunk létre.

Iskolai normáink és értékszemléletünk tudatosan veszi számba az etnikai és kulturális sokszínűséget.

Évek óta oktatjuk a cigány népismeretet és kultúrát – a rajz, az ének, a történelem, a magyar és a környezetismeret tantárgyak ismeretanyagába integrálva –, ehhez Cigánykerék címmel saját olvasókönyvet is írtunk.

Olyan tanítási és motivációs eszközöket alkalmazunk, amelyek hatékonyak a különféle társadalmi vagy etnikai csoportokból származó tanulók oktatása során: kooperatív tanulás, projekt módszer, drámapedagógia, szöveges értékelés alkalmazása gondosan szervezett szabadidős programokkal.

A különböző etnikai csoportokból, társadalmi osztályokból érkező gyermekek egyenrangúságot tapasztalnak az iskolában:

- cigány gyermekklubjaink vannak, amelyeknek nem csak cigány gyermekek a tagjai, céljuk egymás elfogadása, az alkalmazkodás fejlesztése és az előítéletesség csökkentése;*
- Diáknyelv című iskolaújságunk beás oldallal is bővült,*
- az étlapot beásul is kiírjuk a gyerekeknek, és tervezzük az iskola feliratainak kétnyelvű megjelenítését is;*
- szabadidős tevékenységek rendszere (erdei iskolák, kirándulások, kerékpártúrák, úszótanfolyamok, uszibuszok, színházlátogatások), amelyek tudatosan figyelnek a cigány gyermekek részvételére, adott esetben meg is teremtik a részvétel lehetőségének tárgyi feltételeit.*

A tanárok és a tanulók elsajátítják a rasszizmus felismerésének és az ellene való küzdelemnek a képességét:

- részvétel egyetemi romológus képzésben;*
- roma pedagógiai asszisztens alkalmazása;*
- regionális roma népismereti vetélkedők szervezése;*
- „Tégy a gyűlölet” ellen projekthét szervezése;*
- az OOIH integrációs bázisintézményeként küldetésünk lényeges eleme a szegregáció és a diszkrimináció elleni küzdelem;*
- a pedagógusok a környező roma civil szervezetek önkéntes segítői;*

– részt veszünk az Esélyegyenlőségi Minisztérium országos antidiszkriminációs projektjében.

Multikulturális pedagógiai törekvéseink a pedagógia minden területére és az iskola kapcsolataira is kiterjednek:

– cigány felnőttklubokat működtetünk, szorosan együttműködve a Roma Közösségi Ház és Információs Központtal. Ez lehetőséget ad színházlátogatásra, kirándulásokra, író-olvasó találkozók szervezésére. A tanulók szüleihez leginkább a klubokon keresztül lehet közel kerülni.

– szerkesztjük és kiadjuk az öt településre kiterjedő Izvor című kiadványt, amely anyanyelvi oldalakkal, jogismereti anyagokkal, a cigány irodalom bemutatásával szolgálja a multikulturális programot, hisz 800 példányban jelenik meg, és majdnem minden házba eljut.”

*Radics József
(Darányi Körzeti Közoktatási Intézmény)*

PEDAGÓGUS-DIÁK

Korunkban a pedagógusszerep változóban van. A mindent tudó, az ismereteket átadó, egységes erkölcsi normát elváró, a korábban nem kevés hatalommal rendelkező tanár lába alól kicsúszóban van a talaj. A tanár ma már nem egyedüli forrása az információnak, sőt. Könnyen lehet, hogy bizonyos témákban diákjai többet tudnak nála. A társadalomban valaha egységesnek tűnő értékrendszerről kiderült, hogy nem az. Egy-egy osztályba különböző szokásokat, kultúrát, világ- és érték-szemléletet hoznak a gyerekek.

Ebben a változó világban a tanítás-tanulás folyamatában a pedagógus hatékonyabb és sikeresebb lehet egyfajta facilitátori szerepben.

A facilitátor pedagógus nem katedrán áll, nem kinyilatkoztat, nem hatalmat gyakorol, hanem a gyerekek között él, képességeket fejleszt, értékeket közvetít, támogatásával, tudásával egyenleti tanítványai útját, partnerként kezelve őket.

A pedagógus feladata elsősorban a gyerekek alapos megismerése, a hozzájuk vezető, nekik leginkább megfelelő utak, módszerek megtalálása, motivációjuk felkeltése, fenntartása, készségeik, képességeik fejlesztése, tehetségük kibontakozásának támogatása, olyan elfogadó, bizalmi légkör megteremtése, ahol tanítványai szabadon fejlődhetnek. A tanító, a tanár feladata elsődlegesen a „képesse tevés”. Maria Montessori megfogalmazásában: „segíts, hogy magam csinálhassam!”

Ha képesse tesszük őket önmaguk, saját lehetőségeik megismerésére, ha tanulás-módszertani, problémamegoldó képességekkel vétezzük fel őket, ha megtapasztalják az együttműködés és a konfliktusok békés rendezésének, a másik ember megismerésének, segítségének örömét, egy-egy kezdetben nehéznek tűnő feladat megoldásának sikerét, ha elérjük, hogy kíváncsian, nyitottan szemléljék a világot, abban segítjük őket, hogy életük során annak minden területén boldoguljanak.

AKKOR HOGYAN?

A pedagógus továbbra sem mond le a tananyag átadásáról és számonkéréséről, az értékelésről, a nevelésről. Kontrollszerepe, kompetenciája, felelőssége megmarad, sőt bizonyos értelemben fontosabbá válik. Nem „a tanár” szerepét jeleníti meg, hanem önmagát képviseli tudásával, erényeivel, hibáival, gyengeségeivel, érzelmeivel, indulataival, egész emberségével. Személye helyett személyisége kerül előtérbe, hiszen a tanár, a tanító egész jelenlétével, minden szavával, tetteivel értéket közvetít.

Mindez persze a földrajz-, matek-, irodalom- és a többi órán, a szünetekben, a kiránduláson, az iskolai versenyeken, a buszon, az uszodában észrevétlenül történik. Sokféle képességfejlesztő, önismereti, kooperációs, drámapedagógiai, tanulástechnikai, tehetséggondozó stb. módszer ismert már, amelyek mind segít-

ségünkre lehetnek a feladatok megoldásában, de elsődlegesen a tanár-diák kapcsolat milyensége határozza meg a pedagógusmunka – vagy inkább életforma – hatékonyságát.

Ha a diákokkal való kapcsolatunkat a bizalom, az odafordulás, a nyitottság, a támogatás attitűdje jellemzi, amellet, hogy a gyerekekhez vezető út rövidebb, munkánk sikeresebb és mélyre hatóbb lehet, s mi magunk is gazdagodunk e kapcsolatok hozadékaival.

A gyerekek különböző életkorukban különböző jellegű, tartalmú figyelmet, törődést igényelnek a pedagógusoktól. Az alsó tagozaton a nagyfelmenő rendszer általában biztosítja a kicsiknek szükséges meleg, családi légkört. A felsőben és a középiskolában azonban a gyerekek egyre inkább magukra és egymásra maradnak, miközben továbbra is nagy szükségük van a felnőttek figyelmére, törődésére – bár megváltozott formában. A heti néhány órás szaktanári együttlét megnehezíti a gyerekekkel való személyes kapcsolat kialakítását, fenntartását. Ezért ezeknél a korosztályoknál fokozott jelentősége van az osztályfőnöknek. A hagyományos osztályfőnöki szerep azonban kiüresedőben van, változásra szorul.

Sok helyen indultak meg ezek a változások új kapcsolati formákat és tartalmakat keresve. Ezekre látunk példákat következőkben. Mindhárom iskola középiskola, az első kettő hatosztályos, a harmadik specialitása annyi, hogy hátrányos helyzetű gyerekekkel foglalkozik.

KÉT OSZTÁLYFŐNÖK EGY CSÁRDÁBAN

„Minden osztálynak két egyenrangú osztályfőnöke van. Az iskolai lét talán legmeghatározóbb eleme az osztályközösség. Ezért törekszünk arra, hogy az osztály amolyan másodlagos családként működjön a diákok számára. Erre született a két osztályfőnökös modell.

Ez a modell nagyon hatékonynak bizonyul a mindennapi pedagógiai munkában. Egyfelől a diákok számára kézzelfogható mintáját adja az együttműködésnek, az esetleges konfliktusok kezelésének a felnőttek között még akkor is, ha a saját családi környezetükből hiányzik ez a minta. Ugyanakkor bizonyos pedagógiai helyzetek kezelésénél óriási könnyebbéség, hogy van kivel végiggondolni a döntéseket. Így nem egyetlen személy elfogultságai, pillanatnyi hangulatai befolyásolnak súlyos döntéseket. A megosztott felelősség elvének érvényesítése lehetővé teszi, hogy a diákok szemtanúi legyenek különböző értékrendek ütköztetésének, termékeny vitának. Az adminisztratív többletmunka elvégzésében is nagy segítség a munkamegosztás.

Hosszú párvalasztási időszak előzi meg az osztályfőnökpárok létrejöttét. Ennek megszokott rendje az, hogy a pedagógiai koordinátor először egyenként beszélget azokkal a tanárokkal, akik a következő évben osztályfőnökséget vállalhatnak. A megfelelő számú aspiránnal arról is egyeztet, hogy a lehetséges jelöltek közül kivel dolgoznának szívesen. Adott esetben ez az egyeztetés nem szükséges ahhoz, hogy kialakuljon egy pár, lehet, hogy kölcsö-

nös szimpátia esetén enélkül is létrejön. Mind az iskolavezetésnek, mind a pedagógusközösségnek el kell fogadnia az adott jelöltekből kialakuló párokat, és figyelembe kell venni bizonyos szempontok érvényesülését.

Ideálisnak tartjuk az egy férfi-egy nő osztályfőnökpárt, bár ez sajnos nem mindig érvényesíthető. A két osztályfőnöknek képesnek kell éreznie magát az együttműködésre, máskülönben kooperációjuk nem igazán lehet példaértékű. Pályakezdő, az osztályfőnöki munkában még tapasztalatlan, illetve az iskola rendszerét még kevéssé ismerő tanárokat nem szerencsés párosítani. Fontos szempont, hogy legalább az osztályfőnökpár egyike tanítsa az egész osztályt – persze az a legjobb, ha ez mindkettejükről elmondható.

Bár az összes szempontnak, elvárásnak nem lehet mindig megfelelni, de ettől ezek még fontos törekvések. A pedagógusok értekezlete, a Huhogás, szavazatával megerősíti az osztályfőnökpárok beiktatását vagy megvétőzhatja azt, habár erre eddig még nem volt példa. A tanév közepén összeálló párok már a felvételik előtt megkezdik a közös munkát. A felvételiztetésnél mindketten jelen vannak, és ideális esetben ketten együtt a felvételiként szolgáló személyes beszélgetéseken és csoportfoglalkozásokon már az osztályuk összes tanulóival megismerkednek.

Az osztályfőnökpárok maguk alakítják ki a munkamegosztásukat. Adott a közösen elvégzendő feladatmennyiség, amiről pontos leírás készül. Ennek felosztásáról a párok maguk egyeznek meg, erre vonatkozó külső utasítás nincs, hiszen minden osztályfőnöknek megvannak a maga erősségei és gyengéi, ezért ennek megfelelően célszerű felosztani a feladatokat. Mindig mindketten jelen vannak az osztálykirándulásokon, osztályprogramokon, osztályidőkön. Csak az osztállyal kapcsolatos háttérfeladatokat osztják meg a maguk ízlése szerint. Amennyiben ez a munkamegosztás nem sikeres, és konfliktusok adódnak az osztályfőnökök között, a pedagógiai koordinátorhoz, illetve az iskola pszichopedagógusához fordulhatnak segítségért.

Mik az osztályfőnökök feladatai? Az iskolába sikeresen felvételiző diákokkal már májusban előzetes találkozót szerveznek. Ezzel egy időben a diákok szülei tájékozódhatnak a Politechnikum képzési rendszeréről, a követelményekről, az értékelési rendszerről és a szabadidős programokról. Fontos, hogy szoros együttműködés alakuljon ki a diákok családjával, ezért az osztályfőnökök minden tanulmányait megkezdő diák szüleiivel leülnek egy hosszabb beszélgetésre. Ennek célja, hogy az osztályfőnökök minél pontosabb képet alkothassanak a diákok szociális helyzetéről, problémáiról, terveiről. Ezt a beszélgetést négy, illetve hat év elteltével a végzős diákok szüleiével is megismétlik. Negyedévenként, illetve a hatosztályos modellben havonta és félévenként szövegesen értékeli a diákok tanulmányi előmenetelét, közösségekben betöltött szerepét, magatartását. Ezekben az értékelésekben megpróbálnak olyan kérdéseket felvetni, amelyek előremozdíthatják a diák pozitív változásait. Az osztályfőnökök megszervezik a kötelező évekű tanulmányi kirándulások programját, csoportépítéssel, személyiségfejlesztéssel foglalkoznak az osztályidőkön, valamint ellátják az adminisztratív feladatokat.

A iskolánkban a hagyományosnál nagyobb felelősséggel jár az osztályfőnöki munka, ezért nagyobb anyagi megbecsülésben részesülnek az osztályfőnökök. Úgy gondoljuk, hogy

a két osztályfőnöknek van arra esélye, hogy olyan közösségeket építsen, amelyek megtartó erővé tudnak válni a kamaszkor és a felnőtté válás nagyon problematikus időszakában."

Bíró Ágota
(Közgazdasági Politechnikum)

A PATRÓNUS

„1987-ben, amikor még csak beszélgettünk egy új, az eddig Magyarországon létező iskolától eltérő programú iskoláról, az elsők között szerepelt az osztályfőnöki funkció, szerep megváltoztatása. Mindnyájan úgy gondoltuk, hogy ha egy pedagógus felelősen akar együttműködni a diákokkal, ha jól meg akarja ismerni a rábízott gyerekeket, ez csak úgy működhet, ha kis létszámú csoportja van. Így találtuk ki a PATRÓNUS-t.

Ki is ez? A patrónus amolyan iskolai szülő. Szakember, akinek az a dolga, hogy nevelje, tanítsa, segítse, támogassa, ellenőrizze, képviselje azokat a gyerekeket, akik őt patrónusuknak választották. A patrónus pedagógus, aki segíti a gyereket, tájékoztatja, támogatja, részt vesz döntéseiben, számon kéri botlásait. A patrónus feladata, hogy segítse a tanulók önismeretének kialakulását, adottságaik megismerését, a nekik leginkább alkalmas tevékenységformák, hosszabb távon életpályájuk kiválasztását. A patrónus pedagógus, aki a gyerekek életkorának, személyiségének megfelelő pedagógiai eszközökkel segíti őket a világ megismerésében, az értékek megtalálásában, a normák, az együttműködési formák kialakításában. A patrónus szakemberként, de teljes személyiségével részese a gyerekekkel való kapcsolatának. Idősebb barát, szükség esetén szigorú ellenőr vagy pszichológus. Meg kell találnia azokat a kapcsolatformákat, érintkezési pontokat, amelyekben a leginkább segítségére lehet a gyerekek fejlődésének.

Az első év elején a nyitótáborban a gyerekek a saját patrónusukat a teljes képzési időszakra választják az évfolyammal dolgozó hat tanár közül. Az egész nyitótábor igazából ismerkedés. A gyerekek és a hat patrónus különböző helyzetekben vannak együtt. A nyitótábor végére minden gyerek szerez valamilyen benyomást arról a tanárról – a patrónusáról –, aki végigkíséri az egész iskolai életét. De ugyanez elmondható fordítva is. A patrónus is megismeri valamelyest az öt napos együttlét alatt azt a 8-10 gyereket, akinek majd az iskolai szülője lesz.

Az egy patrónushoz tartozó gyerekeket az AKG-s szótár szerint „csibének” hívjuk, ők alkotják a fészekaljat. Egy fészekalj nem feltétlenül közösség, bár lehetnek közös programjaik, vállalásaik, feladataik. Hetente egy alkalommal összejön a fészekalj. Ilyenkor a gyerekek beszámolnak egymásnak és a patrónusnak a heti eseményekről, sikerekről, kudarcokról, problémákról. Ekkor lehetőség van az információcserére, az operatív kérdések megbeszélésére. Törekszünk arra, hogy a gyerekcsoportnak kialakuljanak a közös ünnepei, legyenek hagyományaik (születésnapok, karácsony megünneplése, az értékelő osztása). A fészekalj tehát a kisiskolai létben a legfontosabb csoport, sokféle funkcióval. Egy kicsit a család analógiánál maradva, ez egyszerre normatív és védelmező közeg. Az a hely, ahol a gyerekek meg kell találnia önmagát. Ebben a patrónuson kívül a kortárs csoportnak is nagy szerepe van.

A jó és tartalmas kapcsolat kialakításához szükség van az egyéni, négy szemközt folytatott beszélgetésekre is. Ezt nem könnyű megszervezni, de azt gondoljuk, legalább félévente

egyszer minden gyerekkel le kell ülnünk beszélgetni. Persze ennél sokszor többször beszélgetünk velük, van, akivel minden nap, a problémátlan gyerekekkel ritkábban, de ez más. Ennek a beszélgetésnek nincs konkrét apropója (miért nem voltál, miért nem csináltad, miért sikerült rosszul, stb.), ez arról szól, hogy általában hogy érzed magad, minek örülsz, mi okoz fájdalmat mostanában, min szeretnél változtatni stb.

Arra szoktunk koncentrálni, hogy az egyes gyerekeknek jó patrónusai legyünk, törődünk problémáival, figyeljünk rá, számon kérjük elmaradásait, tartsuk a kapcsolatot a szüleiével.

Az Alternatív Közgazdasági Gimnáziumban nincs házirend, intézményi büntetés, ellenőrző. A patrónus segíti a gyerekeket abban, hogy megtalálják a „falakat”, a szabadságuk határát. A patrónus az a felnőtt, aki kitalálja, megfogalmazza, egyezteteti az egyes gyerekre vonatkozó pedagógiai eljárásokat, elvárásokat, hosszabb-rövidebb távra célokat tűz ki a gyerekek elé. A szülői házzal egyeztetve alakítja a gyerekek értékrendjét. Itt olyan értékekről van szó, amelyek a tanítási folyamatban kevésbé tudnak artikulálódni (szociális érzékenység, empátia, nyitottság, türelem stb.).

A jó és tartalmas kapcsolat kialakítása a szülőkkel nagyon fontos. Az egyéni beszélgetések, a csibe-szülők megteremtik ennek lehetőségét. Nemcsak akkor ülünk le a szülőkkel, ha baj van, hanem rendszeres alkalmakat teremtünk. Az a tapasztalatunk, hogy nagyon jó beszélgetések alakulhatnak ki egy-egy problémafelvetés kapcsán. Itt is lehet kötetlenebb együttlétet teremteni.

A patrónusok rendszeres kéthetenkénti értekezletükön a gyerekekről beszélgetnek. Értékelik a napi munkájukat, foglalkoznak a problémáikkal. A gyerek sokoldalú, több szempontú megismerése, a megalapozott jó kapcsolat a szülői házzal, a szaktanárokkal való rendszeres információcsere lehetővé teszi, hogy a patrónus félévente megírt szöveges értékelője valójában tükörként funkcionáljon.”

Harsányi Zsuzsa
(Alternatív Közgazdasági Gimnázium)

SEGÍTŐ PÁRRENDSZER

„A kamaszok számára fontos, hogy a meghatározó kortárskapcsolatok mellett legyen olyan felnőtt, aki hiteles személy számukra, akivel megoszthatják örömeiket, bánatukat, problémáikat, akire számíthatnak, ha bajban vannak, aki komolyan veszi és támogatja őket. Mivel iskolánk diákjai nehéz sorsú, hátrányos helyzetű, kallódó fiatalok, számukra különösen fontos a figyelem, a mély, őszinte felnőtt kapcsolat. Ezért működtetjük iskolánkban a segítő párrendszert, ami az osztályfőnöki szerepet és munkát helyettesíti, ugyanakkor több is annál.

A diákok segítő párjukat a tanárok közül választják minden tanév elején. A választás alapja a kölcsönös szimpátia és a bizalom.

A pár legfontosabb alapvető funkciója a diák támogatása, életének figyelemmel kísérése. Fontos a napi kapcsolattartás, hogy a segítő pár ismerje a fiatal életmódját, élethelyzetét, időbeosztását, aktuális problémáit. Egyszerre lássa őt a jelenben és a Tanodában eltöltött idő távlatában, ismerje jól személyiségét, problémáit és annak változásait. Fontos, hogy a segítő pár az iskolában elérhető, megtalálható legyen, így a diák gondoljaival, problémáival bármikor megkereshesse. A pár a fiatal számára biztonságos támaszt és segítséget jelent problémáinak

megoldásában. Visszajelzéseivel segíti a fiatal reális önértékelésének, énképének kialakulását.

A segítő párrendszer a kölcsönös bizalmon alapul és a személyes kötődés, egymás elfogadása és tisztelete, az őszinteség működteti. A diákoknak – ha indokoltnak érzik – bármikor lehetőségük van új segítő párt választani.

A segítő pár feladata kettős. Egyrészt intézi a diák tanulmányi és adminisztratív ügyeit: a fiatallal közösen elkészíti és folyamatosan nyomon követi annak személyre szabott tanulási programját (tanulási program megtervezése, figyelemmel kísérése, aktuális óra- rend, vizsgarend készítése, osztályzatok adminisztrálása). Másrészt minden olyan problémában, ügyben, amelyben a diák segítséget kér, próbál vele közösen megoldásokat találni, s támogatja annak megvalósítását.

Ezek közt a problémák között lehetnek életvezetési nehézségek, mentális, illetve családi vagy egészségügyi problémák, szociális, lakhatási vagy munkakeresési gondok, egyebek.

A segítő pármunka fontos terepe az egyéni beszélgetés.

Ez rendszeres – a fiatal igényétől, állapotától, élethelyzetétől függően napi, heti esetleg ritkább – beszélgetést jelent a diák és segítő párja között. E beszélgetések témája a tanulás- szervezési kérdések mellett bármi, a fiatalt érintő, érdeklő dolog lehet. Ezeken az egyéni beszélgetéseken elsősorban a fiatal iskolai jelenléte, tanulási programjának helyzete, tanulási problémái, szociális kapcsolatai, mentális állapota és ezek kapcsán életvezetési, szociális és egyéb problémái kerülnek szóba, amelyekre közösen keresik a megoldásokat. Lényeges, hogy a fiatal maga találja és fogalmazza meg a számára eredményes problémamegoldási módokat, életstratégiákat, hiszen saját gondjait csak ő oldhatja meg. A pár feladata, hogy segítsen neki a konkrét napi lépések, teendők megfogalmazásában és bizalmával, türelmével, biztatással, illetve folyamatos visszajelzéssel támogassa azok megvalósulását. A beszélgetések időről időre visszatérnek e témákra, és közösen elemzik a változásokat, alakítják ki a továbblépés lehetőségeit.

A segítő munka lényeges eleme, hogy a segítő pár nincs egyedül. Munkájában támogatja a stáb, amelynek minden olyan munkatárs tagja, aki vállalja a segítő pármunkát. A stáb heti egy alkalommal esetmegbeszélő csoportként működik.

A tanári és segítő munka nem különül el, a Tanoda munkatársainak a diákokkal való bármilyen együttléte lényegében a segítés része. Segítő munkaként értelmezzük magát a tanítást is.

A segítő munka legfontosabb terepe a mindennapok közös együttléte, az iskolai élet, ahol természetes közegben spontán módon valósul meg a személyes figyelem és törődés.

Ez a legjobb módja egymás megismerésének, hiszen a diákok és tanáraik sokféle helyzetben találkoznak, működnek együtt (tanítás-tanulás, egyéni beszélgetés a segítő párral, szünetbeli csevegés, spontán csoportos vagy egyéni beszélgetés, kávézás, teázás, szabadidős tevékenység, sportolás, kirándulás stb.)

Ez az együttélés valóságos, a munkatársak és a diákok térben sem különülnek el egymástól, az iroda („a tanári szoba”) a közösségi élet helye is egyben, szabad bejárása van mindenkinek. A diákok és mi, segítő oktatók részesei vagyunk egymás iskolában zajló életének. Ez az együttélés ad lehetőséget a tanároknak arra, hogy leghitelesebben képviseljék életszemléletüket, mintát mutassanak az emberi kapcsolatok, a kommunikáció működésére; különböző élethelyzetek megélésére, érzelmek, indulatok felvállalására és kifejezésére, napi problémák és konfliktusok kezelésére, megoldására.

Fontos, hogy a stáb a fiatalok számára inspiráló segítői közeget alakítson ki, amelyben a célok megfogalmazása mellett érték a tevékenység, a tanulás, az alkotó munka, a tiszta

kommunikáció, a változtatni akarás, törekvés a problémák megoldására, a továbblépésre. A stáb ezen értékeket közvetíti a fiatalok felé, és minden módon segíti azok megvalósulását."

Szebényi Csilla
(Belvárosi Tanoda)

Munkánk során célunk tanítványaink megismerése. Ennek sokféle módja van a mindennapokban, a következő két példa két sajátos szempontot ad ehhez. Az első a „lakva ismerjük meg egymást” elv alkalmazása kiránduláson, táborban, távol a megszokott otthoni környezettől. A második egy új gyakorlat kipróbálására inspirál. Egy esettanulmány elkészítése egy vagy több, az osztályból már eltávozott diákról vagy akár egy egész osztályról – bár pluszmunkával jár –, nagyon sok tanulsággal szolgálhat a velük való kapcsolatunkról. Segít a lezárásában, az elmúlt idő távlatában rálátást biztosít sikereinkre, kudarcainkra. Könnyebb értékelni (olykor átértékelni) egy-egy nehéz időszak munkáját. Sokat tanulhatunk a visszaemlékezés, a végiggondolás, a problémák megfogalmazása, az esetleírás folyamatából.

LAKVA ISMERJÜK MEG EGYMÁST!

„Hogy hol? Lehet az osztálykirándulás, régésztábor, külföldi tanulmányút avagy erdei iskola. Van olyan iskola is, ahol – ha addig nem „laktak” volna együtt – a ballagás előtti éjszákán alszanak a tizenkettedikesek hálósáokban az aulában.

Miket tudunk meg egymásról?

Hogy ki a korán kelő, ki az este elálmosodó, ki horkol, ki beszél magában.

Hogy reggel automatikusan rendbe teszi-e valaki magát és alvóhelyét, szobáját.

Hogy lassan ébred, szólni sem lehet hozzá.

Hogy eddig nem ismert, rejtett tulajdonságai vannak, kisebb korlátai, gyógyszert szed, diétázik.

Hogy magányos, és kommunikációs nehézségei vannak.

Hogy tud gyalogolni, főzni, énekelni.

Hogy képes a csoportot képviselni a polgármesterrel, a molnárral, a hajóskapitánnyal szemben.

Hogy képes konfliktust kezelni, békebírónak lenni, a sírót megvigasztalni.

Hogy képes tüzet rakni és még ezer más dolgot.

Az osztálynak és a tanároknak is új lehetőségük támad a most kapott új dimenzióban a gyengébb, a csoportja által kevésbé elfogadott gyerekek megerősítésére, bevonására. (Például a határon túlról érkezett új osztálytárs, a megvetett iskolai teljesítménye miatt máris kiközösített Károly, aki az erdei iskolában otthonról hozott autentikus tudásával lett „kemencenagy”.)

Az iskolai órák alatt elvárt fegyelem időszakait a szünetek másfajta rendje csak rövid szakaszokra váltja fel. Most, az iskola épületét elhagyva, akár órák telnek el foglalkozás,

tanítás avagy akár strukturált együttlét nélkül. Most megmutatkozik, milyen az osztály és milyen a tanár. Elő a humorérzékkel, a helyzetek kihívása sokféle használaton kívüli eszközünket kapatja elő. A helyzetek ezerfélék lehetnek, csak néhány apró példa:

Az osztályhoz csapódó (kedves, szép) kóbor állatok: a táborba odaszokott cica, a kiránduló gyerekeket híven követő szomszéd kutya dédelgetési rohamokat vált ki. Okai is sokfélék: hiányzik a kapott gyengédség, hiányzik a gyengédség tárgya (kistestvér?), deficit az érzelmi élet. De ürügyként is szolgál, az állattal való sikeres barátkozás kitiönteti a gyermeket, az ellenkező nem előtt tetszelgési lehetőség, avagy mentség a tanár iránti figyelem teljes hiányára. Tanár a talpán, aki tartósan el tudja küldeni az ilyen, a gyerekek által etetett, hevesen ölelgetett állatokat anélkül, hogy ellenszenvet ne keltene. Az állat veszélyforrásként értelmezése (pedig ez is komoly szempont!) nevetséges: ez a kedves, törleszkedő, hű állat?!

Az egy fedél alatt alvás előhívja a nemek közötti játszma számtalan formáját (mind-egyik arról szól, hogy éjjel nem aludni, hanem incselkedni kell). Ilyen a fiúk kizárása vagy az ellenkező nem matracainak fogpasztával való bekenése (komoly tétel az erdei iskola fenntartóinak!).

A kapott szabadidő egyik nehézsége, hogy egyesek, bár már sötétedik, nem jönnek vissza a távoli foci pályáról vagy a „boltból”, ahová minden percben menniük kell. Az elcsavargók begyűjtésének minősített esete a cigaretta vagy alkohol – hogy másról ne is beszéljünk – élvezete. Egy tanár, miután becipelte a fa alatt elázottan szunyókáló két tanítványát, néhány velős mondat után töltött a maradék borból – no, csak egy ujjnyi jutott –, hogy együtt kóstolják meg. A kilengőknek másnap több házimunka jutott. A megoldás lépéseiről el lehet gondolkozni, de mivel a tanár a gyerekek előtt hiteles személy volt, ott és akkor mindenki úgy érezte, hogy az esemény a helyére került. (El kell gondolkodnunk arról, mit tehetnénk annak érdekében, hogy felnőtte avassuk gyerekeinket, mielőtt ők avatják fel magukat, olykor nem éppen az egészségükre kívánatos módon. S ha egyszer fel vannak avatva, akkor ezt a továbbiakban tiszteletben kellene tartani.)

Amerikai ifjúsági filmekben, ha a jókedv tetőre hág, étellel kezdik egymást hajigálni a szereplők. Olyan közép-európai országban, ahol az ételhez – önzetlenül! – jó étvágyat kívánnak, „fogyasszál!” – mondják, de még most sem jut mindenkinek napi három étkezés, az étel fitymálása, pazarlása nem megengedhető. Mindenki annyit vegyen a tányérjára, amennyit meg is eszik, a többit adjuk a kerítésen túl lakó, szociális segélyből élő gyerekeknek. Szerintem lehet válogatni: ha ki van például tűzve, hogy miből lakhat jól a gyermek: egy másik fogásból vagy zsíros kenyérből.

Sok más helyzetet most átugorva végül a maroktelefonról röviden. Ha az iskola épületét elhagyva a kaland jellegéhez idomítva szabályozzuk a használatát, láthatjuk, hogy több kijátszási lehetőség is adódik. Természetesen nem a szülőkkel való kapcsolattartástól szeretnénk megfosztani a gyerekeket, inkább az lenne jó, ha csodás bűvárharangban éreznék magukat, és nem volna szükségük az eltávolodásra, a kilépésre. Nehéz annak a természetbűvár erdei iskolai programnak a sorsa, amelybe a hírnök a tegnapi Való Világ adásnak a szülők által közvetített fejleményeivel robban be. Nekem csak egyszer sikerült az osztályt rábeszélnem, hogy el se hozzák a mobilt. Remélem, nem bánták meg.”

Vásárhelyi Judit

„VOLTAKÉPPEN MI IS A CÉL?”

„A Külvárosi Tankör tanári stábjá 2000-ben egy esettanulmány kötetet adott közre, főként szociális és oktatási szakemberek tájékoztatására. Belső működésünk szempontjából a kötet megírása döntő jelentőséggel bírt.

Az iskola megalakulása óta a tanári stáb minden tagja személyes segítő munkát is végez, esetenként 4-7 diák mentoraként. Diákjaink súlyos, néha tragikus életvezetési problémákkal küzdve és alulmaradva kerülnek a Tankörbe. A mentorok 2-4 éven keresztül viszik eseteiket, foglalkozva diákpárjaik személyes és tanulási gondjával, így az esettanulmányok megírása alkalom volt arra, hogy visszatekintsünk, szembenézzünk a folyamat egészével, megragadjunk egy-egy jelentősebb pillanatot.

Merőben szokatlan, hogy egy iskola tanárai esetelemzéseket készítsenek. S bár a Tankör stábjá rendszeres szupervízióban is részesül, mentorságbéli fejlődésünknek a könyv jelentős állomása. Segítő kapcsolatainkban az esetvezetés során „tartályként” működünk, amelybe párjaink beleöntik gondjaikat, s csak a kapcsolat bizonyos pontjain alakul ki valódi segítő tevékenység.

Az esettanulmányok többségében jól láthatóak ezek a pontok, amelyek a maguk tragikusságában is felemelő kapcsolati és a fiatal életét meghatározó történésekké válnak.

Az esettanulmányok írásának folyamata, mint minden alkotó folyamat, keserves. Magam két páromról írtam – bár egyiktől két, másiktól egy évnnyire voltam, még diákpárként gondoltam rájuk, hiszen elég sokat találkoztunk, rendszeresen tudtam róluk. Mégis, már kissé kívülről tudtam nézni a velünk történeteket, elemezni a folyamatot és megtalálni bizonyos pontokat, de kapcsolatunk érzelmi hőfoka teljes objektivitást még nem eredményezett. Az biztos, hogy szükségem volt bizonyos távolságtartásra, hogy egyáltalán le merjem írni azt, ahogyan én látom fejlődésüket, megtorpanásaikat, kudarcaikat és eredményeiket.

Az esettanulmány eredendően szociális „műfaj”, folyamatos esetkezeléssel foglalkozó szakemberek közös megbeszélésre, oktatás, publikálás céljából szoktak ilyeneket készíteni. S azért, hogy kiírják magukból a feszültséget. Módszertana a folyamat leírása, a „kliens”, az ember fejlődésének megragadása és az általános tanulságok levonása. Éppen ezért, bár a legtöbb esetben szűk körnek készül, kerülni kell a beazonosítás lehetőségét. Lehet interjút készíteni a klienssel kapcsolatunk valamelyik pontján vagy éppen lezárásképpen (az interjú nem riport, tehát nem az érdekességre, szenzációra helyezi mondanivalója lényegét); vagy pedig együttműködésünk eseményeit folyamatosan rögzíteni, hogy később összeállhasson egészszé. Valójában nem a rögzített, formába öntött esettanulmány a termék, hanem a folyamat, amelynek rögzítéséből kiderül, hogyan kezelte írója az esetet magát. Szakmaiság és nyilvánosság – ez az, amelyet nem kerülhet meg senki, aki emberekkel foglalkozik: biztosnak kell lennünk abban, hogy csapatunk mellettünk áll tanácsokkal, objektív megfigyeléssel, a ventilálás lehetőségével, ezért az írás során őszinteségre kell törekednünk. Fontos visszajelzéseket kaphatunk például arról is, hogyan oldottuk meg a leválás nehéz feladatát, valamint hogyan működtünk a kliensünk környezetével kialakított kapcsolatban.

Esettanulmányt lehet azonban másként is írni, mint száraz egyszerűséggel: mi ebben a kötetben – és remélhetőleg a közeljövőben elkészítendő másodikban is – szárnyaltunk, mert az volt a célunk, hogy az iskolákban dolgozók is kedvet kapjanak a műfajban való publikálásra.

Végezetül álljon itt néhány sor a kötetből:

...Egyszer az iskolaiújság készítése során THZ előttem készített el egy rajzot, roppantul könnyű kézmozdulatokkal és vonalvezetéssel, lenyűgöző belső vizuális fantáziáját megelevenítve. Egyetemi tanulmányaim következtében geometriai szerkesztések készítésében volt gyakorlatom: ha körzőre és vonalzóra támaszkodhatom, akkor az én rajzaim is kinéznek valahogy. Abban a pillanatban azonban, ahogy el kellene dobni mankóimat, és „elengedett kézzel” rajzolni, sántává és bénává válok. Ahogy elnéztem THZ-t, azon gondolkodtam, hogy egy olyan „falanszterben”, ahol a vizuális kreativitásra, készségekre, a szabadkézi rajzra alapozott tárgyak lennének a kötelezőek, én hasonlóan hátrányos helyzetű, ha nem kifejezetten képességihiányos lennék: diszgráfias, a „grafosz” eredeti értelmében...”

Czikora Györgyi
(Külvárosi Tankör)

DIÁK-DIÁK

Ahogy arról a bevezetőben már szó volt, a gyerekek számára az iskola a másodlagos szocializációs közeg. Az iskolában a gyerek sok feladattal és elvárással szembesül. Egyszerre kell dolgoznia, teljesíteni a tanórákon, meg kell teremtenie saját pozícióját mind tanulmányi, mind kapcsolati szinten, képviselnie kell önmagát, saját érdekeit, egy formálódó közösség aktív tagjaként kell működni. Mindeközben a felnőttekkel való kapcsolat kialakítása sem mellékes, sok függ attól, hogy milyen a viszonya a tanítókkal, később a tanárokkal. A kisiskolás gyerek formálható, tanítható, többségük ekkor még nyitott. Nem vagy csak kevésbé működnek bennük a felnőttek előítéletei. Ugyanakkor az itt szerzett szocializációs tapasztalatok meghatározóak. Ha az iskolában az egymásra figyelés, egymás elfogadása, tisztelete, támogatása, az együttműködés, a nyitottság, a másikkal való kíváncsiság, a tolerancia, egymás segítése, a máság természetes elfogadása, a szolidaritás uralkodó értékek, és mindennek gyakorlati megvalósulását nap mint nap tapasztalja, ez a minta vésődik be és valószínű, hogy felnőttként is ezen értékek mentén fog élni.



Illusztráció: Papp Orsolya 2. oszt.

Az, hogy 2-3 éves korban versikéket kezdünk mondogatni gyerekeinkkel, természetes, hiszen ekkor kezdenek érzékenyek lenni a ritmus iránt. 6-7 éves korban elkezdjük írni tanítani őket, hiszen mind fizikális, mind szellemi képességeik ebben a korban a legkedvezőbbek erre. Mintha az iskola nem használná ki kellően azt a szocializációs nyitottságot, formálhatóságot, alkalmazkodó és tanulási képességet, ami a kisiskolás korban még természetesen megvan. Mintha az iskolák, pedagógusok félnének a sok tekintetben különböző gyerekek együttnevelésétől, az integrációtól. Pedig az integráció mind a gyerekek, mind a pedagógus, mind az iskola egésze számára nagyon hasznos. Közvetve még tágabb körben hat, hiszen ha az integráció szemlélete és napi gyakorlata természetessé válik, társadalmunk is egészségesebb lesz.

Az integrációban a pedagógus egyrészt helyzeteket teremt, ahol a gyerekek megtapasztalják a máságot és az azonosságot, megtanulják a helyzeteket kezelni, kapcsolataikat működtetni, másrészt mindenki számára biztosítja a megfelelő feladatot, fejlesztést, szükséges törődést. Mindeközben a pedagógus értéket közvetít.

Persze az integráció nem könnyű feladat. Megvan a maga módszertana – de elsősorban a pedagógus attitűdje és az iskola légköre a meghatározó. A következő példákból el lehet lesni néhány fortélyt, s az is kiderül, hogy a sok munka, nehézség mellett mennyi örömet, sikert tartogat a gyerekek és a pedagógusok számára.

A példák közt szerepel sajátos nevelési igényű, szociálisan hátrányos helyzetű és a többségtől eltérő kulturális gyökerekkel rendelkező (például roma, kínai, vietnámi stb.) gyerekek együttnevelése. Ezek néhol természetesen keverednek is. Nem kis nehézséget jelent a nagyon szegény és a nagyon jómódú családok gyermekeinek együttnevelése. A következő iskolákban erre is van példa.

MINDENKI ISKOLÁJA

„A Janikovszky Éva Művészeti Általános Iskola tanulói összetétele rendkívül heterogén (szociálisan hátrányos helyzetű, roma, nagyon jómódú, külföldi családok gyermekei), így a pedagógiai módszerek közül a differenciáláson alapuló, a kooperációt igénylő és komplexitásra törekvő technikákat alkalmazza. Pedagógiai programunkban kiemelt szerepet kapott a művészeti nevelés, amelynek célja a személyiségfejlesztés, a szociális kompetenciák kialakítása.

Ezért is indítottuk be „Fióka programunkat”, amely segédprogramként arra hivatott, hogy a leghatékonyabban és leggyorsabban megtanítsa az érkező kis elsősöknek a differenciáláshoz szükséges munkaformákat (páros és csoportmunka). Az ötlet a természetességéből született, mert a legegyszerűbb tanulás a megtapasztalás.

Néhány ötlet a megvalósításra:

Párba rakó nagy kirakó

Csoportkönyv készítése (páros munkából indul és csoportmunka lesz belőle)

Közös főzés (két elsős és két másodikos gyermek)

Mindenki a boszorkány ellen

Dobozszínház

Minden osztály, csoport másra nyitott, ezért nem a feladatot húzzuk az osztályokra, hanem az osztályoknak találjuk ki a feladatot, amelyben minden gyermek megtalálhatja érdeklődésének tárgyát, és tudását is át tudja adni társainak. A Fióka program tudatos csoport- és csapatépítés mesterséges iskolai környezetben. Lényege – mellyel az integrációt segíti elő –, hogy a jó csoportban a gyerekek közösen dolgoznak, elfogadják a másik hibáit és azonnal meglátják az értékeket is, hisz, bár a cél azonos, nem mindenki azonos irányban, azonos tempóban halad.

Néhány példa programjaink közül:

Jótekonysági teaház

2005 januárja óta havonta rendezzük meg a teaházat iskolánkban. Az egyik ötödikes osztály az állandó szervezője, akik önként vállalták, hogy minden hónapban előkészítik és

lebonyolítják a rendezvényt, erősítve ezzel az osztályközösséget. Iskolánk idén januárban örökbe fogadott egy, a délkelet-ázsiai szökőárban árván maradt kisgyereket és a teaház bevételét havonta átutaljuk az ő részére.

A gyerekek egyrészt a társaság kedvéért jönnek a teaházba, örülnek, hogy van egy hely, ahova le tudnak ülni beszélgetni egy tea mellé, társasjátékozhatnak, zenét hallgathatnak. Alsósok és felsősök egyaránt szívesen látogatják a teaházat, és a szülők, tanárok is gyakran beülnek ide beszélgetni. A rendezvény az utóbbi hónapokban kulturális rendezvénnyé nőtte ki magát. Az áprilisi teaházba meghívott vendég volt a Vöröskereszt főtitkára, aki ott járt a katasztrófa helyszínén. Filmeket, fotókat mutatott a gyerekeknek, illetve elmesélte az ott látottakat.

Reformbüfé

A második félévben megszűnt iskolánk büféje. Nem akartuk „parlagon” hagyni a területét, ezért versenytárgyalásokat hirdettünk az osztályok között a büfé havi egyszeri használatára. Az egészséges táplálkozás volt a jelszó. Azóta minden hónap utolsó péntekén egy-egy osztály készít egészséges alapanyagú reformételeket az osztályfőnök és a szülők segítségével, amelyeket ők is adnak el. A bevételt az osztály használhatja fel.

Angolszász délután

Harmadik alkalommal rendeztük meg iskolánkban a Halloween-partit. A rendezvényt az angol munkaközösség szervezi harmadik, negyedik és ötödik osztályos gyerekeknek. Célunk, hogy a gyerekek – akik már második osztályos koruktól tanulnak angolul – minél jobban megismerjék angolszász országok kultúráját, és ezáltal természetesen motíváltabbak legyenek az angolórán.

A Halloween-partira kötelező jelmezben érkezni, így a rendezvény versennyel indul. Utána az osztályok csoportokban játékos feladatokat oldanak meg, majd a verseny végén megjutalmazzuk a győzteseket.

Virágosláda, kert és a természet...

Célunk a természet megszerettetése, igény kialakítása a szép környezet iránt, jó kapcsolat alakítása a szülőkkel. A tanév folyamán a gyerekek csoportban (kortól, osztálytól, nemtől, képességektől függetlenül) örökbe fogadhatnak egy-egy virágosládát, amelyet együtt kell gondozniuk az egész év folyamán.

Ehhez a témához kapcsolható az együttes kerttervezés is, amelyben a gyerekek kreativitásukat is megmutathatják. A diákok maguk készíthettek terveket, rajzokat elképzelésükről, arról, hogy milyennek szeretnék látni és együtt kialakítani az iskola udvarát és a hozzá tartozó kertet. A tervek megvalósulása épp folyamatban van. A kialakított helyszíneken pedig már könnyebb lesz Családi napunkat is megszervezni, ahol tanár, diák, szülő különböző programokon (vásári játékok, nemezelés, gyöngyfűzés, közös aerobik stb.) együtt tölthet el egy szép napot.”

Takács Ivett
(Janikovszky Éva Művészeti Általános Iskola)

INTEGRÁCIÓ AZ ELSŐ OSZTÁLYBAN

„Osztályomban ebben az évben nem csak a szokásos óvoda és iskola közötti átmenet problémáival kellett szembenéznem. Először életemben egy olyan gyermekkel foglalkozom a hagyományos iskola keretein belül, aki enyhén értelmi fogyatékos.

Szép elképzelés az integráció, de hogyan működik ez a valóságban?

A belső készítetés mellett, hogy egy újabb problémát oldjak meg, szükségem volt szakember segítségére is. Szerencsére ezt megkaptam egy remek gyógypedagógus személyében. A törvény adta lehetőség, a heti három óra mellé még sikerült három órában biztosítani a gyógypedagógus jelenlétét Zita mellett, napközis párom (egy ifjú, de annál tudatosabb pedagógus) pedig most fejezte be a gyógypedagógusi asszisztensi képzést.

Hármmunk szoros együttműködésével sikerült az első félévet komoly előrelépésekkel zárni. A kislány az osztállyal halad, ebben nem teszünk semmilyen különbséget. Tankönyvei, eszközei ugyanazok.

Az első időszakban nem is a tanulásban lehetett érezni másságát, sokkal inkább a viselkedésében. Zita mindent elkövet, amit csak lehet, hogy mindenben megállja a helyét. Koncentrál, figyel, akar. Délután azonban elemi erővel tör fel belőle a fáradtság. Szembetaláltuk magunkat azzal a problémával, hogy ilyenkor kisgyerekes játékokat játszik.

A többi gyereknek is el kellett tudni viselni, hogy egy társuk úgy viselkedik, akár egy kisbaba. A segítő szülői háttér nagyon fontos volt ebben az esetben. Közösen, következetes, egyforma, elbeszélgető, de egyben tiltó magatartásunkkal elértük, hogy a kislány ne ezeket a játékokat játssza. Helyette, a fáradtságot látva, többször hagyjuk egyedül játszani kedvoenc, ismert játékaival. Ezzel őt a lehetőségekhez képest kicsit ki is ragadjuk a számára oly fázasztó helyzetből.

A tanulásban számára nagy húzóerőt jelent a többi gyerek. A gyógypedagógus (egyéni fejlesztési terv alapján) előzetes egyeztetés után hol Zita mellett ül, így segítve őt a haladásban, hol egyéni fejlesztésben részesíti őt az osztálytól külön. Számtalan példa bizonyította, hogy az órai segítséggel Zita jól együtt tud haladni a többi gyerekekkel. Ugyanakkor a gyógypedagógus számára is azonnal látható mind az eredmény, mind a további fejlesztés iránya.

Nehezebb a munka akkor, ha a gyermek ott ül társai között egyedül, külön felnőtt segítség nélkül. Év elején nehezebb volt megoldani ezt a problémát, mivel magát az új közösséget is alakítani kellett, s természetesen a gyerekek még nem ismerték, s nem is tudták használni a differenciálás eszközeit. Ehhez a feltételeket fokozatosan teremtettük meg. Ma már remekül dolgoznak csoportban, párban. Használjuk a gyógypedagógia által megismert eszközöket, tárgyakat, de olyan is szerepel palettánkon, amelyet mi találtunk ki vagy csak továbbfejlesztettünk.

A közösségben nem volt könnyű elfogadtatni a többi gyerekekkel, hogy Zita nem olyan, mint ők. Az in-tegráció nekem nem azt jelenti, hogy eltakarjam azt, ami nyilvánvaló. Osztályomban már most érzékelhető, hogy több problémás kisgyerek is van. Ez mind magatartási, mind tanulási problémákat jelent. Zita csak néha tűnik ki sajátosságával. Vallom, hogy mindenkit el lehet és kell is fogadni olyannak, amilyen. Ezért nem kell takargatnom semmit, csak pontosan úgy kell viselkednem mindenkivel, ahogy arra szüksége van. Nyilván ezt könnyebb leírni, mint megvalósítani, hiszen gyakran nagy a kísértés, hogy a gyengébb gyereket többször szerepeltessük a könnyebb feladatoknál vagy ne szólítsuk fel a nehezebbeknél.

Felmerülhet a kérdés, hogy vajon a többi gyereknek jó-e az integráció. Nemcsak Zita, de más gyerek is két tanárt kap egy-egy órán. A gyógypedagógussal együtt segíünk az egyéni, a páros vagy akár a csoportmunkában is. A gyógypedagógus az egész csoportot felmérte az óvodás Sindelar-tesztrel, és megállapodtunk abban is, hogy további néhány gyerek egyéni fejlesztését is megkezdjük.

A közösségi nevelés egyik fő szempontja az is, hogy a gyerekek tudjanak segíteni, de el is tudják fogadni a segítséget. Fontos célunk, hogy felnőtként se forduljanak majd el a más-tól, a furcsától, a nem megszokottól. Megtanulják kezelni ezt a problémát is.

Mindez valójában még csak egy félév tapasztalata, az integrálás ezek után is komoly kihívás.”

Székelyné Palkó Mária
(Móra Ferenc Általános Iskola)

HOGYAN LÁTJA UGYANEZT AZ ESETET AZ UTAZÓ GYÓGYPEDAGÓGUS?

„2004 szeptemberétől egy enyhe értelmi fogyatékos kisgyermek egy többségi általános iskola első osztályában kezdhetette meg tanulmányait a teljes integráció keretében. A gyermeknek, ha ez az iskola nem fogadja be, szegregált iskolába kellett volna járnia.

A Benedek Elek Általános Iskola utazó gyógypedagógusaként munkaidőmből heti 9 órában biztosítottam a gyermek számára a kéttanáros modell mellett a közös tanórákon és tanórán kívüli egyéni foglalkoztatásban történő tananyagfeldolgozást, illetve képességfejlesztést.

A tanórán belüli s a tanórán kívüli egyéni fejlesztés arányát mindig az határozta meg, hogy az adott tananyagot órai keretek között vagy azon kívül, egyénileg könnyebb-e a gyermeknek elsajátítania. Függett a tananyag nehézségétől, az óratervezés típusától, az ismeretelmélyítés, illetve a ráfordított bevetés, automatizálás szükséges mennyiségétől, valamint a gyermek fáradékonyságától, terhelhetőségétől.

Az osztálytanítóval való zökkenőmentes együttműködés elengedhetlen feltétele az integráció sikerességének.

Jelen esetben minden feltétel adott volt:

- az iskola vezetőjének támogató szemlélete;
- a már kialakított nevelői légkör;
- az osztálytanító személyisége és szemlélete;
- a napközis tanítónő attitűdje;
- az integrált gyermek egyénisége;
- a megerősítő, pozitív szülői háttér;
- az osztálynak egyre inkább közösségként való együttműködése és toleranciája;
- az osztályban tanuló gyerekek szüleinek hozzáállása;
- a pedagógusok személyiségének kisugárzása, szakmai kompetenciájuk kiterjesztése az egész osztályra,
- s mindezek egymásra épülő hatásrendszere.

Ha csak egyetlen feltétel hiányzott volna, az integrált gyermek nem fejlődött volna ennyire látványosan. Jelenleg képes együtt haladni tanórai keretek között az osztálytársaival, a számára előírt év végi követelményeket már most teljesítette.

Az osztálytanítóval közösen heti tervezetet állítottunk össze, megbeszélve napi lebontásban a tanítás kereteit, és azt, hogy aktuálisan milyen módszert alkalmazunk. Ez az együttműködés nagyfokú rugalmasságot igényelt mindkét fél részéről: figyelembe kellett venni mind az integrált gyermek, mind az osztály többi tanulójának aznapi állapotát, befogadási készségét.

Egy gyógypedagógus jelenléte egy többségi általános iskolában felgyorsítja az évtizedek óta sürgetett szemléletváltozás szükségességét. A másság elfogadása társadalmi feladat, s minél korábban kezdődik el a nevelés folyamán az ép gyermekek körében, annál természetesebb a fogyatékos embertársaikkal való együttélés."

Forrai Mária

ALKOTVA, EGYÜTT

„Iskolánk sajátossága, hogy olyan művészetoktatást folytat, amelyben sikeresen megvalósítható a roma és nem roma gyerekek integrált alkotómunkája. A sajátos nevelési igényű gyerekek nagy része nálunk roma származású.

A gyerekek különböző iskolákból, településekről érkeznek a foglalkozásokra, heti 1-2-3 alkalommal. Az első pillanattól fontos volt számunkra, hogy ne egymás mellett alkotó gyerekek, elszigetelt csoportok legyenek jelen az órákon, hanem valamiféleképpen hathassunk az emberi kapcsolatokra, a gyerekek kommunikációjának, együttműködési képességének, toleranciájának fejlesztésére is. Ez a munka könnyebb volt az azonos iskolatípusból, illetve hasonló szociokulturális környezetből érkező gyerekeknél, nehezebb és konfliktusokkal terheltebb az ettől eltérő, roma származású és sajátos nevelési igényű tanulók esetében.

Az úgynevezett hideg integráció nem vezet eredményre, csak növeli a konfliktusok számát. Az elfogadás nem történik parancsszóra, megfelelő pedagógiai magatartással, helyzetteremtésekkel viszont lassan, lépésről lépésre elérhető.

A pedagógus először is önmagával legyen tisztában. Minden ember előítéletes, ezt kár lenne tagadni. Tudnunk kell azonban az előítéleteinkkel együtt élni. A pedagógusnál pedig különösen fontos, hogy az előítéleteességét úgy élje meg, hogy pedagógiai munkáját ez ne zavarja. Az ő elfogadása ugyanis minta a gyerekek számára. Mi nagyon ügyelünk arra, hogy roma származású tanítványainkat ugyanúgy fogadjuk, mint a nem roma származásúakat. Sőt talán egy kicsit még „látványosabban”. Érdekes, hogy vannak olyan gyerekek, akik ezeket a kis rituálékat demonstratív módon igénylik. Ezzel a pedagógiai magatartással, természetes, elfogadó viselkedéssel azt közvetítjük a többségi gyerekcsoport számára, hogy mi nem látunk, érzünk különbséget közöttük, számunkra ez problémaként nem is jelenik meg. Ezt a „minta” a gyerekekre nagyon hat.

A roma származású gyerekek az osztályközösségekben sajnos több ok miatt az osztály periferiáján vannak. Negatív megítélésük általában önértékelésükre is kivetül, a normális, pozitív énkép helyett negatív énképpel rendelkeznek. A pedagógusnak meg kell keresnie azokat a tevékenységeket, amelyekben ezek a gyerekek jók, a közösségben kiváltna ezzel a

többiek csodálatát. A képzőművészet területén a másság, az egyéni megfogalmazás szükségzerű, megfelelő feladatokkal könnyedén felmutatható érték lesz a képalkotásban. Elég csak órán felmutatni vagy a tanteremben, folyosón (névvel együtt) elhelyezni ezeket a munkákat és utalni rá, hogy milyen különleges, milyen értékes egy-egy rajz. Ebben a légkörben „szemlélődve” lassan kialakul egy elfogadóbb magatartás, amibe még nem fér bele az együttműködés, de már benne van az érdeklődés a másik iránt, amely az elfogadás csírája.

Az együttműködésre való felkészítés kis pedagógiai „csapdája” a tanterem olyan módon történő berendezése, ahol a fizikai körülmények készítenek némi kommunikációra a gyerekeket. Nálunk ilyen a padok szembeforgatása vagy a közös vizesedény, festék használata. Ahhoz, hogy saját egyéni munkájuk haladjon, muszáj egymástól elkérni valamit, egy kicsit kommunikálni.

A gyerekek közti kapcsolatok fejlesztésének csúcса a közös tevékenység. Erre a kooperatív technikák csodálatos lehetőségek sorát nyújtják. A képzőművészeti tevékenység pedig szerintünk a legalkalmasabb terület ennek kipróbálására.

Kezdetjük nagyméretű, osztályszintű munkákkal, ahol az egyén munkája beépül az egészbe. Például ha mindenki készít (megrajzol, kiszínez és kivág) egy-egy halat, amelyet egy nagy, közös folyóban helyezünk el (nagyméretű, kék kartonon) vagy egy-egy házat, amelyből kis falut, várost hozhatunk létre, esetleg egy-egy fát, amelyből osztály-erdőt készítünk.

Ezek után a sikeres osztályszintű munkák után kisebb csoportokban dolgozhatunk a gyerekekkel. Például alkossanak párokat, majd a rajzlapokat (A/4-es, függőlegesen tartva) tegyék pontosan egymás mellé. Rajzoljanak rá egy dombot és egy házat úgy, hogy az egyik fele az egyik rajzlapra, másik fele a másik rajzlapra essen. Készítsenek úgy egy-egy képet, hogy az összeillesztve is egységes hatást adjon. A munka során állandó közös tervezés, egyeztetés szükséges a két gyerek között, hogy a feladatot teljesíthessék.

Az ilyen jellegű munkák során elérhetjük, hogy a gyerekek egymást képesek legyenek olyannak elfogadni, amilyenek, és képesek legyenek együttműködni egy-egy cél érdekében, akár roma származású vagy sajátos nevelési igényű gyerekekről van szó. Ezt a folyamatot mindig nehezíti a családokból hozott elutasító, előítéletes magatartásminta. A kulcsszerep a pedagógusé, az ő attitűdjétől, magatartásától, konfliktuskezelő képességétől, pedagógiai találékonyságától, szakmai felkészültségétől remélhetünk változást.”

L. Ritók Nóra

(Igazgyöngy Alapfokú Művészeti Iskola)

A következő példában a vegyes életkorú gyerekek együttnevelésének gyakorlatával ismerkedhetünk meg. Az óvodában még előfordul, de az iskolában sajnos ritkán történik meg, hogy a nagyobb diákokat bevonjuk a kisebbek tanításába, nevelésébe. Pedig mind a kicsik, mind a nagyok számára sok haszonnal jár, ráadásul a természetes családi környezetet mintázza.

AZ ÉLETKORI INTEGRÁCIÓ ELŐNYEI

„Alsó tagozatos gyerekeket (1–3. évfolyam) nevelek a Montessorimódszer segítségével, egy életkorilag és egyéb szempontból (Down-szindróma, diszlexia, diszkalkulia, figyelemza-

var stb.) is integrált osztályban. Szeretem ezt a ciklikusan megújuló, de véget nem érő osztályt, hiszen az életkori integrációnak köszönhetően minden év elején jön néhány új gyerek (elsősök), és minden év végén elmegy néhány régi (harmadikosok). Ez biztosítja a folyamatos változás és állandóság együttes jelenlétét, ami izgalmas és nagyon hasznos dolog is egyben.

A egyes életkorú csoportok hasonlítanak a gyermek természetes szociális környezetéhez, hiszen családjában, szabadidejében fiatalabb és idősebb gyerekek, felnőttek vesznek körül. A hagyományos osztályszerkezetben gyakori a rivalizálás, a konkurenciaharc, ami néha nyílt agresszióhoz is vezethet. Ez nehezíti a közösen végzendő munkát, a kooperációt.

Osztályunkban minden gyerek más szinten áll, más eszközzel dolgozik, más feladatokat kap. Ez nem is lehet másként, ha megpróbáljuk figyelembe venni az egyéni érdeklődést, tudásszintet, fejlesztendő kompetenciákat. Így nem lehet közvetlen összehasonlításokat tenni, mi, pedagógusok különösen figyelünk is erre. A gyerekek persze látják egymás munkáját, így anélkül, hogy mi folyton szembesítenénk őket azzal, hogy a többiekhez képest hol tartanak, pontosan érzik helyüket, tudásukat az osztályban. Sokszor tapasztaltam azt is, micsoda örömet okoz a gyerekek számára, ha végre azt az eszközt használhatják, amivel előző évben a nagyobbak dolgoztak.

A tanulási motiváció erősítésén túl az életkori integráció a szociális kompetenciák fejlesztésére is nagy hatással van. Ebben a csoportban minden szerepet ki lehet próbálni. Amikor elsőként belép a kisgyerek az iskolába, már várják őt a nagyok, akik mindenben segítenek a kicsiknek. Megélhetik a „legkisebb” szerepét úgy, hogy már az első napon találhatnak maguknak segítőt, egy nagyot, aki segít nekik eligazodni az iskolában (hol van a szekrénye, az uzsonnája, hol van a mosdó, a tanterem, mit lehet játszani az udvaron, melyik fára lehet felmászni, melyikre nem, stb.). Így talán a félnélőbb gyerekek is könnyebben be tudnak illeszkedni a közösségbe, hamarabb megszokják az iskola elvárásait.

A kicsik megtanulnak kérni, elfogadni, a nagyok megtanulnak adni, segíteni, védelmezni.

A nagyobbak szívesen mutatják meg a kicsiknek, hogy melyik eszközzel és hogyan kell dolgozni. Bemutatás közben persze a nagy is tanul, hiszen legjobban elmélyíteni az ismereteket talán úgy lehet, ha másoknak megtanítom. Gyakorolhatják a hangos olvasást, a szépen író gyerekek előírhatják a másolandó szavakat, fejben számolhatnak, stb. Néha olyan feladatot is kapnak, amit csak közösen lehet megoldani.

A „nagy” szerep komoly felelősséget jelent. Különösen nehéz kérdés az, hogy hogyan lehet úgy segíteni, hogy ne csináljam meg a feladatot a kisebb helyett, csak rávezessem.

Csoportunkban az együttélés szabályainak kialakítása is könnyebb. Az új gyerekek egy működő, múlttal és kipróbált szabályokkal rendelkező közösségbe lépnek. A szabályokat a nagyobb gyerekektől is tanulják, másolják. Persze minden évben születnek új szabályok is, amelyeket az éppen aktuális közösség alkot meg.

A egyes életkorú csoportban el is lehet bújni. Ez azoknak a gyerekeknek jó, akik valamiért lassabban haladnak, mint a többi. Itt presztízsveszteség nélkül lehet tovább érni, gyakorolni.

S. Dani diszlexiás, diszkalkuliás volt, a legnagyobb nehézséget mégis infantilis viselkedése okozta. Igazi középsős óvodásként mászott a szőnyegen, folyton kérdezett vagy magyarázott. Ugyanakkor fáradhatatlan kitartással próbált iskolás lenni. Megcsinálta a feladatokat, elővette az eszközöket, külön fejlesztésekre járt, gyakorolt. Ilyen kitartó és szorgalmas tanulóval azóta sem találkoztam. Dani 5 évig járt a csoportunkba.–

3 évig csak az elsősökkel barátkozott. Eleinte ő volt a legkisebb kutyus, a tartalék focista, a minden szerepet és irányítást elfogadó játszótárs. Aztán egyszer csak észrevettük, hogy már ő kezd irányítani, vezeti a képzeletbeli történet menetét, szerepeket oszt, ötleteket ad. A sok tanulás, kitartó gyakorlás és küzdelem mellett észrevétlenül beérett személyisége is. Iskolás lett, aki partnere társainak, alkalmazkodni tud a szabályokhoz tudatosan (és nem azért, hogy megfeleljen), és képes az iskola által nyújtott ismereteket elsajátítani. Ugyanolyan türelemmel és segítőkészséggel fordult a kisebbekhez, mint ahogy vele bán-tak-bántunk évekig.

5 év után együtt fejezte be a harmadik osztályos tananyagot az akkori harmadikosokkal. A barátai is ebben az évfolyamban voltak, így örömmel léphetett az új osztályba, ahol újra a kicsi szerepébe került.

Dani mára középiskolás (egy azonos korú csoportban). Jó helyzete van osztályában, a tananyagot erős közepes szinten teljesíti, vízilabdázik, rendszeresen olvas és éli a kamaszok mindennapjait. Soha nem ismételt évfolyamot, sosem vált peremgyerekké, elfogadják, osztálytársai, tanárai szeretik.”

Tallér Júlia

PEDAGÓGUS-SZÜLŐ

A nevelési intézmények (óvoda, iskola) viszonyrendszerének hosszú idő óta talán ez a legkényesebb pontja. Sok szülő és pedagógus éli meg azt, hogy a másik fél ellenfélnek, olykor riválisnak tekinti, illetve elvitatja a gyerekekkel kapcsolatos kompetenciáját. Ennek persze sokszor van alapja – gyakran azonban csak a félelem, a saját szerepben való bizonytalanság vagy éppen a túlságos magabiztosság élteti. Bár mindenki elismeri, hogy a pedagógus-szülő kapcsolat fontos, a többség mégis húzódozik, inkább hátrítja, mintsem komolyan tegyen érte.

A probléma megoldásához néhány alapvető dologban szemléletváltásra van szükség.

Sokat változik a helyzet, a kommunikáció, a kapcsolatok légköre, ha a bevezetőben már említett partneri viszony és ezzel együtt a párbeszéd válik a meghatározóvá pedagógus, illetve az intézmény és a szülő között. Ezzel megszűnne az a – sok családban még élő – tévhit, hogy az iskola a hatalmat képviseli, és a gyermek jövője a tanártól függ. A partneri viszony kialakulásához alapvetően az kell, hogy mindkét fél belássa, közös a céljuk: hogy a gyermek a legoptimálisabb körülmények között fejlődjön, képződjön, nevelődjön, bontakoztassa ki tehetségét, nőjön fel. Ennek módjában, ütemében, lépéseiben, tartalmában, irányában azonban jó, ha valahogyan meg tudnak állapodni, egyet tudnak érteni, lehetőleg közös álláspontot tudnak képviselni.

Ez akkor történhet meg, ha elfogadják egymást a gyermek életében kompetens személynek. Ha a pedagógus belátja, hogy a szülő ismeri legjobban gyermekét és tőle hozza a mintákat, a szülő pedig elismeri a pedagógus szakértelmét mind tantárgyi, mind lélektani, mind nevelési kérdésekben. Jó, ha felismerik, hogy mindketten más-más szeletét (és csak azt a szeletét) látják a gyerek életének, mindennapjainak. Ha ezeket összerakják, teljesebb lesz a kép, könnyebben boldogulnak: pedagógus, szülő – és végső soron a gyerek.

Ezen a nehéz terepen az óvodának, iskolának könnyebb lépni a szülők felé, az ott dolgozó szakemberek tudatosan irányíthatják ezt a kapcsolatot. A kapcsolat jó alakulását segíti, ha ezt egy mindenki számára átlátható rendszerrel támogatja meg.

Persze már az is sokat számít, ha megváltozik a pedagógus kommunikációja, és nyitottabban, figyelmesebben fordul a szülő felé, mint korábban. Lehet új módszereket találni a szülőkkel való kapcsolattartásra, a gyerekről való beszélgetésre. Jó lehetőség az óvoda, iskola és a pedagógus értékrendjének, megismertetésére, a kötetlen, nevelési ügyeken kívüli együttlétre, ismerkedésre, ha megpróbáljuk bevonni a szülőket az óvoda, iskola életébe. Sok múlik azon is, hogy mi történik a családlátogatáson.

A következőkben mindegyikre találunk példát.

A SZÜLŐK KLUBJA ÉS A SZÜLŐK ISKOLÁJA

„Óvodánk a román határ mellett, egy 2800 lakosú községben található, 35 km-re Debrecentől. 10 éve a Lépésről lépésre programmal működik, amelynek egyik alappillére a családok bevonása az óvodai életbe. Ennek egyik színtere a családi szoba, amely sok tevékenységnek, rendezvénynek, kötetlen beszélgetésnek ad nyugodt helyet. Folyóiratok, könyvek, játékok, videó kölcsönzésére van lehetőség. A rendezvényeket, tevékenységeket a családi koordinátor végzi, aki szociálpedagógus végzettséggel rendelkezik.

A szülőkkel való kapcsolattartás módjai

Mindennapos találkozások, együttműködések

Programunk lehetőséget ad arra, hogy a szülők igény szerint részt vehessenek a beszoktatásban. Ezzel megkönnyítjük a gyerekek helyzetét, és az aggódó, a programot még nem ismerő szülők is láthatják, hogy gyerekeik esztétikus, biztonságos, élménygazdag környezetben fogják eltölteni óvodás életüket. Ilyenkor a szülő is részt vesz az óvoda életében. Ez kevesebb stresszel járó átmenetet biztosít, amíg a kicsi képes lesz egész napra megválni édesanyjától.

A projektrendszer lehetőséget ad arra, hogy egy-egy szülő vagy nagyszülő segítőként részt vegyen a napi tevékenységekben, például a meselvasásban, barkácsolásban, kézműves tevékenységekben, egy-egy régi játék megtanításában stb.

A családi szobában lehetőség van egy kis kötetlen beszélgetésre, újságotolvasásra, kikapcsolódásra.

Hagyományos rendezvényekhez fűződő kapcsolatok

Minden évben megisméltendő rendezvényeink: szüret, idősek napja, Mikulás, karácsony, farsang, anyák napja, jótékonyági vásár, Kikeleti Kerek Berek Gyermekfesztivál, ballagás. A legtöbb rendezvény szülői segítség nélkül elképzelhetetlen lenne. Sokat segítenek az előkészületekben, a lebonyolításban, az „utómunkálatokban”.

A szüreti felvonulás alkalmával szekerekről gondoskodnak, amelyekkel körbejárjuk a falut. Ez alatt a többi szülő, nagyszülő a szüreti ebédet főzi az óvoda udvarán.

Karácsonykor a szülők a családi szobában saját kezűleg készítik el ajándékaikat a gyerekeknek. Mússal is kedveskednek nekik.

Farsangkor a nagymamák sütik a farsangi habos fánkot. A gyerekek figyelemmel kísérhetik a folyamatot, segíthetnek is, eközben „elleshetik a fortélyokat”.

A szülők jótékonyági vásár rendezésével segítik a kirándulásokra szükséges pénz egy részének előteremtését. Ezt általában húsoét előtt rendezzük meg. Az ügyes kezű szülők különböző ajándékokat készítenek, heteken keresztül folyik a munka. Közösen örülnek egy-egy sike-res darab elkészülésének. Sokat tanulnak egymástól, például szabás- és varrástechnikák, apró fortélyok tekintetében. A kevésbé ügyes szülők is érdeklődők, igyekeznek tanulni az idősebbektől, tapasztaltabbaktól. Természetesen a vásár lebonyolításában is fontos szerepük van.

Kikeleti Kerek Berek Gyermekfesztivál

Ez a fesztivál már hatodik éve kerül megrendezésre. A megye területéről érkező óvodások mutatják be, „ki mit tud” – dalos játékokkal, verssel, mesével, dramatizálással, tánccal, bábozással örvendeztetik meg a vendégeket és egymást. Közben megtekinthető az óvodások

munkáiból összeállított rajzkiállítás is. A nap folyamán kézműves és játszóház működik. Minden fellépő jutalomban, dicséretben részesül. Mottónk: Mindenkinek elégedetten kell távoznia! Természetesen e rendezvény sem lenne sikeres a szülők segítségével: süteménysütés, udvarrendezés, esetenként meszelés, kisebb javítások az apukák részéről, ebéd elkészítése, kiosztása, üdítő, sütemény árusítása. A napot szalonnasütéssel, tábortűzzel zárjuk.

A Szülők Klubja, Szülők Iskolája rendezvényei

Ezeket a rendezvényeket a fő hangsúlyt a szabadidő hasznos eltöltésére, a szülők ismereteinek bővítésére, nevelési, konfliktuskezelési módszereinek gazdagítására, –indirekt módon – életmódbeli segítségnyújtásra, példaadásra fektetjük. Célunk kikapcsolódni a rohanó mindennapok világából.

A Szülők Klubja rendezvényei: délutáni torna, Activity-parti, mentálhigiénés tréningek önismereti és személyiségfejlesztő tréningek, relaxációs tréningek, családi vetélkedők.

A Szülők Iskolája rendezvényei: védőnő előadásai babaápolás, higiénia, egészséges táplálkozás stb. terén; családorvos előadása szülők által kért témában; főző est; „egészségesen finomat”, „olcsón finomat” – ahol a szülők bemutatják kedvenc receptjeiket; gyermekneveléssel kapcsolatos előadások: dackorszak, serdülőkor problémái, drog, alkohol, dohányzás felismerése, megelőzése, mi a teendő baj esetén. Családi problémák esetén segítségnyújtás: szakemberek megkeresése, kihez kell fordulni, lelki támasz, lelki segítségnyújtás négy szemközt beszélgetések során.

Természetesen a diszkréció egyaránt vonatkozik pedagógusokra és szülőkre is. A segítő szülő semmilyen információt nem vihet ki az intézményből, más gyermekét nem kritizálhatja.

Ezeknek a tevékenységeknek fontos közösségformáló ereje van. Közelebb hozzák egymáshoz a különböző kultúrájú, anyagi helyzetű, életkorú embereket. A gyerekeken keresztül hatással tudunk lenni hozzátartozóikra is.”

Török Gergelyné
(Kikelet Óvoda)

A CSALÁDOK SZEREPE AZ ISKOLÁBAN

„Iskolánkban a család és iskola hatékony együttműködésének hagyományait a Lépésről lépésre program – immár 9 éves – alkalmazása is megerősítette.

Ennek a viszonylagos sikernek az alapja a pedagógusok szemléletváltása, ami a családokkal való kapcsolattartás lehetőségeit a gyermek szempontjából határozza meg, s amelynek során a család és az iskola egymásra építve munkálkodik a gyermek közérzete és boldogulása érdekében.

A partnerkapcsolat a kétoldalú, tiszta kommunikációra és a szülői bevonásra épül. Akkor hatékony a kommunikáció,

- ha úgy szólunk a szülőkhöz mint tanácsadókhöz, mivel belátjuk, hogy ők ismerik legjobban gyermeküket;
- ha elismerjük, hogy ők azok, akiktől elsajátították a szokásokat;

- ha képesek vagyunk szakmailag hitelesen, ugyanakkor a szülők számára is értelmezhető formában fogalmazni;
- ha folyamatosan és rendszeresen informáljuk a családokat;
- ha ennek módja, helye, ideje rituális ismétlődése révén a szülőkhöz kialakul a tájékoztatás iránti igény;
- ha a szülők részt vehetnek a családi és iskolai programok tervezésében, szervezésében és szakértelmüknek megfelelő tevékenységekben;
- ha szülői önértékükben és hitükben megerősítjük őket;
- ha módjuk van megismerni az iskolai programot és sajátosságait;
- ha a pedagógus magatartásával és a tanulási környezet megismertetésével bizonyítja az érzelmi biztonságot nyújtó és a gyermek szükségleteit kielégítő légkört;
- ha lehetőséget nyújtunk kötetlen beszélgetésre;
- ha az egyes tanulók személyes problémái az intim szféra keretében maradnak;
- ha a fogadóórák személyesek;
- ha nem vagyunk túl hivatalosak és akkor kerítünk sort a személyes találkozóra, amikor sikerei, esetleg nehézségei vannak szülőnek, gyereknek;
- ha nem zárkózunk el a tanórák látogatásától, ahol szemlélőként, asszisztensként vagy szakértőként vehet részt a család bármelyik tagja.

A tájékoztatás rituáléja:

- Szülői fal, ahol rendszeresen tájékozódhatnak az aktualitásokról
- Iskolakezdés előtt: adatlap a gyermek személyes dolgairól, szokásairól, megszólításáról, stb.
- Havonként: bemutató mappa a tanulóval közösen kiválasztott sikeres munkákból és szülőkhöz szóló levél, továbbá kérdések a tanuló fejlődéséről, tanácsadásról
- Szöveges értékelés félévkor és év végén kérdőíves melléklettel
- Az üzenő füzet: „megoldható” családi házi feladat rögzítésére, illetve hagyományos tájékoztatásra
- Szülői levelek a projekttema kiválasztásáról, szakértői munka vállalásáról

A szülői tervező- és szervezőmunka, szakértelmet igénylő tevékenységek egyeztetése és megbeszélése iskolai, osztály- és projektprogramok előtt:

- A szülők gyerekeik érdeklődésének ismeretében tesznek javaslatot a témára.
- Az osztály döntése alapján a választott téma keretében szakértői feladatokat, szervezést, anyagok gyűjtését is vállalhatják.

Minden szülőnek van valami a „tarsolyában”, amit szakértelemmel el tud látni! Ez erősíti a szülő-gyermek kapcsolatot és egészséges önbecsülést eredményez.

A szülőkhöz folytatott négy szemközti párbeszéd, interjúk ne mindig a problémákról és gondokról szóljanak, hanem a gyermek sikereiről. A szülői „értekezletek” kötetlen, jó hangulatú beszélgetéssé alakulásában meghatározó a terem elrendezése (körbe rakott székekkel) és a témafeldolgozás, ami a közös eredményekről, tervekről és a problémák együttes megoldásáról szól. A témák megbeszélésében gyakori a játék és az olyan témafeldolgozási mód, tanulásszervezés, amit a tanításban is alkalmazunk. A tanulók személyes dolgainak megbeszélésére négy szemközti, illetve fogadóórákon kerül sor. A fogadóóra időpontja alkalmazkodik a szülők idejéhez és elfoglaltságához.

A családlátogatásokat iskolába lépéskor, a tanév során, illetve aktualitásnak megfelelően végezzük, de csak oda megyünk, ahová bejelentkeztünk és várnak.

Osztállyal is mehetünk, erre jó példa volt a háziállatok projekttema, ahol roma szülő szakértői minőségében mutatta be az állattartást, és tevékenykedtette a gyerekeket fejésnél és az állatok etetésénél.

Közös családi programok:

– Rendszeres kirándulások, havonkénti „szülinapok”, ahol mód van a szülők közötti kötetlen párbeszédre.

– Tanévzáró 2-3 napos tábor: helyben, az iskola területén vagy környékén, ahol valamennyi család és családtag részt vehet. Jellegét és kereteit tekintve az erdei iskolához hasonlít, de itt minden programban, szervezésben, sátorverésben, főzésben a családok tagjai is jelen vannak.

– Projekttemazáró foglalkozásainak megszervezése szakértő szülőkkel. Például a csoki-projekt zárásánál közös piskótasütés, díszítés tervezése, készítése, asztaldíszek.

Fontos, hogy a szülők érezzék és tudják, hogy gyermekük a szükségleteinek megfelelő környezetben, érzelmi biztonságot nyújtó gyerek-tanító légkörben tanulnak, amelyben partnerként építenek rájuk, és érdekük az iskolával, a tanítókkal, más gyerekekkel és szülőkkel való interakció.”

*Hundzsáné Tarjáni Anna
(Arany János Általános Iskola)*

FÉLÉVI BESZÉLGETÉSEK

„Napjainkban a pedagógus és szülő kapcsolata is átalakulóban van. Szülő és pedagógus partner kell legyen egy közös cél – a gyermek optimális fejlesztése, nevelése, tudásának teljes kibontakoztatása – érdekében. Mi iskolánkban minden területen próbálunk párbeszédet folytatni a szülőkkel, amit a legtöbben szívesen fogadnak. Így van ez a tanulók iskolai előrehaladásának értékelése területén is.

A Montessori-iskolában a tanuló értékelése olyan komplex folyamat, amely végigkíséri a tanítási-tanulási folyamat egészét anélkül, hogy a diák ezt rendszeres és direkt minősítésként és ellenőrzésként élné meg. Az értékelésnek különböző gyermekközpontú formái és eszközei vannak, amelyekkel folyamatosan találkozik a diák. Fontosnak tartjuk a napi szintű visszajelzést és megbeszélést a gyerekekkel, elengedhetetlen a rendszeres önellentőrzés, önértékelés.

A Montessori Oktatási Centrumban a tanulók félévente kapnak szöveges értékelést munkájukról. A félévi értesítő célja, hogy a tanulók és szülei visszajelzést kaphassanak az eltelt tanítási időszak alatt a tanuló tudásában és teljes személyiségében bekövetkezett változásokról. (Gyakorlatból állíthatom, hogy a szöveges értékelések elkészítése legalább annyira hasznos a pedagógus részére, mint a tanulók és szülei számára. A pedagógus ezen szummatív értékelés elkészítése során „rákényszerül”, hogy a konkrét gyerekről szerzett szubjektív

tív és objektív benyomásait, tudását végiggondolja, és egységes képet fogalmazzon meg a tanulóról a maga számára.)

A szöveges értékelés elsődleges célja a pozitív megerősítés és az iránymutatás. Ezért a Montessori-értékelésben a tanuló teljesítményének három oldalával foglalkozunk: Miben jó a tanuló? Mire kell odafigyelni? Hogyan tovább?

Az értesítő a gyerekeknek szól, amennyire lehet, gyereknyelven. Fontos, hogy a gyerekeknek felolvassuk a bizonyítványt, és megbeszéljük velük, hogy mit gondolnak róla.

Érdeemes meggyőzni a szülőket arról, hogy jó, ha közösen is elolvassák a gyerekekkel az értesítőt, és meg is beszélnek. Erre azonban a szülőket fel kell készíteni (miért fontos ez, hogyan kell értelmezni, reagálni stb.).

A tanuló tanulmányi előre menetelének pontos, felnőttek számára egzakt megfogalmazása ki kell hogy egészítse a gyerekeknek írt szöveges értékelést. Ezt a célt szolgálják a félévi beszélgetések, amelyek a szülők és a pedagógusok között zajlanak a tanuló iskolai teljesítményeiről.

A félévi beszélgetések általam fontosnak tartott jellemzői:

Praktikusan az előjegyzéses módszerrel valósítható meg. A szülő az általunk meghirdetett időpontok közül választ, így nincs sorban állás, sürgetés. Időkorlát azonban van, mi ezt 30 percben szabtuk meg. (Év közben bármikor kérhetnek fogadóórát a szülők a pedagógusoktól, és mi is kezdeményezünk beszélgetéseket, ha szükségét érezzük. Ezeknek a beszélgetéseknél nincs időkorlát.)

Fontos a helyszín és a körülmények. Egy sarok az iskolában, egy kis terem, ahol zavartalanul lehet beszélgetni. Nincs köztünk pad, nem ülünk az íróasztalunk mögött, kikapcsoljuk a telefonunkat. Van tea, esetleg keksz.

Személyes beszélgetés ez, amelyen csak a szülő/szülők és a gyermeket tanító pedagógusok vesznek részt.

A félévi beszélgetéseket mi valóban beszélgetéseknek tekintjük, ahol szülő és pedagógus partnereként információt cserél az általuk közösen nevelt gyerekről.

Elmondjuk, hogy mi mit tapasztaltunk a félév során, miben fejlődött, hogyan változott a tanuló. Kíváncsiak vagyunk rá, hogy otthon mit tapasztaltak. Megbeszéljük a félévi értesítendőbe beírt véleményeket.

Azoknál a gyerekeknél, akiknek a tanulmányi előrehaladása lassabb a követelményrendszerben megfogalmazott elvárásoknál, a szülőkkel erről részletesen beszélni kell. Tapasztalatom az, hogy ezt egyértelműen ki kell mondani. Természetesen azt is meg kell beszélni, hogy milyen megoldásokat, teendőket javasolunk a javulás érdekében.

Nagyobb gyerekeknél ezeket a beszélgetéseket háromszereplőssé is lehet tenni: pedagógus-szülő-tanuló összeállításban.

Figyelni kell a szülők kételyeire, kérdéseire. Eleinte van, aki megkérdezi, hogy mégis hányast jelent a szöveges értékelés. Nem érdemes megsértődni azon, hogy az általunk napokon keresztül készített szöveges értékelés helyett számokat „követelnek”. Nem azért teszük ezt, mert nem fogadnak el minket vagy nem tartanak kompetens személyeknek. Egyszerűen csak félnek. A bizonytalanságot csak úgy lehet feloldani a szülőknél, ha komolyan vesszük félelmeiket, és a számukra legmegnyugtatóbb válaszokat próbáljuk megfogalmazni kérdéseikre.

Ezek a beszélgetések sok időt, energiát vesznek el. Gyakran nagyon fáradtan és

kimerülve megyek haza egy ilyen nap után, mégis szeretem és fontosnak tartom ezeket a fél-órákat, mert másnap, amikor bemegyek az osztályba, úgy érzem, mintha jobban ismerném, érteném a gyerekeket.”

Tallér Júlia

A szülőkkal való kapcsolattartásnak talán legnehezebb része a családlátogatás.

Különösen akkor, ha a család egyáltalán nem vagy csak nagyon kevésbé szocializálódott az iskolához, a nevelési, oktatási intézményekhez való viszonyát a gyanakvás, a félelem határozza meg. Gyanakvás, hogy ott miket oltanak a gyerekekbe, idegenné nevelik őt, új szokásokkal, elvárásokkal tér haza. Félelem attól, hogy az iskolán keresztül megjelenik a hatóság és zaklatja a családot. Sok családban van kisebbségi érzés, szégyellik körülményeiket, és idegen jelenlétében ettől zavarttá, agresszívvé válhatnak.

Hogyan lehet az ilyen helyzeteket kezelni, a gyanakvást oldani, közelebb hozni a más közegben, más kultúrában élő családot, kifejezni irántuk tiszteletünket, elhívetni velük, hogy nekünk is a gyermek fejlődése a legfontosabb?

Erre láthatunk példát egy olyan iskola gyakorlatából, amely szinte kizárólag hátrányos helyzetű gyerekekkel foglalkozik.

CSALÁDI KÖR – AMIKOR FORDUL A VILÁG

„Családot látogatni több okból szoktunk. Új diákjainknál a családi háttér megismerése a cél, míg természetesen adódtak olyan – magatartási, tanulási – problémákkal küzdő tanulóink, akiknek a szüleivel a nehézségekről, azok megoldásairól feltétlenül személyesen kellett beszélniük. Végül, de nem utolsó sorban minden egyes családlátogatás egyik nem titkolt célja az, hogy a szülőket a lehető legnagyobb mértékben bevonjuk az iskola életébe – bizonyos szintig az iskola irányításába. Ezért mindig nyitottak voltunk minden olyan javaslatra, amely az iskola életében – legyen az bármilyen terület – változtatást jelentett volna.

Mivel a családok iskolánktól átlagosan 40-50 km-re élnek, az esetek többségében hétvégén szoktunk látogatni.

A szóban forgó eset is egy őszi szombaton történt. Addigra már hét családot látogattunk meg. Mivel este nyolc volt és besötétedett, sokáig tanakodtunk, vajon elmenjünk-e még hozzájuk, vagy már ne zavarjunk. Végül az az érv döntött, hogy ha már egyszer itt vagyunk, hát menjünk be.

Az utcán senki nem járt. A második csengetés után érdes férfihang szólt ki az udvar sötétjéből: – Ki az? A kései zavarás miatt sűrű elnézést kérések közepette mondtuk, hogy a gyermek iskolájától érkezünk, és bejönne. Megkaptuk a magunkét: hogy képzeljük, ilyenkor családot látogatni, és különben is, már sötét van, meg aztán miért nem szóltunk előre.

Beengedtek. Leültünk, azonnal kávéval, ennivalóval kínáltak. Beszélgetni kezdtünk, elmondtuk, hogy a gyerekekkel nincs baj, csak éppen végzős osztályba lépett, sok fontos dolgot kell megbeszélniük, erre és erre kell figyelniük. Aztán megkérdeztük, hogy a szülők milyennek látják az iskolát.

Azonnal megindult a panaszáradat: mert az a tanár ilyen a lánnyal, ezt felejtette el, így nem segít neki, meg hogy így az iskola, úgy az iskola, és milyen tanárok vagyunk mi, ha nem tudunk még ilyen meg olyan egyszerű feladatokat sem normálisan megcsinálni.

Elismertük azt, ami valóban az iskola hibája volt, és elmagyaráztuk, amit félreértettek vagy rosszul tudtak. Témát váltottak, rólunk kérdeztek. Engem vettek elő, hogy fiatal korom ellenére ott dolgozom. Mit taníthatok én? Elmondtam, hogy cigány nyelvet tanítok, hogy én magam is cigány vagyok, és én is ebben az iskolában végeztem. Megosztottam velük tapasztalataimat, hogy szerintem mire is kell figyelniük az utolsó évben, a felvételinél.

Fordult velü(n)k egyet a világ.

Következett pár kérdés matematikáról, amit nagy kinnal ugyan, de megválaszoltunk. Főleg az apuka kételkedett még. Úgy éreztük, az anyuka a mi álláspontunkon van. Aztán elmondattuk az apukával, mivel foglalkozik, mihez ért, milyen végzettsége van. Lelkesen mesélni kezdett a munkájáról, és arról, hogy leszázalékolták. Figyelmesen hallgattuk, mi is elmondtuk tapasztalatainkat. Kötetlen beszélgetés alakult ki köztünk, aminek alig akart vége szakadni. Nehezen tudtunk csak elbúcsúzni, és megígértettük a szülőkkel, hogy a gyermekük néhány hét múlva esedékes szalagtűzőjére mindenképpen eljönnek, és ott folytatjuk a beszélgetésünket. Megköszönték, hogy eljöttünk.

Amikor hazaindultunk, fél tíz múlt."

Orsós József
(Gandhi Gimnázium)

NÉGYSZEMKÖZT MAJD MEGTANÍTOM A FELNŐTTET IS

„Nagyon sok szülő számára az óvoda az első találkozás a nevelési intézmény és a család között.

Az óvodának mint nevelő intézménynek az egyik sajátos feladatának kellene lennie, hogy közvetlen és tágabb környezetével aktív és érdeklődő viszonyt alakítson ki a gyermekek nevelése folyamán. Ezt a feladatát sajnos nem mindig tudja teljesíteni.

Sokéves tapasztalatom, hogy az óvodák nem nyitottak a családok felé, pedig tudjuk, hogy a gyermekek egészséges személyiségfejlődésében meghatározó jelentőségű a család.

Minden család közvetít valamilyen értéket a gyermekek felé, még akkor is, ha nem minden funkcióját teljesíti maradéktalanul. A társadalmi folyamatok negatív hatásait sok család nem tudja kivédeni, a problémák megoldása gyakran meghaladja a szülők erejét és lehetőségeit. Ezért tartanám szükségesnek intézményen belül a szociális jellegű tevékenységet.

Tapasztalatom, hogy a pedagógusok nem ismerik a családok értékrendjét, és nem kéri ki a szülők véleményét az óvodai nevelésről. A szülők nem kapnak szakmai támogatást a családi neveléshez, hisz sok esetben azt sem tudják az óvodában, hogy milyen a család nevelési stílusa. A helyi nevelési programok kialakításának elengedhetetlen feltételének kellene lennie az óvoda környezetében élő családok véleményének, javaslatainak, kifogásainak ismerete és figyelembe vétele, annál is inkább, mivel az óvoda szolgáltató intézmény. Ezt sajnos sok helyen még nem veszik tudomásul.

Óvodánk gyermekeinek összetételét tekintve vegyes, kb. 70-80%-a roma gyerek. Vannak nem roma, erdélyi és ukrán magyar, kubai, afrikai gyerekeink.

A családokkal való kapcsolatépítésem az óvodaév kezdete előtt elkezdődik. Minden leendő óvodásunk családját meglátogatom még szeptember előtt. A beszélgetés során a szülőkben sok kérdés felvetődik, amelyekre próbálok választ adni. Látogatásom célja egyfajta kölcsönös ismerkedési lehetőség. Ők a családjukról, én az óvodáról beszélek.

Szeptemberben, amikor óvodába hozza a szülő gyermekét, mi már ismerősként köszöntjük egymást. Ha a szülő bizonytalan valamiben vagy aggódik, akkor próbálok megnyugtató és segítségére lenni. Igyekszem zökkenőmentessé tenni az otthonból az óvodába való átmenetet.

Az óvodaév elején tartjuk a szülők ismerkedési teadélutánját, amelyre a régi, tapasztaltabb szülőket aktivizálok, és kérem segítségüket az új szülők fogadásában. Ezzel is hozzájárulunk óvodánk otthonos, családi légkörének kialakításához.

Az óvoda elsősorban a családi nevelés kiegészítésére törekszik, de tudomásul kell venni, hogy a hagyományos együttműködési formákkal szemben új minőségű kapcsolattartó formákra van szükség, a szülő besegíthet az óvodai életbe, közreműködhet a feltételek megteremtésében. Indirekt módon a napi tevékenységekbe is bevonjuk a szülőket, hogy mintát lássanak nevelési helyzetek megoldására. Ezáltal a szülők felelősségérzete nő, és új attitűdöket láthatnak.

A szülőket részvételre ösztönzöm, felkészítem, bátorítom őket a bekapcsolódásra: gondozási tevékenységekbe, hagyományok ápolásába stb. A szülők közreműködését mindig értékelem egy köszönőlevél formájában, amely a Hírmondó táblára kikerül.

A családokat nemcsak az óvoda életével kapcsolatos tevékenységekbe vonom be, hanem az azon túli szabadidős eseményekbe is: közös kirándulásokba, közös sütésekbe, főzésekbe, különféle klubokba, szülői fórumokba. A programokat a szülők szükségleteire építem. Minden év elején tervezek valamilyen közösségteremtő tevékenységet, például a családi szoba kifestése, díszítése, függönyök megvarrása stb.

A családi szobában szervezzük a találkozókat, a klubokat, itt gyűjtöm a családok adományait, itt működik a játék- és könyvkölcsönzés. A szülők itt találkozhatnak és beszélgethetnek egymással, újságokat, könyveket olvashatnak és zenét hallgathatnak.

Az óvoda a családi nevelés kiegészítője. Ha túl nagy a távolság a családi és intézményi nevelés között, a munka nem lehet sikeres. A cigány szülő alkalmazkodni fog, de ő otthon másképp csinálja. Sok intézményben nincs családlátogatás. Föl szoktam tenni a kérdést: hogyan lehet így nevelni? A nevelési-oktatási intézmények szolgáltatást nyújtanak. Tudomásul kellene venni, hogy a magyar pedagógusoknak dolga, hogy szolgálják a cigány családokat.

Alázat nélkül nem lehet sikereket elérni. Vagy ha igen, csak látszatsikereket.

Óvodánkba bárki bármikor bejöhet. Ha nem kilenckor hozza a gyermekét, hanem tizenegykor, nem probléma. Ha baj van, azért vannak a segítő szakemberek, hogy segítsenek. Nem úgy, hogy pénzt adunk, hanem például felírom, hogy mikor van a területben tájékoztatás a szociális támogatási lehetőségekről. Persze azt is tudnom kell, hogy a huszonhárom éves anya tud-e olvasni. Sokszor derül ki négy szemközti beszélgetésekben, hogy nem. Vagy egy klubnapon: megy körbe a jelenléti ív, és valaki odébb tolja. Visszatolják neki. Már tudom, miről van szó: gyorsan elkérem a papírt, hogy mentsem a helyzetet. Aztán négy szemközt megtanítom a nevet leírni."

Fehér Éva
(Óvoda, VII. kerület)

Az iskolák többsége küzd a gyermeklétszám csökkenésével. Mindenkinek kérdés, hogyan lehet az iskolát a szülők számára vonzóvá tenni. Különösen nehéz ez azoknak az iskoláknak, amelyek felvállalják az integrációt. Hogyan lehet a középosztálybeli szülőket meggyőzni arról, hogy gyermeküknek olyan iskolát válasszanak, ahol hátrányos helyzetű gyerekekkel nevelkedik együtt? Milyen módon lehet megmutatni nekik, hogy gyermekük jó helyre kerül, nem éri hátrány, megkap minden szükségeset, sőt az integrációs környezetben való nevelkedés gazdagabbá teheti személyiségét, olyan készséget fejleszt, amikre máshol kisebb az esélye? Nyilván nem elég a pedagógiai programot megismertetni a szülőkkel, bár az is szükséges.

A következő iskola évek során kidolgozott gyakorlata eredményesnek bizonyult.

TÁVOLBA IS VILÁGÍTANI – A LÁTHATÓ ÉRZELMI INTELLIGENCIA

„Van-e egy hátrányos helyzetű gyermekeket felvállaló iskolának lehetősége arra, hogy a környezetében lévő széles oktatási kínálat mellett biztosítsa a tanulólétszámot?

Hogyan tartsa meg a szülőket, mit tegyen, hogy gyermekeiket a szülők ne vigyék el?

A szülők ismerjék a tanító nénit. Az elsős szülő elsősorban tanító nénit választ. A tanító sugározza a feltétel nélküli elfogadást, a mindent megbocsátó szeretetet, a gondoskodást. Legyen motivált, energikus és készséges, fejlett érzelmi intelligenciájú. Nálunk Gödöllőn a szülők nyílt napokon látogatják végig az iskolákat, és nagyon fontos, hogy milyen benyomások érik őket az iskola falain belül. A zsidobongóból sugárzik-e az otthonosság, büszkék-e a pedagógusok a gyermekmunkákra, értékelik-e azokat? Ki lehet tűzni egy rajzot rajzszöggel is, de milyen más bekeretezve egy dekorációs táblán, amelyen ez olvasható: „A hónap legszebb munkái”?!

A belépőt fogadó környezetben látszik-e az iskolát átható hangulat? Látható-e a tanterület egysége, az összefogás, az együtt tervezett programok?

A jövőendő elsős szülő a nagyobb a gyerekeket a folyosón látja, az utcán, a boltban. Kialakul róluk egy kép, amely más, mint ahogy látja e tanulók képességeit, erőfeszítéssel elért eredményeit. Az alapítványi bálon láthatóvá tesszük például az akrobatikus tornászok nívós, művészi színvonalú műsorát, ahol a hátrányos helyzetű gyerekek is nagyszerűek. Állandó és időszakos kiállításokon találkozhatnak a csodálatos kézműves munkákkal. A szülőkkel közös vetélkedőkön a szülő megismerheti az általa problémásnak tartott gyerek kreativitását, a csapatért végzett munkáját, például az állatok világnapja alkalmából rendezett vetélkedőkön kiderülhet, hogy mennyit tud az állatokról.

Ha a szülői választmányi értekezleten nem arról beszélünk, hogy ki milyen rosszat tett, hanem hogy milyen különleges események vagy eredmények születtek. Hogy a szakértői vizsgálat utánkövetésében egyik részképességszavaros gyermekük milyen hihetetlenül sokat fejlődött, vagy bármi olyat kiemelünk, ami a gyermekek személyiségét bemutatja.

A tantestületről kialakított képet nagyban árnyalja, ha új oldalukról mutatkoznak be a nevelők. Hét éve pedagógusaink minden évben betanulnak egy színdarabot az iskola

alapítványát támogató szülőknek. Ezzel köszönik meg azt az anyagi támogatást, amelyet a tehetősebbek adnak, hogy a nehéz sorsú gyermekeket támogathassuk. Mély érzéseket váltunk ki és a szolidaritás tiszteletét üzenjük általa.

Óriási a sikere. Pedagógusaink vidáman, szívvel-lélekkel játszanak. A szülők tudtára jut, hogy a gyermekeket is hasonló szellemben neveljük. Természetesen sokat dolgozunk a hátrányos helyzetű gyerekekért, de arra is gondot fordítunk, hogy minden gyerek a képességeinek megfelelő szintet érje el, és mindenki tehetsége szerint a legeredményesebben fejlődjön. Bemutakozó kiadványunk jelmondata: „Mindenki tehetséges valamiben!”

Mi nemcsak keressük a tehetségeket, de arra is törekszünk, hogy tágabb helyi környezetünk is ismerje meg őket és a munkáikat. Soha nem pazaroltuk erőnket kirakatomunkára, látszatintézkedésekre. Szeretnénk valóban hatni, és törekszünk látszani.”

Szűcs Józsefné
(Damjanich János Általános Iskola)

KONFLIKTUSKEZELÉS

Ahhoz, hogy kapcsolataink jól működjenek, meg kell tanulnunk kezelni konfliktusainkat. Általában ezt is mintaként „lessük el”, elsősorban szüleinktől, a felnőttektől. Sokszor észrevétlenül örökítjük tovább a rossz gyakorlatokat. Sokan a konfliktus elkerülésének taktikáját választják, mert kudarcként, felkavaró problémaként élik meg, félnek tőle. Pedig a konfliktuskezelés tanulható technika, amelyből – ha jól alkalmazzuk – sokat profitálhatunk. Túl azon, hogy konfliktusaink megoldódnak, az önismeret terén is nyerhetünk tapasztalatokat.

A gyerekek szociális kompetenciájának fejlesztése szempontjából elsőrendű lenne az iskolában konfliktuskezelő technikákat, módszereket tanítani. Néhány iskolában ez folyik is úgy, hogy ilyen technikákat használnak az iskolai konfliktusok rendezésére.

A következő példák ezt mutatják be. Az első általában vizsgálja meg a konfliktuskezelés feltételeit és beszámol egy iskolákban végzett kutatás eredményéről, a másik kettő két különböző technikát és azok gyakorlati megvalósulását mutatja be.

KONSTRUKTÍVAN

„Az utóbbi másfél évtizedben számos olyan konfliktuskezelő tanfolyam, tréning terjedt el pedagóguskörökben is, amely a konfliktuspartnerek együttműködésére épülő, konstruktív problémamegoldáshoz szükséges képességek fejlesztését célozta. Ezzel párhuzamosan egyre erősödő igénnyé vált, hogy az iskolai nevelésben is megjelenjen egy olyan program, amely alkalmassá teszi a tanulókat a konfliktusok erőszakmentes, konstruktív kezelésére.

A konstruktív problémakezelés a következő képességek kialakítását igényli:

- stabil személyiség, identitástudat, pozitív énkép, döntésképeség;
- mások, a „másság” elfogadása, empátia, kongruencia;
- eredményes verbális és nonverbális kommunikáció;
- egészséges önérvényesítés, a másik fél szükségleteit mérlegelni képes asszertivitás;
- kooperativitás, szabályok alkotása, működtetése, „fair” magatartás;
- kompromisszumkészség, kreativitás, igény a konszenzusra.

Az a pedagógus képes tanítványaiban kialakítani, fejleszteni a konfliktuskezeléshez szükséges képességeket, aki maga is rendelkezik ezekkel, s hitelesen tudja képviselni a programot megalapozó kooperatív, konstruktív szemléletet.

A program sikerének alapvető feltétele az adott tanulócsoporthoz érettségi szintjének, szükségleteinek alapos ismerete: az, hogy mi várható az adott osztálytól, meddig lehet eljutni a képességek fejlesztésében, az a konkrét körülményektől, a csoport aktuális élményeitől, fejlődési tempójától, a pedagógussal kialakított kapcsolatától függ. A konfliktuskezelés tanítása természetesen feltételezi az alapos és alkalmazásra kész személyiség-, fejlődés- és szociálpszichológiai ismereteket, az iskola jelenségvilágának megértését, a reflektivitást, a váratlan helyzetekre történő spontán reagálás képességét is.

A kísérleti terep nem számított átlagosnak. Mivel járatlan útra kívántuk küldeni a

kísérletre kiválasztott, erre önként vállalkozó pedagógusokat, feltétlenül számítottunk eddigi tapasztalataikra, önállóságukra, és csak annyi instrukciót adtunk nekik, amennyi az induláshoz, illetve az eredmények összevetéséhez feltétlenül szükséges volt. A kísérlet résztvevőinek rendelkezésére bocsátottunk egy tantervi vázlatot, ajánlásokat tettünk a megvalósításra, s arra bízattuk őket, hogy az adott osztályok igényeinek, aktuális helyzetének és saját pedagógiai elképzeléseiknek megfelelően valósítsák meg a programot.

Az iskolakísérlet eredményes volt. Igaz, az ezt végző pedagógusok szemlélete, előzetes tapasztalatai, gyakorlata, képzettsége eleve szavatolta a program működőképességét. A cél, a szemléleti alapozás fő vonásaiban azonos volt, különbségek mutatkoztak azonban a megvalósítás módjában.

Az egy tanéven át végzett közös munkából levonható az a feltételezhetően általános következtetés, hogy azokban a tanulócsoportokban, ahol a fejlesztés szervesen illeszkedik egy tudatos és célirányos pedagógiai folyamatba, ez a kísérlet sem jelentett egyebet, mint a kiválasztott témára történő intenzívebb összpontosítást, s a spontán jelenlévő elemek tudatosítását. A lehetőségeket alapvetően meghatározza az egész iskola légköre, pedagógiai koncepciója.

Bebizonyosodott, hogy a különböző életkorú gyerekeknek mindenekelőtt a bizalmát kell megnyerni annak érdekében, hogy hajlandóak legyenek az adott kérdéskörrel foglalkozni, hogy együttműködők, őszinték legyenek.

Beigazolódott továbbá, hogy milyen sokat jelentenek a kisgyerekeknek a mesék, s hogy mennyi – nem csupán az alsó tagozatosok számára mozgósítható – rejtett tartalék van még a drámapedagógiában.

Általános tapasztalat az is, hogy a saját élményű konfliktusok – főként a fiatalabbaknál – gyakran elsodorják az előre átgondolt terveket. A magasabb évfolyamokon azonban már van mód az általánosabb tanulságok megfogalmazására, sőt a „moralizálásra” is.

Nem meglepő, de elgondolkodtató tapasztalat, hogy milyen erősen igénybe veszik a prepubertás és pubertás korú diákok érzelemlátását a társaikkal kialakuló konfliktusok, hogy milyen erős az igazságérzetük. S hogy ugyanők milyen hatékony partnerek lehetnek ezek konstruktív kezelésében, ha a pedagógus hajlandó őket valóban egyenrangú partnereknek tekinteni, társsá fogadni a közös szabályok megalkotásában és működtetésében. Persze ehhez az is szükséges, hogy a pedagógus maga is e szabályok szerint viselkedjen, cselekedjen, tehát hitelesen képviselje a megalapozandó szemléletet.

A serdülő gyerekek életkori sajátosságaira jellemző a moralizáló hajlam. A felnőttek erkölcsi prédikációitól viszolyognak ugyan, de szívesen gondolkodnak el az olyan megélt, felidézett, előidézett történetek tanulságain, amelyekhez közük van, főként, ha érzik: a tanáruk valóban kíváncsi mondandójukra – ilyenkor szívesen beszélgetnek, vitatkoznak akár elvont kérdésekről is.”

Szekszárdi Júlia

(Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete)

MEDIÁCIÓS GYAKORLAT AZ ISKOLÁBAN

„Az iskolában naponta számos konfliktushelyzet adódik. A viták feloldása, a felek további együttműködése mindannyiunk érdeke. A konfliktuskezelés egyik lehetséges módja a mediá-

ció, a közvetítéses vitarendezési eljárás. Az iskolákban még nem elterjedt, de az oktatásügyben ismert, hogy 2004. január 1-től már működik az Oktatásügyi Közvetítői Szolgálat.

Iskolaigazgatóként nagyon sok vitás helyzetben kell szerepet vállalnom. Ez csak megfelelő tudás és személyes kompetencia birtokában lehetséges. A mediációval egy 150 órás képzés keretében ismerkedtem meg. Az ott tanultakat egyaránt használom pedagógus-szülő, gyerek-gyereksoport, gyerek-gyerek, gyerek-pedagógus, osztály-pedagógus közötti konfliktushelyzetben.

Az alábbiakban röviden ismertetek egy pedagógus és osztály közötti mediációs folyamatot.

A 8. osztályt a magyartanárnő ötödikes koruk óta tanítja, a tavalyi év második félévében azonban három hónapig betegség miatt hiányzott. Hiányzása alatt az osztályban egy fiatal tanárnő helyettesítette. A tanév végén, amikor visszajött, már jelezte, hogy le vannak maradva az anyaggal, és hogy az osztállyal nem találja a korábbi összhangot, de ezt a tanév végi fáradtságnak tulajdonította. Most az új tanév elején azonban ott folytatódott minden, ahol júniusban abbamaradt.

A tanárnő a harmadik hetében azzal keresett meg, hogy nem hajlandó tovább tanítani az osztályt, mert a gyerekek ellenállnak, szemtelenek. Közben a gyerekek is jelezték, hogy tartósan gond van a magyarórákon. Amióta a tanárnő visszajött, nem olyanok a magyarórák, mint azelőtt. Azt ajánlottam, hogy az osztály gyűjtse össze a problémákat, és ezeket a jelenlétemben beszéljék meg a tanárnővel. A semleges és pártatlan konfliktusrendezés érdekében társmediátor (nem az iskola dolgozója) segítségét kértem.

1. találkozás

Erre egy előre egyeztetett délutáni időpontban került sor az iskola egyik tantermében, ahol jelen volt a tanárnő, az osztály képviselője, a felkért társmediátor és én.

A bemutatkozás és a megszólítások tisztázása után egy rövid tájékoztatást adtunk a mediáció lényegéről és a tudnivalókról.

Megbeszéltük a kereteket – a találkozások időtartama 60 perc, az első alkalom végén megbeszéljük, hogy hány találkozóra lesz szükség –, majd ismertettük a tárgyalási szabályokat (osztatlan idő, egyenlő időtartam, egymás meghallgatása, egyszerre csak egy ember beszéljen) és a résztvevőktől elvárt viselkedési módot (tisztelet, nyitottság, türelem, bizalom, nyereső/nyereső pozícióra való törekvés).

A módszerek között megemlítettük a tábla segédeszközként való használatát a fontos információk rögzítése érdekében.

Ezután megkértük, hogy minkét fél a saját szemszögéből mondja el, hogy mi a probléma, mi történt és az hogyan érinti őket. Erre mindkettőjüknek ugyanannyi idő áll rendelkezésükre, türelmesen hallgassák végig egymást. A hatalmi helyzetből fakadó, tanár-diák közötti alá-fölrendeltség kiegyensúlyozása érdekében az osztály képviselőjét kértük meg, hogy először ő mondja el, hogy mi a probléma.

Osztályképviselő:

- Amióta a tanárnő visszajött nem olyanok a magyarórák, mint azelőtt.
- Gyakran kiabál velünk, mindig feszültség van.
- Unalmas, ahogy tanít.
- Felolvassa szó szerint, ami a könyvben le van írva.
- Nem hoz plusz anyagot.

- Nem von be minket, passzívok vagyunk.
- Zsuzsa néni érdekesebb volt, fel lehetett készülni külön anyagokból.
- Korábban játékosan tanultunk, kis csoportokban.
- Most nem lehet önállóan gondolkodni.
- Nincs visszajelzés, nem tudjuk, hogy hol tartunk a tananyagban.
- Nem készít fel tanulmányi versenyre minket.
- Idegesek vagyunk amiatt, hogy így nem fog sikerülni magyarból a felvételi.

Tanárnő:

- Nem vagyok hajlandó így tovább tanítani az osztályt.
- Nem lehet órát tartani.
- Szentelenek, nem figyelnek az órán.
- Állandóan csak követelöznek.
- Nem vagyok hagyományos.
- Le vannak maradva a tananyaggal.
- Állandóan fegyelmeznem kell, feszültség van.
- Így nem lehet haladni.
- Engem is lejáratnak, ha nem fog sikerülni a felvételi.

Miután mindketten elmondták problémáikat, leíró, semleges nyelvet használva összefoglaltuk az elhangzottakat. A fontos pontokat a táblán rögzítettük, majd megkérdeztük, hogy egyetértenek-e az elhangzottakkal, szükséges-e a rögzített pontok kiegészítése vagy esetleg módosítása. Miután jelezték elfogadásukat, aláhúzással kiemeltük azokat a közös problémákat, amelyeket mindketten megemlítettek:

Gyakran kiabál velünk, mindig feszültség van. / Állandóan fegyelmeznem kell, feszültség van.

Unalmas, ahogy tanít. / Nem vagyok hagyományos.

Így nem fog sikerülni magyarból a felvételi. / Nem fog sikerülni a felvételi.

A közös pontok, közös problémák megfogalmazása után az ülés lezárásaképpen arra kértük őket, hogy a következő alkalomra gondolkodjanak azon, hogy mit szeretnének, mi lehet a közös cél, amely felé el lehetne indulni.

2. találkozás

Egy hét múlva a második találkozást a köszönés és az elhelyezkedés után azzal kezdtük, hogy felelevenítettük a múlt alkalom legfontosabb eseményeit, majd megkérdeztük tőlük, hogy érzik magukat, történt-e valami változás a múltkori találkozás óta.

Mindketten elmondták, hogy sajnos nem igazán történt változás, és újra belekezdtek a problémájuk ismételésébe, meg sem hallották egymás szavát.

Ekkor figyelmeztetnünk kellett őket, hogy ne vágjanak egymás szavába, a megértés érdekében hallgassák végig egymást. Lehetőleg ne minősítsenek, törekedjenek a tények leírására, arra, hogy mit gondolnak és éreznek.

Megkértük őket, hogy cseréljenek helyet egymással, és egymást végighallgatva mondják el, hogy mit értettek meg abból, amit a másik elmondott. Először az osztályképviselő mondta el, amit meghallott a tanárnő mondanivalójából, majd a tanárnő összegezte az osztály problémáját.

A szerepcseréje sikeresnek bizonyult, mert elértük azt, hogy végre egymásra figyeltek,

végighallgatták egymást, a hangnem megváltozott és a hangszín is csendesedett. Az elmondásaikból kiderült, hogy mindketten megértették a következőket:

- Az órákon feszültség van és fegyelmezni kell.
- A tanítási módszerekben nem értenek egyet.
- Félnek, hogy nem fog sikerülni a felvételi.

Ezzel tulajdonképpen újra megérkeztünk az első találkozás alkalmával már kiemelt közös pontokhoz, ezért javasoltuk, hogy fogalmazzák meg a közös témákat, amivel a továbbiakban foglalkozni szeretnének.

Közös problémák:

- hangnem, hangulat
- módszerek
- felvételi

Megkértük őket, hogy fogalmazzák meg, mit szeretnének elérni, mik a szükségleteik és mitől lennének elégedettek. Szorgalmaztuk az énnel kezdődő mondatok használatát, és hangsúlyoztuk a jövőbe tekintést.

Osztályképviselő:

- jó hangulatú órák
- érdekes és plusz anyagok
- játékos, kiscsoportos foglalkozás
- lehetőség kiselőadás tartására, aktív részvétel
- tanulmányi versenyre felkészítés
- sikeres felvételi
- pontos órabefejezés
- a szünet legyen a mienk

Tanárnő:

- konfliktusmentes légkör
- házi feladatok elkészítése
- érdeklődés, aktivitás
- figyelem
- sikeres felvételi

Az elhangzott szükségleteket rögzítettük a táblára, és a problémákhoz hasonlóan itt is aláhúzással kiemeltük a közös pontokat. A felírt szükségletek visszaolvasása után felajánlottuk a kiegészítés lehetőségét és megkérdeztük, hogy elfogadják-e az elhangzottakat.

Egyetértésük után a nyerő-nyerő helyzet megtalálása érdekében azt javasoltuk, hogy a közös pontok alapján gondolják át, hogy mi az, amivel mindketten elégedettek lennének és közös célként is kitűzhető.

Átgondolás után közös célként megfogalmazódott: közösen felkészülni a felvételire mindkét fél számára kielégítő módszerrel.

A második találkozás lezárásaként összefoglaltuk, hogy meddig jutottunk el a közös

munkában, megköszöntük az együttműködésüket és aktivitásukat, majd a következő alkalom időpontjának egyeztetése után elbúcsúztunk.

3. találkozás

Az üdvözlés és az elhelyezkedés után felelevenítettük, hogy az előző ülés alkalmával sikerül közös célként megfogalmazni, hogy közösen felkészülnek a felvételire, méghozzá mindkét fél számára kielégítő módszerrel. Elmondtuk, hogy ennek a találkozásnak az a célja, hogy konkrét megoldási javaslatokkal éljenek, hogy hogyan készüljenek fel a magyar felvételire, mi az a megoldás, ami mindkettőjük számára elfogadható.

A megoldás megtalálásának megkönnyítéséhez az ötletbörzét alkalmaztuk, javasoltuk, hogy bátran mondjanak bármit, ami ötletként az eszükbe jut, ezeket rögzítettük a táblán is.

Ötletek:

- nyelvi játékok
- kiegészítő szakirodalom
- csoportos, páros feladat
- önálló, otthoni témafeldolgozás
- kiselőadás
- könyvtárhasználat
- szabad verselemzés
- humoros, lazább óravezetés
- ritkább hagyományos számonkérés
- szimulált versenyhelyzet
- egyéni felkészítés délután
- próbafeladatok, próbafelvételi
- tempósabb haladás a tananyaggal
- figyelem, aktivitás, együttműködés
- hagyományos órák mellett rendhagyó órák
- tanulmányi versenyre felkészítés

Miután a táblán rögzítettük az elhangzott ötleteket, kiértékeljük a javaslatokat és aláhúzással kiemeltük a mindkettőjük által elfogadott alternatív lehetőségeket.

A reális és megvalósítható lehetőségek:

- kiegészítő szakirodalom
- csoportos, páros feladatok
- szabad verselemzés
- könyvtárhasználat
- önálló, otthoni témafeldolgozás
- próbafeladatok, próbafelvételi
- tempósabb haladás a tananyaggal
- figyelem, aktivitás, együttműködés, fegyelem
- hagyományos órák mellett rendhagyó órák
- tanulmányi versenyre felkészítés

Ezután konkrétan és részletesen rögzítettük a felek által elfogadott megoldásokat, a felek vállalásait.

Megállapodás:

- heti 4 magyaráróból 2 irodalom, 2 nyelvtan
- 2 irodalom órából 1 hagyományos, 1 rendhagyó (csoportos, páros feladatok)
- kiegészítő szakirodalom kéthetente, otthoni témafeldolgozás havonta egyszer
- könyvtárhasználat szabadon szünetekben és tanítási órák után
- szabad verselemzés a vezetett verselemzés mellett
- tanulmányi versenyre felkészítés heti egyszer délután
- próbafelvételi a félév végén
- figyelem, aktivitás, együttműködés, fegyelem

Miután mindketten elolvasták és elfogadták a megállapodásban rögzítetteket, aláírták – ezzel is szentesítve vállalásaikat.

Megköszöntük az együttműködésüket, kifejeztük elismerésünket és gratuláltunk a közös megállapodáshoz.

Az osztály és a tanár együttműködése azóta lényegesen javult. A mediációs eljárás során mintát kaptak a vitás helyzetek békés elrendezésére, megtapasztalták a másik fél viselkedésének motivációit.

Célom, hogy az iskolában közösen megtanuljuk az egyezkedéses tárgyalás (nyerő-nyerő helyzet kialakítása) kommunikációját. Nagyobb szerepet kell juttatni a mediációnak a konfliktuskezelési technikák alkalmazása során.”

Horváth Gizella
(Móra Ferenc Általános Iskola)

RESZTORATÍV TECHNIKÁK

„A resztorativitás több mint technika vagy technikák együttese – ez szemlélet.

A resztorativitás a megtörtént baj következményeinek orvoslására helyezi a hangsúlyt, míg a szokásos fegyelmi eljárások a szabályok betartásának kényszerére s a szabályszegők büntetésére. A büntetőeljárások a megbélyegzett bűnöst megerősítik kítaszítottóságában, míg az áldozatot magára hagyják veszteségével.

Ezzel szemben a resztoratív szemlélet (és technikák) fontos eleme, hogy a résztvevők biztonságos közegben érzelmileg is feldolgozhatják a történeteket. A resztorativitás lehetővé teszi, hogy az elkövető bocsánatot kérjen és nyerjen, az áldozat megbocsásson, az okozott kár pedig valamilyen mindenki által elfogadott módon megtérüljön. Nincsenek standard megoldások, olyan módon állítják helyre a felbomlott harmóniát, amely az érintetteknek megfelel, s ez lehet teljesen extravagáns megoldás is.

A resztoratív szemlélet ma már részévé vált az iskolai kultúránknak. Alkalmazzuk ezeket a technikákat diákok közötti és tanár-diák konfliktus esetén, és szükség esetén a munkatársak is így rendezik konfliktusukat. Az eszközök alkalmazása mindenki számára biztonságot jelent. Az iskola minden tagja megtanulja, hogy a konfliktust lehetőségnek tekintse arra, hogy a tisztázatlanságok tisztázódjanak, a gubancokat kigabalyítsuk. A szemlélet és a technikák ráadásul nem maradnak meg az intézmény falai között: diákjaink iskolán kívüli életükbe is magukkal viszik, alkalmazzák.

A keretek nagyjából minden technikánál hasonlóak: a beszélgetés vezetője előre egyeztet a felekkel, megbeszéli, miről lesz szó, felhívja a figyelmet arra, milyen nagyszerű lehetőség ez a dolgok rendezésére. Mire a beszélgetés létrejön, már minden fél reméli a megoldást, bár el sem tudja képzelni, hogyan. A beszélgetésben többen vesznek részt, mindkét oldalt több személy képviseli akkor is, ha csak egy sértett és egy elkövető áll szemben egymással. Mindkét fél hoz magával támogatókat, akiknek a társaságában biztonságban érzi magát. Ez a támogató lehet diáktárs, mentor, barát, családtag, felnőttéknél házastárs, kolléga – bárki. A vezetőnek arra kell ügyelni, hogy kiegyenlítették legyenek a szemben ülő felek erőviszonyai.

A beszélgetés menete is nagyjából hasonló: a történetek feltárása, ennek hatása mindenkire, a lehetséges megoldások számbavétele, végül a megállapodás következik. Nagyon fontos, hogy a történeteknek mindig több olvasata van. Az egyéni érintettségek, érzelmek megfogalmazásának is mindig teret kell biztosítani. Nehéz feladat akkor megtartani a rendet, amikor elszabadulnak az indulatok, ám tapasztalatunk szerint a jó facilitátor képes megóvni mindenkit a minősítéstől, újabb sérelmekről.

A megbeszélés folyamán egyre világosabbá válik mindenki számára a többiek nézőpontja, igényei. Mire a megoldáskeresés szakaszába jutunk, az addig egymás tekintetét kerülő emberek emelt fővel, nyíltan tudnak megnyilatkozni. Addig föl nem állunk, míg olyan megoldás nem születik, ami mindenki számára elfogadható és minden igényt kielégít.

Soha nem lehet megjósolni, milyen megoldás várható, legtöbbször tökéletesen tanácstalan csapat ül le a kezdő körbe. Tapasztalatunk azonban azt mutatja, hogy mindig jó eredményű az efféle megbeszélés. Néhány eset, néhány megoldás a sok közül:

– Két diáklány örökös veszekedése megosztotta az osztályt, szétdőlt a tanórák nyugalmát. Megállapodásuk szerint igyekeztek egymás jó tulajdonságait felfedezni, s ebben támogatóik is segítségükre voltak. Az eredmény minden képzetet felülmúlt: jó barátok lettek.

– Az iskolavezető és a falfirkászok konfliktusa azzal zárult, hogy a mindenhová graffitiző srácok kimeszelték az összefirkált folyosót, az igazgató meg kijelölt egy firkálóhelyet az épületen belül.

– Egy csoport diák elérte, hogy ne németet, hanem angolt tanulhasson, de ugyanattól a nyelvtanártól. Jókora felfordulást okozott a dolog az iskola életében, ugyanakkor semmiféle tüske nem maradt senkiben utána.

– Két kolléga konfliktusmegoldó megbeszélése teljesen eredménytelennek tűnt, míg nem egy éjszakai telefon a megbeszélés után mégis bizonyította: akkor is előbbre lépünk, ha elsőre nem úgy tűnik.

Természetesen ezek a technikák nem csodaszerek. Nem alkalmasak mindenre, s nem hoznak tökéletes megoldást. Azt azonban bizvást mondhatjuk, hogy a megszületett megállapodásokat a felek mindig betartják, hiszen ők találták ki és alakították olyanná, ami nekik megfelel. Még az a megbeszélés is segíti a konfliktusok rendezését, amely nem jön létre – ha máshogy nem, azzal, hogy a felek végiggondolják a helyzetet, döntenek álláspontjuk felől. Végül pedig mindenki, aki bármilyen szerepben rész vesz ilyen beszélgetésen, mélyen megtapasztalhatja az egyenlőséget, az elfogadást, a másik ember tiszteletét és megértését. Ez pedig olyan élmény, amely nem hagy érintetlenül egyetlen résztvevőt sem, s kihat az egész közösségre, a mindennapi működésére.”

Kerényi Mária
(Zöld Kakas Líceum)

TANULÁSSZERVEZÉS ÉS A NEM EGYFORMÁK TANÍTÁSA

TANÍTÁS- ÉS TANULÁSSZERVEZÉS

AZ A BŰVÖS 45 PERC

Vannak gyerekek, akik hatévesek, vannak, akik tíz, tizenégy, esetleg tizenkilenc esztendősek – tehát életkoruk szerint különbözőek. Vannak, akik fejlettségüket – mentális korukat, testi növekedésüket – tekintve különbözőek, pedig egyidősek.

A diákok különböző környezeti hatásokkal, előzetes műveltséggel érkeznek az iskolába, hiszen családi és anyagi helyzetük, szociális és kulturális viszonyaik nem azonos meghatározottságokat hordoznak. Származásuk, hovatartozásuk, nemzetiségük, kultúrájuk is eltérő lehet. Lakóhelyi és – manapság már említendő – globális környezetük szintén meghatározó. Ez utóbbinak érdekessége, hogy azonos az iskoláéval, de kérdés, hogy az iskola mint szervezet mennyire veszi ezt tudomásul.

A különböző mértékben tehetséges, ügyes, okos, gyors vagy lassú gyerekek egyaránt ugyanazt a napi időbeosztást kapják.

Negyvenöt perces tanórák, közte egy kis szünet.

Vannak különböző tananyagtartalmak is a tizenkét-tizenhárom év alatt: állóképesség-fejlesztés, magasugrás, az írott „dzs” betű, nemzeti azonosságtudat Ady lírájában, liberté, égalité, fraternité meg a kettes szorzótábla és a növények szaporodási szervrendszere. Mindegy. Negyvenöt perc, készségfejlesztéssel, hazafiság elérésével, kommunikációfejlesztéssel, integrációval együtt.



Illusztráció: Kállai Krisztina 2. oszt.

A szigorú felsőbb utasítás, amelytől a szakmai közvélemény több egységeséget vár, ugyan próbálkozik életkor szerint meghatározni, maximálni a negyvenöt perces egységek számát, de talpraesett iskolaigazgatók álrühába öltöztetett szaktanárokkal, házi dolgozatokkal megoldják a partnerigényt a továbbtanulás érdekében.

A kicsiket meg az aggódó szülői ház egyik képviselője hozza-viszi a magántanárok és a művészeti vagy sportfoglalkozások között. Azonban akár szolfézs, akár matek – negyvenöt percrek kell lennie. Ha nem osztható negyvenöttel a tevékenységre szánt idő, akkor az nem is tanulás.

Az iskola napról napra ismétlődő szokás- és tevékenységrendszerét, napi feladatait megörököltük. Gyakorlatilag ugyanolyan – esetleg szegényesebb/gazdagabb, vidéki/városi, újabb/patinásabb – épületbe járunk évtizedek óta. Ha felmenőinket és pedagógiatörténeti tanulmányainkat is figyelembe vesszük, akkor évszázadokat is mondhatunk. Ránk maradt vagy belenőtöttünk a porosz-orosz iskolarendszerbe, és zsigereinkben úgy érezzük, akkor jó az iskola, ha az a rendszer valósul meg jól.

Vannak iskolák, amelyek válogathatnak, vannak, amelyek azt a célt tűzték ki maguk elé, hogy válogathassanak, vannak, amelyek tudomásul veszik, hogy nem válogathatnak, vannak, amelyek szegregálódnak, olyanok is, amelyek elnéptelednek – és alig van olyan, amelyik felismeri, tudomásul veszi, vállalja feladatát, s a legmagasabb színvonalon igyekszik megoldani azt.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy az elszánt iskolák, pontosabban műhelyek, legyenek a társadalom bármely szegmensének intézményei, szinte azonos módszerekkel dolgoznak.

Az iskola szakmai válaszai a jó helyzetű, tehetséges, törtető tanulók problémáira igenis azonosak azokkal a válaszokkal, amelyek a leszakadó réteg iskolázottság iránt motiválatlan, sivár viszonyai között élő gyermekek tanításának, taníthatóságának kérdéseire születnek.

A megoldás az odafordulás.

A diákok és családjaik valós igényeinek, tehetségének, erősségeinek, hiányainak megismerése. Együttműködésük, érdeklődésük elnyerése, az elmélyülés képességének kialakítása, a saját alkotóerejükbe vetett hitük erősítése – és mindezek pallérozása lehet a célunk. Ehhez módszertani rugalmasságra, az iskola folyamataiban részt vevő gyermek és felnőtt szereplők közötti magas szintű együttműködésre, műhelymunkára van szükség. Ennek a néhány alapvető feltételnek a megvalósulása azonban szétfeszíti a mindnyájunkban élő comeniusi iskolamodell, s ez teszi igazán nehézé a hétköznapi megvalósulást.

PROJEKT – MI IS EZ VALÓJÁBAN?

A projekt tervet, tervezést, egy probléma kifejtését jelenti a probléma optimális megoldásáig. Projektek vesznek minket körül a mindennapi életben. Politikusok, szakemberek projekteken gondolkodnak, projektekről beszélnek minden újszerű elképzelés kidolgozása, kivitelezése esetén. A gazdaság újfajta elvárásokat támaszt

az oktatással szemben, mivel a vállalatok többségénél a magas szintű tudás megszerzése már önmagában nem elegendő. A döntési képesség és az érzelmi stabilitás elengedhetetlen követelménnyé vált. Ezek fejlesztése csoporttevékenységek során valósítható meg.

A projektoktatás a megismerés fő forrásává a gyerek tapasztalatát, érdeklődését, tevékenységét teszi. A hagyományos tanítási stratégiákkal szemben nem a tananyaghoz rendeli hozzá a gyereket, hanem a gyerekekhez a tananyagot. A projektpedagógiában a gyerek elsősorban fejlődik, és nem fejlesztik. A projekt tehát olyan tevékenység, amely valamilyen kihívásra épít.

A projektnek általában az a feladata, hogy megláttassa a gyerekekkel a világ sokszínűségét, megtanítsa a tervezés, kivitelezés, értékelés hármasságát, és az ismeretek mellett az ismeretszerzés technikáját. A projekt egy-egy probléma, téma köré szervezi a tananyagot, így komplex megismerést, integritást tesz lehetővé. Cselekvések sora vezet a megismeréshez, így a tanár szerepe is más: a háttérből irányít, segít. A személyiségfejlesztés nagyon hatékony eszköze, kreativitást, tanulói önállóságot aktivizál.

Elég egy lelkes pedagógus, aki szeretné, ha a gyerekek mindegyike hasznosabban, jókedvűen, együttműködve töltse ideje egy részét a foglalkozásokon. Elég egy tanító vagy tanár, aki úgy érzi, a versenyzetető módszer sokszor akadályozza őt abban, hogy a tanulókat megismerje, hogy képességeiket fejlessze, segítő egymásra utaltságukat kialakítsa, toleranciájukat növelje.

A PROJEKT TERVEZÉSE

A projektoktatás nem fedi le a teljes képzési időt. A projektmunka természetétől viszont idegen, hogy bizonyos készségek stabilizálására külön gyakorló időket tervezzen. Mérlegelni kell a projekt és a tantárgyi oktatás kereteinek optimális arányát.

A projekteken belül tervezett feladatok készségbázisa alapvető feltétel.

A pedagógusnak végig kell gondolnia,

- hogyan tervezi meg a munkát a gyerekekkel közösen;
- szerinte mi lehet a projekt feldolgozásának célszerű menete;
- a gyerekeken kívül kiknek a bevonása szükséges;
- a projekthez szükséges eszközöket, anyagokat;
- milyen produktumokban, hogyan realizálódják a projekt;
- melyek az egyéni és közös értékelés szempontjai.

A projektmunka előkészítő szakasza nem más, mint tájékozódás a tanulók előzetes, témához kapcsolódó ismereteiről, a megértéshez szükséges ismereteik pótlása, a gyerekek téma iránti érdeklődésének feltárása, a közös és egyéni tevékenységek megtervezése, a projekt időtervének elkészítése, a produktumok meghatározása, az értékelés szempontjainak előzetes tervezése, ismertetése, a szülők tájékoztatása, segítségkérés a projekthez.

A projekt lefolyása sem bonyolult: a projektmunkát tagolni kell. A gyerekek számára legyen egyértelmű saját feladatuk, felelősségük. Az egyes szakaszok után össze kell foglalni a munka során szerzett tapasztalatokat. A projekt a produktum bemutatásával zárul. Gondosan meg kell szervezni az eredmények bemutatását, időpontját, helyszínét, a meghívottak körét. A legfontosabb alapelv, hogy feladatot kell biztosítani a projektben részt vevő valamennyi diáknak. A projekt lezárását is dokumentáljuk.

A projekt értékelése egyúttal a következő téma tervezésében is segít. Fontos szerepe, hogy a gyerekek és családjuk tudatosítsák a történeteket:

Mi az, amit megtanultál?

Mire vagy képes, amire korábban nem?

Mi tetszett a legjobban a témában?

Mi az, ami a legjobban tetszik az elkészült munkában?

Min változtatnál?

A téma lezárása után a pedagógus is elemzi a projekt sikerességét, problematikus pontjait, amelyek támpontot adnak a következő téma tervezéséhez, és ahhoz, hogy a saját munkájában min és hogyan változtasson.

A projekttéma kiválasztása:

A tanítók a tanév folyamán 3-4 projektet dolgoznak fel osztályaikkal. Ezek közül 2-3 inkább a természetismerethez, 1-2 a társadalomismerethez kapcsolódik. A projektek rendszerint egymásra épülnek, az esetek többségében előre eltervezettek, éppen azért, hogy a gyerekek a tantárgyi határokat feloldva érdekes, konkrét tevékenységekre építve ismerkedjenek meg egy-egy témával, s a hozzá kapcsolódó új ismeretekkel. Eközben alakulnak jártasságaik, készségeik, fejlődnek képességeik.

A témaválasztás szempontjai:

Válaszol-e a téma a gyerekek kérdéseire?

Fejleszti-e a fantáziadús, kreatív gondolkodást?

Meg lehet-e oldani úgy a téma feldolgozását, hogy a gyerekeknek lehetőségük legyen több szinten bekapcsolódni a munkába?

Szükség van-e a projektben való részvételhez a már tanult fogalmak, ismeretek, műveletek felhasználására?

A foglalkozás során lesz-e lehetőség arra, hogy a gyerekek együttműködjenek és felelősséget vállaljanak?

A foglalkozás során gyarapodnak-e a gyerekek ismeretei, valamint az őket körülvevő tárgyakról, emberekről, eseményekről, a környezetükről szerzett tapasztalatait?

A projekt kielégíti-e a gyerekeknek azt az igényét, hogy az új információkat megértsék és önállóan értelmezzék?

A gyermek tudatos gondolkodásának, érzelmeinek összehangolása megteremti az önmegvalósítás és belefeledkezés élményét, amely a személyiség fejlődése szempontjából a növekedés során alapvető fontosságú. Egy közös projekt összekapcsolja az egyéneket: az együttes ismeretszerzés, a kooperáció gyakor-

lása, a kölcsönös felelősségi és ellenőrzési viszonyok, a bemutatással járó közös siker formálja az önálló személyiségekből álló közösséget. Egyúttal erkölcsi, esztétikai érzelmeket élnek át, szabályokat, normákat ismernek meg és gyakorolnak, tudatosan bennük az összetartozás, szolidaritás jelentősége a világban.

Szemponstör a projekt készítéséhez:

A projekt címe
 Szerzők
 Ajánlás (kinek)
 Résztvevők
 Időtartam
 Időszakaszok
 Pedagógiai indoklás
 Projektfeladat leírása
 A bemutatás módjai
 Részek, munkaformák
 Tevékenységek, technikák
 Részek besorolása tantárgyakba
 Egyéb kiegészítés
 Értékelés
 Vezetők munkamegosztása
 Taneszköz, irodalom
 Mellékletek, forma
 Projektzárás

AMIKOR NEM TANULUNK

„Üssük be a 'projektmódszer' címszót egy internetes keresőbe és meglepődünk, hogy a program 0,14 másodperc alatt körülbelül 500 cikket talál. Ez sok. Miért nincs jelen akkor ez a pedagógiai eszköz rendszeresen az iskolák gyakorlatában? Szerintünk azért, mert szétfeszíti az iskolai munka megszokott kereteit, a tanártól a napi rutintól eltérően nagyfokú tudatosságot, szervezőképességet és koncentrációt igényel. Ugyanakkor a módszer hatására a gyerekek egy olyan kreatív ismeretszerző folyamat részesévé válnak, amely az önálló és csoportos tapasztalásra épít, és annyira más élményeket nyújt, hogy nagy elvárásoltságukban azt hiszik, hogy nem is tanulunk! Ez kellett nekünk – kirobbanni a mókuskerékből!

Ez a módszer is csak egy a pedagógiai kelléktárból – úgy érezzük legjobban, úgy tudjuk beilleszteni a tevékenységünkbe, ha nem vesszük túlzásba, ezért eddig évente háromszor egy hetet szántunk rá, s ez a terminus beválni látszik.

A projekthét mindig egy vezértéma köré szerveződik, amit a gyerekek javaslataiból szavazással választunk ki. Kitevesszük a szavazóládát, és mindenki írásban tehet javaslatot az őt érdeklő témára. A javaslatokat összesítjük, egy listán kifüggesztjük, és minden gyermek szavazhat a neki legkedvesebb három témára – végül az első három helyezett témából választ

a tantestület egy olyat, amelyikre leginkább affinitást mutat. (A hétnek a tanár is részese, ennyi joga neki is van.)

A projekthéten nincsenek órarendi órák, csak az adott témát feldolgozó, különböző megközelítésű kooperatív foglalkozások, és nincsenek osztályok, hanem tagozatonként egyes csoportok, amelyek képmozzaikok összerakásával véletlenszerűen alakulnak ki. Ennek a csoportszervezési módnak a célja az alkalmazkodó készség, a türelem és a tolerancia fejlesztése. Minden csoport – még a projekthét megkezdése előtt – a témához kapcsolódó nevet választ és jelképet alkot, ezt nem értékeljük ugyan, de a csoportidentitás kialakulásához fontosnak tartjuk.

A naponta 3×90 perces foglalkozások forgószínpadszerűen, külön órarend szerint zajlanak.

Úgy szervezzük őket, hogy arányosan legyenek benne manuális, mozgásos, elméleti, számítógépes/internetes tevékenységek, de a lényeg az önálló és csoportos tapasztalás, kutatás, felfedezés! Eddigi témáink nagy változatosságot mutattak. Volt európai uniós projektünk, volt témánk a csodálatos állatvilág, a nemzetek ünnepei, közvetlen környezetünk, s ezekbe belefért a tánc, a kerékpáros túrázás, az erdei felfedező körút, de a kerítésfestés, a legózás, egy ásatás felkeresése, csokikészítés, vagy Odin, Virakocsa és más istenek megismerése is.

Csütörtökön, az utolsó foglalkozás után a tornateremben összegyűlve a csoportok képviselői véleményt mondanak a programokról, de a tanárok is elmondják tapasztalataikat.

Péntekenként a projekttermékekből kiállítást szervezünk és egy nagy, játékos vetélkedővel zárjuk a hetet, ahol négyfős csapatokban vetélkednek a csoportok, de feladatonként váltással, úgy, hogy minden csoporttag szerepeljen. Tét nincs – hisz minden csoport egyformán gyümölcsöt kap munkájáért ajándékba –, de jó élmény felidézni a hét legizgalmasabb feladatait, legérdekesebb eseményeit, és megmutatni, hogy mennyire hatott mindenkire az adott projekt.

Ne kérdezze senki, hogy ilyenkor mi lesz a tanórákkal, hisz a legtöbb pedagógus az adott témakörbe belopja a saját tárgyát, az aktualizálható témákat, így különösebben nem okoz gondot az adott tantárgyhoz az érintő témákat beírni a naplóba. A lényeg inkább az, hogy tapasztalataink szerint a projekthéten tanulóink átlagosan 86%-os teljesítménnyel adják vissza az ismereteket, és jelentősen erősödnek azon készségeik, amelyek fontosak a közösségben élő ember számára.

A projekthéten nincs hiányzás, nincs verekedés, az új és új élmények annyira lekötik a gyerekeket, hogy ilyenkor mindenki szereti egymást és az iskolát.

Ezek a hetek nyitottak, gyakran jönnek be szülők – a következő projekteken már számítunk az ő cselekvő aktivitásukra is.”

*Radics József
(Darányi Körzeti Közoktatási Intézmény)*

KLIP-GYEREKEK

Mondják, hogy manapság sok a hiperaktív gyerek, meg a magatartászavaros, beilleszkedési nehézséggel küzdő, POS-os, de legalábbis FIMOTA. Elméletek ezrei születtek a probléma kezelésére, megoldások tízezrei hol beválnak, hol nem.

De vajon láttak-e ezek a gyerekek számukra érthető, feldolgozható folyamatokat? Tudják-e, mennyi az „egynapi járóföld”?

Mi még olyan tollal tanultunk írni, amibe bele kellett tölteni, szivattyúzni a tintát, s az áttetszőkön még látszott is, mint fogy írás közben. Ha kiürült írásóra közepén, akkor elő a tintásüveget, törőrongyot és szivattyúzás! Volt, akinek ment egyedül, volt, aki kiöntötte, volt, akinek patronos volt – és mindannyian alig vártuk, hogy golyóssal írassunk. Az ugye magyar találmány. Nem sírom vissza, én sem szerettem. De azért...

Ma egy színes, reklámfeliratos tollat – inkább rudat – ismer meg a fiam, és azt mondja rá: „jé, fog a vége!” Egy darabig fog, azután el kell dobni, ki kell cserélni, ha még megvan egyáltalán. Nem fontos, mitől fog, nem fontos, miből van, nem fontos, hogyan működik – jön és megy.

A meleg víz meg jön a falból, különösen a lakótelepeken. Mosni és mosogatni úgy kell, hogy megnyomjuk a megfelelő gombot. A lányoknak már nem kell tudniuk megítélni, kell-e még egy öblítővíz vagy sem. Nem fontos, hogyan működik.

Ha utazunk, sokkal gyorsabban változik a táj. Nincs idő megérteni, hogyan emelkedik a horizont, mik azok a lankák, először egy-két cserje, bozót, fa, azután egyre több, majd az átláthatatlan erdő. Vagy ugyanígy a házakkal: egészen a sűrűsötét városig. Csak hogy könnyebb legyen majd megérteni, mi az a település-szerkezet meg agglomeráció. De nem. Nem fontos.

Ha mégis akad olyan tanítványunk, aki nem csipszet majszol, hanem kibámul az ablakon útközben, és már épp tapasztalatává kezdene válni a falu szerkezete templomostul, boltostul, akkor átúszik előtte egy óriásplakát és már ugrik is a kép. Értelmes gyerek, jól asszociál. Talán vált a tucc-tucc zene a fülében is. És már nincs is köztünk, hiába utazunk együtt. Aztán egy másik plakát, egy reklám a fülbe dugott rádióban, az utcán játszó gyerekekről beugranak a haverok, a buli, ami helyett most itt kell zötykölődni, aztán egy korty Fanta, kanyar az autóval – miért is lassítunk?, – ja, Cora-Spar-Tesco!

Megérkeztünk.

De hova? Hiszen épp ilyen otthon is.

Ha rendes a gyerek, akkor olvasott útközben. De a könyve nem olyan, amit folyamatosan lapozva, előlről hátrafelé végig lehet olvasni, s ahogy előre haladunk a történetben, úgy haladunk a könyvben is. Nem. Ez kalandjáték, ha ide értél, lapozz a közepére, ha ott hatost vagy egyest dobsz, akkor majd megtudod, hova lapozhatsz. Hogy mikor érsz a végére, nem lehet tudni. De nem is fontos.

A mostani „problémás” gyerekek tanárai nem így tapasztalták meg a világot. Akkor még a szó, látvány, hang keltette képről, képtől lehetett, kellett elrugaszkodni. Annak valamely eleméről asszociálni egy következőre. A nagy ugrású asszociáció még a művészek kiváltsága volt, és sokan berzenkedtek is ellene, ha túl nagy volt a távolság.

Lehet, hogy a berzenkedők már látták a veszélyeit – szerintem csak korhataros, azaz nem szabad túl korán kezdeni.

Ma a gyerekek, még a vidéki környezetben élők is, minimum négy, négy és fél órát tévéznek. A klipek és reklámok, amelyek ez idő nagy részét kiteszik, olyan szabad képzettársítási folyamatban tartják a másnap reggel iskolába menő diákokat,

amilyet korábban csak attól a bizonyos nyalós matricától várhattunk, és rémülten óvtuk tőle gyermekeinket.

Hát ezt kéne ellensúlyoznia az iskolának, a világ és önmaguk megismerése érdekében. Ha nem veszünk tudomást erről a környezetről, ragaszkodunk gyermekkorunk iskolájához, akkor az iskola világa válik virtuálissá gyermekeink számára, mert az nem olyan, mint amiben ők élnek, és sokan csak az iskola falai között találkoznak vele. A globális kereskedelem nem hibázik, hisz közvetlen érdekeltsége van. Folyamatos, öngerjesztő lázban tartja az ifjúságot, hergeli vágyait, érdeklődését – akár a drogterjesztők. Aki függővé válik, állandó vásárló lesz. De sajnos csak az. Mert nem érdekli, hogyan lesz az ezüst-nitrátból foncsor, meg hogy „hol lakott itt Vörösmarty Mihály”. Nem fontos.

Kortünet a felületesség, a mindent készen kapás, a természettudományos tantárgyaktól való elfordulás. Konkrét műveltség tartalmak nélkül is értenünk kell, kellene, hogyan működik a világ (fizika, technika, biológia, kémia, földrajz). Pedig meg kell azt tapasztalni, ki kell próbálni! Ha nem is tudjuk kiszámolni, legalább értsük, mi történik. A világ ismerete nagy dolog. A kisgyermek felnéz ránk, hogy mi mindent tudunk. Ezért is esünk abba a hibába, hogy nekiállunk elmagyarázni – később feladjuk leckének. Csakhogy a világ megismerése mindmáig nem fejeződött be. A megismerés folyamatának lehetnénk a gyerekekkel együtt részesei, hiszen ez a lehető legnagyobb kaland. Igaz, a részeredmények is sok tanulást igényelnek.

A nagyoktól ellesni valamit hihetetlenül fontos. Kár, hogy sok felnőtt, aki az iskolákban dolgozik, már hatéves kora óta iskolába jár, s egészen hatvanéves koráig ezt is fogja csinálni. Így legfeljebb csak a pedagógusságot lehet ellesni tőlük. Félő, ők is így lesték el. Így már több generációval le lehetünk maradva.

Így kezdődik a negyedik, ötödik korosztály elszakadása, lógása, néha bajba kerülése, mert ők még megkeresik az ismeretekhez vezető utat. Azt már régóta tudjuk, hogy „a legjobb útközben”. Különösen jobb, mint padban ülve meghallgatni.

A JÓ PAP IS...

Az élethosszig tartó tanulás, az alkotás alapfeltétele az elmélyülés, a koncentráció képessége, a kutatásban való jártasság. Módszeresen összegyűjtöm, megfigyelem, lejegyzem, megtervezem, következtetek, megépítem, előadom, bemutatom. Átlátható folyamatokat kell mutatnunk, bevonnunk tanítványainkat, hogy megértsék azokat, s azokra való hatásukat, személyes szerepüket, érintettségüket. Alkotó, önálló, környezettudatos, teammunkában részt venni tudó egyének „szülehetnek” a szakaszos, tematizált időbeosztású tanulószervezés mellett. A jelenleg hagyományosnak mondott szerkezet a máról holnapra élést, az „azt kell megcsinálni, amit mondanak” rutint tanítja. A mulasztásnak, az elmulasztásnak kicsi a jelentősége – ha nem ezen az órán, akkor majd a következőn, vagy egy másikon...

A tanulásszervezés az az optimális tanulási-tanítási folyamat, amelynek lényegi eleme, hogy a tanuláson van a hangsúly, míg a tanítást jelentős részben a tanulásszervezés váltja fel. Feltétele, hogy a tanulásirányítás során a pedagógusok képesek legyenek alkalmazkodni a tanuló vagy hallgató tudásához, mentális és pszichikai állapotához.

A TEMATIKUS OKTATÁS SAJÁTOSSÁGAI

A tematikus oktatás a világ egységéből indul ki, s már a tervezés szintjén tudomásul veszi, hogy a gyermekek az iskola előtt és mellett is folyamatosan megélik ezeket a kapcsolatokat.

A tematikus oktatás a gyakorlatban azt jelenti, hogy hosszabb-rövidebb időtartamra tervezett tanítási egységek keretében tárunk fel egy témát, s ez a folyamat megteremti a különböző tantárgyi területekhez tartozó ismeretek integrációját.

A tematikus oktatás egyáltalán nem új és ismeretlen a pedagógustársadalom számára, hiszen témazáró dolgozatot már mindannyian írtunk. Természetes mindenki számára, hogy adott ideig egy „anyagrésszel” foglalkozunk. Azonban egyszer valaki a tantárgyak éves óraszámát elosztotta a tanítási hetek számával, és szép egyenletesen szétterítette az egész tanévre. Így ha esik, ha fúj, minden héten pont ugyanannyit kell foglalkoznunk egyik vagy másik tudományággal. Pedig vannak aktualitások!

Ha esik, könnyebb csapadékot mérni, vízgyűjtő területeket megfigyelni, párosodást, kicsapódást, halmazállapot-változást tanítani. Ha fúj, akkor jöhet a sebesség, a száradás-párolgás, a hőelvonás, a szélárnyék, a szélenergia, Don Quijote stb. A jelenlegi rendszerben beáldozhatunk egy osztályfőnöki órát a délkelet-ázsiai katasztrófának, de – értsétek meg! – a lemeztektonikát csak a második félévben tanuljuk. Az pedig, hogy a környezettudatos bennszülöttek miatt nem hoztak létre településeket a parton, s hogy a strandolók meg haltenyésztők miatt elrombolt korallzátonyok hogyan működhetek volna hullámtörőként, lássuk be, nem fér bele az amúgy is csökkentett óraszámába.

Az igazán rutinos tanár akkor tud zavartalanul dolgozni, ha minél tökéletesebben függetlenedik a külvilágtól, és pont az előre elosztott ütemben halad a tananyaggal. Ennek nagy előnye, hogy megegyezik a központi tankönyvekbe beleírt ütemmel – mert a kereskedők már megint előbb tudták, hogy olyanra lesz szükség –, s így kényelmes és írásban igazolt a módszer helyessége.

Csakhogy a függetlenedés megint az iskolát szigeteli el környezetétől, az iskolai tevékenységet a diáktól. Ez a rendszer tantárgyanként más-más órászámmal dolgozik, szigorúan figyelembe veszi a napok egymásutániségének megfellebbezhetetlenségét, így semmi lehetőséget nem ad a tananyagtartalmak összehangolására. Az éves óraszám heti elosztása jól átlátható, ellenőrizhető – a bürokratikus működtető-ellenőrző rendszer szempontjainak felel meg.

A gyermek fejlődéséből adódó érdeklődés, a környezetből adódó aktualitások, sőt hatások felhasználása, esetleg ellensúlyozása csak kiváltságos esetekben szempontja a tananyagszervezésnek, időbeosztásnak.

A tanítás tematikus megközelítése a gyermek fejlődésének intellektuális, szociális, érzelmi, fizikai és esztétikai oldalait helyezi előtérbe.

A tematikus tanítás a téma sokoldalú megközelítésének (nem csak a kognitív ismeretszerzés és befogadás) híve, és nem ért egyet a különböző területek elszigetelt tanításával, mert ez nem egyeztethető össze a gyerek fejlődésének természetes menetével. Ha a tanárok megismerik a tematikus egységekbe rendezés előnyeit, elősegíthetik a gyerekek eredeti, találékony gondolkodásmódjának kialakulását. A gyerekekre szabott feladatok olyan gondolatokat és viselkedést hoznak felszínre, amelyek a hozzáértés érzetét, a sikeresség reményét keltik bennük.

Egy tematikus egység gyakorlati megvalósítása során a tanár tudatosan olyan helyzeteket teremt, amelyben a gyerekek úgy érzik, hogy a felnőttek odafigyelnek rájuk, izgatott érdeklődéssel kísérik tanulmányaikat. Ezzel az irányítással az új információk feldolgozása és hasznosítása során a gyerekek nyelvi és gondolkodási készségekre, valamint magabiztosságra tesznek szert.

A tematikus tanítás mindenkinek hasznára válik. A szakértelmükkel számos feladathoz hozzájáruló szülők tudatos résztvevői gyermekük tanulásának. Az ilyen gondosan tervezett és kivitelezett modell eredményeként olyan tanulóközösségek jöhetnek létre, amelyek tagjai

- odafigyelnek egymásra,
- izgalmas összefüggéseket fedeznek fel,
- kapcsolatteremtő és dialóguskészséget fejlesztenek ki,
- közösséget formálnak.

EPOCHA

„Az epochális módszer azt jelenti, hogy egy-egy tantárgyblokk egy-egy témakörét folyamatosan, minden nap 80 perces tanítási órákban tanítjuk, amíg az adott témakört be nem fejezzük. Naponta általában két epochát tartunk. Ez egyben azt is jelenti, hogy bizonyos alaptárgyakat egy ideig nem tanítunk (általában három hetenként váltunk).

Az epochális szisztéma jellemzői, hogy egy tanár egy időben legfeljebb két epochális osztályt tanít, velük viszont három hétig minden nap együtt van. Ez az idő alkalmas arra, hogy megismerje a gyerekeket – a gyerekek is őt –, s valóban személyre szabott feladatokat, személyre szóló intenciókat, személyes értékelést adjon.

A folyamatos napi munka lehetővé teszi az iskolai munka és az ún. házi feladat összekapcsolását. A tanulóknak naponta kevesebb tantárgyuk van, viszont ezeket minden nap tanulják. Így egyrészt el tudnak mélyülni az anyagban, másrészt nem maradnak magukra a felkészülés során. Az epochális rendszerben házi feladatra sokkal kisebb mértékben van szükség. Az egyéni tanulás szerepe megváltozik, megnő a közös gyakorlás, a spontán elsajátítás aránya.

Epochális rendszerben nem lehet sietni az ismeretek közlésével, de lemaradni sem, mert a zárt egységekben minden témakörnek eleje és három hét múlva vége van.

A tanár nem adhatja fel feladatként azt, amivel lemaradt, a gyerek pedig együtt kell hogy dolgozzon a többiekkel, persze saját ütemében.

Fontos előny az epochális rendszerben, hogy minden zárt téma végén egy nagyobb egységet összefoglalunk, lezárunk, s módot adunk a gyerekeknek arra, hogy összefüggően lássanak egy témát. Még a 3 hét „kiesés” is hasznos, mert ilyenkor rögzül az ismeret és azokat a sallangokat, amik felejtethetők, tehát amelyeket később nem használunk, azokat el is felejtetik a gyerekek.”

(részlet az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógiai programjából)

A napi közös iskolai munka során a tanulás egyéni indítékai csoportmunkaként, a kortárs csoportot aktív hatásaként jelennek meg. Az egyéni tanulásra is teret biztosít az epochális rendszer, de a csoportmunka valódi élményt, használható ismeretet jelent. Az epochális rendszer esetenként lehetővé teszi az előadás jellegű órát, de általánosan a tanulói aktivitásra, a kooperatív technikákra, a csoportmunkára, a problémamegoldásra, esettanulmányokra, irodalom feldolgozásokra kell ebben a metódusban törekedni. Elengedhetetlenül szükséges hozzá a nagyon jól felszerelt információs bázis, az iskolai könyvtár, a sokféle folyóirat, a számítógépes, elektronikus eszköztár, de nem feltétlenül a tankönyv!

Nehézséget jelenthet a tanulók számára a 80 perces tanítási óra a megszokott 45 perceshez képest, de a közös munka, a jól szervezett munkabeosztás, a megismerés valódi élménye sokkal rövidebbé teheti a hosszabb időt, mint az egyszerű információkövetítés.

Az epochális rendszerben bizonyos időn (időszak, korszak) keresztül csak egy adott tantárggyal foglalkoznak. Ez idő alatt többféle módon közelítik meg és változatos eszközökkel dolgozzák fel az anyagrészeket. Értelemszerűen társul az epochális rendszerhez az egyes tantárgyak blokkosítása, integrációja. Így természettudományi epocha, művészeti, társadalomtudományi epochák jönnek létre. Ez a szerveződés szükségképpen magával vonja az érintett szaktanárok együttműködését, egyeztetését akár tantárgyi, akár nevelési szakmai területen.

Egy epocha nem feltétlenül egy téma vagy probléma köré szerveződik, s nem feltétlenül végződik konkrét produkcióval. Ez jól elkülöníti a projektől.

Az adott időszakban több irányból, több tantárgy felől közelítjük meg ugyanazt a témát, vagy, ha úgy tetszik, többféle területét dolgozzuk ki, így elkerülhetetlen a tantárgyak, illetve a tantárgyakat tanítók, szakterületeket ismerő kollégák munkájának összehangolása, a kooperativitás a felnőttek szintjén is.

EGY TÖMBBŐL FARAGVA

Valamely tantárgy tömbösítése az első lépés a szakaszos vagy epochális rendszer felé. Egy formai, ha úgy tetszik, szervezeti lehetőség a kívánt pedagógiai cél elérésére. A kívánt pedagógiai cél általában pedagógusi hiányérzet megfogalmazásával kezd kialakulni. Elsősorban a kis óraszámú tantárgyat tanító kollégák éreznek rá, hogy heti egyszer negyvenöt percben nem boldogulnak az anyaggal

szakmailag, s nem boldogulnak a gyerekekkel emberileg. Nincs mód olyan kapcsolat kialakítására, de még a kölcsönös megismerésre sem, ami feltétele az eredményes együttműködésnek. Maradnak az áhított rendszabályok.

A tömbösítés alapötlete abból indult ki, hogy ha a negyvenöt percből kivonjuk az iskolarendszerünkre oly jellemző repetitív elemekre fordított időt (napló keresése, beírás, jelentés, osztályvivyázz, ki mit miért hagyott otthon, miért nem készült, miért hiányzik, házi feladat behajtása, kiadása és a többi), alig marad valami az érdemi munkára. Rajzóra esetén – a szervezési feladatok és az eszközigény ismeretében – nevetséges naivitás elvárni bármilyen alkotói folyamat beindulását, nem hogy lefutását. Tehát tömbösítünk, azaz a tantárgy éves óraszámát nem a tanítási hetekre egyenletesen terítjük, hanem bizonyos időszakokban kiemelten kezeljük.

Alapeset egy féléves tantárggyá alakítani az érintett diszciplinát. Ez még nem hoz tartalmi változást, de az aktív időszakban megduplázzuk az óraszámot, s így csökkentettük az említett hiányérzetet. Elképzelhető az is, hogy a tanév során van három-négy olyan hét, időszak, amely aktuálisan előhív valamely tevékenységet, s ilyenkor félretesszük a többi tantárgyi óra egy részét, s arra áldozunk több időt, ami még nem volt. Ez az időátcsoportosítás lehetőséget ad az iskola falain kívüli tevékenységekre, de lehetővé teszi az órakereteken belüli tevékenység tapasztaláson alapuló ismeretszerzést is.

Az alábbi példa egy hagyományos órarendi keretekkel működő iskolában született javaslat az alacsony heti óraszámok miatt ellehetetlenülő tantárgyak taníthatósága, tanulhatósága érdekében.

ÓRASZÁM – TÖMBÖSÍTÉS

„Elsősorban órarendi változtatás, amely a legkisebb óraszámú tantárgyakat érinti. A heti egy, másfél órában megjelenő tárgyak esetében, amelyek ráadásul tevékenységközpontúak, tömbösítjük az óraszámokat. Így heti tizenkét órában tanulják a gyerekek az érintett tantárgyakat, három alkalommal a tanév során. Ez azt jelenti, hogy az adott héten az érintett tantárgyból naponta két-három órája van a tanulócsoporthoz.

Ez lehetőséget ad az elsajátítandó tudás tapasztalati úton való megszerzésére, kipróbálására. A különböző technikákat, munkafolyamatokat átláthatóvá, érthetővé teszi, megmutatja a kezdeteket, a tervezést és belátható időn belül eljut a befejezésig, produkcióig, végtermékig. Ez motiválja a gyerekeket, tanárokat egyaránt.

Az együttműködéshez szükséges emberi kapcsolatok alakulása, nevelő hatása, az együttműködési készségek fejlődése is erőteljesebb ebben a formában.

A szervezeti forma lehetőséget biztosít tematikai egységek kialakítására is, s így mód nyílik az elmélyülésre.

Ezek lehetnek

- önállóak, tantárgyon belüliek;*
- külső eseményekhez, naptárhoz kötődőek;*
- más tantárgy tananyagához kapcsolódóak (tantárgyi integráció, témahét).*

Az érintett tanórák – vizuális nevelés, ének-zene, technika, kémia, tánc és dráma stb. – jobban szervezhetőek ebben a formában, hiszen a szaktantermek, szakemberek, műhelyek, eszközök, anyagok, a külső helyszínek látogatásának biztosítása így áttekinthetőbb.

A tanulók felszerelésének összeállítása, tárolása is megoldható az adott hetekre, így a mulasztásokból adódó hiányosságok is csökkennek.

A tömbösítés hetében folyamatosan megtartjuk az idegennyelvi órákat, a matematika órákat, és a szintentartás érdekében csökkentett óraszámban a magyar nyelv és irodalom órákat. Az ekkor elmaradó órák más heteken óraszámemelkedést jelentenek az érintett tantárgyaknál, így azok időszakos intenzitását is növeljük, az időkeret változásával módot teremtünk a külső helyszíneken történő ismeretszerzésre is.”

Sáfrán Csaba
(Kontyfa Iskola)

BLOKKOSÍTÁS

A tantárgyi koncentráció legfejlettebb formájaként szokták említeni a tantárgyblokkokat, bár ezek közelebb állnak az integrált tantárgyhoz. A tantárgyblokkok ugyanis általában megszüntetik a diszciplináris tárgyak önálló létét, tehát nem fizika, kémia, biológia, földrajz néven szerepelnek a tárgyak, de még nem érik el azt a fokot, hogy integrált tantárgyakká váljanak.

A tantárgyblokk két vagy több tantárgy összevonásával keletkező tantárgyi-tantervi egység, amelyen belül a tananyag – esetleg attól függetlenül is, hogy egyébként melyik tantárgyhoz tartozik – a blokk saját logikája (ez lehet tartalmi, szerkezeti, módszertani vagy mindhárom) szerint rendeződik.

A kapcsolódás tehát nem alkalmi és egy-egy szűkebb területre vagy témakörre vonatkozik, hanem következetesen végigvezetett a különféle tantárgyak egész tananyagán, akár két, akár több tárgy blokkosításáról van szó. A tantárgyblokkok azonban csak részben lépik át az önálló diszciplinák határait. Ez azt jelenti, hogy az egyes blokkokon belül egyértelműen felismerhető, meddig tart az egyik és hol kezdődik a másik tantárgy határa.

„A tantárgyblokkok a saját helyi tantervvel kialakított, több műveltségi területet át-fogó, differenciált ismereteket nyújtó tananyagok. Többségükben az iskola tanárai által megalkotott és megjelentetett tankönyvekkel. A tantárgyblokkok: társadalomismereti blokk, művészetismereti blokk, természetismereti blokk, matematika, gyakorlati tárgyak. Az egyes blokkok önálló szaktudományos tárgyakként, projekteken, műveltségi területekben egyaránt megjelenhetnek, az adott téma jellegétől, a tanulók életkorától függően.

A tantárgyblokkos tanítás jellemzői:

A hagyományos tantárgyak helyébe a pedagógiai célok szempontjából egységesnek tekinthető, helyi szelekcióval kialakított tantárgyblokkok kerülnek. A tananyagok kialakítását, órakereteit az iskolai célok határozzák meg (figyelembe véve a megrendelőket, a gyerekeket, a szülőket, az állam érdekeit). Tartalmukat, ismerethordozóikat ezek alapján az

iskolában tanító tanárok munkaközösségei alakították ki. Fontos megjegyezni, mi nem szándékoztunk tankönyveket, tananyagokat írni, mégis kénytelenek voltunk, mert indulásunkkor sem a szabad iskoláknak, sem az epochális rendszerben tanító iskoláknak nem voltak tankönyvei.”

(forrás: az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógiai programja)

TANTÁRGYI INTEGRÁCIÓ

Sem a tapasztalatok, sem az olvasmányélmények, sem pedig a mindennapi létezés gyakorlata nem támasztja alá a jelenlegi diszciplináris tantárgyi struktúra egyeduralmát, ami a magyar iskolák többségében létezik. Ezen az alapon sokkal ésszerűbbnek látszana olyan tantárgyi szerkezet kialakítása, amely természetesebben igazodik a megismerendő világ jelenségeihez, összefüggéseire, ritmusához.

Az integráció eredményeként nem feltétlenül integrált tantárgy jön létre. Az integráció variációiban nemcsak az történhet meg, hogy eltűnnek a diszciplináris határok, hanem az is, hogy a változtatások nem lépik át a tantárgyi kereteket, csak kapcsolat alakul ki a tárgyak között.

Módszertani integráción azt értjük, hogy a hagyományos tantárgyi struktúra alkotja az ismeretek rendszerét, és a pedagógiai folyamatban a különböző tantárgyak egymás mellé rendelése, a kapcsolódási pontokra való következetes utalás, a tananyagfeldolgozás és az értékelés eredményeként jön létre az integráció.

A tantárgyi kereteken maga a tananyag lép túl, nem csak a pedagógus. Tartalmi szempontból ide tartoznak az alkalmazásos jellegű tárgyak, amelyek valamilyen konkrét, gyakorlati célt, speciális képességek kialakítását kívánják elérni. Ide sorolhatók a személyiségtulajdonságok kialakítását célzó tantervek: környezetvédelemre, egészséges életmódra specializálódott anyagok.

Az iskola akkor élettere a gyerekeknek, ha kifejezhetik magukat benne, ha kipróbálhatják friss tudásukat, rengeteg tapasztalatot szerezhetnek büntetlenül ügyességükről, képességeikről, felkészültségükről, megismerhetik egymást, önmagukat, a felnőtteket, a pedagógust, a másik gyerek szüleit, tudásukat, sikereiket, nehézségeiket, különlegességeiket. Ehhez csak eszköz lehet a tantárgy, a tananyag.

TÉMANAP, TÉMAHÉT

A tanórán kívüli tevékenység egyik formája a témanap (projektnap). A nyugat-európai oktatásban jól ismert és alkalmazott módszer hazánkban az erdei iskola mozgalommal terjedt el. Speciális esete, amikor az erdei iskolát otthoni étkezéssel és szállással a közvetlen környezetünkbe helyezük, ha kényszerűségből nem utazunk sehova. A témanapnak, témahétnek anyagi és kényelmi előnyén túl eszmei értéke is van. A helyi problémák talán jobban motiválják a gyerekeket, „mobi-

labbak” vagyunk, megoldást is jobban találunk a megszokott környezetben, többször is visszatérhetünk a helyszínre.

„A témahetek jellemzői:

Az év során 4-5 alkalommal a hét egészét egy nagyobb téma közös feldolgozására fordítjuk. Egy téma a kisiskolában tanító tanárok közös munkájával alakul ki, de minden témahétnek van vezető tárgya. Általánosan évente egy társadalom, egy művészet és két természetismereti témahetet tartunk. A témahetek – az epochákhoz hasonlóan – lezárt képzést adnak, s a végén közös alkotásban és egyéni értékelésben egyaránt megjelenik a tanulók heti munkája. A témahét alkalmas az eltérő attitűdű, felkészültségű gyerekek eltérő motivációjának megteremtésére, a hagyományos órakeretek felbontása pedig lehetővé teszi a speciális adottságokkal rendelkező tanulók speciális feladattal való megbízását is. A tantárgyak együttműködése a tárgyi szétbontottság megszüntetését, a globális megközelítést teszi lehetővé. A témahetek nem csupán játékos tanulást, hanem egyéni alkotást, szervezett keretek között folytatott könyvtárhasználatot tesznek lehetővé, valamint közösségi élményt is nyújtanak, hiszen a témahetek egy részét az iskolától távol, kirándulás keretei között szervezzük.

Minden következő év részletes rendjét a tanév végén a kisiskolák egyeztetve közözzék, e program által meghatározott elvek alapján – naptáregyeztetéssel. Általános elv, hogy egy-egy ciklus egy háromhetes epochából, egy témahétből és egy egyhetes epochából áll. Ezek sorrendjét évente változó módon a kisiskola nevelőtestülete határozza meg.

Az AKG csengő nélküli iskola. A munkarend a két iskolai szakaszban jelentősen különbözik egymástól. Függ a kisiskolai programtól, a tanárok más kisiskolában, a gimnáziumi szakaszban tartott óráitól, a tanulók által választott programoktól. Ebben csupán a kezdési időpont biztos, mert függetlenül az évfolyamtól minden kisiskola minden reggel együtt, közös megbeszéléssel, saját rítusokkal kezdi a napot.

A nap

Az AKG egész napos nyitva tartással üzemel. A rendszeres programok 7.00–18.00 óráig tartanak. Eseti rendezvények, klubok az esti órákban is lehetnek (például beszélgető klub, a Pocsolygó, filmklub stb.). Színházi próbákat, alkotóköri, sportköri rendezvényeket, versenyeket is rendszeresen tartunk az esti órákban és hétfővégen.

Az iskola funkcionális egységei is egész napos nyitva tartással üzemelnek:

- a könyvtár reggeltől késő délutánig,*
- az internetes könyvtár minden délután,*
- a számítógépterem minden délután,*
- a klub-, a színház- és zeneterem esténként is rendelkezésre áll,*
- az alkotóköri helyiségek, műhelyek nyitva tartása is igazodik a tanulói igényekhez, programokhoz,*
- a tornaterem, a konditerem folyamatosan, igény szerint tart nyitva.*

Mindez azonban nem jelenti azt, hogy a tanulónak is egész napos az oktatás.

A hét

A program alapján tehát a tanulók heti képzési rendje és iskolai terhelése képzési szakaszonként másképpen áll össze. Mindegyikben közös azonban, hogy jelentős részben az

iskolába helyeztük az egyéni tanulás színterét is, képzési szakaszonként csökkenő mértékben. Ezért a tanulók napi órarendje egy-egy héten belül nagyon hasonlít egymásra. A napok között nincsenek nagy különbségek, mert a mindennaposság, az egyenletesség fontos elv volt a program kialakítása során.

Mind az alsó évfolyamok epochális szisztémájával, mind a felső évfolyamokon a tárgyak egyidejűségével arra törekedtünk, hogy minél többet tudjunk a gyerekeknek segíteni az egyéni tanulásban, minél inkább személyre szóló programot tudjunk kialakítani. Ez a törekvés az állandó heti órarendben is megjelent.

Reményeink szerint a széles szabadsávós kínálat jelentősen korlátozza – talán egyeseknél meg is szünteti – a magántanárokhoz járást. Ezt a célt szolgálja az is, hogy a külső tevékenységeket – munkarendbe építve, ellenőrizhetően – beépítette az AKG a programjába, módot adva arra, hogy a külső tevékenység kiváltson iskolai tevékenységeket is.

Az alábbi hetirend a foglalkozások eloszlását mutatja. Jól látható, hogy a rendszeres gyakorlásra, trenírozásra igényt tartó tantárgyak a szakaszos rendszerben is egyenletes elosztásban jelennek meg. A „csibe” az egyes patrónusokhoz tartozó gyerekcsoport (9-12 fő) összejövetelének időpontját jelzi.

A	Hétfő	Kedd	Szerda	Csütörtök	Péntek
8.00–8.15	nyitás	nyitás	nyitás	nyitás	nyitás
8.20–9.05	zene	testnevelés	zene	testnevelés	testnevelés
9.15–10.00	angol	angol	angol	angol	angol
10.10–11.30	epocha	epocha	epocha	epocha	epocha
11.30–12.15	ebéd	ebéd	ebéd	ebéd	ebéd
12.15–13.35	epocha	epocha	epocha	epocha	epocha
13.45–15.05	testnevelés	alkotóház A1	csibe	alkotóház A2	

DÁTUM	NAP		„A” kupac		„B” kupac	
augusztus 26.	csütörtök		témahét	témahét	témahét	témahét
augusztus 27.	péntek		témahét	témahét	témahét	témahét
augusztus 28.	szombat		témahét	témahét	témahét	témahét
augusztus 29.	vasárnap		témahét	témahét	témahét	témahét
augusztus 30.	hétfő		témahét	témahét	témahét	témahét
augusztus 31.	kedd		pihenő	pihenő	pihenő	pihenő
szeptember 1.	szerda	I/A	történelem	irodalom	term.tud.	matematika
szeptember 2.	csütörtök		történelem	irodalom	term.tud.	matematika
szeptember 3.	péntek		történelem	irodalom	term.tud.	matematika
szeptember 4.	szombat					
december 7.	kedd		kisepocha	matematika	kisepocha	rajz
december 8.	szerda		kisepocha	matematika	kisepocha	rajz
december 9.	csütörtök		kisepocha	matematika	kisepocha	rajz
december 10.	péntek		kisepocha	matematika	kisepocha	rajz
december 11.	szombat					
december 12.	vasárnap					
DÁTUM	NAP		„A” kupac		„B” kupac	
december 13.	hétfő		témahét	témahét	témahét	témahét
december 14.	kedd		témahét	témahét	témahét	témahét
december 15.	szerda		témahét	témahét	témahét	témahét
december 16.	csütörtök		témahét	témahét	témahét	témahét
december 17.	péntek		AKG kar.	AKG kar.	AKG kar.	AKG kar.
december 18.	szombat		téli szünet	téli szünet	téli szünet	téli szünet
január 24.	hétfő	III/B	term.tud.	matematika	történelem	irodalom
január 25.	kedd		term.tud.	matematika	történelem	irodalom
január 26.	szerda		term.tud.	matematika	történelem	irodalom
január 27.	csütörtök		term.tud.	matematika	történelem	irodalom
január 28.	péntek		term.tud.	matematika	történelem	irodalom
január 29.	szombat					
január 30.	vasárnap					
január 31.	hétfő		term.tud.	matematika	történelem	irodalom
február 1.	kedd		születésnap	születésnap	születésnap	születésnap
február 2.	szerda		term.tud.	matematika	történelem	irodalom
február 3.	csütörtök		term.tud.	matematika	történelem	irodalom
február 4.	péntek		term.tud.	matematika	történelem	irodalom

(forrás: az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógiai programja)

A fenti órarendrészletekből jól kiolvashatóak a heti rendben jelzett epochák témái. A kisépochák mindig egyhetesek, és általában a követő témahét előkészítése határozza meg a tartalmukat.

SZABADIDŐ

A teljes iskolaátszervezésig a tematikus egységekben való gondolkodás kipróbálására a szabadidőpedagógiát hívhatjuk segítségül. Az ebben a keretben megvalósuló játékok lehetőséget adnak az önkéntességre tanárnak, diáknak egyaránt. Szabadabban kezelhetjük a hangulati, szórakoztató elemeket. Szabad körülmények között rengeteg energia szabadul fel a jó ügy érdekében, örömet szerezve a résztvevőknek.

Iskolai szabadidő minden olyan idő, ami a tanórán kívüli nevelés céljaira igénybe vehető (nagyszünet, reggeli ügyelet, napközi, péntek délután, hétvége, téli szünet, ünnepek, nyári tábor).

A pedagógus mindig, minden esetben olyan nevelő, aki nemcsak a tanórai tevékenységet használja ki nevelési céljainak megvalósítására, hanem a tanórán kívüli lehetőségeket is. Így nyílik módja arra, hogy – alacsony szabályozottsági szinten – teljesítményközpontúság nélküli teret és időt nyújtson a gyerekeknek önmaguk kipróbálására és önmaguk megvalósítására.

A tanórán kívüli tevékenység elsősorban nem valamilyen tantárgyi tudáshoz, hanem a mindennapi életben értékesíthető tudáshoz kötődő sikerélményt nyújtson, olyan élethelyzetet, amelyben megfelelési kényszer nélkül valósíthatják meg és fejleszthetik magukat a gyerekek!

SZABADIDŐ-PEDAGÓGIA

„A tevékenység kialakítása során elsődlegesen fontos a tanulók aktív, cselekvő bevonása. A gyerekek létrehozóként vegyenek részt a tervezés, szervezés szakaszától a megvalósításon keresztül az értékelésig. Ha ezt meg tudjuk valósítani, akkor a szabadidős programok magukban hordozzák az állandó kooperáció igényét és az ezzel járó folyamatos tanulási helyzetet, a kortárs tanulás lehetőségét – kortársként értelmezve a néhány évvel idősebb, a nyolc osztályt már kijárt növendékeket is, illetve minden idősebb tanulót, aki aktívan bekapcsolódik a kisebbekkel való közös munkába és játékba a pályaválasztási tanácsadástól kezdve a diszkócsinálásig, ekképpen animálva őket és önmagát.

Mindez magas szinten nyújtja a valódi önkormányzás élményét, amennyiben az önkormányzás a saját sorsunk fölött meghozott közös döntések közös végrehajtása, és nem egy évben egyszeri színjáték, amely során egy nyolcadikos diák egy napra beül az igazgató székébe és mosolyog.

A pedagógus mint domináns személyiség vesz részt a szituációban. Domináns, de nem

egyeduralkodó! Ahhoz, hogy a gyerekek a domináns személyiségtől tanuljanak, nekünk magunknak is részt kell venni farsangban, görög táncban, kézművességben, színpadi szereplésben – mindenben!”

Bányai Sándor

EGY KOMPLEX ISKOLAI OLIMPIA

„Egy-egy iskolai olimpia az igazi olimpiai játékokhoz hasonlóan szimbolizálhatja a toleranciát, a sokféleséget. Sportversenyeken kívül terepe lehet kultúrák megismerésének, szellemi vetélkedésnek, történelmi játéknak, de akár a földrajzi ismeretek bővítésének is. Ne kizárólagosan sportélményt nyújtson az esemény, hanem magának az olimpiának a szellemiségét, komplexitását érzékeltessük.

Figyeljünk arra, hogy minden gyerek találjon folyamatosan elfoglaltságot a program alatt. (A kevésbé ügyesek se essenek ki túl hamar, tudjanak bekapcsolódni másba, esetleg épp a játékos feladatokba.) A kiemelkedő sportolók megmutathatják tudásukat, de törekedniünk kell arra is, hogy a kevésbé ügyesek, más érdeklődésűek is szerezhessenek tapasztalatokat, sikereket érjenek el.

A ráhangolás legjobb formája – és egyben a szellemiség átadása – a megnyitóünnepség. Legyen olimpia láng, legyen egyenruhája a részt vevő csapatoknak, találjunk, komponáljunk zenét. Osztályonként egy-egy gyermek segíthet végigvinni az olimpiai lángot az iskola udvarán vagy a környező utcákon. A gyerekek ünnepélyesen fogadalmat tehetnek, amelynek szövegében meghatározhatjuk saját elvárásainkat magatartásukra vonatkozóan, felhívhatjuk figyelmüket a sportszerű versengésre. Jó, ha ennek nyoma is marad, aláírhatják a fogadalomtétel szövegét, a kisebbek ujjlenyomattal pecsételhetik meg a nagy eseményt. A fogadalomtétel szövegét kihelyezhetjük az iskola központi helyére. Fontos, látványos, de ugyanakkor vidám, mulatságos dolog megnyitót és záróünnepélyt, díjkiosztót szervezni, amelyben szerepelhet például az országok felvonulása, olimpiai láng meggyújtása, kabala-állatka és a különböző sportszámok látványos bemutatása. Épp ez a „körítés” teszi a programot olimpiává.

Program:

Ünnepélyes olimpiai megnyitó – zenés bemutató

Felvonulás osztályok szerint azon országok/városok zászlaja alatt, ahol rendeztek olimpiát

Olimpiai lánggyújtás, a jelképes olimpiai láng körbeadása

Élő ötkarika megjelenítése a részt vevő diákokból, pedagógusokból

Himnusz, szignál alkotása

Induló íróverseny

Jelszó – jelmondat – kézfogás, csapatszellem

A játékok olyan ügyességi játékok, amelyekben bárki részt vehet, nem versenyjellegű tömegsport-foglalkozások. A cél elsősorban az, hogy a gyerekek minél több játékot megismerjenek, kipróbáljanak. Ügyességi versenyek, pingpong, tollas, partizánlabda, zsinórlabda –

ezek mind-mind szerepelhetnek a programban, s szervezhetünk komplexebb, játékos vetélkedőket, sorversenyeket is. Kapjon hangsúlyt a pozitív visszajelzés, ne a helyezést, hanem a feladat teljesítését értékeljük.

Művészeti és kézműves tevékenységek: zene, rajz, vizuális művészeti tevékenységek, az elkészült alkotásokból kiállítás berendezése. A képzeletbeli olimpiai falu megtervezése, makettjének elkészítése, zászlók, egyenruhák, sporteszközök készítése tetszőleges technikákkal. Az elkészült művekből kiállítást rendezünk.

Kiállítás – fotók, képek az olimpiákról

Olimpiai kabala kiállítás

Elhasznált, tönkrement sporteszközök kiállítása, újrafelhasználása

Dobogókészítés

Babérkoszorú-készítő verseny – termésekből, gyümölcsökből

Kabalák készítése – ajándékkészítés az 1. osztályos versenyzőknek

Fáklyakészítés

Éremkészítés

Nemezpárna készítés az olimpiai öt karikával, vagy olimpiai emblémával

Oklevéltervezés

Olimpiai ötkarika a kontinensek rajzával és térképével

Az olimpiai város makettjének elkészítése előre meghatározott anyagokból

Ruhatervezés az olimpiára

Honlapkészítés

Rajzverseny – tréfásan az olimpiáról

Ötkarikakészítő verseny

Olimpiával kapcsolatos zenehallgatás: himnuszok, zenék

Kutatási tevékenységek: a diákok részt vehetnek könyvtári órákon, ahol az olimpiával kapcsolatos könyveket, szakirodalmat kereshetnek, számítástechnika órán weblapok után kutathatnak a világhálón. A kutatási eredményeket tábló vagy weblap formájában dolgozzák fel.

Tantárgyhoz kötődő tevékenységek: a tanítási órákon az olimpia témaköréből vett feladatokat használunk. Például: történelem: olimpiatörténet, az ókori olimpia tartalma, sportágai; földrajz: az eddigi olimpiák helyszínei, országok, városok, helyszínek, népek, olimpiát rendező városok bemutatása, országok zászlói, rövidítések; kultúrtörténet: formaruhák, kardivat, helyi népviselet; matematika: tréfás matematikai feladatok az olimpiai rekordok témaköréből.

Záróünnepség

A hét folyamán elkészült alkotásokból készíthetünk kiállítást, ezt olyan helyen helyezük el, ahol bárki megtekintheti. Az olimpiai zárórendezőnyre az osztályok magukkal hozzátják az azon a héten megszerzett kupákat, serlegeket, okleveleket.

Olimpiai jelmezbál

Örömnünnep, záró görög tánc jelmezen"

UTAZÁSOS JÁTÉK

„80 perc alatt a Föld körül – Európában, Magyarország tájain

Ezen a játékon csak olyan csapatok vehetnek részt, akik már a játék előtt együtt tudnak készülni a programra, mivel itt minden részt vevő csapatnak egy-egy országot vagy kort kell bemutatnia. A készülés történhet szabadidős tevékenységként, de része lehet a tantárgyi munkának is.

A játék helyszíne:

Lehetőség szerint egy iskola, ahol minden részt vevő csapat kaphat a rendezvény egész időtartamára egy termet.

A játék időtartama:

Legalább 2-3 óra, állomásonként 5, maximum 10 perc.

A játékban részt vevő csapatok száma:

Idő függvénye, min. 10, a 2-3 órás időtartamhoz legfeljebb 16 csapat.

A játékra jelentkező csapatok szabadon választhatnak vagy megkapják a játék vezetőjétől, hogy miből kell felkészülniük. Ez a játék lebonyolítása előtt megfelelő időben történik.

A játék folyamán a csoportok az általuk feldolgozott kort vagy országot többször is bemutatják a következő módon:

A csapatokat olyan forgásos rendszerbe kell beosztani 3-4 körben, hogy lehetőség szerint minél több másik csapatot tudjanak meglátogatni.

A gyerekek egyénileg bejelentkeznek egy utazásra a központi utazási irodában – az utak előre meghatározott menetrend szerint indulnak az utazási irodából a meglátogatandó helyre. A csoportokat egy rendező-idegenvezető viszi magával a célállomáshoz, ott megvárja, míg végeznek, majd visszahozza őket az utazási irodához, és jöhet a következő helyszín.

Az utazási irodánál működhetnek alkotóházak, ahol két túra között lehet valamit alkotni vagy ha a gyerekeknek éppen nincs kedve utazgatni, akkor el tudják magukat foglalni. Esetleg színpadi produkciókat is be lehet mutatni.

Szereplők:

hajóskapitányok, utaskísérők, pilóták, buszsofőrök – az ő dolguk az utazáson részt vevő gyerekek szállítása a célállomásra, ott az előadás alatt a gyerekek útleveleinek lepecsételése, valamint az előadás után a gyerekek visszaszállítása az utazási irodához.

Utazási ügynökök: ők az utazási irodák alkalmazottai, ők állítják össze az egyes állomásokra induló csoportok névsorát.

Utazási iroda vezetője: ő irányítja az egész játékot, koordinálja az állomások közötti forgásokat és indítja a látogatójáratokat.

Kellékek:

Utazási irodába és a hajóskapitányoknak:dosszié az utaslistának (látogatandó helyenként egy-egy)

utazási iroda ablaka: (látogatandó helyenként egy-egy)

sok íróeszköz és lap

minden részt vevő gyereknek legalább egy útleveél

szavazólapok

Állomásonként:

a diákok által készített előadás és dekoráció, pecsét és szavazóláda

A játék értékelése:

Minden gyerek kap egy szavazólapot, amit annak az országnak a szavazóládájába dob be, amelyik neki a legjobban tetszett. Lehet azokat a gyerekeket is jutalmazni, aki minden állomáson voltak vagy akik a legtöbb helyen jártak – olyan is lehet, akinek több útlevele is betelik.

Lebonyolítási ötletek:

Az egyik hétvégén az alsósok mutatják be a megjeleníteni kívánt országot vagy bármi mást, ezzel egyidőben a felső tagozatosok mutathatnak be produkciókat a színpadon – a következő hétvégén pedig fordítva.

Az is elképzelhető, hogy egy iskola készíti az egészet a többi meghívott iskola diákjainak, majd ők látogatnak el a következő alkalommal egy másik iskolába.”

*Mandák Csaba
(Kontyfa Iskola)*

ERDŐ, ERDŐ, ERDŐ...

A szorgalmi időszakban a tanítási napok terhére az osztály a jellemzőtől eltérő környezetbe, lehetőleg erdőbe költözik, és azt tanulja, amit az utazás, az együttélés, esetleg önellátás és a környezet meghatároz. Az erdei iskola a XX. század elejének pedagógiai, tanulásszervezési újításaira épül. Az egykor elsősorban egészségvédelmi okokból szervezett szabadban tanítás mára a környezeti és természetvédelmi nevelés szemléletével és eszközrendszerével, a projektpedagógia tanulásszervezési formáival gazdagodott.

Az erdei iskola fejlesztése a projektpedagógia egyik lehetséges elterjedési módja is lehet. Kellemesnek, izgalmasnak ígérkező, élményekkel – ezek között természetesen tanulási élményekkel is – kecsegtető program, amely kimozdít a megszokott, ellaposodó, olykor unalmas tanórai tanulás közegéből, új szint, új motívumokat, kreatív helyzeteket kínál, ám számos eredményes tanítási tapasztalata ellenére is csak kaland marad, mert visszatérve az iskolába a tanítás újra visszazökken a hagyományos, rendes kerékvágásába.

Az egyik fő oka, hogy az erdei iskola el tudott terjedni a magyar iskola-rendszeren belül, hogy bár különleges, hajaz az osztálykirándulásra, tehát mégis ismerős. Jól körülhatárolt: amikor vége, vissza lehet térni hétköznapi rendszerbe.

ÉPÍTKEZZÜNK NAGYBAN!

„A játék pedagógiai célja: kreatív alkotások létrehozása környezetbarát módon – kunyhóépítés kiscsoportos munkában.

Résztevők száma (minimum/maximum): az osztály/csoport valamennyi tanulója részt vehet.

Résztevők életkora (minimum/maximum): 10 éves kortól.

Játékidő: a kunyhók építésére szánt idő a tábor programjának kialakításától függ. Ne legyen kevesebb 120 percnél, de lényegesen több időt is szánhatunk rá. Kiváló közösségépítő, csoportformáló tevékenység!

Helyigény: a táborhelyhez közel eső, változatos terep, többnyire erdő. Hangsúlyozottan balesetveszélytől mentes legyen (hegyoldal, vízmosás stb. nem felel meg)!

Kelléki igény: Fontos cél, hogy a kunyhók építéséhez minél kevesebb olyan eszközt és anyagot használjunk fel, ami nem található meg a környezetünkben természetes állapotában!

Technikai igény: alapvető szerszámok, (balta, kalapács, esetleg ásó), kötözőspárga, drót, erős olló stb.

Az előkészítés fázisai, feladatai:

A tábor előkészítése során beszélgetés az emberi lakóhelyek kialakulásáról, ezzel kapcsolatos gyűjtő- és kutatómunka kiadása, képek keresése és közös feldolgozásuk.

A táborban előzetes terepszemle, a kunyhók helyének kiválasztása, a kunyhók megtervezése, a szükséges anyagok, eszközök, kellékek listájának összeállítása, amennyiben van rá mód, a szükséges anyagok, eszközök, kellékek megvásárlása.

Az előkészítéshez szükséges idő: kb. 180 perc a táborban.

A játék menete: a gyerekek szabadon kialakított csoportokban munkálkodnak. Kunyhó építése a feladat az erdőben található, lehullott (már nem élő!) gallyakból, ágakból, illetve hozott anyag felhasználásával.

A játék lezárása:

Ha elkészültek a kuckók, meglátogatjuk egymást, mindenki elmesélheti a kunyhó ötletét, a technikák kialakulását, az építés fázisait.

Játékos mese kitalálása és elmesélése a kunyhó történetéről.

Egymás vendégül látása a kunyhókban, megvendégelés gyümölcsökkel, zöldségekkel stb.

Értékelés: több különféle szempont szerint, de a közösség értékeljen. Melyik a legjobb télen/nyáron/esőben? Melyik illeszkedik leginkább a környezetébe? Melyik a legszilárdabb?

Szükséges biztonsági intézkedések:

Hívjuk fel a figyelmet a kunyhók helyének célszerű megválasztására! Hangsúlyozottan balesetveszélytől mentes legyen (hegyoldal, vízmosás nem felel meg)! Beszélgessünk az építés során felmerülő veszélyhelyzetekről, a balesetmentes szerszámhasználatról.

Továbbfejlesztési lehetőségek, variációk: nagyobb gyerekek esetén esetleg belevághatunk, hogy egy éjszakát együtt töltsünk hálósáokban a kunyhóban."

Bányai Sándor

A NEM EGYFORMÁK TANÍTÁSA

A nem egyformák nem egyformán való tanítása régi problémája a pedagógustársadalomnak – és persze a szülői háznak. A tanárok, tanítók sokat is tesznek ennek megoldásáért, bár úgy érzik, kötötték a lehetőségeik, a jól ismert órarendi keretekhez nem nyúlnak hozzá. Előbb alapítanak inkább új iskolát, hogy a hasonzorúiek egy helyre járhasanak. Ezt azért érzik szülő és tanár egyaránt fontosnak, mert azt az evidenciát hordják magukban az iskoláról, hogy a tanár egyféleképp magyaráz, s ahhoz képest van, aki lemarad, van, aki jól tanul – és nincs olyan, aki nem unja.



Illusztráció: Tóth Alexandra 7. oszt.

FRONTÁLIS OSZTÁLYMUNKA

Megkerülhetetlen és indokolt ez a tanítási módszer a befogadás ihletett pillanataiban, amikor egy szépirodalmi alkotást interpretálunk és annak ritmusa, összhatása kell érvényesülnön. Köthetjük a projektzáráshoz, a produktumok, vizsgamunkák bemutatásához is. Egy házi dolgozat elkészítője is kaphatja jutalmul, hogy mindannyian rá figyelünk. Jól előkészített, erős hatású pillanatok legyenek ezek.

A hagyományos módszereket alkalmazó tanórán általában csak egy ember beszél, aki leggyakrabban a tanár. Néha a diák is szót kap, amikor a tanár szólítja. Ez tehát ún. „egy szálon futó módszer”, hiszen az egyes szereplők egymás után „lépnek színre”.

De az egy szálon futó módszerek nem elég hatékonyak, hiszen az egy diákra eső aktív részvételi idő nagyon rövid. Vizsgáljuk meg az egy szálon futó módszereket. Az iskolákról készült legnagyobb felmérést John Goodland végezte (USA, 1984), és arra a megállapításra jutott, hogy az órák 80%-ában a tanárok beszélnek. Mivel a fennmaradó idő egy része a fegyelmezéssel és szervezéssel telik el, a diákok megszólalására kevesebb, mint 20% jut.

Ez először nem tűnik kevésnek: 50 percből 10 percig aktívak. De ha belegondolunk, hogy ebben a 10 percben az egy szálon futó módszert alkalmazzuk, vagyis a tanár egymás után szólítja fel a diákokat, így ha elosztjuk a 10 percet az átlagos osztálylétszámmal (30 fő), akkor már csak 20 másodperc jut egy tanulóra. Nem csoda, hogy a hagyományos módszerrel oktatott diákok többsége unatkozik.

20 másodpercet beszélhetnek, míg a fennmaradó 49 perc 40 másodpercben mások, többnyire a tanár beszédét kell hallgatniuk.

Olyan gyerekekre van tehát szüksége a rendszernek, akik képesek erre. De legalábbis szét kell válogatnunk őket aszerint, hogy mire képesek, és akkor majd olyan tanárt állítunk eléjük beszélni, aki úgy beszél, ahogy hozzájuk kell. Indulhat a tagozatrendszer! Az A-sok idegen nyelvet tanulnak, a B-sek lesznek a matekosok, a C-sek az ének-zene tagozat, a sportosok menjenek a másik iskolába, mi meg indítunk egy kis létszámú osztályt a többieknek, amelyet időnkét átkeresztelünk etnikai, sőt nemzetiségi osztálynak.

SZELEKTÁLÁS

Az oktatás szerkezeti tagoltsága a társadalmi szelekció egyik eszköze. Igaz ez akkor is, ha egy viszonylag rövid, 4 vagy 6 éves általános képzés után kínál különböző lehetőséget az iskolarendszer, és igaz akkor is, ha 8 vagy 10 éves oktatás után jelennek meg a választási irányok.

Az első esetben a struktúra nyíltan vállalja a szelekciót, hiszen korai életkorban írja elő a szülő, gyerek számára az iskolaválasztás kötelezettségét.

A második esetben hosszabb ideig rejtve marad a szelekció ténye, azonban az iskolarendszeren belüli látens szelekciós mechanizmusok következményeképpen ott is funkcionál.

Önmagában tehát az iskolarendszer ilyen vagy olyan strukturális megoldása nem garantál semmit a szelekció vonatkozásában. Az igazi probléma azonban mégsem ebben rejlik, hanem abban, hogy akár nyílt, akár rejtett, ez mindig egyben társadalmi szelekció is. Ez pedig abban mutatkozik meg, hogy a társadalmilag leginkább értékesnek elfogadott célhoz vezető iskolatípusok tanulói között felülreprezentáltak magasabb társadalmi státuszú és alulreprezentáltak az alacsonyabb társadalmi státuszú szülők gyermekei.

LAPPANGÓ SZELEKCIÓS HATÁSOK

Minden olyan pedagógiai hatás, amely feltételezi, hogy a pedagógus tevékenysége minden gyerekre azonos hatást gyakorol, figyelmen kívül hagyja a különbségeket, s a gyerekek közötti eltérések fokozódásának veszélyével jár: a frontális munka nem alkalmas a differenciálásra, ezért azonban nem hibáztatható, ugyanis jellemzője és funkciója a tanulók azonosságainak figyelembevétele. A különbségek fokozódásával járhat minden olyan tanári tevékenység, amely határozottan megkülönbözteti az egyes gyerekek által képviselt kultúrák elemeit. Például a pedagógus által használt nyelv, a szókincs, a nyelvi fordulatok, idegen kifejezések hátrányos helyzetbe hozhatják a szegényesebb nyelvi környezetből érkezőket. Ugyancsak az egyenlőtlenséget fokozzák a tanítás során az olyan helyzetek, életserű példák, környezetek, fogalmak használata, amelyek a gyerekek egy része

számára ismeretlenek, akik szociális helyzetükből adódóan nem a domináns etnikai csoport tagjai.

Az egyenlőtlenségek erősítésének sajátos módjai azok a finom megkülönböztetések, amelyek a pedagógusok által a gyerekekről alkotott előfeltevésekkel kapcsolatosak, amelyeket általában a gyengébbnek tartott tanulókkal szemben alkalmaznak – a tanulóról előzetesen kialakult sztereotip kép határozza meg a tanulóhoz való viszonyt.

Egyenlőtlenséget növelő tényező a tanulási folyamat gyerekektől való függetlenítése, s ezzel összefüggésben az értékelés során e különbségek teljes figyelmen kívül hagyása, a sokat hivatkozott egységesség-igazságosság jegyében.

A különbségek azt jelentik, hogy különböző tanulóknak különböző mennyiségű időre van szükségük bizonyos képességek, készségek kialakítására. A vezérlés típusú, az elsajátítás mértékét figyelmen kívül hagyó tanulásszervezéskor a különbségek nem részei a pedagógus döntéseinek. Különösen az iskolakezdésnél lenne nagyon fontos az egyéni elsajátítási különbségek figyelembe vétele – jó lenne, ha minél hosszabb ideig nem a tantervekben rögzített követelményekhez viszonyítanának, azaz nem osztályoznának, s ezzel együtt nem buktatnának. Közben minden segítséget megadnánk a hátrányok leküzdésére. A pedagógusok tevékenységében megjelenő különbségeket növelő elemek jelenlétét befolyásolja a pedagógiai felkészültség, alkalmasság, de erőteljesen meghatározza a tanterv, a tanítási-tanulási tér és idő is.

Kis létszámú osztályok indítását az integráltan nevelhető gyermekek számára már nem lehet szervezni. Az iskola pedagógiai programja megszüntetheti a tagozatos rendszert is annak érdekében, hogy heterogén csoportokat, osztályokat hozzon létre. Ezt ugyan szinte lehetetlen elfogadtatni egy aktív szülői közösséggel, hiszen őket nem a szakmai tudatosság, hanem az aggódás fűti. Ha mégis sikerül szeptember elsejétől összezárnai a különbözőképpen teljesítő gyerekeket, akkor elértük az úgynevezett hideg integrációt, ami csak a heterogenitást jelenti, a szakmai válaszok még hátravannak. Amit be lehet vezetni, azok szervezeti változások, amelyek, ha nem feszítik szét az órarendi kereteket, viszonylag jó fogadtatásra lelnek.

SZUPERSZABAD SÁV – ÉVINDÍTÓ PROGRAM ELSŐ OSZTÁLYBAN

„A külön órarend, a sajátos idő- és tevékenységszervezés kialakításakor főbb szempontjaink voltak:

- az iskola korai szelekciós szerepének csökkentése,*
- az egyéni és személyes képesség- és készségfejlesztés,*
- az egyéni utak kipróbálása, tehetségfejlesztés,*
- az iskolába kerülő gyermek minél sokoldalúbb megismerése,*
- a kezdeti kudarcoktól való megkímélés,*
- az egyéni fejlettséghez, érdeklődéshez való alkalmazkodás,*

- minél többféle tevékenység kipróbálása,
- az önálló ismeretszerzés igényének felkeltése,
- együttműködési, döntési és életvezetési képességek fejlesztése.

Napirend:

7.45–8.15: gyülekezés, reggeli, napindítás/mese, játék, beszélgetés

1. foglalkozás: képességfejlesztő, közösségformáló foglalkozások
tartják: tanítók, fejlesztőpedagógus vagy pszichológus

2. foglalkozás: szabad játék az udvaron tanítókkal

10.35–11.15: 1-2 szabad sáv: a tanító nénik és a művész tanárok által tartott képesség-
kibontakoztató foglalkozások

12.15–12.55: ebéd

13.00–13.45: foglalkozás a tanító nénival, a nap zárása

Időrend:

Szeptember 1.-szeptember 3.: A tanító nénik megismerkednek a gyerekekkel, megfigyelőkén is részt tudnak venni a foglalkozások egy részén. Beszélgetések, mese, játék a fő tevékenység.

Szeptember 6.-október 1.: Készség- és képességfejlesztés, értékek, értékrend, helyes életvezetés kialakítása, a személyes képességekbe vetett hit erősítése, együttműködés fejlesztése, belső motiváció kialakítása az ismeretszerzéshez.

A fejlesztőpedagógus és a pszichológus méréseket, vizsgálatokat végez. A tanítók megfigyelik a gyermekeket többféle tevékenység közben. Az így szerzett tapasztalatok a további együttműködéshez elengedhetetlenek.

A kínált művészeti jellegű fejlesztő tevékenységek:

kézművesség, néptánc, ének-zene, labdás játékok, kreatív tánc

A szuperszabad sáv órarendje

	HÉTFŐ	KEDD	SZERDA	CSÜTÖRTÖK	PÉNTEK
1.a	kézműves	kreatív tánc	labdás játék	kézműves	labdás játék
	néptánc	néptánc	ének	kreatív tánc	kreatív tánc
1.b	labdás játék	néptánc	néptánc	kreatív tánc	kézműves
	kézműves	labdás játék	kreatív tánc	néptánc	ének
1.c	néptánc	labdás játék	kreatív tánc	labdás játék	kreatív tánc
	labdás játék	kézműves	néptánc	ének	kézműves

Október 1.: A szuperszabad sáv értékelése (tapasztalatok, észrevételek, tennivalók) a tanítók és a sávban foglalkozást tartó kollégák között. A folytatás, vagyis a szabad sáv előkészítése.

Szabad sáv

Az első három évfolyamon órarendbe illesztett fejlesztő foglalkozásokat tartunk. Ebben az időkeretben nyílik lehetőség a tanulási nehézséggel küzdők egyéni fejlesztésére, a korábbi ének-zene tagozat értékeinek megtartására, a lemaradók korrepetálására, és azokra a képességibontakoztató művészeti foglalkozásokra, amelyek hiányokat is pótolnak, de szárnyakat is adnak a tehetségeseknek. Így nem kell helyben járniuk azoknak, akiknek az iskolai teljesítményük jó, és fejlődnek azok, akik igazán rászorulnak. Különös helyzet, hogy nem a klasszikus iskolai képességeket teszi ez a foglalkozáskör próbára, így azok is kapnak kiugrási, bizonyítási lehetőséget, akik olvasásban lassúbbak.

Korábban a párhuzamosan folyó foglalkozásokra előzetes választás alapján jártak a gyerekek, de a szervezhetőség, a termék helye ezt nehezítette. Azóta tíz-tizenkét hetente váltanak foglalkozást az osztályok. Így mindenki találkozik az összes tevékenységgel és a benne rejlő fejlesztéssel, s a forgáskor rendezett bemutatók a szülők és az évfolyam ünnepeivé válnak. Az erre az időpontra eső egyéni fejlesztés csak egyes gyerekeket érint a hét egy napján, így ők is részesei a közös foglalkozásoknak.

Ének	hétfő-péntek	énekerem
Fejlesztő	beosztás szerint	fejlesztőterem
Kézműves	hétfő-csütörtök	a pince – kézműves
Néptánc	hétfő-csütörtök	a pince – táncterem
Cirkusz	hétfő-péntek	karate – pince

Forgás osztályonként október 4.–december közepe–március eleje.

Szabad sáv 1–3. évfolyam

<i>Időbeosztás</i>	<i>1. osztály</i>	<i>2. osztály</i>	<i>3. osztály</i>
<i>Délelőtt</i>	<i>reggeli, napindítás</i>	<i>reggeli, napindítás</i>	<i>reggeli, napindítás</i>
	<i>tanóra</i>	<i>tanóra</i>	<i>tanóra</i>
	<i>tanóra</i>	<i>tanóra</i>	<i>tanóra</i>
	<i>tanóra</i>	<i>tanóra</i>	<i>tanóra</i>
	<i>szabad sáv</i>	<i>tanóra</i>	<i>mozgunk, játszunk</i>
	<i>mozgunk, játszunk</i>	<i>szabad sáv</i>	<i>tanóra</i>
	<i>ebéd</i>	<i>mozgunk, játszunk</i>	<i>szabad sáv</i>
<i>Délután</i>	<i>tanóra</i>	<i>ebéd</i>	<i>tanóra</i>

A „mozgunk, játszunk” foglalkozások a mindennapos testnevelésnek biztosítanak időkeretet. A játékszabályok megismerése, elismerése, megtartása és a felszabadult, választható testedzési formák kiegészítik a jól ismert testnevelési órákat, egyúttal lehetőséget teremtenek a délelőtti regenerálódásra, levegőzésre is. Ilyen foglalkozások például a focisuli, a labdás előkészítő vagy a kreatív gyermektánc.”

*Makai Katalin
(Kontyfa Iskola)*

AZ ELEMI SZAKASZ JELLEMZŐI ISKOLÁNKBAN

„Az 1-3. évfolyamon osztálytanító páros foglalkozik a gyerekekkel. Feladatuk: az osztály életének szervezése, irányítása egész napos munkarendben, iskolaotthonos formában, naponta 8-tól 16.30-ig. Az óvodából az iskolába lépő gyermekek, a kisiskolások széles körű fejlesztésére egész napos foglalkoztatási keretek között van esély. Az iskolaotthon nemcsak a képességfejlesztés színtere, hanem a családi nevelés beszükkült szerepkörét – legalább néhány tekintetben – helyettesíteni próbáló szervezeti forma. Az iskolaotthonban két tanító a tantárgyakat, a fejlesztési és közösségformálási feladatokat egymás között megosztva irányítja a napi munkát.

Ez a szervezeti forma amellelt, hogy jobban megfelel az óvodából az iskolába való fokozatos átmenet speciális feladatainak, gazdaságosabb, rugalmasabb időbeosztás kialakítását teszi lehetővé.

A tanulás, mozgás, játék aránya, napon belüli ritmusa a gyerekek igényeinek legoptimálisabb. A tanítók teljesebb képet kapnak tanítványaik személyiségéről, képességeiről, mivel rendszeresen foglalkozhatnak velük kötetlen játék- és szabadidős tevékenységek során is. Az a tanító van jelen az önálló tanulás, azaz a házi feladat készítéskor, aki a feladatot feladta, így közvetlenül tapasztalhatja a nehézségeket, sikereket. Mindkét tanító részt vesz szabadidős tevékenységekben is a gyerekekkel együtt.

Az iskolaotthon teret ad a nyugodt, családi és biztonságos légkör megteremtéséhez.

Az óvodából az iskolába való átmenet, a fokozatosság érdekében sajátos idő- és tevékenységsszervezési megoldásokat alkalmazunk. A rendelkezésre álló egész napos órakeretet rugalmasan bontjuk tanórákra, foglalkozásokra. Így a tanulóknak látszólag több tanórájuk van, ám ezek időtartama 45 percre átszámítva semmivel sem több a törvény adta kereteknél. Biztosítjuk az egyéni ütemhez jobban igazodó tanulási ritmust. A napirend megteremti a tanulás-mozgás-játék kívánatos arányát. Már az első osztálytól lehetőséget teremtünk a későbbi szabad választáson alapuló foglalkozások megismerésére,

Klubnapközi: A napközis időkeret egy részét, általában a végét, érdeklődési körüknek megfelelő csoportokban töltik a gyerekek. A napközis csoportok, termek szakkörszerű, előre ismert tevékenységeket hirdetnek, ezek közül választanak a tanulók. A plusz költség nélküli kínálatbővítés mellett külön kiemelendő, hogy tanulócsoport is létrejöhet azok számára, akik elmaradtak, vagy különóráik miatt eltér az időbeosztásuk a csoportétól.

A klubnapközi rendszerű foglalkoztatás megkönnyíti a napközit igénybe vevő gyerekek képességfejlesztését, tehetséggondozását, testedzését szolgáló foglalkozások szervezését, az időszakos programok beiktatását. Minden délutánra lehetőséget biztosít a házi feladatokkal lassabban haladóknak, hogy nyugodt körülmények között végezhesék munkájukat, így segíti a felzárkóztatást.”

Mák Andrea
(Kontyfa Iskola)

A NÍVÓCSOPORT

„Elterjedt találmány a nívócsoportos megoldás, amelynek a nyelviskolák szereztek létjogosultságot (no meg a klasszikus órarend megtartásának lehetősége). Ennek lényege, hogy származásra, nemre, korra, anyagi helyzetre való tekintet nélkül a tudásszint szerint csoportosítjuk a hallgatókat, hogy azonos nehézségű feladatokat oldhassanak meg egyszerre, egymásnak való segítség nélkül. Persze kevésbé motivált gyerekcsapatoknál már nem ilyen egyszerű a helyzet. Nem olyan jó naponta otthagyni az osztályközösséget a gyenge csoport kedvéért. Az erős csoportért talán igen, bár egyes hétpróbás tehetséges diákok addig ügyeskednek, míg a gyenge csoportba könnyedén teljesíthetnek jól, és hátrádölhetnek: ez a tantárgy kipipálva. A gyenge csoportban tanítók pontosan tudják, hogy nem elsősorban a képességekkel van a probléma, és hogy micsoda embert próbáló feladat egy csapat motiválatlan gyereket tanítgatni. Talán ha a legrátermettebb kollégák kapnák az ilyen csoportokat... A jól teljesítőknek bevehetnénk a tananyagba a toleranciát és a segíteni tudást, s akkor nem is indokolt a szétválasztás.

Elkerülhetetlen az osztálykeret megbontása azonban a szabadon választható óraszámok esetében. Itt is törekedniünk kell, hogy minden tanítványunknak ott segítsünk, ahol kell, de a legkevésbé bontsuk kasztokra a gyerekeket. Ehhez széles kínálatot kell nyújtanunk, többféle választási lehetőséggel.

Kedves Szülők!

A 7–8. osztályos tanulóknak a NAT rendelkezése szerint órarendbe épített, választható foglalkozásokat tartunk, amelyek a diákok tehetségfejlesztését és főlzárkóztatását, a továbbtanulásukat segítik.

- Angol és német emelt szint: azoknak, akik eddig is emelt óraszámokban tanulták a nyelvet.
- Reál felzárkóztató foglalkozás: a logikus gondolkodás és a matematikai készségek fejlesztése (segítség a matematika, fizika, kémia tanulásához).
- Humán felzárkóztató foglalkozás: szövegértés fejlesztése, szóbeli és írásbeli nyelvhasználat (segítség a magyar, történelem, földrajz, biológia tantárgyak tanulásához).
- Reál tehetség gondozó foglalkozás: matematikai összefüggések alaposabb megismerése, természettudományos érdeklődésű diákok továbbtanulásának segítése (matematika, fizika, kémia, biológia, földrajz).
- Humán tehetség gondozó foglalkozás: az irodalmi, történelmi és nyelvi műveltség elmélyítése, a továbbtanulás segítése.
- Nyelvvizsgára főlkészítő foglalkozás: 8. év végére főlkészít az ötszintű Pittmann-nyelvvizsgára.
- Német felvételi előkészítő foglalkozás: nyelvtagozatos középiskolai továbbtanulásra készít föl.
- Média: a látható és hallható információk megismerése, alkalmazása elsősorban az informatika eszközeivel.
- Szabadidő sport: például fitness, konditorna, tollaslabda stb.
- Művészetek: adott téma különféle ábrázolása különböző technikákkal.

Az előző félévben elégtelenül teljesítőknek a felzárkóztató foglalkozást kell választaniuk! Az emelt szinten angolt tanulók 1 foglalkozást választhatnak hétfőn és szerdán (heti 2 órában) az alábbiak közül:

- nyelvvizsga előkészítő
- média
- szabadidősportok
- reál tehetséggondozó
- humán felzárkóztató
- humán tehetséggondozó

Az emelt szinten németet tanulók szintén 1 foglalkozást választhatnak hétfőn és szerdán (heti 2 órában) az alábbiak közül:

- felvételi előkészítő
- média
- szabadidősportok
- reál tehetséggondozó
- humán felzárkóztató
- humán tehetséggondozó

A nem emelt szinten nyelvet tanulók kétféle foglalkozást választhatnak (heti 2×2 óra)

Az első heti 2 órában hétfői és szerdai napon az alábbiak közül:

- angol nyelvvizsga előkészítő
- média
- szabadidősportok
- humán felzárkóztató
- humán tehetséggondozó
- reál tehetséggondozó

A második heti 2 órában keddi és csütörtöki napon az alábbiak közül:

- reál tehetséggondozó
- reál felzárkóztató
- humán felzárkóztató
- humán tehetséggondozó
- média
- szabadidősport
- művészet

A hétfő-szerdai és a kedd-csütörtöki foglalkozásoknak különbözőnek kell lennie.

A foglalkozásokat egy EGÉSZ tanévre kell választani! Tanév közben nincs változtatásra lehetőség.

A csoportok választásakor kérjük, vegyék figyelembe az osztályfőnök és a szaktanárok javaslatait!

A végleges csoportok a létszámhatárok miatt eltérhetnek választásuktól.

A választott foglalkozás egyenértékű a tanórával, ugyanazok a szabályok (például mulasztás igazolása) érvényesek mindkettőre.

Kérjük, karikázza be annak (azoknak) a foglalkozásnak(oknak) a betűjelét, amelyet gyermekének választott, és aláírásukkal hitelesítse.

A gyermek neve, osztálya:

Budapest, 2005. 04. 22.

.....
szülő

.....
tanuló

.....
igazgató

Hétfő	Kedd	Szerda	Csütörtök
Nyelvvizsga előkészítő angol (emelt)	Angol emelt	Nyelvvizsga előkészítő angol (emelt)	Angol emelt
Nyelvvizsga előkészítő angol (normál)	Német emelt	Nyelvvizsga előkészítő angol (normál)	Német emelt
Felvételi előkészítő német	Reál tehetséggondozó	Felvételi előkészítő német	Reál tehetséggondozó
Média	Humán tehetséggondozó	Média	Humán tehetséggondozó
Szabadidősportok	Reál felzárkóztató	Szabadidősportok	Reál felzárkóztató
Reál tehetséggondozó	Humán felzárkóztató	Reál tehetséggondozó	Humán felzárkóztató
Humán felzárkóztató	Szabadidősportok Média	Humán felzárkóztató	Szabadidősportok Média
Humán tehetséggondozó	Művészet	Humán tehetséggondozó	Művészet

Pölös
Annamária
(Kontyfa Iskola)

A KURZUSRENDSZER

A személyre szabott tanulásszervezés egyik eleme. Az iskolába való felvétel után ismerjük meg minden egyes diák tudásszintjét, tanulási képességeit és érdeklődési területeit, s mindegyikük számára vele közösen egyéni tanulási és teljesítményprogramot alakítunk ki, amelyet szerződésben rögzítünk. A tanulási programot tehát nem a tananyag és az életkor, hanem az egyéni tudásszint, a képességek és az érdeklődés, valamint az adott tanár személyes, tantárgyán belüli elvárásai határozzák meg. Ily módon nincsenek osztályok és évfolyamok. A diákok tantárgyanként kialakított kis létszámú tanulócsoportokban tanulnak.

A MI KURZUSRENDSZERÜNK

„Amikor egy tanár szeptember elsején megismerkedik az iskolába újonnan került diákokkal, biztos lehet benne, hogy nehezen találna két olyat közöttük, akik azonos tudásanyaggal, tájékozottsággal, érdeklődési körrel és képességekkel rendelkeznek. A mi iskolánkban sincs ez másképp, éppen ezért sokszor furcsa helyzetet teremtenek és megoldhatatlan feladatot jelentene elővetetni a 9. osztályos tankönyvet, kinyitni az első oldalon, és elvárni, hogy mindenki – legalább egy kicsit – lelkesedjen az őskori történelemért, az ókor irodalmáért, az egysejtűek szaporodásáért stb. Hiszen lehet, hogy valaki komoly szövegértési problémákkal küzd, más pedig csupán a szaknyelvet nem ismeri, a harmadik élethelyzetéhez jelenleg kevésbé kapcsolódnak az ókori eposzok, ellenben egy kortárs költő éppen azt fogalmazza meg, ami őt érinti, míg a negyedik az alapfogalmak rövid ismétlése után inkább az első világháborúval foglalkozna, mert éppen most fejezte be az ötödik erről szóló könyvet. Ezek a tapasztalatok vezettek rá minket, hogy iskolánkban kialakítsunk egy kurzusrendszert, amelynek két alappillére a tematikus tananyagrendezés és a személyre szabott tanulási program.

Célunk, hogy minden diák olyan csoportban és módon tanuljon, amely a saját képességeinek, tudásszintjének a legmegfelelőbb, tehát a leghatékonyabb tanulást teszi lehetővé számára. A csoportokat és az órarendet is évente többször átrendezzük. E megközelítés legnagyobb előnye, hogy a diákok minden órán más csoportbeosztásban tanulnak, és ez a struktúra nyilvánvalóvá teszi számukra, hogy nincs olyan ember, aki valamihez ne értene. Diákjainkban kialakulhat az egymásra figyelés és az egymást segítő attitűd, mert mindannyian ismerik egymást és egymás képességeit. E rendszerrel arra is módot és alkalmat adunk, hogy a diák az általa választott témákban alaposan elmerülhessen, míg a többi területen egy alapszint teljesítése az elvárás.

Természetesen tisztában vagyok azzal, hogy egy nagy létszámú, több száz fős iskolában problémásabb megvalósítani az osztályok, évfolyamok nélküli tanítási formát. Ám a nálunk alkalmazott tananyagrendezési mód könnyen elképzelhető egy hagyományos iskolai osztályban is.

Iskolánkban a tananyagot minden tantárgyból tematikus egységekre bontottuk, azaz nem ragaszkodunk a tankönyvek sorrendjéhez, hanem minden tanár a tantárgya által megkövetelt logika szerint különböző témák köré rendezte el a tanulnivalót. Így például

kémiából Az élőlényeket felépítő szerves vegyületek; Szénvegyületek a háztartásban és az iparban; Szervetlen kémia stb. kurzusokat, történelemből Vallás és kultúra kapcsolata, Egyházak története, Az Európán kívüli világ története: egy civilizáció részletes bemutatása, Az amerikai kontinens története, Reformáció, a felvilágosodás és a kapitalizmus összefüggései stb. kurzusokat, míg irodalomból Szerelem mint ihletforrás az irodalomban; Motívumok megjelenése és vándorlása az irodalomban; Az irodalom határterületei; Élet és életmű stb. kurzusokat hirdetünk meg. (Mivel trimeszterben dolgozunk, egy kurzus egy harmadévig tart és vizsgával zárul. Ez az időbeosztás jól értelmezhető nagydolgozattal, feleléssel záruló iskolai időegységekben is.). Az már a diák érdeklődési körén, az időbeosztásán, a még el nem végzett kurzusok témáján múlik, hogy az adott trimeszterben meghirdetett kurzusok közül melyikre fog járni. Természetesen az is előfordulhat, hogy valaki két vagy több kurzusra jár egy tantárgyból, ha éppen az foglalkoztatja, szeretne túllenni rajta, vagy előrehozott érettségit tenne.

A kurzusrendszernek mindössze a kerete kötött, alapozó kurzussal kezd mindenki, és az adott tantárgyból érettségizők két érettségi előkészítő kurzussal zárnak. Mivel a diákok változó tudásszinttel és képességekkel érkeznek, az alapozó kurzusokon alapvető tantárgyi fogalmakat, készségeket sajátítanak el, gyakorolnak be. A cél az, hogy az esetleges tantárgyi hiányosságokkal érkező diákok a kurzus végére biztos alapokkal rendelkezzenek. E kurzus követelményszintje az általános iskola nyolcadik osztályának végén elvárható követelményekhez igazodik. A biztos tudással érkező diák esetében differenciált oktatás keretein belül érhető el az a cél ezen a kurzuson, hogy a tantárgyhoz kapcsolódó olvasmányélményeit gazdagítsa, akár néhány bonyolultnak tűnő problémát, feladatot is sikeresen oldjon meg. A közös cél mégis minden diák esetében az, hogy olyan tudással rendelkezzenek, amelyre biztosan lehet építeni a tematikus kurzusokon való munka során. Az érettségi előkészítő kurzusok célja az érettségicentrikus rendszerezés, összefoglalás és a várható feladattípusok rendszeres és sűrű gyakoroltatása. Hagyományos oktatási keretek között abban látom ennek a rendszernek a hasznát, hogy a tanár a diákokkal közösen alakíthatja ki, hogy a tematikus kurzusok milyen sorrendben kövessék egymást. Így egy-egy időszakban az osztály nagy részének kielégíthető az aktuális igénye, számíthatunk rá, hogy jórészt aktívak lesznek az órán. A tematikus tananyagrendezés természetesen sok tantárgyból szabadságot is biztosít, hiszen egy-egy tematikus cím alatt a kitűzött tanulnivalók variálhatók aszerint, hogy mi az, ami a diákokat izgatja, vagy amivel a tanár éppen szívesen foglalkozna. A tanár szellemi, lelki és fizikai jó kondíciójára pedig mindig frissítőleg hat, hogy nincs két ugyanolyan tanév, két ugyanolyan tanmenet, minden évben van valami újdonság, amin sokat lehet ötletelni, és ami mindig tartogat kellemes meglepetéseket."

Ökördi Réka
(Belvárosi Tanoda)

A KIVÉTELESEK VANNAK TÖBBEN!

„Amikor ruhát kap egy gyerek, nem az számít, hogy augusztusban született-e vagy szeptemberben. A testméretei számítanak.

Ma elsősorban az életkor szabja meg, hogy ki mit tanul. Ki-ké azt tanulja, amit az életkorának megfelelő osztály tanterve előír. A tantervek a tanulók mentális fejlődésének kereteit adják meg. Ma ezek a keretek iskolai osztályhoz és ezen keresztül lényegében az életkorhoz vannak kötve. De vajon mennyire szoros a korreláció életkor és mentális életkor testméretei közt? Vagy még nagyobbak az eltérések?

A mentális fejlettség szintjét a biológiai életkorhoz hasonlóan években mérik: m a mentális kora annak, aki (különböző mutatók szerint) az m évesek átlagának megfelelő fejlettségű. 100 pontosan 10 éves gyerek közül itt látható a mentális koruk egész évre kerekítve:

Mentális életkor	6	7	8	9	10	11	12	13	14
A tanulók száma	1	4	11	21	26	21	11	4	1

Ma nálunk azoknak a gyerekeknek, akik március 1-én 10 és fél évesek, 85-90%-a az általános iskola 4. osztályába jár. Ha mindenki a fejlettség szintjének leginkább megfelelő osztályba járna, akkor száz ilyen gyerek közül adataink szerint 26 volna negyedikes, a többi 74 az 1-3. és az 5-8. osztályba járna, ha egyáltalán általános iskolás volna.

Kutatni lehet és kell, mi mindentől függ a szórás, milyen tényezők milyen mértékben módosíthatják (városi, falusi, országosan jellemző minta alapul vételének szerepe; iskola, könyvtár, mozi, tévé hatása)."

Varga Tamás

DIFFERENCIÁLÁS

A tanítás során nem ugyanazt az „egyenkosztot” osztjuk ki mindenkinek, hanem lehetőség szerint mindenkinek azt nyújtjuk, amire a fejlődéséhez szüksége van.

Ez lehet tartalmi, amikor a különböző tanulók nem pontosan ugyanazt a tananyagot sajátítják el, vagy módszertani, ilyenkor nem elsősorban az elsajátítandó tartalmak, inkább a megközelítési utak lehetnek különbözőek a tanulók közötti kognitív különbségekre való tekintettel.

Beszélhetünk a követelmények differenciálásáról is. Ebben az esetben egy tanulócsoporthoz, de különböző szinteken folyik az oktatás. Nagyon fontos látni, hogy a differenciálásnak nem minden esetben kell a különbségek pontos felmérésén alapulnia. Valójában ez legtöbbször nem is lehetséges. Sokkal inkább arról van szó, hogy olyan helyzeteket teremtsünk, amelyekben mindenki megtalálja a neki megfelelő tartalmakat és tevékenységeket.

A lehetséges tanulói tevékenységek közül különösen ki kell emelni a valaminek a létrehozására irányuló alkotó munkát (képalkotás, szövegalkotás, tárgyalás), a problémamegoldást, a másokkal való együttműködést és szervezőmunkát, valamint a testmozgást (tánc, játék). Nemcsak arról van szó, hogy mindegyik tevékenységforma másfajta kognitív sémákat aktivál, és így más és más

oldalról nyit ajtót a megértendő jelenségre, hanem arról is, hogy bizonyos tevékenységformák – különösen a projektszerű alkotómunka – eleve gazdag kontextust teremtenek, és ezzel sokféle megértési utat kínálnak fel.

Minden iskolaigazgató álma a csoporton, sőt tanórán belüli differenciálás. Nem kell hozzá a szervezeti kereteket módosítani, nem kell a túlórákat számolgatni, fizetni, minden gyermek a maga közösségében a neki megfelelő képzést, sőt fejlesztést kapja. A szakma sem kívánhat szebbet, a csukott osztályajtó mögött nyilván virágnak a szociális kompetenciák. Ez az, amit a pedagógus úgy fogalmaz: oldd meg, ahogy tudod. Ebből a kérdéses helyzetből is érezhető, valahol itt lehet a megoldás.

OSZTÁLYON, CSOPORTON BELÜLI DIFFERENCIÁLÁS

Tudomásul kell vennünk, hogy nem baj, ha ugyanannak az elsajátítása adott időben különböző készség- és képességszinteken történik egyes gyermekeknél. Például matematikában lehetséges a feladatmegoldás a manipulációs gondolkodás szintjén, és ugyanebben az időpontban egy másik gyermek megoldhatja ugyanazt a feladatot absztrakt gondolkodás útján. Mindkét megoldás elfogadott: a gyorsabban haladó gyermeket senki nem fékezi, a lassabban fejlődőtől senki nem kívánja, hogy fejlődési szinteket átugorva, sűrítve érje utol a többieket. Nem ez a követelmény, hanem az, hogy minden gyermek a maga módján, a maga lehetőségei szerint fejlődjön.

Ezért a gyermekeknek adott feladatok mindenkor igazodnak az egyén pillanatnyi fejlődési állapotához, vagyis nagyon alapos az osztályon belüli differenciálás, az egyes gyermekek szükségletei határozzák azt meg. Ez viszont nagyon alapos és felkészült szakmai munkát, sokszínűséget kíván a kollégáktól, amelynek megléte esetén problémásabb a honorálása, mint a túlóra elszámolása.

CSOPORTOS TANULÁS

Mindazon módszereket soroljuk ide, amelyek a frontális módszertől eltérően a nagy csoportot, az osztályt néhány fős egységekre bontják, s a feladatot az egymással párhuzamosan dolgozó kisebb csoportok oldják meg. A csoportos tanulási módszereket a csoportok összetétele, a szerveződési szempontok, s a feladatok sajátosságai alapján különböztethetjük meg egymástól.

KOOPERATÍV TANULÁSSZERVEZÉS

A csoportos tanulásszervezés egy formája. Fontos, hogy olyan játékszabályok, feladatszerkezet jellemezze a tevékenységeket, hogy minden részt vevő diák érintett

legyen. A kis csoport feladatát csak közösen tudják megoldani. A saját feladata mindenkinek testre szabott. A csoportokra jellemző a heterogenitás. Tudatosan fejleszti az együttműködési, a kommunikációs készségeket, a szociális kompetenciákat.

A kooperatív technikáknak kulcsszerepe lehet a tanulókhoz alkalmazkodó tanítás, a differenciálás megvalósításában. A csoportmunka lényege ugyanis az önállóság és a munkamegosztás, a tanulók tehát – bizonyos határok között – maguk döntenek abban, hogy a tananyagot milyen megközelítésből és milyen módszerrel dolgozzák fel. Még világosabban fogalmazva: a csoportmunka során az egyes tanulók nem pontosan ugyanazt csinálják, és így nem is pontosan ugyanazt tanulják. Az a tény, hogy a gyerekek maguk szervezik meg a munkát, lehetővé teszi a képességek, az érdeklődés, a személyiségvonások, az előzetes tudás, a kulturális háttér stb. terén megmutatkozó különbségek figyelembe vételét.

A tananyag megértését alighanem az mozdítja elő a leghatékonyabban, ha a tanulók szót váltanak a témáról. A tanárral való beszélgetés természetesen alapvető jelentőségű, a tanulók egymás közötti beszélgetése azonban – számos korlátja mellett – azzal az előnnyel bír, hogy a kortársak gondolkodási mintái, kognitív sémái közelebb állnak egymáshoz, mint a tanáréihoz, így sokszor – természetesen korántsem mindig – könnyebben megadják egymásnak azt a kicsi, de döntő lökést, amely a dolgok összefüggéseinek és jelentőségének megértéséhez szükséges. Gyakran mondják, hogy a csoportmunka során a tanulók segítik egymást. Ezen alapvetően a fentiekben kifejtett szociális tanulási modellt kell érteni, és csak a legkritikább esetben valami direkt segítségnyújtást.

DIFFERENCIÁLVA

A differenciált oktatás alkalmazása jelentős mértékben fejlesztheti a kulcskompetenciákat, ezzel hozzájárulva az esélyegyenlőség erősítéséhez is. Tehát egyre inkább elkerülhetetlen az egységes alapokra épülő differenciált oktatás minél szélesebb körben való alkalmazása.

Differenciált rétegmunka

Ahhoz, hogy hatékonyan tudjuk fejleszteni a készségeket és képességeket, szükséges, hogy pontosan tudjuk, hol tart a tanuló, melyek a fejlesztés során következő tennivalói.

Lényeges, hogy a differenciálás nemcsak a jókra és a tehetségesekre vagy a problémás gyerekekre, hanem minden tanulóra vonatkozzon. A differenciálás lényege a tanítás-tanulás folyamatának a tanulókhoz történő hozzáigazítása. A diákok csoportjai különböző szinteken dolgozhatnak, néhányan talán egyénileg is.

A differenciálásnak rengeteg formája létezik, de a lényege hogy a pedagógus – akár szakemberek segítségével – a gyerekekre szabja a tanulnivalót, a tanítási, nevelési módszereket. A differenciálás adhat különböző feladatokat az egyes gyerekeknek, de jó lehetőséget biztosít a csoport-, a páros és az egyéni óraszervezés is.

Fontos, hogy a gyerekek érdekeltek, aktívak legyenek az ismeretszerzés folyamatában, a tanulási helyzetek élményt nyújtsanak, aktivitásra készítsenek. Az „ismeretközlő pedagógusbefogadó tanuló” alapállás helyett az együttműködés lehet eredményes. A tanító feladata nem a száraz ismeretközlés, hanem a tanulás feltételeinek megteremtése.

SZEGREGÁCIÓ

A tagozatok szervezése, a kis létszámú csoportok létrehozása gyakran szolgál az iskolán belüli szegregáció eszközéül. A magasabb társadalmi státusú szülők megpróbálják a jobb színvonalú, speciális oktatást biztosító iskolákba íratni gyermekeiket, ezért elviszik őket az úgymond „elcigányosódó” iskolából. Sok esetben a pedagógusok meg vannak győződve arról, hogy csak külön osztályokban lehet az eltérő kultúrájú, szociális hátrányokkal küzdő gyermekeket tanítani. Ennek oka a tanárképzésben keresendő, amely túlságosan tantárgycentrikus és kevésbé problémaorientált, nem készíti fel a leendő pedagógusokat arra, hogy differenciáltan kezeljék a különböző gyerekeket.

Pedagógiailag ez a kulturális különbségek teljes figyelmen kívül hagyását jelentette, illetve jelenti sok helyen ma is, aminek következménye az, hogy a többségi és kisebbségi tanulók iskolai esélyei drasztikusan eltérnek egymástól.

Nyilvánvalóvá vált tehát, hogy kisebbségi kultúrával a többség iskolájába járni: hátrány.

Más szavakkal: a tanulási eredményekben kimutatható egyenlőtlenségek mögött sokkal inkább az húzódik meg, hogy a szülőnek van-e érettségije vagy nincs.

INTEGRÁCIÓ

Az integráció azt is jelenti, hogy a másként viselkedőket az iskolarendszer (legalábbis elvben) nem löki ki, hanem adaptálódni igyekszik a különböző tanulói (családi) igényekhez, magatartásokhoz. Olyan megoldásokat keresnek, amelybe belefér a többféle kultúra, élethelyzet, adottság.

Ami az integrált nevelésben részesülő speciális oktatási igényű gyermekek arányát illeti, Magyarország az erősen elkülönítő európai országok csoportjába tartozik. Az integrált nevelésnek gyakran hiányoznak a tárgyi és személyi feltételei.

A különbözőek együttnevelése közös érdekünk, hiszen a felnőtt társadalom minőségét határozhatja meg az együttélésre való felkészülés. Nem pusztán erkölcsi értelemben, hiszen a leszakadó rétegeket a tehetséges vagy szerencsés többinek kell eltartania. Amennyiben az iskolarendszer megtartja, sőt növeli a társadalmi rétegek közötti különbségeket, és nem tudja csökkenteni a másokra utaltak számát, akkor hiába a néhány válogatott, kiugró teljesítmény. A korábban már

említett hideg integráció azonban veszélyes lehet, hiszen elsősorban az ellenérzéseket hozza felszínre. Nem zárhatjuk össze az egymás számára idegeneket, amíg nincsenek eszközeink az együttnevelésükre. Az iskola világában az összezárás az egy osztályba kényszerítést jelenti, ami az iskola elhagyására is készítheti az aggódó szülőket, diákokat. A tanórán, osztálykereteken kívüli programok adnak inkább jó lehetőséget a közeledésre, az első lépés megtételére.

UTÓIRAT: CSINÁLJUNK ISKOLÁT!?

Küldetéstudata, különösen küldetésnyilatkozata az 1980-as évek végén szerveződő, főként az 1990-ben és az azt követő egy-két évben megnyíló alternatív iskoláknak volt. Azoknak is elsősorban a társadalmi átalakulás jegyében, sajátos forradalmi változásként. Mára ezeknek az intézményeknek jó részét is fojtogatja a megelőző nemzedékek rutinját kitanult, pusztán munkavállaló pedagógusok hada. Pedig fontos minden alkalommal újra végiggondolnunk, milyen társadalmi helyzetben élünk, milyen beilleszkedést, helytállást várunk a következő nemzedéktől, akarjuk-e, hogy mindent tudomásul vegyenek és működtessenek, vagy a helytállásukat mérlegelni, dönteni, változtatni tudásként értelmezzük.

Munkánk során egyértelműen kiderült, hogy nem a modernség a fontos, hanem a hatékonyság, a törődés, a személyre, a személyes különbözőségekre figyelés. Ezért működnek a fent említett módszerek, eszközök jól a végeken: a kiváltságosok, illetve a szerencsétlen sorsúak iskoláiban.

ÉRTÉKELÉS

„A legtöbb tanár arra vesztegeti idejét, hogy olyan kérdéseket tegyen fel, amivel kiderítheti, mi az, amit a diák nem tud; míg a kérdés igazi művészetének azt kell felfedeznie, amit a tanuló tud vagy tudni képes!”

(Einstein)

Nem túl régen, bekapcsolva a rádiókat, egy beszélgetés közepébe csöppenem. Egy zenekar alapító fiatalember arra a kérdésre, hogy honnan kapta az együttes a nevét, egy 1. osztályos emlékeről kezdett mesélni. A tanító néni egy nagy várat ragasztott a falra. Akivel elégedett volt, annak a névkártyája tégláról téglára haladhatott a vártorony felé. Ha elérte a tornyot, kiszínezhetett egy téglát a vár oldalán. Akivel viszont sok problémája akadt a pedagógusnak, az hamar a pincében találhatta magát. A fiú átlagos gyerekként nem volt se túl jó, se túl rossz, ezért általában a pincelépcső valamelyik fokán tanyázott. Egyszer, év vége felé elérte a tornyot, de addigra már minden téglát kiszínezték a többiek. Így történt, hogy húszas éveibe elején a hajdan volt kis első megalapította a Pincelépcső Boogie Bandet.



Illusztráció: Gál Viktor 7. oszt.

A pedagógiai értékelés átszövi az egész tanulási-tanítási folyamatot, az iskolai életet. Fontos eleme ez az oktatásnak. A ténylegesen tanult tananyagot, az oktatás formáját, sokszor az évet is könnyen elfelejtjük, de arra, hogy akkor, ott Klári néni 4-est adott, pedig...; Laci bácsi azt mondta, hogy... – ezeket soha.

Bármelyik formáját alkalmazzuk az értékelésnek, az erősebb hatással van a tanulóra, mint maga a tananyag. Mások véleménye, értékítélete értelmi és érzelmi erőinket egyszerre befolyásolja. Emocionális hatása miatt a tanuló tanuláshoz való viszonyát, a tanulási motivációt is érinti. Egy rossz értékelés leszoktathatja a diákokat a tanulásról, egy jó segítheti, támogathatja azt.

Az értékelés az iskolával egyidős. Volt kor, amikor rangsorba állították a tanulókat, volt, hogy kategorizáltak. Sokáig az ülésrendet is az iskolai teljesítmény szabta meg. A XIX. század végén, XX. század elején megjelenő reformpedagógiai irányzatok voltak azok, amelyek gyermekközpontú megközelítésükkel átalakították a tanítási-tanulási folyamatot, az oktatás formáját, a tanítás rendjét, az eszközöket stb. Mindehhez szorosan hozzátartozott, hogy az értékelés hagyományos

formáját is megváltoztatták. Megpróbálták egy árnyaltabb, személyre figyelőbb visszajelzési módot keresni.

Az osztályzás hol 1-től felfelé, hol fordítva volt jelen az oktatásban. Volt idő, amikor az 1-es jelentette a legjobbat, majd máskor a leggyengébbet. Volt, amikor négy, volt, amikor hét szám közül lehetett választani. Hazánkban a jelenleg leggyakrabban használt értékelési forma az osztályzás. Erősen ragaszkodunk hozzá, pedig az osztályzás mostani változatának, az ötfokú skálának nincsenek mély gyökerei: 1950-ben vezették be nálunk szovjet mintára.

Az utóbbi években elindult egy folyamat, amelynek célja, hogy a numerikus értékelés kizárólagosságán változtasson. 1993 óta törvény ad lehetőséget arra, hogy az iskolák az osztályzástól eltérő módon is adhassanak visszajelzést a tanulók teljesítményéről.

Ez a törvény mára a szöveges értékelés lehetőségét 1–4. osztályig kötelezővé tette (az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 2003. szeptember 1-én hatályba lépett rendelkezése). Ez mindenképpen jó irányba viszi a pedagógiai értékelést, de azt látnunk kell, hogy a közoktatás egészének megújítása nélkül, a tanítási formák, módszerek, eszközök stb. megváltoztatása nélkül nem lehet az árnyaltabb, személyre szabottabb formákat hatékonyan alkalmazni.

Az árnyalt értékelés a pedagógusokra új teendőket ró – bár, ha egy lelkiismeretes tanár végiggondolja eddigi munkáját, ez nem is olyan biztos.

A szöveges értékelést meg kell tanulni: pedagógusnak, diáknak, szülőknek egyaránt. A tanárok számára nincsenek kész receptek, nincsenek mindenkire egyformán igaz változatok. Önálló, alkotó alkalmazásra van szükség, amelynek alapja a gyermek minél pontosabb, sokrétűbb megismerése. Ebbe sok minden tartozik: a diák szaktárgyi tudása, viselkedése, az órán kívüli élete, az iskolán kívüli tevékenységei, a teljes személyisége és még számtalan más tényező.

De milyen legyen a szöveges értékelés?

Lehet előre összeállított szempontok szerint, aláhúzásos vagy kiegészítő, lehet előzetes szempontok alapján fogalmazott szabad szöveg, de lehet teljesen szabad megfogalmazás is. Egy biztos: konkrét teljesítményre, viselkedésre kell vonatkoznia, kerülve az általánosításokat. Lényeges eleme a pozitívumok kiemelése, a problémák megjelenítése és az útmutatás.

Felelősségteljes munka ez, pontosan és érthetően kell fogalmazni, mert a rosszul értelmezett szöveges értékelés sokkal nagyobb károkat tud okozni, mint az osztályzás. Az osztályzástól lehet távolságot tartani, a leírt, személyre szóló szövegtől nem.

A pedagógiai értékelés új eleme, hogy az értékelés folyamatában minden érintett – saját kompetenciahatárainak megfelelően – részt vehet. Ennek az aktív, ön-szabályozó tanulásra épülő nevelő-oktató munkában fontos szerepet kell kapnia. A tanulói önértékelés segítheti a tanulási folyamatot, a szociális fejlődést. Az a diák, aki megfogalmazhatja véleményét feladatairól, saját munkájáról, céljairól, kapcsolatairól, hamar rájön, hogy a tudás megszerzésének minőségét leginkább saját aktivitása befolyásolja. A tanulási motiváció fenntartását főként ennek a kompetenciának a megélése támogatja.

E fejezetben arra vállalkoztunk, hogy bemutassuk, osztályzatok helyett vagy nélkül hogyan lehet úgy értékelni, hogy a pedagógiai folyamatban részt vevő kliensek (pedagógus, diák, szülő, iskola stb.) a lehető legtöbbet tudják meg magukról, tudásukról, feladataikról – szorongás, frusztráció és motivációvesztés nélkül.

Bemutatjuk, hogy a pedagógiai értékelés folyamatos tevékenység, amely a tanév megkezdése előtt kezdődik, jelen van minden nap az év során és a tanév végi bizonyítvány kiosztásával zárul. Fontos, hogy lássuk: a félévi, év végi szöveges értékelések nem ad hoc jellegű írások, hanem az egész folyamat nyomon követésére épülő, különböző segédeszközöket felhasználó, hosszabb tanulási időszakot elemző, lezáró művek.

Sok eldöntendő kérdés vetődik fel az árnyalt értékeléssel kapcsolatban. Milyen előfeltételei vannak a jó szöveges értékelésnek? Kinek szóljon, milyen nyelven? Sablon alapján aláhúzó vagy szabad szöveg? Sok gyerek, kevés óraszám – így hogyan értékeljünk? A bemutatásra kerülő példák nagyon vegyesek. Vannak köztük olyanok, amelyek úton vannak a tökéletes felé, és vannak olyanok, amelyek nagyon kidolgozott, jól végiggondolt és működtetett gyakorlatot mutatnak be. Egyben azonban közösek: választ és ötleteket próbálnak adni a gyakorló pedagógusokat leginkább foglalkoztató kérdésekre.

AZ ÉRTÉKELÉS ELŐKÉSZÍTÉSE, MEGTERVEZÉSE

Az értékelés az előkészítéssel, megtervezéssel kezdődik. Szempontrendszerének kialakítása tanévkezdés előtti feladat. A gyerekek megismerése, állapotfelmérése, tudás-, képesség-, készségszintjének feltérképezése szeptemberi teendő. Ez a diagnosztikus értékelés időszaka, amelynek során elsősorban a pedagógus tud meg sok mindent a tanulókról. Az értékelési szempontok megfogalmazása, az értékelés módjának tisztázása az érintettekkel szintén előkészítő feladat. Ezekről a tevékenységekről olvashatunk példákat a fejezetben.

MEGFIGYELÉS, ÉRTÉKELÉS

„Egy foglalkozáson, amelyen pedagógusok vettek részt, az árnyalt értékelés volt a téma. A csoport tagjai közül hárman rajzoltak, a negyedik pedig minden adott szempont nélküül megfigyelte társait, erről jegyzeteket készített. A feladat fontos része volt, hogy a megfigyelő szerepében lévő kolléga elmondja észrevételeit, majd mindenki elmondhatta, hogy érezte magát a játék során. Az egyik megfigyelő arról beszélt, mennyire nehéz volt megtalálni a megfelelő szavakat gondolatai kifejezéséhez, hiszen ez nagy felelősség, illetve amit mond, az róla, a megfigyelőről, az értékelést adóról is szól.

Ez az a dilemma, az a felelősség, amiről gyakran hallunk; többet árthatunk egy rosszul sikerült árnyalt, szöveges értékeléssel, mint a jegyekkel.

Nem az elriasztás szándékával írom mindezt, meggyőződésem, hogy ez az értékelés tanulható, és ha a felelősségünket, a feladatot komolyan vesszük, nemcsak a gyermek személyiségének fejlődését segíthetjük, mi magunk is változunk.

Térjünk vissza a leírt játéokra, a megfigyelő szerepéhez. Mindannyian kerültünk ehhez hasonló helyzetbe: új gyerek érkezett az osztályba, voltunk már első osztály tanítója. A két situáció kicsit más, de sok a hasonlóság.

Az első osztályra fel tudunk készülni, megkeressük azokat a szempontokat, amelyek segítenek a teljesebb kép kialakításában: a tanulást segítő pszichikus funkciók állapota – erről akár kis felméréseket is végzünk –, testi fejlettség, egészségi állapot. Ilyenkor még fontosnak tartjuk a család megismerését, alkalmat találunk arra, hogy meglátogassuk a gyermeket otthonában.

Sajnos a családdal való kapcsolat ezen a ponton gyakran véget is ér. Sajnos, hiszen a gyermek szocializációjában sokkal nagyobb szerepe van a családnak, mint az iskolának, sajnos, mert az értékeléseink nagyobb részt a szülőknek szólnak, sajnos, mivel a tanuló fejlesztésének olyan szálát engedjük ki a kezünk közül, ami pótolhatatlan. Olvastam olyan értékelést, amelyben a tanuló önállóságának fejlődéséről tájékoztatták a szülőket, és nagyon finoman, de érthetően arra kérték őket, hogy ők is támaszkodjanak gyermekük önállóságára. Ehhez azonban pontosan kellett tudniuk, mi mindent csinálnak meg otthon a gyermek helyett.

Az osztályban folyó munka során benyomásokat szerzünk a tanulóink érdeklődési köréről, motivációjukról, erősségeikről, azokról a területekről, amelyeken hátrányai vannak.

Érdeemes ezeket a benyomásokat lejegyezni, hiszen az értékelés megalkotásakor nem

csak az állapotot mutatjuk be, hanem a fejlődés útját is, ez utóbbi gyakran árulkodóbb lehet a tudásszint leírásánál.

A szempontok, amelyek alapján majd értékelünk, értékrendet képviselnek. Azt az értékrendet, amelynek egy része megfogalmazódik a Házirendben. A magatartást értékelhetjük olyan szempontok mentén, amely a Házirend betartását, felnőttekhez, illetve a társakhoz való viszonyt vizsgálja.

A tanuló viselkedése, tanuláshoz való viszonya erőteljes, az egész emberről szóló információ, annyira, hogy az árnyalt értékeléssel régóta foglalkozó iskolák először erről szólnak a „bizonyítványban”.

Meggyőződésem, hogy a tantestületek nem takaríthatják meg azt a munkát – illetve a munkára fordított időt –, amely az értékelés szempontjainak megtalálását jelenti. Úgy vélem, az egész osztályra, iskolára vonatkozó szempontok nem a munka közben alakulnak, hanem léteznek – csak meg kell találnunk, meg kell fogalmaznunk őket, sőt: ezeket a szempontokat sok esetben már az osztályzásnál is igyekeztünk figyelembe venni.

A tantárgyak értékelésénél is fölmerül a tantárgyhoz való viszony megfogalmazása, mielőtt lépésekre bontjuk a kitűzött célhoz vezető utat. Így meg tudjuk állapítani, ki melyik lépésnél tart. Gondoljuk meg, micsoda lehetőség ez számunkra: tudni, hol tart a diák a tudás megszerzésében!

A fent említett szempontok nagyon fontos támpontok, de a legtöbb gyerek – mint azt gyakran tapasztaljuk – nem átlagos, sőt néhányan talán annyira másként fejlődnek, hogy nehéz – vagy lehetetlen – a munkájukat, eredményeiket az előre tervezett szempontok alapján érzékeltetni. Olyan szempontok figyelembe vételére kényszerülünk, amelyek nem általánosak, esetleg egy-egy gyermek esetében fontosak. Szeretnék minden kollégát arra biztatni, hogy bátran kezdjen a részletes megfigyeléshez, bátran térjen el az általános szempontoktól a szükséges esetekben, mert az ilyen alapokon nyugvó árnyalt értékelés – illetve az odáig vezető út – nagyszerű alapja a szoros kapcsolatnak gyerek és pedagógus, szülő és pedagógus között.”

Komaság Margó

EMBERISMERET, TISZTÁNLTÁS, ÉRTÉKELÉS

„Mindenfajta nevelés önnevelés, és mi, mint tanítók, nevelők csak a saját magát nevelő gyermek környezetét alkotjuk. A legkedvezőbb környezetet kell megteremtünk, hogy a gyermek úgy nevelje általunk önmagát, ahogy belső sorsát követve nevelődnie kell.”

(Rudolf Steiner)

Az értékelés a Waldorf-pedagógia egészét átszövi, azt a lehető legtágabban értelmezi. Azt tekintjük egyrészt követendőnek, amikor az önmaga munkáját és eredményeit rendszeresen értékelő tanár tapasztalatokat von le a napi pedagógiai-emberi folyamatokból, és azokat beviszi (visszaáramoltatja) az osztálytermi munkába. Ez azt jelenti, hogy a pedagógusnak folyamatosan nagy hangsúlyt kell fektetni saját önértékelő munkájára.

Az értékelés tág értelmezése pedig a következőt jelenti számunkra: tisztán látni, és mélyen megérteni a másik embert. Így azt mondhatjuk, hogy a Waldorf-pedagógia az értékelést

mint a gyerek megismerésének és megértésének eszközét fogja fel. Minél pontosabbak és átfogóbbak a tanár megfigyelései, annál mélyebben képes megérteni a gyerekeket. A gyermekeknek ez az alaposabb megértése elősegíti pozitív fejlődésüket. Ideális körülmények között az értékelésnek az lehet a legfőbb eredménye, hogy a gyermek használható segítséget kap és új fejlődési lehetőségek tárulnak fel számára. Az értékelés tehát átalakulásokat eredményezhet mind a gyermek szociális életében, mind a tanulásban.

Hogyan is történik az osztályban lévő tanulók alapos és mély megismerése?

Első menetben minden gyerekről kapunk egy hosszú és mély anamnézist, amelyet a szülők írnak, és amely kitér a gyermek addigi életének fontos részleteire: a terhességre, a születés körülményeire, csecsemőkorára, a szoptatásra, fejlődésének állomásaira, betegségeire, szokásaira, alvására, játékszokásaira, kapcsolataira, szabálytartására stb. Mindezekről tehát az osztálytanítónak már van ismerete, mire elkezdődik közös életük.

A tanító a mi iskolánkban az első években napi négy-öt órát tölt a tanítványjaival. Ez a rendkívül sok idő hatalmas lehetőség arra, hogy ne csak a tanításban-tanulásban vegyenek közösen részt, hanem sok beszélgetésben, az osztályterem rendezésében, gondozásában, művészeti és kézműves tevékenységekben (festés, rajzolás, mozgás, kézimunka stb.), udvari és benti játékokban, étkezésekben. A tanító megfigyeléseiről, tapasztalatairól naponta vagy hetente készít magának összegzést, amely nemcsak a gyerekek tanulmányairól szól, hanem egész lényükről. Minden tanár abból a feltételezésből indul ki, hogy az előtte álló gyermek sokkal nagyobb lehetőségeket rejt magában, mint ami a jelenben megmutatkozik. A gyermek egész életútja azt a folyamatot tárja elénk, ahogyan individualizációja fejlődött, és képet ad arról, mennyire sikerült kiaknázni a benne rejlő lehetőségeket. Ezek többek között abban jutnak kifejezésre, hogy miként éli meg a gyermek a kulcsfontosságú fejlődési fázisokat, hogyan tanul, és hogyan birkózik meg azokkal a nehézségekkel, amelyekkel az élet szembesíti. Ennek a fejlődési útnak a megfigyelése és az erre való válaszadás a tanár folyamatos, napi feladata.

Természetesen az is fontos, hogy a gyermekek a szorosabb, hagyományosabb értelemben vett tanulmányaikról is kapjanak visszajelzést, arról, hogy miben hol tartanak, miben mennyire képesek. Az értékelésnek ez a módja is folyamatos, párbeszédre épül, minőségben alapul. Ez nagyrészt külső megfigyelések formájában történik, speciális eredményekre vonatkozik (hogyan dolgozott a füzetben, hogyan sikerült a fogalmazás stb.), mérhetőbb adatokkal szolgál (jó eredmény született-e), megállapítja, hogy a tanuló éppen mire képes és mire nem.

Mit is jelent a napi visszajelzés? Folyamatos kommunikációt, metakommunikációt, reagálást, a munkák, a történések, események visszajelzését. Természetesen ezek az alsóbb osztályokra vonatkoznak, később egyre fontosabbá válnak a feladatok, a napi munka és a házi feladatok értékelése. Kisebb korban is fontos azonban, hogy a gyerek füzetét időről időre átnézzék a tanár, és a hibákat kijavítsa. Gyakran fordul elő, hogy a gyerekek maguk javítják feladataikat egymás vagy a tanár segítségével, de a javítás történhet úgy is, hogy a tanár csak rámutat arra a részre, ahol a hiba vagy tévedés van, és megvárja, míg a gyerek maga jön rá. Nem ritka, hogy a gyerekek munkái, feladatai kikerülnek a falra vagy egymásnak felmutatják kész munkáikat, esetleg körbejárva nézik meg a többiek munkáit. Ilyenkor fordul elő, hogy a gyerekek saját munkáikra is képesek objektíven tekinteni, és észreveszik, hogyan lehetne jobban, pontosabban, szebben dolgozni. Sok időt és sok teret kell hagynunk kisiskolás korban, hogy ezek rendszeresen megtörténhessenek.

Témazárókat, felméréseket, szöveggyűjtéseket csak negyediktől, de inkább ötödiktől írnak

a gyerekek. A dolgozatok után írt szöveges értékelésen kívül a végére kerül – persze csak ha van – az elérhető pontszám, és hogy abból a gyerek mennyit ért el. Százalékos értékelés csak hetedik osztálytól felfelé alkalmazunk, de nem is minden tantárgyból. Kilencedik osztálytól felfelé az utóbbi időben már félévkor is adunk rövid, szöveges értékelést. Osztályzás – a szöveges év végi bizonyítvány meghagyásával – tizenegyedik osztálytól van.

Az első években a szülők rendszeresen, naponta bejárnak az iskolába, így alkalom nyílik arra, hogy állandóan tudjanak gyerekeikről, a problémákról, sikerekről. Visszajelzést kaphatnak a rendszeres szülői esteken is az egész osztályról, illetve saját gyerekükről. A havonkénti szülői esteken az aktuális ügyeken túl mindig egy-egy pedagógiai problémáról beszélgetünk: például hogyan tanulunk írásban szorozni, vagy milyen egy formarajz epocha, vagy mi jellemzi a kilencéves kort stb.

Az egész év során összegyűlt észrevételeket az osztálytanító az év végi bizonyítványban összegzi. Ennek a gyermekek felé irányuló, személyes része a rajzzal vagy festménnyel illusztrált bizonyítványvers, amelyet a pedagógus ír (vagy keres) a tanulónak. Ez olyan képet ragad meg, amely segítséget nyújthat a gyermek jövőbeli fejlődéséhez:

FA VAGYOK. A FÁK KIRÁLYA ÉPPEN.
GYÖKEREIM ERŐSEK LENN A MÉLYBEN.
EGYENESEN NÖVEKSZEM A MAGOSBA,
MADÁRKÁK, BÚJJATOK LÁGY LOMBOMBA!
(1. OSZTÁLY)

KOPPAN ÉS PATTAN A FÉNYES KIS KAVICS.
HOL MEGAKAD, HOL ERŐSEN ÜTŐDIK.
ITT MARAD? OTT MARAD? HOVÁ TART? MERRE?
REPÜLJ, MÍG NEM ÉRSZ A HULLÁMZÓ TENGERBE!
(2. OSZTÁLY)“

Bakonyi Katalin
(Pesthidegkúti Waldorf Általános Iskola)

A SZEMÉLYES KAPCSOLATTEREMTÉS ESZKÖZEI

„Iskolánk alapfokú művészetoktatási intézmény, ahol a tehetséggondozáson túl az egész személyiségre ható, komplex fejlesztésre használjuk a művészeti nevelés adta lehetőségeket. Tanítványaink között sok a hátrányos helyzetű és roma származású tanuló, és érkeznek hozzánk sajátos nevelési igényű gyerekek is. Arra törekszünk, hogy olyan kompetenciákat fejlesszünk, amelyekkel hozzájárulhatunk a kreatív, gondolkodni és kommunikálni tudó, kooperációra képes egyéniség kialakulásához. Ezen a területen használt eszközeinkből mutatunk be néhányat.

Úgy tapasztaltuk, hogy a differenciálás, az egyénre szabott fejlesztés, az egyénnek szóló eszközök összehasonlíthatatlanul hatékonyabb lehetőséget adnak a pedagógusnak,

mint a frontális munkaszervezés, az egységes feladatvégzés. Ha a differenciálás megfelelő tervezéssel, folyamatos nyomkövetéssel, értékeléssel párosul, akkor ez információkat ad a tanítóány egész személyiségéről, segít feltérképezni a fejlesztés állomásait, lehetőséget biztosít a gyermekben, illetve környezetében bekövetkező változások beépítésére. Ez egy visszamenőleg is tanulmányozható „segédletet” jelent a gyerek fejlesztéséhez. A gyerek szempontjából is nagyon hasznosak ezek az eszközök, mert segítenek a bizalmi légkör kialakításában. Ebben a légkörben a gyerek érzi, hogy tanárában megbízhat, partneri kapcsolat alakulhat ki közöttük.

Eszközök

Állapotfelmérés, gyermekmegfigyelés:

A hozzánk jelentkező gyerekek esetében kétféle megfigyelést végzünk:

- ábrázolási szint felmérése: az első rajzot figyeljük meg, amit a gyerek készít, formaábrázolás, térábrázolás, színhasználat, eszközhasználat szempontjából. Témája: rajzold azt, amit a legjobban szeretsz, legjobban tudsz!

- „adatlap” a fejlesztés tervezéséhez: az első hónapban készül el, később folyamatosan kerülnek bele információk. Tartalma a gyerek fejlettsége (egyeztetés az óvodával, iskolával), családi körülményei (beszélgetés, családlátogatás), kommunikációja, társas kapcsolatai, speciális problémák (érzékszervi problémák, a beszéd zavarai, tanulási nehézségek, részképességzavarok stb.), általános iskolai tanárának véleménye, elérhetősége. Ebbe kerül bele a fejlesztőmunka megtervezése, a teendők rögzítése, a várható eredmények meghatározása. Az adatlap folyamatosan vezetett gyermekmegfigyelési lapokkal bővül, amik a gyerekekben és körülményeiben bekövetkező változások, az újabb vagy módosított célok, feladatok rögzítésére stb. szolgálnak. Olyan pedagógiai dokumentum ez, amely hasznos a gyerek és a pedagógus munkájának értékeléséhez is. Erre a célra a legmegfelelőbb egy lefűzhető, lapokkal bővíthető dosszié, amelynek terjedelme folyamatosan bővíthető.

Diáknapló

Iskolánk az első hat évfolyamon szövegesen értékeli a tanulók haladását. Fontos, hogy erről a gyerek és a szülő folyamatos tájékoztatást kapjon, illetve legyen egy állandó írásos információs csatorna is az iskola és a család között. Ezt a célt szolgálja a diáknapló, amelynek elő- és hátlapját a gyerek teszi rajzával egyénivé. Tartalmazza a tanuló adatait, a tanárok nevét, tantárgyait, elérhetőségeit, fogadóórát, havonta egy-egy oldalpárt a bejegyzésekhez, a félévi szöveges értékeléshez, valamint a sikerek, eredmények gyűjtésére alkalmas lapot is. A diáknaplót mi tervezzük meg és nyomtatattjuk egy tanévre. Evente átgondoljuk, milyen módosításokat tegyünk a formájával, beosztásával kapcsolatban, hogy a célnak jobban megfeleljen. Személyre szóló tartalma miatt (amelyek nemcsak értékelések, hanem rajzok, ajánlások, problémafelvetések, pozitív alapállású kritikák) közkedvelt dokumentum. A gyerekek azért szeretik, mert róluk szól, a szülők azért, mert sokoldalú képet ad a gyerekről, a tanárok azért, mert érzik a gyerekeken, hogy fontos nekik, mi kerül bele. Lényeges, hogy az ilyen információ nem egy személytelen jegy, hanem egy később is megérthető teljesítményértékelés vagy más, építő jellegű kritika, tanács.

Titkos füzet

Használata nem általános. Csak olyan gyerekeknél alkalmazzuk, akik valamilyen ok miatt problémásabbak. Hátrányosabb helyzetű, veszélyeztetett gyerekeknél, szorongó, társas kapcsolataiban problémákkal küszködő, nehezen megnyíló, vagy írásban (is) nehezen kommunikáló gyerekek és tanáraik között használjuk. A füzetben a gyerek és a tanár neve szerepel. Másnak nincs joga belenézni. A tanár beszélgetést kezdeményez a füzetben a gyerekekkel. Először valamilyen általános témában, majd, ahogy a gyerek megnyílik, távolról közeledve a problémákhoz kér a tanár véleményét. A kérdések előbb mindig általánosak, sosem egy-egy konkrét problémára irányulnak. A gyerekeknek is van joga kérdezni a füzetben. Lehet rajzolni, dalszöveget írni, filmet elmesélni, mesét kitalálni, stb. Nagyon személyes jellegű ez a füzet, segít a bizalom kialakításában, amire a gyerekeknek a legnagyobb szüksége van, és segít a problémák feltárásában, feldolgozásában. A tanárnak pedig rengeteg információt ad, hogy jobban megismerhesse és megérthesse tanítványait."

L. Ritók Nóra

(Igazgyöngy Alapfokú Művészeti Iskola)

KÖVETELMÉNYFÜZET

„A Politechnikum pedagógusközössége törekszik arra, hogy az értékelés és számonkérés kiszámítható és áttekinthető legyen, diákjaink ne éljenek abban a félelemben, hogy a tudás számonkérése bármikor büntetésként lecsaphat rájuk. Az értékelésben a sokoldalúságra törekszünk, arra, hogy minden diák megismerhesse saját értékeit és hiányosságait, hogy ezek tudatában fejlődhessen. Szándékunk szerint az értékelés nem bélyeg, hanem útmutató a jövőbeni sikerek felé.

A fenti célok érdekében az értékelési rendszernek számos olyan eleme van, amely nem található meg a hagyományos iskolarendszerben. Ilyen a Követelményfüzet, a dolgozattábla, a vizsgarendszer, az ellenőrző könyvet és bizonyítványt magába foglaló, illetve helyettesítő Évkönyv és Leckekönyv, a szöveges értékelés és a tanári konferencia.

A Követelményfüzetet minden diák megkapja a tanév elején. Ebben a kiadványban egy-egy évfolyamra vonatkozóan az összes tantárgy tartalmi követelményei és értékelési formái megtalálhatók. Például a Művészetismeret tantárgy kapcsán kiderülnek negyedévenként a főbb tananyagtartalmak, a kötelező és ajánlott irodalom, valamint az értékelés alapjául szolgáló feladatok, például házi dolgozat, kiselőadás stb.

A Követelményfüzet is garanciát jelent arra, hogy a számonkérés egy-egy tantárgyból az év elején, de leginkább a negyedévek elején tisztázott feltételekkel történjen. A benne leírtakat a tanár a negyedévek elején kiegészíti, megadja a dolgozatok várható időpontját, ismerteti az otthoni feladatokat, a házi dolgozatokat, projekteket. A számonkérést a tanár legkésőbb egy héttel annak időpontja előtt véglegesíti. A nagydolgozatok időpontját legkésőbb ekkor kiírja a dolgozattáblára. Ezen jól látható, hogy az adott osztály az adott napon ír-e már valamely tárgyból nagydolgozatot, és így biztosítható az is, hogy kettőnél több nagydolgozat ne essen ugyanarra a napra. A kisebb dolgozatok, felelések időpontját legkésőbb egy tanórával előbb kell bejelenteni. Mindezek a biztosítékok azt szolgálják, hogy a tanár ne élhessen vissza a státusza által biztosított hatalommal, hanem igyekezzon

olyan légkört és tanulási környezetet biztosítani, amelyben a számonkérés a tanulás és önképzés fontos eleme.

A negyedévek folyamán a pedagógusok arra törekednek, hogy a diákok munkáját minél többször és minél különbözőbb tevékenységi formákban értékeljék. A hetedik és nyolcadik évfolyamon a diákok havonta kapnak rövidebb értékelést, ez lehet szöveg, százalék, pontszám, majd félévkor hosszabb szöveges értékelést és állapotjelző osztályzatot kapnak az eltelt időszak munkájáról. A kilencedik évfolyamtól fölfelé a diákok negyedévente szöveges értékelést és osztályzatot kapnak minden tantárgyból.

A felsőbb évfolyamokon a negyedév végén a tanár egy osztályzattal véleményezi a diák munkáját, akinek lehetősége van arra, hogy a negyedévet követő vizsganapokon javítson. Ilyenkor az egész negyed anyagából kell vizsgázni, de itt tiszta lappal indul a diák, így az esetleges elégtelen akár jelesre is javítható.

Látható, hogy az értékelési rendszer fontos eleme a szöveges értékelés. Ennek szempontjaiban a munkacsoportok előre megegyeztek. A közös szempontrendszer arra is garanciát jelenthet, hogy ne legyenek semmitmondó értékelések. Így a szöveges értékelés egyaránt szól a konkrét feladatmegoldásokról, a tanulási készségekről és képességekről, a munkához való viszonyulásról, a magatartásról. Fontosnak tartjuk, hogy építő jellegű, előremutató kritikát adjunk. Ez persze rengeteg munkát és odafigyelést kíván a tanártól, különösen akkor, ha szaktanárként csak heti két-három órában tanítja a tanulót. Ezért a pedagógiai műhelyek, tanári tréningek visszatérő programja a szöveges értékeléssel kapcsolatos képzés.

Az osztályban tanító tanárok fél évente legalább egyszer összegyűlnek és végiggondolják a tanulók tanulmányi előmenetelét, személyiségfejlődését. Fontos, hogy a diákot ismerő pedagógusok megpróbáljanak közös stratégiát kidolgozni a tanulási, beilleszkedési, szociális problémákkal küszködő gyerekekkel kapcsolatban. Így a tanári konferencia dönt problémás esetekben a diákok jövőjéről: bukás esetén a pótvizsgáról, szerződésekről.

A valódi személyiségközpontú, építő értékelés talán a legnagyobb pedagógiai kihívás. A szöveges értékelés sokkal informatívabb, de ugyanakkor veszélyes fegyver, mert a hozzá nem értő kézben könnyen megbélyegzővé, rombolóvá válhat. A diákok számára legtöbbször nagyon fontosak a tanári visszajelzések, és sokkal komolyabban veszik őket, mint gondolnánk."

Bíró Ágota
(Közgazdasági Politechnikum)

ADATGYŰJTÉS, ELLENŐRZÉS

A tanulási-tanítási folyamat során a napi visszajelzéseken van a hangsúly. Ez az adatgyűjtés, ellenőrzés időszaka. Itt érdekes kérdés lehet, hogy ha nem osztályozunk, ha elhagyjuk a klasszikus értékelési szituációkat (feleltetés, röpdolgozat stb.), hogyan kapunk információt a tanulók tudásáról, hogyan lehet az egyéni tanulási utakat naprakészen, egyénre szabottan nyomon követni. Ez a folyamatsegítő formatív értékelés időszaka, amely segíti a tanárt tanítási módszere megítélésében, a tanulót pedig rávezeti az esetleges hibák feltárására.

ÉRTÉKELJÜNK, DE HOGYAN?

„Ha ma megkérne valaki, hogy elevenítsem fel iskolai emlékeimet és soroljam fel, milyen módon kérték számon tanáraim az elsajátított ismereteket, nagyon rövid lenne ez a lista. Minden óra eleje feleltetéssel kezdődött, vagy ha nem, akkor röpdolgozatot írtunk, majd ellenőriztük a házi feladatokat. (Egy 1989-es kutatás szerint, amelyet Réthy Endrénéék végeztek, a gyakorló pedagógusok többsége a tanulói tevékenységek értékelésére leggyakrabban (75%) a házi feladatként feladott szóbeli és írásbeli teljesítmények ellenőrzését használja.)

Volt előre bejelentett vagy be nem jelentett nagydolgozat, volt kiselőadás, az órai munkát pirossal javítottuk. A mi időnkben piros pont volt, meg „láttam” és ha rosszak voltunk, a tanár nő elkérte a magatartás kártyánkat (5 db kártya, mindegyiken egy szám 1-5-ig, mindig az aktuális legnagyobbat kellett odaadni. A maradék alapján kaptuk a hónap magatartás jegyét). Év végén a jól tanuló, jól viselkedő gyerekek jutalomkönyvet kaptak. Szerettem jutalomkönyvet kapni. Kislányom kedvenc könyvei között szerepel az egyik: A baba első lexikonja.

Ki értékeli?

A tanulói teljesítmények értékelését hagyományosan az a tanár végzi, aki az adott tananyagot tanította. A különböző tanulásszervezési módok azonban lehetővé teszik, sőt sokszor igénylik, hogy mástól is jöjjön visszajelzés. Egy elkészült munkára, produktumra először önmagunktól kapjuk az értékelést, ami az önellenőrzéssel kezdődik és az önértékeléssel végződik.

A páros munkában a tanulók egymás munkáját értékelik, tehát itt a társtól jön a visszajelzés.

Ha csoportos munkában vesznek részt a gyerekek, több társ is véleményt mondhat az elvégzett munkáról, a részvételről, a hozzáállásról.

A gyerekek hamar elsajátítják ezeket a visszajelzési formákat, ha életkori sajátosságaikra figyelve megtanítjuk őket erre a tevékenységre. Fontos, hogy minél kisebbek, annál pontosabb szempontokat fogalmazzunk meg a számukra. (A „jó volt, szépen mondtad a verset, Pistike” típusú véleménynyilvánítás nem más, mint üres szöveg, amivel nem sokat tud kezdeni az értékelt, bár a pozitív megerősítés mindenképpen fontos dolog.)

Értékelést más tanár is adhat, nem csak az, aki a foglalkozást tartotta (gondoljunk itt például egy több napig, hétig tartó projektre vagy egy témahét lezárására). A csoport egésze is adhat visszajelzést. A Deák Diák Iskolában például a több hónapig készülő mester-munkákat két napig kiállítják egy teremben. Minden munkához csatolnak egy értékelőlapot, amelyre mindenki, aki megnézte, ráírhatja a véleményét.

Mikor értékelünk?

Mindig, mindenhol, hiszen minden nonverbális megnyilvánulásunknak visszajelző hatása is van.

A tanév elején diagnosztizálásra van szükségünk. Szeretnénk a gyerekeket megismerni, felmérni tudásukat, képességeiket, készségeiket. Ehhez például a megfigyelést, a tudáspróbát, játékos feladatok megoldását használhatjuk.

A folyamat közbeni visszajelzésnek konkrétan az adott munkára kell vonatkoznia. Értékelhetünk egy elvégzett feladatot, a tanórai teljesítményt, havi, negyedéves munkát, témahetet, epochát, projektet stb. Sokszor egy egyszerű mondatbefejezés vagy szoboralkotás is elég, de egy nagyobb munka bemutatására a prezentáció, a kiállítás, az esszéírás is jó módszer.

Az átfogóbb, félévi, év végi értékelésnek elemzőnek kell lennie, hiszen ez egy hosszabb folyamatot, közös munkát minősít. Erre a félévi, év végi szöveges értékelés a legalkalmasabb.

Milyen produktumot értékelünk és hogyan?

Minden szellemi és tárgyi produktumot, amit a gyermek megtanul, elkészít, eljátszik, lerajzol, amivel gazdagodik tudása, személyisége. Itt azonban fontos megjegyezni, hogy az önjutalmazó tevékenységeket nem szabad értékeléssel megerősíteni, mert ez a tevékenység önmotiváló hatásának kioltásához vezethet.

Sok esetben nehezen szétválasztható, hogy mi az értékelés formája és forrása. Egy beszélgetés lehet maga az értékelendő teljesítmény és az értékelés formája is egyben.

Nézzünk néhány példát:

Megfigyelés: a gyerekek teljes személyiségének, érdeklődésének, tudásának mélyebb megismeréséhez nélkülözhetetlen eszköz a pedagógus számára (órán, csoportmunkában, szabadidős tevékenységben, iskolán kívül stb.)

Nonverbális reagálás: minden cselekedetünket kíséri valamilyen, a verbalitáson túl működő reakció. Ez az a terület, amelyet tudattalanul (is) működtetünk. Egy mosoly, egy ajakbiggyeszítés, legyintés stb. – a gyerekek ugyanúgy „olvasnak” ezekből a reakciókból, mint mi, felnőttek.

Beszélgetés: ez a leggyakrabban használt eszközünk, alkalmazására számtalan példa van:

– szempontok szerint irányított (pl. mondatbefejezés, metaforaalkotás, vita, adott szempontok egyéni feldolgozása utáni megbeszélés);

– szabadon vezetett (pl. reflexiók begyűjtése, interjú, esetelemzés, véleményalkotás, szituációk, történetek, filmek elemzése).

Tevékenység: ebben a gyermek önmaga (testével, lelkével) vesz részt (pl. szoboralkotás magunkból, dramatizálás).

Alkotás: egy megfogható, elkészített mű (pl. szoborkészítés mindenféle anyagból, mindenféle képzőművészeti alkotás, kiállítások, portfólió/gyűjtőmappa készítése, zsűrizés). Szóbeli produktum (pl. felelet, beszámoló, prezentáció, vizsga).

Írásbeli produktumok:

- *nyitott kérdésekkel (pl. esszéírás, házi dolgozat, kutatómunka, fogalomtérkép, elsajátított ismeretek alkalmazása gyakorlati feladatban, nyitott könyv program);*
- *zárt kérdésekkel (pl. teszt, kérdőív, feladatlap, tudáspróba, vizsga).*

Alkotó alkalmazás (pl. élethelyzetben felhasználás, mestermunka).

Szöveges értékelés: szóban vagy írásban

- *nyitott formában (pl. órai, napi visszajelzés szóban, szabad szöveges írásbeli értékelés előre megfogalmazott szempontok figyelembe vételével);*
- *zárt formában (pl. aláhúzásos értékelés, kifejezéstárra épülő, mondatkiegészítéses értékelés).*

Rangsoroló, kategorizáló visszajelzés (pl. osztályzat, diagram, %-os értékelés).

Önértékelés (pl. saját munka ellenőrzése, adott feladat szóbeli értékelése, irányított önértékelés, hosszabb időszak értékelése, célok megfogalmazása és annak értékelése).

A fenti „leltár” a teljesség igénye nélkül készült. Nem is lehetne teljes listát készíteni, hiszen minden pedagógus saját kreativitása, szakmai tudása alapján, nap mint nap maga bővíti az értékelési eljárások képzeletbeli lajstromát. Mindez azért fontos, mert a visszajelzés módjának helyes megválasztása, változatos alkalmazása lehetővé teszi, hogy az értékelés félelem, frusztráció és szorongás nélkül is betölthesse funkcióját.”

Tallér Júlia

MEGFIGYELÉSI, ÉRTÉKELÉSI NAPLÓ

„A mi feladatunk nem az, hogy egymáshoz közelebb kerüljünk, éppoly kevésbé az, mint a-hogy Nap a Holddal, tenger a szárazfölddel nem egyesülhet. Mi ketten, kedves barátom, Nap és Hold, tenger és szárazföld vagyunk. Célunk nem az egybeolvadás, hanem egymás megismerése, hogy az egyik a másikban megbecsülje azt, aki valójában...”

(Hermann Hesse)

„1998 szeptembere óta dolgozom a Lépésről lépésre Gyermekközpontú Programmal. A projektoktatás mellett talán a szöveges értékelés volt az a pontja a programnak, ami a legjobban megfogott. Akkor a törvény még nem tette kötelezővé az értékelésnek ezt a formáját, de mint alternatíva nyitva állt előttünk.

Én is elgondolkoztam azon, hogyan is születhet meg a szöveges értékelés előzetes pontrendszer vagy osztályzatok nélkül. Nálunk ugyanis nincs piros vagy fekete pont, semmiféle tárgyi jutalom vagy elmarasztalás. A gyerekek munkáira kapott „mosolygós arc” csak azt fejezi ki, hogy a munka kész, nincs már benne hiba. Hibáikat egy ceruzás „szemecskével” jelezzük, amelyet a hiba javítása után kicserélünk „mosolygósra”. Csak az hibázik, aki dolgozik! Tehát a hiba és annak javítása a munka része, sokat lehet belőle tanulni. Minden nap ki-javítjuk a gyerekek munkáit, tehát ők még aznap visszajelzést kapnak eredményeikről,

s szinte mindig mindenki ki is javítja az esetleges hibákat. Ezek a javítások mindig ösztönzik a gyerekeket a hiba megkeresésére, kijavítására.

Nem szükséges tárgyi elmarasztalás. Annyi kudarc éri a gyerekeket az életben, így is olyan frusztrált legtöbbjük.

A folyamatos gyermekmegfigyelés a pedagógus állandó tevékenysége. Ahhoz, hogy az aktuális értékelés elkészítésekor „legyen valami a kezemben”, folyamatosan feljegyzéseket kell készítenem a gyerekekről. Ennek számos formája létezik. A feljegyzéseket írhatjuk kis cetlikre vagy rögtön egy füzetbe, naplóba (megfigyelési füzet). A lényeg, hogy nem véleményt írunk a gyerekről, csak leírjuk a történeteket, a gyerek egy-egy cselekedetét, megjegyzését. A feljegyzések során ezekhez nem fűzzük hozzá a saját véleményünket, csak a tényeket írjuk le dátummal ellátva.

A megfigyeléseket több részre oszthatjuk:

Lejegyezhetek spontán dolgokat, mert valamiért fontosnak tartom a történeteket.

Készíthetek konkrét céllal, megfigyelési szempontoknak megfelelően feljegyzéseket. Például ebbe a füzetembe szoktam jegyzetelni, milyen volt a hangos olvasás, hogyan mondott a gyerek verset, tartalmat; élménybeszámolói élvezhetőek voltak-e stb. A gyerekeket nem zavarja, hogy én jegyzetelek, általában tisztában vannak vele, hogy miért is teszem. Az ő önértékelésüket is meghallgatom, sőt ilyenkor választhatnak két vagy három társat is, akiktől visszajelzést kaphatnak, és én is megosztom velük véleményemet.

Egy-egy felmérő, tudáspróba, fontosabb munka eredményét is ide szoktam bejegyzetelni, felírni.

Ezek a feljegyzések, megfigyelések adnak alapinformációkat a gyerekek értékeléséhez és nem utolsó sorban saját módszereink megítéléséhez, továbbfejlesztéséhez.

A megfigyelések rögzítésére többféle lehetőség is létezik:

- anekdoták leírása;
- ellenőrző listák;
- szempontsorok, kérdőívek;
- fotók;
- hangfelvételek stb.

Az előző év nyarán Varga Éva kolléganőmmel kidolgoztunk egy Megfigyelési, értékelési naplót. Ennek kipróbálása, így korrigálása is ebben a tanévben folyik. Ez a napló talán kivoáltja a megfigyelési füzetet, és a szöveges értékeléssel most ismerkedőknek támpontokat, segítséget nyújthat a gyermekmegfigyeléshez.

A naplóban egy-egy tanuló megfigyeléshez több oldal áll rendelkezésre (elég vastkos füzetről van szó).

Az általános adat- és megfigyelési lap után következnek a műveltségi területekre, tantárgyakra vonatkozó feljegyzések.

A kipróbálás időszakában az 1–4. évfolyamnak ugyanazt a naplót készítettük el, de a használat során – és papírtakarékosság szempontjából is – célszerű évfolyamonként vagy szakaszonként szétbontani a naplót, hisz minden évfolyamon más és más szempontokat kell figyelembe venni.

Néhány szempont az általános megfigyeléshez:

- kapcsolata társakkal;
- kapcsolata felnőttekkel;

- viszonyulása az önálló munkákhoz;
- viszonyulása a csoport- illetve páros munkákhoz;
- hétvégi feladatok elvégzése;
- aktivitása a témafeldolgozások során;
- felelősi munkák vállalása és elvégzése.

Minták és szempontok egy-egy műveltségi területhez:

Anyanyelv

Általános:				
------------	--	--	--	--

Beszédképesség:

A beszélgetések során				
Beszédhibája				
Szóbeli szövegalkotása				
Versmondása				

Olvásás és szövegértés:

Betűismeret				
Hangos olvasása				
Néma olvasása (mennyire érti az olvasottakat)				
Irodalmi ismeretei				

Nyelvtani, helyesírási ismeretek:

A tanult nyelvtani vagy nyelvi fogalmak megértése				
Írásbeli, szóbeli szövegalkotása				
Helyesírása a tanult és begyakorolt esetekben				
Leggyakoribb helyesírási hibái				

Írás, írásbeli szövegalkotás:

<i>Írásképe</i>				
<i>Írástempója</i>				
<i>Íráshibái</i>				
<i>Írásbeli szövegalkotása</i>				

Könyv- és könyvtárhasználat:

<i>A könyvtárban</i>				
----------------------	--	--	--	--

Matematika

<i>Általános:</i>				
<i>Számfogalma:</i>				
<i>Számok tulajdonságai...:</i>				
<i>Számszomszédok:</i>				
<i>Összeadás:</i>				
<i>Kivonás:</i>				
<i>Pótlás:</i>				
<i>Szorzás:</i>				
<i>Bennfoglalás:</i>				
<i>Osztás:</i>				
<i>Maradékos osztás:</i>				
<i>Szabályjátékok, logika:</i>				
<i>Szöveges feladatok:</i>				
<i>Mérések, mértékegységek:</i>				
<i>Geometria:</i>				
<i>Önálló munka:</i>				
<i>Füzetvezetés:</i>				

Ezek csak ízelítők és ötletek az általános és tantárgyi megfigyeléshez. Fontos, hogy megfigyelési és értékelési szempontjaink összhangban legyenek az iskola pedagógiai programjával és helyi tantervével.

Ha rendszeresen vezetjük feljegyzéseinket, majd mellé vesszük a gyerekek értékelési mappáját, összegyűjtött munkáikat, felméréseiket, akkor már nem is olyan ördögös dolog megírni egy szöveges értékelést.

A szöveges értékelésben törekedjünk az objektivitásra, de fektessünk minél nagyobb hangsúlyt a pozitív megerősítésre, vagyis a negatívumot még el nem ért, de kitűzött célként fogalmazzuk meg!

Véleményem szerint az így előkészített és megírt szöveges értékelés támogatja a sikert és a megfelelő tudást, érthető mind a szülő, mind a gyermek számára. S nem utolsó sorban: nem veszi el a kedvet a tanulástól.”

Görög Katalin
(Mérei Ferenc Általános Iskola)

MAPPARENDSZER – PORTFÓLIÓK

„Ahhoz, hogy egy adott időszak végén (félév, év vége stb.) elkészítsük a gyermekekről a szöveges értékelést, szükség van a tanítási-tanulási folyamatot nyomon követő különböző dokumentumokra, anyagokra, amelyek segítségével megszülethetnek ezek a visszajelzések.

A mi iskolánkban erre szolgálnak a mappák, portfóliók. A portfólióértékelés a tanulók összegyűjtött munkák alapján történő értékelésének eszköze.

Milyen célt szolgálnak a portfóliók?

A tanulóknak, pedagógusnak, szülőknek megfelelő információkat biztosítanak a gyermek fejlődéséről és a különféle iskolai tevékenységekről.

A gyermekeket bevonják a saját munkájuk felmérésébe.

Alkalmassá teszi a pedagógust a tanuló személyes fejlődésének nyomon követésére.

Alapvető eszköz a gyermek általános teljesítményminőségének több forrásból történő kiértékelésére.

Mapparendszer:

Gyűjtőmappa: tulajdonképpen ez az a dosszié, iratgyűjtő papucs, amiben a gyermekek munkáit tároljuk. Itt gyűjtjük össze a különböző lapokon, fénymásolatokon készített feladatokat. Bekerül minden írásos anyag, vázlatok és kész művek minden egyes műveltségterületről, rajzok, feljegyzések stb. Minden munkán szerepel a készítés dátuma. Ezt a mappát a gyerekek egy kis segítség után maguk kezelik.

Bemutatómappa: ezt a dossziét a gyerekek hetente, kéthetente viszik haza megmutatni szüleiknek, rokonaiknak. Itt kapnak helyet azok a munkák, amelyeket a gyermek szeretne otthon megmutatni. A munkák, feladatlapok kiválogatásában hétről hétre segítünk a tanulóknak. Természetesen ide a már általunk is átnézett, javított, hibátlan munkák kerülnek.

A hazaküldött mappához kísérőlevelet csatolunk, amelyben megkérjük a szülőt, hogy feltétlenül gyermekével együtt nézze át a dossziét, s megkérdezzük véleményét gyermeke munkáiról, fejlődéséről.

Értékelőmappa: ebben a dossziében gyűjtjük a különböző fontosabbnak ítélt munkákat. Ide kerülnek a hagyományos értelemben vett felmérések, dolgozatok, de ide szoktuk tenni a számunkra valamilyen fontos munkákat is: például ha valami aznap a szokásosnál jobban vagy netalán gyengébben sikerült, azt dátummal ellátva behelyezzük a mappába. Található itt még családrajz, önarckép stb. Ez az a mappa, amit az értékelés megírásakor végignézek, elemzek: honnan hová jutott el a gyermek.

Ezt a mapparendszert kiegészítik még a különböző kérdőívek, szülőknak szóló levelek, illetve a gyermekek önértékelése.

S ha mindezek megvannak, akkor ülünk neki megírni a szöveges értékelést, ami formailag többféle is lehet. Az első időkben egyes szám harmadik személyben írtunk a gyermekről. Az elmúlt években levelet írunk a gyermeknek, hisz róla van szó! Számomra ez a forma könnyebb, mivel sokkal személyesebben lehet leírni mind a sikereket, mind pedig a fejlesztendő, megerősítésre szoruló területeket.

Ez az értékelés nem elsősorban minősítést ad a szülőnek, inkább egy jelzés arról, hogy mit tud a gyermek, hol áll, mennyire felel meg az elvárásoknak – útmutatást ad a szülőknél és nekünk, mit és esetleg hogyan kell még fejleszteni.

Az értékeléseket úgy adjuk oda a gyerekeknek, hogy szüleikkel együtt olvassák el, hiszen róluk szól, tudniuk kell, hogyan értékeljük őket. Egy-egy értékelési szakasz után általában fogadóórán beszéljük meg a szülőknél felmerült kérdéseket.

És honnan tudhatja a szülő, hol is áll az ő nebulója a követelményekhez képest? Év elején megnézhetik az iskola helyi tantervében megfogalmazott követelményeket, továbbhaladási feltételeket, de a legfontosabb az, hogy ne egymáshoz, ne csak a követelményekhez viszonyítsák gyermeküket, hanem vegyék észre fejlődését: honnan hová jutott el!

Számomra ugyanannyi öröm is van a szöveges értékelésben, mint amennyi munka, de úgy érzem, megéri.

Jó látni, hogy a gyerekek szabadnak érzik magukat, örömmel jönnek iskolába, szeretnek itt lenni, s egy-egy feladat előtt nem rettegnek a kudarctól. Szerintem a mi munkákban ez egy nagyon fontos szempont.

Nekünk, pedagógusoknak az a feladatunk, hogy előítéletek nélkül tudjunk a ránk bízott kis emberkéhez fordulni, meglássuk és erősítsük bennük az értéket, s kihozzuk mindenkiből az általa elérhető legtöbbet!

Például:

Kedves!

A négy év során egy nagyon értelmes, kedves, érzékeny fiút ismertem meg benned. Az osztályközösségnek meghatározó tagja vagy, bár előfordul, hogy konfliktusba kerülsz egy-egy társaddal vagy netán felnőttel.

Az önálló feladatvégzésnél munkáid példaértékűek, a közös feladatoknál általában együttműködő vagy, szívesen vállalsz vezető szerepet, ilyenkor igyekezz türelmesebb lenni társaiddal!

Sokszor kezdeményezel beszélgetést, általában társaidat meghallgatod. Beszéded jól érthető és követhető.

Hangos olvasásod folyamatos, pontos, hangsúlyos, a mondatközi és mondatvégi írásjelekre figyelsz, néha előfordul, hogy hadarsz, kapkodsz egy kicsit.

Néma olvasás után a szöveghez kapcsolódó feladatokat önállóan legtöbbször hibátlanul megoldod. Irodalmi ismereteid megfelelőek. Nagyon nagy öröm, hogy széles az érdeklődési köröd, hogy szívesen és nagyon sokat olvasol. Tartsd meg ezt a jó szokásodat! Hamar megtanultad a kötelező verseket, igyekeztél azokat szépen, hangsúlyosan előadni. Ügyelj arra, hogy ilyenkor ne kapkodj!

A kötelező olvasmányok feldolgozásában mindig aktívan részt vettél, olvasónaplódat elkészítetted.

A tanult nyelvtani fogalmakat jól ismered, használatukban magabiztos vagy. Helyesírásod nagyon megbízható. Nyelvtani tudásod kiemelkedő.

Írásképed olvasható, de nem nagyon tetszetős, írástempód megfelelő. Az írást eszközként használod, önálló szövegalkotásaid ötletesek, bár legtöbb esetben túl rövidek.

Számfogalmad a tanult számkörben kialakult, biztos. A számok tulajdonságait és egymáshoz való viszonyukat jól ismered. A számszomszédok fogalmával tisztában vagy.

Az alpműveleteket (összeadás, kivonás, szorzás, bennfoglalás, részekre osztás) hibátlanul elvégzed.

Az összeadás, kivonás, szorzás és bennfoglalás írásbeli műveletét helyesen értelmezed, hibátlanul elvégzed.

A hiányos műveletek megoldása sem jelent gondot.

Szabályjátékok, nyitott mondatok értelmezéséhez, megoldásához segítséget csak ritkán igényelsz.

Szöveges feladatokat képes vagy önállóan értelmezni és megoldani.

Egyszerű sorozatok szabályait felismered, többféle megoldással is folytatod azokat. A logikai feladatoknál se csüggedj el!

Környezeted iránt érdeklődő magatartást mutatsz. Megfigyeléseidet képes vagy saját szavaiddal világosan, egyszerűen megfogalmazni. Mind az élővilágról tanultakkal, mind a földrajzi ismeretekkel tisztában vagy. Környezetismeretből dicséretet érdemelsz.

Az alkotómunkákban hangulatodtól, kedvedtől függően veszel részt. Ábrázolásod egyre színesebb, a teret is egyre inkább kitöltöd.

Mozgásod harmonikus, nagyon szívesen mozogsz, képes vagy a kitartó

munkára. Szívesen veszel részt a játékokban, a szabályokat általában betartod. De ha nem Te nyersz, nem kell elkeseredni!

Az énekórákon aktívan részt veszel. Osztálytársaiddal és önállóan is szívesen énekelsz, többnyire tisztán. A tanult dalokat jó hangmagasságban, kotta nélkül énekled. A tanult ritmikai elemeket önállóan felismered és hangoztatod, hallás után is le tudod jegyezni. A tanult dallami elemeket (szolmizációs hangokat) és egymáshoz való viszonyukat ismered, a vonalrendszerben a különböző dallamokat helyesen kottázod.

Kérlek, ezt a levelet szüleiddel együtt is olvasd el!

Kívánok Neked sok kitartást a tanulás rögös útján, s remélem, új iskoládban is hamar megtalálod a helyedet és sok baráttra lelsz!

Örülök, hogy taníthattalak!

Legyen vidám, szép nyarad!

Kátya néni

Budapest, 2004. június 21.

Kérdőív szülőknek (1. osztály)

2004. november 18.

Kedves Szülők!

Eltelt az első negyedév. Gyermeük minden hétvégén hazavitte munkáit, füzetait, munkafüzetait.

Kérem, válaszoljanak az alábbi kérdésekre!

Segítségüket és közreműködésüket előre is köszönöm!

Görög Katalin
osztályfőnök

Gyermek neve

Együtt szokták gyermekükkel átnézni a heti munkákat?

Önök szerint gyermekük ismeri a tanult betűket? Képes azokat összeolvasni?

Mennyire érti meg az olvasott szavakat?

Mi a véleményük, mennyire rendezettek füzetei?

A tanult számkörben (0-5-ig) mennyire igazodik el gyermekük? Felismeri-e a tanult számjegyeket?

Szeret-e gyermekük iskolába járni?

Mesél-e az iskolában történekről?

Szülő(k) aláírása

Önértékelés

1. évfolyam

Szeretsz iskolába járni?

Miért?

Ki a legjobb barátod?

Miben vagy a legügyesebb?

Mi az, amiben szerinted még ügyesedned kell?

Melyik a kedvenc a foglalkozásod (tantárgyad?)

Szerinted hogyan viselkedsz az iskolában?

Betartod a közös szabályokat?

Szerinted ki a legszorgalmasabb gyerek?

Ki az, akinek a Mikulástól egy kis jószágot és szorgalmat kéne kérnie?

Munkádat köszönöm, további kitartást kívánok!

Kátya néni

Görög Katalin
(Mérei Ferenc Általános Iskola)

CSELEKVŐ GYERMEK – MOTIVÁLÓ ÉRTÉKELÉS PROJEKTEK ÉRTÉKELÉSE

„A projekt módszer a pedagógiai folyamat minden lépését átalakítja, így természetesen nem hagyja érintetlenül az értékelést sem. Az értékelés motiváló eszköz, amely azt erősíti, amit már tudnak a tanulók, miközben tapintatosan próbálja fejleszteni a gyenge pontokat.

Értékelünk minden szellemi és tárgyi produktumot, amit a gyermek a projekt megvalósítása során megtanul, elkészít, eljátszik, lerajzol stb.

Értékelés a projekt megvalósítása során

A tevékenységek, a munkavégzés közben szükség van az egyes résztvevők értékelésére, hisz lehet, hogy több hónapot átfogó témával foglalkozunk. Ebben a folyamatban bármikor értékelhető az elvégzett munka minden része: egy megírt szövegrész, vers, az elkészített album, tabló, makett, rajz, jelmez, díszlet stb. Az értékelés sokféle lehet:

Próbákat teljesítenek, pl. „lovagi 7 próba”, amelynek során a tanár minden próba elvégzését pecséttel igazolja; vezethetnek a gyerekek saját naplót az elvégzett feladataikról, de egy-egy elvégzett feladatot (ha olyan jellegű) akár a szülő is igazolhat.

Fontos, hogy minden elvégzett munka kerüljön felszínre és kapjon valamilyen megerősítést, hisz elvünk, hogy ebben a munkafolyamatban minden tevékenység egyenlő értékű és egyformán fontos.

Az értékelés formáit a munka kezdetén meg kell beszélnie a tanári teamnek, azt rögzíteni kell, majd a projekt során mindenkinek végig szem előtt kell tartani.

Álljon itt példaként a „lovagi 7 próba”, amelyet a középkori projekt értékelésénél alkalmaztunk, valamint az egészségnapló, amelyet az egészséges életmód projektnél használtunk:

Lovagok 7 próbája

Feladat	Pecsét, aláírás
1. Hogyan zajlott a lovagi torna? Készíts fogalmazást!	
2. Készítsd el a teljes lovagi fegyverzetet!	
3. Rajzold meg a családi címeredet!	
4. Készíts makettet egy lovagváróról!	
5. Írj lovagi éneket a hölgyek szépségéről vagy dicső tetteidről!	
6. Tanuld meg a lovagi eskü szövegét!	
7. Tanuld meg egy középkori tánc lépéseit!	

Egészségnapló – Az egészséges életmód című projekthez

Készítsd el naplód a következő feladatsor alapján! A naplód elkészültét a segítő tanárok igazolják.

1. oldal	Személyes adataim: magasságom, tömegem, mellbőségem, csípőbőségem, derékbőségem, fejkörfogatom, cipőméretem	Segítő tanár: technika tanár
2. oldal	Gyűjts közmondásokat, szólásokat az egészségről	magyar tanár
3. oldal	Ép testben ép lélek címmel írd verset, készíts hozzá illusztrációt!	magyar tanár
4. oldal	Állíts össze egy heti étrendet! Számold ki a napi kalóriaigényed!	természetismeret tanár
5. oldal	Állítsd fel a táplálékpiramist!	osztályfőnök
6. oldal	Készíts listát gyermekbetegségekről!	védőnő, osztályfőnök
7. oldal	Készíts idegen nyelvű szótárt a testrészekről!	nyelvtanár
8. oldal	Készíts montázst a tisztálkodási eszközökről!	rajz tanár
9. oldal	Állíts össze és mutass be zenére 3 perces bemelegítő gyakorlatot!	testnevelő tanár

Értékelés a projektzárón

A projektzárón mindenkit bevonunk az értékelésbe. A projekt zárása egy hosszú, fáradtságos munka sikeres befejezése, ahol a diákok nem érdemjegyekért küzdenek, nem versenyeznek, hanem úgy adnak számot több hetes, hónapos munkájukról, hogy közben jól érzik magukat: játszanak, szerepelnek, ünnepelnek. Erre az eseményre meghívjuk a szülőket, testvéreket, a tanárokat, az iskolavezetést. Őket is bevonjuk a szóbeli értékelésbe, mindenki elmondhatja véleményét a látottakról.

A projektzárón értékelik a tanárok a gyermekek teljesítményét. Az értékelés formája legyen változatos, a témához illő, de semmiképp sem érdemjegy! Néhány jól bevált értékelési lehetőség:

Ókori görögökkel foglalkozó projekt esetén adhatunk babérkoszorút.

Középkori projekt végén mesterlevéllel, lovaggá ütéssel jutalmazhatunk.

Adhatunk különböző okleveleket, kitüntető címeket.

Színházi előadás esetén közönségdíjat kaphatnak a szereplők.

Fontos, hogy a projekt minden résztvevőjét értékeljük, hiszen mindenki kivette a részét a munkából (lehet csoportos és egyéni értékelés is).

Nagyon fontos a tanulók véleménye. A projektzárón mindig megkérdezzük valamilyen formában a gyermekeket a projektről:

Az óskori projekt végén pl. kavicsszavazást tartottunk. A projektben szereplő helyszíneknél kosárba kavicsot kellett tenni oda, ahol az illető a legjobban érezte magát.

A Csodák világa című projektünk zárásakor a gyerekek színes jeleket helyezhettek el egy tündér vagy egy boszorkány képén.

A Mecsekről szóló projektzárón a Mecsek ábrájára tettek kis emberkéket a tetszésüket jelképező szintre.

Meg kell találni a módját annak is, hogy a gyermekek egymás teljesítményét is értékeljék. Nálunk jól bevált, hogy az egyes csoportoknak készítünk egy-egy fát, lehet papírból, esetleg makett is. Ezen értékelhetik egymást a csoportok, például aranyalmákat, különböző jelképeket tesznek annak a csoportnak a fájára, akinek a produkciója legjobban tetszett.

A projektzáró után írásban is megkérdezzük minden tanulót: mindenki leírhatja a véleményét a projektről, a tanárokról, tapasztalatairól, élményeiről. A kritikának is helye van, leírhatják a gyermekek az esetleges negatívumokat, mit lehetne másképp csinálni a jövőben. Ezeket a véleményeket kérhetjük névtelenül is, de az a tapasztalatunk, hogy a tanulók többsége vállalja a nevét, hiszen tisztában van azzal, hogy ebből semmiféle hátránya nem származik, sőt egy-egy jó ötletért dicséretet is kaphat.

Fontos, hogy ne feledkezzünk meg arról, hogy a gyermekek önértékelést is végezzenek. Vegyék számba az elvégzett tevékenységeket, legyenek tisztában azok értékeivel és esetleges hiányosságaival is. (Miben voltam sikeres? Milyen kiemelkedő teljesítményt nyújtottam? Milyen új tehetségemet fedeztem fel? Teljesítettem-e a vállalt feladatokat? Voltak-e hiányosságaim? Mi az oka a gyengébb teljesítményeknek?)

A projekt zárása után a benne részt vevő tanárok is végezzenek önértékelést, vonják le a tanulságokat, végezzék el a szükséges korrekciókat.

Az értékelés minden elemét dokumentáljuk.

Valljuk, hogy ez az értékelési forma motiváló hatású, hozzásegíti a gyermekeket ahhoz, hogy sikeresek legyenek, képességeik kibontakozzanak."

*Paulovicsné Nádasi Éva, Novák Zsoltné, Baloghné Bednár Éva
(Csokonai Vitéz Mihály Általános Iskola)*

A LEZÁRÓ-MINŐSÍTŐ ÉRTÉKELÉS

Hosszabb tanulási időszakok lezárására szolgálnak a lezáró-minősítő értékelések. Itt a teljes tanulási folyamatot áttekintő elemző értékelésről van szó.

A tanulót állandóan változó, nyitott, kíváncsi embernek tekintjük, olyannak, akiben megvan a folyamatos lehetőség arra, hogy fejlődjön. Az értékelés így nem más, mint elemző bemutatása annak, hogy az értékelés pillanatában hol tart a tanuló saját fejlődési folyamatában. Az értékelés numerikus formája a teljesítményről nem ad érdemi információt, nem alkalmas a tanulók teljes személyiségének visszatükrözésére, és a fejlődési folyamat aktuális állapotát sem képes pontosan meghatározni. A szöveges értékelés ezzel szemben elemző módon képes bemutatni a teljesítmények pozitívumait és hiányosságait oly módon, hogy közben egy, a tanuló aktivitására építő, elérhető jövőképet is megfogalmaz. E fejezetben a szöveges értékelés különböző műfajaira mutatunk példát (előre meghatározott szempontok szerinti, kiegészítő értékelés, előzetes szempontok alapján írt szabad szöveg, szabad szöveg).

MÁS ÚT

„Iskolánkban a 2000/2001. tanévtől alkalmazzuk a szöveges értékelést. Ekkor indult az első „Jenaplan” osztályunk. A Jenaplan pedagógiát követő osztály nem életidegen könyviskola, hanem a természettel és a kultúrával való közvetlen találkozás színtere. Miután a nevelés csak a személyesen átélt megismerés eredményeként valósulhat meg, az iskolai életnek és az oktatásnak a szükséges élettapasztalat megszerzéséhez kell megfelelő terepet biztosítani.

Ma már nemcsak a Jenaplan osztályokban, hanem intézményünk minden osztályában a fejlesztő tartalom kerül előtérbe a minősítő érdemjeggyel történő értékelés helyett.

Az adott állapot jellemzőit, a továbblépés lehetőségeit is megfogalmazzuk az értékelésben. Ezáltal megtudja a tanuló munkája erényeit, hibáit, illetve hogy mit kell tennie, hogy teljesítménye jobb legyen.

Mivel nemcsak a gyermekek tudásbeli fejlődését vizsgáljuk, hanem az egész személyiségét, nagy gondot fordítunk a megfogalmazásra. Ne sérüljön a gyermek személyisége, ne legyen túl általános, sablonos, hanem a konkrét tevékenységre, cselekvésre utaljon.

Szempontsort állítottunk össze a követelményrendszer és az iskolánk, tantestületünk értékrendje szerint: milyen értékek mentén fogunk értékelni, mit szeretnénk fejleszteni, milyen személyiségjegyeket tudunk fejleszteni.

A szöveges értékelő lapunk három részből tevődik össze.

A) személyiség értékelő lap

B) tantárgyi értékelő lap

a) Követelmények -a tantárgyankénti év végi minimumkövetelményeket tartalmazza.

b) Ahogyan most látom – a tantárgyat tanító pedagógus értékeli a tanuló tanulásbeli előrehaladását a követelményekhez, a gyermek egyéni fejlődési üteméhez viszonyítva.

C) Az értékelőlap harmadik részében a szülőknek és a tanulóknak adunk lehetőséget az értékelésre. („Ahogy a gyermekemet látom”, illetve „ahogy magam látom”).

Fontosnak tartjuk, hogy a szülők is lehetőséget kapjanak véleményük elmondására. Szintén lényeges, hogy a tanulók is elmondhassák, leírassák azt, ahogyan önmagukat látják. ez a helyes önértékelés kialakítása miatt is elengedhetetlen.

A tapasztalat azt mutatja, hogy mind a szülők, mind a tanulók egyre többen élnek ezzel a lehetőséggel.

Ezt az értékelőlapot félévkor és év végén adjuk ki a tanulóknak. A számítógépen kitöltendő értékelőlap minden kategóriájához lenyitható ablak tartozik, amelyből a megjelenő fogalmak közül a pedagógus kiválaszthatja a legmegfelelőbbet. Fontosnak tartjuk a napi szóbeli visszajelzéseket. Ennek nincs tárgyi megjelenítése (pirospontról, feketepont, jutalomkártya, napocska), célunk a folyamatos megerősítés.

Tapasztalatunk az, hogy a gyerekek nem is igénylik ezeket, már az első osztályosok is megértik a tanító néni/bácsi szóbeli értékelését is.

A Jenaplan osztályokban a tanulók heti terv alapján végzik a tanulmányi munkájuk egy részét. Ezt a „heti tervek” füzetet használjuk a havonkénti értékelés bejegyzésére.

Ezt azért tartjuk jó megoldásnak, mert itt a szülők nyomon tudják követni a tanulók heti munkáját és a havi értékelés így teljesen érthetővé válik a számukra is. (A nem Jenaplan osztályok az üzenő füzetet használják erre a célra.)

Szöveges értékelést használunk a Jenaplan osztályokban az 1–6. évfolyamokon. A 7–8. évfolyamon a szöveges értékelés mellett érdemjegyet is fognak kapni a tanulók a témazáró dolgozataikra, valamint a félévi és év végi értékeléskor. A nem Jenaplan osztályokban az 1–4. évfolyamon van szöveges értékelés, az 5–8. évfolyamon érdemjeggyel értékelünk, kivéve a készségtárgyakat és az informatikát. A tantárgyak értékelésére hatfokú skálát használunk: kiváló, igyekvő, megfelelő, elfogadható, kifogásolható, nem megfelelő.

A szöveges értékelőlapot 1–4. évfolyamra dolgoztuk ki. Számítógépen rögzítettük és azon tároljuk.”

Részlet iskolánk egy kitöltött értékelőlapjából:

Személyiségértékelő lap

Figyelme:	kevésbé tartós
Megértése, felfogásmódja:	lassú, de biztos
Emlékezete:	könnyen, mechanikusan jegyez meg
Munkatempója:	normál
Fegyelmezettsége:	önmaga fegyelmezésére képes
Gondolkodása:	irányításra szorul, kissé lassú
Érdeklődése:	kialakulatlan, változó
Tanulásmódja:	nehezebben, de értelmesen és eredményesen tanul
Kifejezőkészsége:	szóban pontos, fejlett, de írásban kicsit gyengébb
Viselkedése, jellemvonásai:	készséges, megbízható
Társaival szemben:	elfogadó, kezdeményező, segítőkész, barátságos
Önértékelése:	megalapozott, kiegyensúlyozott, jogos önbizalom jellemzi
Érzelmi élete:	összességében vidám, kiegyensúlyozott, pozitív hozzáállású
Akarati vonások:	változó szorgalmú, biztatást igénylő
Reagálása jutalmazásra, büntetésre:	rövid ideig hatékony
Szociális érettsége:	életkorának megfelelő

Tantárgyi értékelőlap

Követelmények a Kerettanterv szerint	Ahogyan most látom
1. Anyanyelv és irodalom	
<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikáció • Közlések megértése, bekapcsolódás a beszélgetésekbe • Hangok tiszta ejtése, hangerő szabályozása • Illemszabályok betartása • Mondatalkotások, páros és csoportos kommunikáció 	<ul style="list-style-type: none"> • szavakat pontosan bont szótagokra • szókinccse életkorának megfelelő • képes párbeszédet kezdeményezni • beszélgetésnél, vitánál megvárja, amíg rákerül a sor • kérdésfeltevésnél, válaszadásnál még bizonytalan, visszahúzódo • témánál marad • gyakran keveri a zöngés-zöngétlen párokat
<ul style="list-style-type: none"> • Olvasás, szövegértés • Rövid szöveg néma olvasás utáni megértése, a gyakorolt szöveg folyamatos, hangos olvasása, az olvasottak megértésének bizonyítása • Mesék, versek rövid történetek szereplőinek megnevezése, az időbeli sorrend megállapítása • Betű, szótag, szó megkülönböztetése • Versek, mondókák, kiszámoló szöveghű felidézése 	<ul style="list-style-type: none"> • a tanult betűk felismerésében biztos • szótagolva olvas • kevés hibával olvas • nagyjából érti a szavak, szószerkezetek, mondatok jelentését • az olvasottakat pontatlanul érti szöveg szinten • mesés történeteket segítséggel alkot • verset, mondókát kevés hibával idéz fel
<ul style="list-style-type: none"> • Írás, íráshasználat • A kisbetűk írása • A szavak kiejtés szerinti helyesírása • Másolás írottról, nyomtatottról, látó-halló tollbamondás után • Vonalrendszer ismerete • Magánhangzók és mássalhangzók ismerete • Írásmunka gazdaságos elhelyezése, szóköz, sorkihasználás • Önellentőrzés: hibajavítás módjának megtanítása, szokásának kialakítása, helyesírási szókészlet szavai, javítókulcs • Az íráshoz szükséges mozgáskoordináció: helyes testtartás, kézizomfejlesztő gyakorlatok 	<ul style="list-style-type: none"> • betűalakítása összességében pontos • a vonalközoeket betartja • szabályosan helyezi el az ékezeteket • szabályos betűkapcsolással ír • kevés hibával másol írottról írottra • kevés hibával másol nyomtatottról írottra • tollbamondásnál kevés hibával ír • kissé rendezetlen, de tiszta az írásbeli munkája • az ékezeteket néha elhagyja

Követelmények a Kerettanterv szerint	Ahogyan most látom
4. Művészetek	
a) Ének-zene	
<ul style="list-style-type: none"> • 10 népdal, játékdal tiszta éneklése, a játékdalok élményszerű eljátszása • Gyermek és női hang felismerése • A furulya hangszínének felismerése • A tanult gyermekjátékdalok eljátszása • Egyenletes lüktetés és dalritmus éneklése, hangoztatása 	<ul style="list-style-type: none"> • bátran, szívesen énekel • a tanult dalokat tudja • a tanult hangszerek hangját önállóan felismeri • önállóan tudja a dalokat ritmizálni, tapsolni • ismeri a tanult ritmusjelek nevét, jelét, • diktálás után azokat biztosan írja • gyermekjátékoknál fegyelmezett
b) Rajz és vizuális kultúra	
<ul style="list-style-type: none"> • Egyszerű tárgyak minta utáni elkészítése • Élmények, emlékek, képzetek megjelenítése képesség szerint • Jártasság életkornak megfelelő szinten a technikák alkalmazásában • A formák fő jellegének rajzbeli megragadása • A rajzfelület esztétikus kitöltése • A környezet megfigyelése, életkornak megfelelő megjelenítés • Ismerje a színek nevét 	<ul style="list-style-type: none"> • a színeket ismeri • élményeit, gondolatait korának megfelelő módon jeleníti meg • a rajzfelületet hiányosan, még nem megfelelően tölti ki • megfelelő tempóban, felületesen színez, rajzol, fest • emberábrázolása még gyakorlást igényel • munkája tiszta, esztétikus
c) Dráma	
<ul style="list-style-type: none"> • Mozgás megadott ritmusra társakkal is • Egyszerű szerepjáték • Improvizáció megadott témában • Karácsonyhoz, farsanghoz, húsvéthoz tartozó népszokások ismerete 	<ul style="list-style-type: none"> • közös játékokban szívesen vesz részt • egyre bátrabban oldja meg az adott szituációs, improvizációs problémát • népszokások ismerete életkorának megfelelő

Követelmények a Kerettanterv szerint	Ahogyan most látom
5. Technika – életvitel	
<ul style="list-style-type: none"> • A papír alakítása tanult módon, egyszerű hajtások ismerete, anyagválasztás a felhasználás módjához • Az agyag és a gyurma tulajdonságai, alakításuk • Egyszerű formák kialakítása képlékeny anyagból • Ismerje a szülei foglalkozását • Vegyen részt a család házimunkájában • Legyen képes az úttesten biztonságosan átkelni irányítással és anélkül • Biztonságos közlekedés az iskolában • Az iskolától hazáig vezető út ismerete • Ismerje meg közvetlen technikai környezetét 	<ul style="list-style-type: none"> • ügyesen, szívesen gyurmázik • tárgyak, formák alakítása pontosítást igényel • papírhajtogatásnál törekszik a pontos munkára • munkadarabjai tiszták • ollóhasználata bizonytalan • szülei foglalkozását ismeri, fel tudja sorolni • közlekedési ismeretei korának megfelelőek

Követelmények a Kerettanterv szerint	Ahogyan most látom
6. Testnevelés és sport	
<ul style="list-style-type: none"> • Életkornak megfelelő mozgáskoordináció • Utasítások megértése, végrehajtása • Kitaró futás 4-5 percig • Különböző irányból érkező labda elkapása • Egyszerű gimnasztikai feladatok pontos végrehajtása • Kialakult ruhaváltási és tisztálkodási rend • Egyszerűbb tornaelemek elsajátítása 	<ul style="list-style-type: none"> • mozgáskoordinációja még fejlesztésre szorul az utasításokat megérti, pontosan hajtja végre labdaérzéke jó • egyszerűbb tornaelemeket segítséggel tud végrehajtani • 4-5 perces futása fáradékony • állóképessége nem megfelelő • izomzata fejletlen

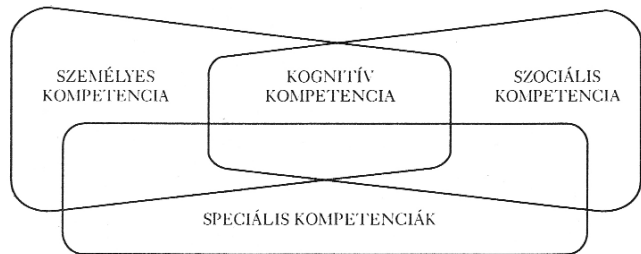
Jámbor Erzsébet
(Dr. Kemény Ferenc Általános Iskola)

TÜKÖRKÉP SZÖVEGES ÉRTÉKELÉS FELSŐ TAGOZATON

„Értéklelési rendszerünk kiindulási alapja a pedagógiai programban megfogalmazott személyiségfejlesztési modell. Valljuk, hogy a gyermek egész személyiségét kell formálnunk, így az értéklelési rendszerünk is ezt az egészet fedi le, nem a tantárgyak által szét-szabdalt világot.

A tanulóinkat évente négy alkalommal értékeljük, ennek két formája van:

Az első és a második félév közepén a gyerekek önértékelő lapot töltenek ki, a szülők és az osztályfőnök ugyanezen szempontok alapján értékelik a gyermeket. A három értékelőlapot összevetjük és elemezzük.



Ábra: Értéklelés

Álljon itt mintaként egy ilyen kérdőív:

Értékelőlap: „Ahogy én látom...”, „Ahogy szüleim látnak...”. „Ahogy tanáraink látnak...”

	Még nem teszem	Bizonytalanul végzem	Elfogadhatóan teszem	Megbízhatóan végzem	Nagyon jól teszem
Rendben tartom a környezetemet.					
Képes vagyok uralkodni magamon.					
Szívesen sportolok.					
Figyelek a társaimra és a felnőttekre.					
Segítem a közös munkát.					
Az osztályban megtaláltam a helyem és a szerepem.					
Megértem, amit olvasok.					
Minden módon igyekszem gyarapítani a tudásomat.					
Önállóan is elvégzem a feladataimat.					
Érdeklődöm sokféle tevékenység iránt.					
Sok gondolkodást igénylő feladattal is megbirkózom.					

Az értékelő lapok kitöltése után az elemzés a három értékelés összehasonlításán alapul. Grafikonos formában tesszük láthatóvá és elemezhetővé a kapott adatokat. Ebből következtethetünk a gyermek önismeretére, a szülő realitásérzékére, a tanár gyermekismeretére és e három oldal viszonyára. Az egymást követő értékelések is összehasonlíthatók, láthatóvá válik a gyermek énképének alakulása és fejlődése. Segítségével vizsgálható a vélemények közötti különbségek oka is. Mindezzel az a célunk, hogy a gyermek önértékelése, önelfogadása fejlődjék.

– Félévkor és év végén a bizonyítvány mellé szöveges értékelést adunk a gyermekekről. Az osztályfőnököknek és az adott osztályban dolgozó pedagógusoknak segítségül a következő rendszert dolgoztuk ki: összeállítottuk a képességek listáját, illetve azt a „kifejezéstár”, amely segítséget nyújt az egy osztályban tanító nevelőknek a szöveges jellemzés összeállításához.

Álljon itt példaként a szociális kompetenciára vonatkozó fejezet.

Szociális kompetencia képességei:

- személyes kötődés, hovatartozás: családhoz, csoporthoz;
- kontaktuskezelés, kötődés: segítség, együttműködés;
- szociális kommunikáció;
- önzés-önzetlenség egyensúlya;
- magatartás, viselkedés: erkölcsös viselkedés (az adott közösség, társadalom által kialakított normáknak, szokásoknak megfelelő szociális viselkedés);
- promocióanalízis értékrend megismerése, elsajátítása, elfogadása (személyközi kölcsönhatásokban, kisközösségekben, etnikumok, nemzetiségek, nemzetek értékrendje);

„Kifejezéstár”

I. Szociális kompetencia képességei

Viselkedése:

udvarias, segítőkész, figyelmes, együttműködő, illemtudó, fegyelmezett, szófogadó, megbízható, elfogadó, elutasító, szófogadatlan, megbízhatatlan, figyelmetlen, fegyelmeztelen, dacos, agresszív, kiszámíthatatlan, visszahúzó, durva, fölényes, kiegyensúlyozott, felszabadult, nyílt, zárkózott, játékos, rendbontó, verekedős, erőszakos.

Szabályok betartása:

Az iskolai élet szabályai: azonosul vele, ismeri, betartja, elfogadja, felrúgja, megszegi, figyelmen kívül hagyja, tudatosan alkalmazza.

Konfliktuskezelés:

Konfliktusok megoldására képes, alkalmazkodó, türelmes, odafigyelő, nem keresi a megoldást, elutasító, agresszív a reakciói, „néma dac”, túlérzékenyen reagál.

Tűrőképesség (tolerancia):

fejlett, barátkozó, segítőkész, beleérző képessége (empátia) erős, megértő.

Szociális kommunikáció:

beszéde kulturált, beszéde nem kulturált, trágár szavakat használ.

Személyes kötődés:

– csoportban elfoglalt helye: peremgyerek (magányos), vezető egyéniség, beilleszkedett a közösségbe;

– társaival való kapcsolata nem megfelelő, mert ..., kiegyensúlyozott, elfogadja társait, visszahúzó, nem alkalmazkodik;

– tanáraihoz való viszonya: tisztelettudó, távolságtartó, elutasító, közvetlen, udvarias.

Végül példaként álljon itt egy gyermek szöveges értékelése:

Mira viselkedésére jellemző az együttműködő-készség, feladatait megbízhatóan elvégzi. Az iskolai élet szabályait betartja. Előfordul, hogy társaival türelmetlen, de általában segítőkész. Megtalálta helyét az osztályközösségben.

Kitartóan képes figyelni az órákon. Képes küzdeni azért, hogy saját elképzeléseit megvalósítsa. Felszerelése tiszta, rendes, óvja a környezete tisztaságát. Szívesen szépíti az osztályt, saját ötleteivel hozzájárul a terem otthonossá tételéhez.

Gondolkodására jellemző, hogy képes az ismeretek önálló feldolgozására. A tanult fogalmakat képes alkalmazni. Gazdag képzeletvilága, eredeti ötletei lévén önálló alkotásokat tud létrehozni.

Az olvasott szöveget érti, de hangos olvasáskor kisebb hibákat ejt. Írásképe tiszta, rendezett, helyesírása szinte hibátlan. Szóban és írásban egyaránt érthetően fejezi ki magát, szókinccse gazdag. Gyorsan dolgozik, az önálló munkáit is kevés hibával képes megoldani.

Speciális érdeklődési területe a képzőművészet.

Javaslom, hogy társaival szemben Mira türelmesebb és megértőbb legyen. Eredményeihez gratulálok, további sikereket kívánok."

*Paulovicsné Nádasi Éva, Novák Zsoltné, Baloghné Bednár Éva
(Csokonai Vitéz Mihály Általános Iskola)*

HOGYAN IS ÉRTÉKELÜNK?

„Iskolánk Budapesten, a VIII. kerületben található. Nyolcosztályos, tagozat nélküli általános iskola vagyunk. Azok a szülők, akik iskolánkba hozzák gyermeküket, általában két végletet képviselnek: egy részük magas színvonalú, sokoldalú képzést szeretne gyermeke számára, másoknál pedig – és ők egyre többen vannak – a gyermekek komoly egészségügyi, mentális gondokkal, viselkedési problémával, írás-olvasás-számolási nehézséggel küszködnek.

Körülményeink, feltételeink tehát eleve meghatározták gondolkodásunk irányát a pedagógiai programunk kialakításában. Iskolánk célja, hogy az eltérő képességű és különböző

szociális háttérű diákokat minél tovább egy fedél alatt tartva, belső differenciálással kísérelje meg az esélyegyenlőség biztosítását. Szeretnénk valamennyi gyermekünket egyéni képességei maximumára eljuttatni, háttérképességeiket speciális fejlesztő programmal korrigálni. Kiemelkedően fontosnak tartjuk, hogy az iskolába lépés pillanatától kezdve egyetlen gyereket se hagyjunk leszakadni. Preventív és fejlesztő pedagógiai módszerekkel akadályozzuk meg a hiányosságok felhalmozódását, figyelembe vesszük a gyermekek egyéni képességeit, haladási tempóját. Iskolánktól elválaszthatatlan három fogalom: a feltétlen nyitottság, a folyamatkövető differenciálás és a folyamatszolgáló értékelés. A feltétlen nyitottság kritériumából következően iskolánk nem állíthat fel semmilyen szelektív felvételi rendszert, ugyanakkor értékelési rendszerünknek biztosítania kell az átjárhatóságot bármely más iskolatípus felé.



Az értékelés, tájékoztatás formái:

Céljainkat csak értékelési rendszerünk újragondolásával, átformálásával érhattük el, hiszen az osztályozás merev, szelektáló, minősítő rendszere nem segíti differenciált, fejlesztő munkánkat. Sok közös vita, gondolkodás, beszélgetés, elméleti és gyakorlati tanulás során értettük meg, hogy számunkra a szöveges értékelés segíti leginkább a tanulási-tanítási folyamatban a gyermek harmonikus fejlődését. Csak a szöveges értékelés képes ár-

nyaltan leírni a gyermek fejlődését, pontosan megmutatni teljesítményét, értékeit és hiányosságait.

Az értékelés funkciói között kiemelkedő szerepet tulajdonítunk a formáló, motiváló, irányt adó, a tanulót elsősorban saját teljesítményéhez viszonyítva „mérő” értékelésnek, ugyanis ez segíthet leginkább az önismeret fejlesztésében, a továbblépés feladatainak, útjának megmutatásában. Éppen ezért munkánk során az értékelés mindhárom típusát használjuk. A diagnosztikus, formatív és szummatív értékelési típusok nem önmagukban, tisztán, hanem összetetten jelennek meg.

Alapelvünk: az értékelés mindenkor legyen személyre szóló, fejlesztő, ösztönző, folyamatos és visszajelző, az iskolai követelményekre épüljön, legyen tárgyyszerű és motiváló.

Értékelési rendszerünk felépítése

Az oktatási törvény lehetőséget ad arra, hogy az első négy évet egyetlen ívnek tekintsük a gyermek fejlődésében. Tehát a továbbladásnál nem kizáró ok, ha a tanuló nem tudja az év végére teljesíteni bizonyos tárgyak követelményeit. Iskolánkban nincs buktatás. Kivételes esetben, nagyon megfontoltan, tanítók, fejlesztő pedagógusok, a szülők, és az igazgató együttes döntése alapján kerülhet sor évisméltásra.

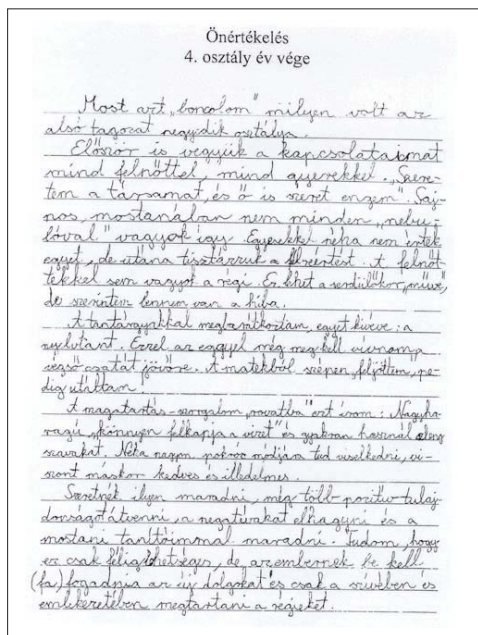
Alsó tagozat

Értékelési rendszerünk első osztálytól kezdve folyamatosan két irányból közelíti meg és segíti a gyermekek fejlődését. A hivatalos tanári értékelés a tanulók saját magukról készített értékelésével, önértékelésével fonódik össze. A továbbhaladás és az újabb célok kitűzése közös munka alapján történik. A gyermekek felnövekedésük során nemcsak a körülöttük lévő világról szereznek ismereteket, hanem önmagukat is megismerik. Tudjuk, hogy az énkép az önmagunkról alkotott kép tanulási folyamatának eredményeképpen alakul ki. Jelentős szerepet játszanak a siker és kudarcélmények, a szociális környezet verbális és nonverbális minősítő reakciói, valamint az azonos státuszú társakkal való összehasonlítás és a szociális szerep. Éppen ezért alapvető fontosságúnak tarjuk a nyolc év során a gyermekek helyes önértékelésre, önismeretre való nevelését, amely kezdetben még csak a rajz nyelvén szólal meg. Az évek során egyre pontosabban fejezik ki magukat írásban. A felső tagozaton tovább csiszolódik, erősödik énképük, amely lehetővé teszi a számukra oly fontos továbbtanulást és a helyes pályaválasztást.



Egy tanév során három alkalommal készítünk írásbeli értékelést. Év elején diagnosztikus (helyzetfeltáró) elemzést készítünk a gyerekekkel együtt. A legkisebbek a rajz nyelvén, a nagyobbak már írásban fogalmazzák meg elvárásaikat, terveiket. A negyedévi és a félévi értékelés formatív (segítő) értékelése során a tanító egy kedves hangvételű levélben leírja tapasztalatait arról, mit tapasztalt a gyerekről az eltelt időszakban, hol tart

a tanuló a tanulási folyamatban, mik az erősségei, hol vannak hiányosságai, valamint tanácsot ad a folytatásra, arra, hogyan tovább. Értékelésünkben a követelményrendszer alapján viszonyítjuk a gyereket a saját elért teljesítményéhez. A negyedévi és félévi értékelés során mindenkor párbeszédet folytatunk a tanulókkal, egyben válaszolunk is az önértékelésükre. Mottónk: „Neked írok, rólad!”



Félévi értékelő lap
2.b osztály

Tanuló neve:
 Születési helye:
 Anyja neve:
 Apja neve:
 Törzsszám:

Magatartás – Szorgalom:

Társaidal kedves, barátságos, a felnőttekkel szemben tisztelettudó, de visszafogott, zárkózott kisfiú vagy. Sajnos újabban ismét sokat betegeskedsz, ezért nehéz újra bekapcsolódnod az osztály közös munkájába. Tartózkodó magatartásod miatt csak lassan találsz játszó- és segítőtársakra, igaz barátokra. Az órákon gyakran elmélyedsz magadban. A közös munka során önállóan nem jelentkezel, ezért csak célirányos kérdések alapján tudjuk meg okos válaszaidat. Kérlek, ne fossz meg minket a sok értelmes gondolatától, ami fejecskédben terem!

Magyar nyelv és irodalom:

Hangosan, lassú tempóban, folyamatosan, de hibásan olvasol. A szövegeket megérted. Néma olvasásnál a szövegekhez tartozó feladatokat önállóan, kevés hibával oldod meg. Munkatempód lassú, nehézkes. Önellenőrzésed megfelelő. Szókincsed korodnak megfelelő. Kár, hogy szűkszavúan mondd el a véleményedet az osztálytársaid előtt, mert különben okosan, logikusan fejezed ki magad! A tanult nyelvtani témakörökben a szabályokat gyakran csak segítséggel ismered fel, nevezed meg és alkalmazod. Írásbeli munkáidat igyekszel rendezett formában elkészíteni. Másolásod pontatlan. Tollbamondás után sok hibával írsz. Füzetvezetésed változóan rendezett.

Matematika:

A 100-as számkörben pontosan tudod a számok egyes és tízes szomszédait. Az alpműveleteket (összeadás, kivonás, pótlás) önállóan végzed. A nyitott mondatokat jól megoldod. A sorozatok szabályát segítség nélkül felismered és igyekszel megoldani. A szöveges feladatokat érted, lépéseit próbálsz pontosan rögzíteni. Képről szorzást, bennfoglalást még pontatlanul olvasol. A tanult szorzó és bennfoglaló táblát biztosan tudod. Az órákon csendesen, visszafogottan dolgozol.

Környezetismeret:

Ismered iskolád nevét, tudod a lakcímedet. Tájékozott vagy a közlekedési ismeretekben. A megismert állatokat, növényeket felismered és tudod őket csoportosítani. Biztosan tudod az évszakokat. Meg tudod nevezni az emberi és állati testrészeket.

Rajz – Technika:

Év eleje óta nagyon sokat javult a hozzáállásod, a munkáid így sokkal szebbek, sőt néha nagyon szépek. Csak így tovább!

Testnevelés:

Szeretsz mozogni. Erőnlétedet és állóképességedet igyekszel többféle sporttevékenységgel növelni. Feladatvégzésed igyekvő. A szabályokat elfogadod és betartod.

Ének:

Örülök, amikor az órákon tudsz figyelni (ez még nem mindig sikerül), de azért több erőfeszítésre lenne szükség, hogy valóban fejlődj. Sajnos igazából nem tudom, hogy mit tudsz, mert olyan kevésszer látlak!

Év végén összegző, szummatív értékelést készítenk a tanulókról. Ebben a bizonyítványban pontosan értékeljük a haladását, leírjuk a tantervi követelményrendszerhez képest elért eredményeit. Ez hivatalos bizonyítvány, amely csak a minisztérium által kibocsátott bizonyítvánnyal együtt érvényes. Tartalmazza a tanulók adatait, mulasztását, felsőbb osztályba való lépésének engedélyét. A szöveges értékelés nyelvezete hivatalos, egyes szám harmadik személyben íródik. A dokumentumokat portfóliós rendszerben tároljuk.

*Év végi értékelő lap
3.b osztály*

Tanuló neve:

Születési helye:

Ideje:

Apa neve:

Anyja neve:

Törzsszám:

Magatartás – Szorgalom:

A közösen alkotott szokásrendünket elfogadta és betartja. Felszereléseit, taneszközeit rendszeresen elhozza és a tanórák előtt szünetben önállóan előkészíti. Bár a tanulási környezetét igyekszik önállóan rendben tartani, ez időnként csak rábeszélés után sikerül Öltözködése, megjelenése a mindennapokban, az ünnepélyekén kifogástan. Szóbeli megnyilatkozásai tanáraitól, pájtásairól frappáns, kedves, őszinte, jóindulatú.

Magyar nyelv és irodalom:

Ismert szöveget jó tempóban, szépen, hangsúlyosan, folyékonyan olvas. A hozzá kapcsolódó feladatokat gyorsan megérti és önállóan jól megoldja. Szókincse gazdag, bőséges, árnyalt. Szóbeli és írásbeli kifejezőmódja egyaránt érzékletes. Az év során remek mestermunkát készített az általa elolvasott könyvekből. Beszámolóit sok önálló és megfontolt munkáról tanúskodtak.

Írásbeli munkáiban bátran, ügyesen, gördülékenyen fejezi ki magát. A fogalmazásórákon az év során tanultakat ügyesen elsajátította és folyamatosan jól használja. Kifejezőmódja árnyalt, hangulatos. Az eddig tanult nyelvtani szabályokat jól felismeri és helyesen alkalmazza. Helyesírása jó. Másolása pontos, csak ritkán téveszt. Munkatempója gyors. Füzetvezetése gondos. Az egész éves kitartó, pontos munkáért nagyon megdicsérlek!

Matematika:

Ezres számkörben biztosan tudja olvasni és írni a számokat. A tízes, százás, ezres számszomszédokkal tisztában van. A kerekítést, becslést pontosan értelmezi és használja a gyakorlatban. A tanult témakörök során a sorozatok szabályszerűségeit jól felismeri és pontosan folytatja. A tanult nyitott mondatok szabályszerűségeit önállóan felismeri és segítség nélkül megoldja. A szöveges feladatokat önállóan értelmezi, a tanult formában lejegyzí és pontosan megoldja. Az írásbeli összeadás, kivonás, szorzás, osztás műveletét és a hozzájuk kapcsolódó pótlásokat ügyesen végzi. A törtek, törtrészek ábrázolásában és a hozzájuk kapcsolódó műveletekben nagyon ügyes. A tanult átváltásokban biztosan számol. Füzetvezetése rendezett.

A tanév folyamán végzett lelkes, kitartó munkáért megdicsérlek!

Angol:

Az órákon szorgalmasan dolgozik, bár év végére figyelme és fegyelme is csökkent. Az eddig tanult nyelvtani szerkezeteket biztosan alkalmazza. Szókincse gazdag. Írásbeli munkái pontosak. Kiejtése jó. A hallás utáni információkat többnyire biztonsággal érti meg. Szituációs játékokban jól alkalmazza a nyelvet.

Természetismeret:

Az egyszerű vizsgálatokban, kísérletekben részt vett, tapasztalatait, gondolatait önállóan fogalmazta meg. A felszíni formák felismerése, megnevezése kifogástalan. A növény, a virág részeinek bemutatását, megnevezését jól tudja. Az állatok testfelépítése, életmódjának ismerete pontos, biztos.

Testnevelés:

A hátúszást segítséggel tudja, a mellúszás lábtempója megfelelő. Az őszi-tavaszi fizikai teljesítményfelmérés alapján eredményében jelentős változás nem történt.

Technika:

A munkadarabok elkészítésekor a tanult ismereteket jól alkalmazza. A tevékenységek során az anyagokkal, eszközökkel megfelelően, ügyesen dolgozik.

Rajz:

Életkorának megfelelő jártassággal készségi szinten alkalmazza a tanult technikákat és ábrázolási módokat. Szívesen, feladattudattal dolgozik. Képes élményeit, egyszerű tárgyakat megjeleníteni. Tud együtt dolgozni társaival.

Jártas az alapvető színek használatában, jelképek értelmezésében, képes magyarázó rajzot készíteni.

Ének:

Munkája a színházi megterhelések ellenére teljesen elfogadható volt ebben a félévben is. Az elméleti kérdések továbbra is érdeklik, s aktívan részt vesz az órai munkában. Ha fáradtabb, ez fegyelmezetlenségében mutatkozik meg. Ha rosszul sikerül egy válasza, felelete, a sírásig ki tud borulni miatta. Szépen szolmizál, egészen jól olvassa a kottát. Sajnálom, hogy a templomi szolgálatokon alig láttam ebben a félévben. Szükség van a munkájára.

Felső tagozat

Az ötödik osztálytól kezdve számjeggyel értékelünk. Ezt azonban nem tartjuk elegendő visszajelzésnek a gyerek és a szülő számára, ezért úgy gondoljuk, hogy szükség van egy bővebb, személyre szabott, szöveges értékelésre is. Az alsós értékelési rendszer folytatásaként félévkor szöveges értékeléssel egészítjük ki a felsős bizonyítványokat. A tanév elején megkérdezzük a diákokat terveikről, céljaikról, a tantárgyakról, magatartásukról és szorgalmukról. A félévi számjeggyel írt bizonyítvány mellé ők is kapnak egy részletes, mindenre kiterjedő válaszlévelet, azaz szöveges értékelést a tanáraiktól. A felső tagozaton a könnyen kezelhető értékelőlapokon jól megfér egymás mellett a tanárok és a diákok elképzelése, véleménye. A tanulók a második félévre szintén elkészítik írásban terveiket, célkitűzéseiket. A tanévet a hivatalos bizonyítvány mellett az osztályfőnökükkel történő közös megbeszéléssel zárják.

Nálunk a szöveges értékelés tartalmazza a magatartás és a szorgalom kérdését is. Jól tudjuk, hogy a szorgalom és a magatartás milyen összetett fogalom, mennyire nem osztályozható és nem minősíthető. Értékelésünk természetesen információt nyújt a magatartásról és a szorgalomról is, de úgy, hogy az tartalmazza a tanuló másokhoz (társaihoz, felnőttekhez) és a tanuláshoz, az eszközökhöz való viszonyát is."

Pétery Katalin
(Deák Diák Iskola)

A VIZSGA

Az értékelés eszköztárának érdekes eleme a „végső megmértetés” típusú visszajelzés. Itt nagy a tét. Egy hosszú időszak lezárása, egy iskolai szakasz befejezése a cél (például az érettségi). Egy sikeres vizsga mögött komoly felkészülés, valóban aktív tanulói tevékenység áll. Ez az esemény azon túl, hogy elismer, igazol valamilyen tudást, igazából felemel, s a „képes vagyok rá” katartikus élményéhez vezet. Ez a hármasság az, ami jelentőségét a többi értékelés fölé helyezi. Ebben a fejezetben erre szeretnénk mintát mutatni.

MINÉL TÖBBSZÖR ÖRÜLNI

„A középiskolai oktatásban az osztályzatok megszerzésének egyik lehetséges útja, ha a diákok vizsgaidőszakokban, osztályozó vizsgákon adnak számot tudásukról. A vizsga szó azonban a legtöbb emberből – diákból és tanárból egyaránt – csak rossz érzéseket vált ki, egy olyan helyzetet idéz fel, ahol mindkét fél feszeng, rosszul érzi magát, egy olyan alkalmat, amit mindenki csak túlélni szeretne. Éppen ezért azt szeretném bemutatni, miként törekszünk iskolánkban arra, hogy a vizsga inkább egy helyzet tanításának-tanulásának színterévé váljék, ahol a fiatal célja elsősorban az kell legyen, hogy a vizsgák idejére fizikailag, lelkileg és szellemileg saját magához képest a lehető legjobb állapotba kerüljön. A vizsgaszituáció koncentrációt, összeszedettséget, jó fellépést, viselkedési kultúrát és teljesítményt követel. Tehát az, hogy a diák mennyire sajátította el az adott tananyagot, csak egy szempont a vizsga értékelésekor, amit még mindig tovább kell árnyalnunk aszerint, hogy mi volt a teljesítendő „objektív” feladat, és ehhez képest mit vártunk el egy adott fiattaltól, illetve ő mit várt el magától.

A vizsgák jól meghatározható célja az, hogy az érettségi időpontjára diákjaink megtanuljanak viselkedni vizsgaszituációban. Ezt úgy lehet elérni, hogy már az első vizsgán is azt a helyzetet mintázzuk, ami az érettségin is várható. Vizsgabizottságokat alakítunk, a termet hasonlóan rendezzük be, előre meghatározott időpontra kell érkezni, a vizsga szerkezete ugyanolyan vagy nagyon közelít ahhoz, amilyen az érettségin is lesz – hasonló feladattípusok, azonos segédeszközök használata stb. Ezek tehát azok a külső, leginkább tárgyi feltételek, amelyek mindvégig visszatérnek a vizsgákon. Ebbe a környezetbe helyezzük bele magunkat, akik éppen először, másodsor, érettségi előtt utoljára stb. találkozunk ebben a helyzetben a diákkal, és a vizsgázót is, aki életében először vizsgázik nálunk, most jött vissza harmadszorra ugyanabból a témakörből vagy éppen két hónap múlva érettségizik. Azaz egy dolog biztos: azon kívül, hogy mi, tanárok mindig jókedvvel állunk neki egy-egy vizsgaidőszaknak, ahol a légkört alapvetően a tolerancia jellemzi, soha senki nem lehet kétszer ugyanúgy jelen egy vizsgán. Minden egyes diákkal minden egyes alkalommal személyre szabottan kell kialakítsuk azt a fajta együttműködést, ami az adott vizsgán sikerre vezethet. A siker azonban nem egyértelműen csak osztályzatokban fejeződik ki. Mint ahogy az sem igaz, hogy mindenkinél ugyanaz a siker. Míg valakinél siker lehet, ha életében először öt összefüggő mondatban képes beszámolni arról, amit tanult, először ér be pontosan vizsgára, először tud végigülni egy háromórás írásbeli dolgozatot, először ír fél oldalnál többet ott, ahol négy oldal a követelmény, másodsorra is visszajön megpróbálni, ami nem sikerült,

addig más valakinél az a siker, ha tényleg olyan feleletet produkál, amivel nemcsak mi, hanem végre ő is elégedett, ha elhiszi, hogy valóban a legjobb osztályzatot érdemli stb. Ezekért a sikerelemekért pedig mindig dicséret jár.

Ahhoz, hogy minden egyes kicsi lépést sikerként könyvelhessünk el, nélkülözhetetlen az elfogadó légkör, ahol a tanár mindenre, amire lehet, pozitívan reagál, és ahol arra törekszik, hogy a diák az esetlegesen megfogalmazott kritikákat építő jellegű megjegyzésekként dolgozza fel, és világos legyen számára, hogy ezek nem a személyét ért támadások. Fontos továbbá az is, hogy minden pillanatban készen álljunk kreatív megoldásokra is, hiszen bármikor adhatunk személyre szóló feladatot, megengedhetjük valakinek, hogy kimenjen és akkor jöjjön be, ha már kisírta magát, egy szorongó diák felmondhat egy memoritert háttal állva nekünk, a lényeg minden esetben az, hogy a lehető legtöbbet tudjuk kihozni abból a diákból, aki már megtette azt a lépést, hogy a félelmeit leküzdve bejött vizsgázni, és abból is, aki úgy gondolta, tanulás nélkül is megúszhatja. Utóbbiból azért, hogy lássa, milyen is valójában egy vizsga.

Egy vizsgán sok mindennek ki kell derülnie: milyen képességekkel rendelkezik egy diák és milyenekkel nem, milyen tudása van az adott tantárgyból, mennyit fejlődött önmagához és a kitűzött célhoz, az érettségéhez képest, hogyan tudja megállni a helyét egy vizsgahelyzetben, hogyan viselkedik, hogyan kommunikál, mennyire tud szabályokhoz alkalmazkodni, miként kezel számára kellemetlen helyzeteket. Mindezeknek a diák számára is világossá kell válnia, de van még egy dolog, amit meg kell tanulnia: nem várjuk el, hogy minden tantárgyból a maximumot teljesítse, de nem lehetséges, hogy tanulás nélkül megússza a vizsgát.

Ahhoz, hogy mindez megvalósulhasson, a vizsga során mindig segítő kérdéseket teszünk fel, amivel megpróbáljuk olyan irányba terelgetni a vizsgázót, ahol talál egy szalmaszálát, amibe bele tud kapaszkodni, egy tudásmorzsát, amit fel tud mutatni. Olyan kérdés, ami arra irányul, hogy bemutassa, milyen buta is a diák, nem hangzik el. Nagy hangsúlyt fektetünk az értékelés mikéntjére és mennyiségére is. Minden egyes diákkal személyesen értékeljük a vizsgáját. Elengedhetetlen kérdés az, hogy „Te hogyan értékeled magad, és miért?”. Erre mindenképpen reagálunk, és mi is elmondjuk a részletes véleményünket – mi volt a feladat, ehhez képest mit teljesített, hogyan jelent meg, mennyit fejlődött, milyen az előadásmódja, a stílusa, miben nagyon ügyes, min kell még változtatni. Az alapos szóbeli értékelésnél semmi sem fontosabb. Emellett eltörpül az, hogy hányas osztályzatot kap valaki. Az 1-től 5-ig terjedő skálán amúgy sem lehet árnyaltan minősíteni, így a számszerű méréshez sokkal jobban megfelelnek a százalékok, hiszen kifejezőbb az, hogy 21%, mint az, hogy épp csak kettes. Arra törekszünk, hogy csak akkor álljunk fel az asztaltól, ha a vizsgázóval sikerült közös álláspontra jutni. Ezzel az értékelési móddal az a célunk, hogy a fiatalok megtanulják önmagukat értékelni, saját maguk számára megfogalmazni képességeikhez mért reális elvárásaikat.

Én úgy érzem, ha kellően nyitott vagyok a vizsgán, ha az a céлом, hogy minél többször örülhessek aznap valaminek, mindaz, amit leírtam, nem nehéz feladat.”

Ökördi Réka
(Belvárosi Tanoda)

TUDÁS MESTERFOKON

„A mestermunka módszerét többféle cél megvalósításának érdekében találtuk ki és valósítjuk meg iskolánkban. Alapvető pedagógia hitvallásunk alapján értéknek tekintünk mindenfajta értelmes tanulói teljesítményt, és arra törekszünk, hogy ezeket a tanulási tevékenységbe is bekapcsoljuk. Fontosnak tartjuk továbbá, hogy a gyerekek megtanuljanak információkat keresni és felhasználni, képesek legyenek tájékozódni az írott és az elektronikus információhordozók terén. Ezeket a célokat helyi tantervünk is tartalmazza, de úgy éreztük, hogy a tanórák nyújtotta lehetőségek nem minden gyerek számára elegendőek a kívánatos fejlődéshez.



A mestermunka módszere sok olyan gyerek számára is kínál lehetőséget, akik a tanórai tevékenységekben nehezebben boldogulnak, vagy éppen lassabbak a többieknél. A mestermunka-pályázatot minden tanév elején meghirdetjük az osztályfőnöki órákon, a szakórákon. Az első szülői értekezleteken a szülőket is tájékoztatjuk a pályázatról. Minden gyerek saját maga választhat témát, de a tantestület tagjaihoz is fordulhat témajavaslatért. Összegyűjtjük és egy listán közreadjuk azokat a témákat, amelyekkel kollégáink szívesen foglalkoznak. A közel száz ajánlott téma között vannak a tananyaghoz kapcsolódóak – de a főzés, a sport, a különböző hobbiakkal kapcsolatosak is megtalálhatóak az ajánlatok között.

A gyerekek témaválasztását semmi sem korlátozza, szabadon foglalkozhatnak kedvenc háziállatukkal, régi korok történetével, színházzal, divattal, zenével vagy bármi mással, ami hozzájuk valamilyen okból közel áll. A választott téma feldolgozására egy félév áll a rendelkezésre.

Egy-egy ilyen munka elkészítése önálló (esetleg kiscsoportos) alkotómunkát, könyvtári kutatómunkát, egyéni tanulást, médiafigyelést, film- és fotókészítést, adatgyűjtést, mérést, kísérletezést és elemzést is tartalmazhat. A munkák elkészítéséhez felnőtt tanácsait, segítségét kérhetik a gyerekek. A segítséget a tantestület tagjai vagy vállalkozó szülők végzik, az a fontos, hogy minden gyerek kapjon személyre szabott felnőtt segítséget. Eredetileg csak felsősök számára hirdettük meg a pályázatot, azonban az alsó tagozatosok is nagy sikerrel vesznek részt a munkában. Mindenki, aki részt vesz a munkában, megbeszéljük, hogyan érdemes végiggondolni a választott téma feldolgozását, tanácsokat adunk az anyaggyűjtéssel és a gyűjtött anyag rendszerzésével kapcsolatban. Segítséget kapnak az írásmű megtervezéséhez, vázlatának elkészítéséhez. Bátorítjuk őket arra, hogy a témához való személyes kötődésüket is írják bele a munkába. Megtanítjuk a gyerekeket arra, hogyan kell a különböző forrásokat idézni, illetve azokra hivatkozni.

A pályamunkák elkészítésének határideje minden évben március közepe táján van, a pontos időpontot szeptemberben hirdetjük meg. Az elkészült alkotásokat kiállításon

mutatjuk be az iskolában. A kiállítás legalább két teljes napon át nyitva tart, és várja az érdeklődő olvasókat. Az iskola minden diákja, a tanárok és a szülők is órákat töltenek a gyerekek munkájának olvasásával. Az alkotásokat mindenki értékelheti, az értékelés az erre a célra szerkesztett értékelőlapokon történik. Arra törekszünk, hogy az olvasók írják le véleményüket a munkákról, így az iskola minden diákja részese lesz a pályamunkáknak. Az elmúlt években ez az értékelési rendszer jól bevált, a gyerekek többsége megtanulta megfelelő formában megfogalmazni véleményét, az alkotók számára pedig az jelenti a legfőbb elismerést, hogy munkájukat hányan olvasták és véleményezték. Az számít igazán sikeresnek, akinek már az első napon betelik egy véleménylapja. Az elkészült mestermunkákat az iskolai könyvtárban tartjuk, itt bárki olvashatja, nézegetheti vagy éppen a tanórai munkához használhatja azokat.

Néhány cím az elmúlt évek terméséből: Valószínűtlen ábrák; A világ legendás építményei; A téli Balaton; Gyöngy; Vadvízi kajakozás; Nemzetek világhírű focistái; A Concorde; Magyar történelmi kronológia; Ami az égbolt fölött van – Földünk és a világegyetem; Testvérem fogyókúrája; Barátnőim; Erdélyi kalendárium; A titokzatos Amazonas; Hangszerek; Hogyan telt el a bringóhíntőzés?; Sok minden, amit a boszorkányokról tudni kell; Gombfoci – avagy az asztali labdarúgás története.”

Wagner Éva
(Deák Diák Iskola)

MIÉRT VAN SZÜKSÉG MESTERMUNKÁRA?

„A Rogers Iskola a hatodik osztályosok év végi értékelésének kiegészítéseként 1998-ban vezette be a mestermunkát. Az iskola dokumentumaiban már korábban több helyen szerepelt (talán a Waldorf hatására) a mestermű, mestermunka kifejezés: az előbbi egy tantárgyi munka vagy egy tematikus egység lezárásaként, az utóbbi – a mestermunka – pedig a tizenkettedik évben, tehát a középiskola befejezésekor lett volna időszere.”

Az, hogy az eredeti szándékoktól eltérően végül a hatodik évfolyam végére került a mestermunka elkészítése, az iskola valós életéből eredeztethető. A mestermunka bevezetését megelőző években a hatodik osztály végén három probléma jelentkezett. Az egyik az volt, hogy a vártnál többen felvételiztek (sikerrel) más hatosztályos középiskolákba; akiket felvettek, azok a tanév hátralévő részét sokkal lazábban vették annál, hogy ezt az iskola által korábban kialakított kereteken belül kezelni lehetett volna. Egy ilyen kicsi, szoros közösségben ez megnehezítette a maradók helyzetét, de hatással volt a többi évfolyam életére is. A Rogers pedagógusműhelye azon dolgozott, hogy a rendszabályok szigorítása helyett valami intelligens megoldást találjon e probléma kezelésére. A másik kezelendő jelenségkör az iskolában maradó hatodikosokat érintette. Akik nem felvételiztek, azt érezhették, hogy a továbblépésük nincs semmiféle feltételhez kötve, ez egyszerre vezetett ahhoz, hogy úgy gondolták, nyugodtan lazíthatnak a már máshova felvettekkel együtt, de egyúttal egy olyan érzés is kialakult az iskolában maradókban, hogy ők értéktelenebbek, ebből pedig már logikusan következett az a nézet, hogy a Rogers Iskola hatodik évfolyam után már értéktelenebb, mint más iskolák. A harmadik probléma a kötelező félévi és év végi osztályzásból eredt:

hirtelen nagyon felerősödött az érdemjegyek szerepe és megbecsülése, pedig az iskola a szöveges értékelés elkötelezett híve.

Ilyen előzmények után született döntés arról, hogy minden hatodikos készítsen egy általa választott témában mestermunkát. A mestermunka sikeres elkészítése legyen feltétele az iskolán belüli továbblépésnek és egyáltalán a hatodik évfolyam elvégzésének.

Hogyan működik?

A mestermunka témáját a diák választja általában a hatodik osztály második félévének elején (de vannak, akik már ötödik osztály végén tudják, mit fognak csinálni). Természetesen tanácstalanság esetén az osztályfőnök segít a választásban. Néha előfordul, hogy ketten vagy hárman összeállnak a munkára. Fontos, hogy a feladat megválasztásakor a gyerekek reális célt tűzzenek ki maguk elé; ritka, de van úgy, hogy az osztályfőnöknek vagy egy másik tanárnak finom nyomást kell gyakorolnia az eredeti ötlet kivitelezhetőbbre változtatása érdekében. A témaválasztás és a megvalósítás műfaja szabadon választható, nem kell kapcsolódnia az iskolai tananyaghoz. A mű ugyanúgy lehet egy szépen kidolgozott tabló, egy színházi előadás, egy füzet, mint egy szobor vagy ruhadarab stb. A munka határideje a május végén megrendezett Rogers Napok időszakára esik.

A mestermunka elkészítését egy konzulens segíti, aki általában az iskolában tanító és a témában járatos tanár, de lehet iskolán kívüli felnőtt is, személyét minden esetben a diák választja. A konzulens a mestermunka létrejöttét tanácsokkal segíti, szerepe leginkább a munka megtervezése idején van, illetve az esetleges holtponatok, zsákutcák esetében. A mestermunka elkészítésében nem elhanyagolható a szülők segítsége, de nem jellemző, hogy a gyerekek helyett a szülők készítenék el a művet. Sokan konzulensi és szülői segítség nélkül dolgoznak.

A mestermunka értékelése nem nevezhető hagyományosnak, hiszen tulajdonképpen nyilvános esemény. Általában a szerdától péntekig tartó Rogers Napok csütörtökének fő ünnepi eseménye. A mestermunkák bemutatóján az iskola összes tanulója, a tanári kar és a szülők is jelen vannak. A bemutató előtt vagy után a hatodik osztály kiállítását is rendez az elkészült művekből.

A bemutaton a mestermunkák alkotói ünnepi öltözetben jelennek meg. A megszólalókat általában egy tanár konferálja fel, de volt olyan is, hogy a diákok ajánlották egymást a közönség figyelmébe. A bemutató maga is a munka részének tekinthető, a siker érdekében ezt is gondosan elő kel készíteni. Az osztályfőnök és a konzulens is segít abban, hogyan lehet a munka lényegét röviden, a közönség számára érdekesen megjeleníteni.

Van, aki egyszerűen a mestermunka bevezető részét olvassa fel, van, aki az egészet kötetlenül összefoglalja, esetleg a munka elkészülésének módjáról beszél, van, aki kiemel egy különösen érdekes vagy különösen jól sikerült részt; a nem – vagy nem csak – szöveges munkáknál aztán végképp nagyon sokféle lehet a megvalósítás módja: színpadi jelenet, vetítés, zeneszám előadása stb.

A bemutató során nélkülözhetetlen a diákok együttműködése. Egy színdarab esetében ez nyilvánvaló, de ugyanennyire fontos az együttműködés olyankor, amikor valaki nagyon fél a nyilvános fellépéstől. Megtörtént, hogy a tömeg előtt feszengő társukat úgy segítették ki a többiek, hogy interjú formájában faggatták ki mestermunkájáról.

A munkák első jutalma a bemutató közönségének tapsa és ovációja. A mestermunka sikeres elkészítését az iskola mesterlevéllel igazolja. Ez egy személyre szóló, cirkalmas,

némiképpen archaizálóan megfogalmazott irat, amelyben a diák egy, a munka témájának megfelelő kitüntető címet kap. Az iratot az osztályfőnök, az igazgató és a konzulens írják alá, és az iskola hivatalos pecsétjével is ellátják.

A mesterlevelet kezdetben a júniusi táborban a szöveges bizonyítvánnyal együtt kapták meg a hatodikosok, így mintegy része lett az év végi értékelésnek. Mostanában inkább a bemutató idején szokás kiosztani ezeket az okleveleket. A mestermunka a mesterlevélen kívül többnyire az év végi értékelésben is megjelenik.

Miért működik?

Tudtommal még elvétve sem történt olyan eset, hogy valaki ne kaphatott volna mesterlevelet; nem történt olyan, hogy valaki késve vagy nem elfogadható színvonalon készítette volna el a munkáját. Így aztán semmiféle szankciót nem dolgozott ki a pedagógusműhely a késedelem vagy az elfogadhatatlan színvonal esetére. A mestermunka körül minden annyira simán működik, hogy talán nem is gondolkodott el rajta senki, hogy minek köszönhető ez a siker. Az okok között mindenképpen megemlítendő, hogy a Rogers Iskolában már egészen kis kortól megszokott az egyéni „kutatás”, a diákok szintén korán találkozhatnak a témahetekkel, projektekkel, így a gyerekek számára nem ismeretlen, hogyan lehet egy távoli cél kitűzésével dolgozni, tehát a mestermunka nem teljesen új műfaj számukra. Szintén fontos a témaválasztás szabadsága, a munka kötetlensége és az, hogy a diákok tényleg azzal dolgozhatnak együtt, akivel szeretnének. Bár változó, hogy mennyi írásos és más műfajú mestermunka születik egy évben, mégis vonzó lehet a lehetséges műfajok változatossága, ami sok szempontból az esélyek kiegyenlítésében is segít. A legerősebb ok valószínűleg a hagyomány. A gyerekek évről évre látják a mestermunkák ünnepélyes bemutatóját, a hatodikosok sikerét, így mire hatodikosok lesznek, már az élet nyilvánvaló állomásaként gondolnak a mestermunkára. Sok ötödikes már a bemutatót követő napokban eldönti, hogy mi lesz következő évben a mestermunkája.

Néhány téma

Néhány cím az elmúlt hat évből a teljesség igény nélkül: A divat, Rózsaablakok, Macskák (többször is), Cukrászdák, A fagylalt, Hidak, A földalatti vasút, Titanic, Színpadkép a Rómeó és Júliához, A számítógép története, Festészet, A lovak, Varázslatos középkor, Karate, Versenyautók, A vörösarcú ékszerteknős, Sakk, A Rogers Iskola története, A színház, A tea. És még sorolhatnám.”

Mészáros János
(volt rogerses tanár)

AZ EGYÜTTÉLÉS SZABÁLYAI

Az iskola különleges helyzetben van. Feladata, hogy a társadalmi együttélés szabályait betartsa, miközben a szabályok tanítását, szocializálását is magára kell vállalnia. Nagy felelősség ez, hiszen a jó szabályismeret és szabálytartás a társadalmi beilleszkedés és sikeresség egyik alapfeltétele.

Szabályok nélkül nincs társas együttélés. A szabály keretet ad, feltételeket teremt, kötelelességeket fogalmaz meg és jogokat biztosít. Olyan irányelv, amely megszabja a magatartást, cselekvést és annak módját.

Ha megnézzük, mi és hogyan működött egy közösséget, egy intézményt, láthatjuk, hogy az írott és íratlan, illemlen, szokásokon alapuló szabályok bonyolult hálója az, ami a működést fenntartja. Sőt azt is látnunk kell, hogy bár vannak általános, az egész társadalomra, kultúrára érvényes megállapodások, különböző csoportokban, különböző résztvevőkkel mégis más-más szabályok érvényesülhetnek. A szabályok élnek, jelen vannak, ritkán változnak, de egy szabályrendszer akkor jó, ha formálódik, ha alkalmazkodik az aktuális szereplőkhöz, igényekhez, helyzetekhez.



Illusztráció: Mező József 2. oszt.

GONDOLATOK AZ ISKOLAI EGYÜTTÉLÉS SZABÁLYAINAK KIALAKÍTÁSÁRÓL, MŰKÖDTETÉSÉRŐL

Érdemes végiggondolni, hogy kell-e mindent szabályozni. Az önmaguktól jól működő elemeket nem érdemes túlregulázni. Egy iskolán belül is létezhetnek eltérő megállapodásokkal működő osztályok, hisz vannak dolgok, amik az egyik csoportban maguktól működnek, a másik csoportban viszont állandó küzdelem mellett sem.

Olyan szabályokat kell kialakítani, amelyek mindenki számára ugyanazokat a feltételeket biztosítják (jó közérzet, biztonság, esélyegyenlőség, elfogadás stb.).

A csoportnormák elsajátítása egyéni fejlődés útján megy végbe. Az elsajátítás

és a megfelelő viselkedés feltételei közé tartozik a tanulók munkájának helyes megszervezése és a megfelelő környezet biztosítása is. Meg kell találni azokat a feladatokat, amelyek a diákok szellemi erőinek szabad kibontakozását lehetővé teszik. A felelősségteljes feladatok, az érdeklődést, életkori sajátosságokat, a választást szem előtt tartó tevékenységek kielégülést adnak a gyerekeknek, ez pedig nyugodtsághoz vezet. A megfelelően megtervezett és berendezett környezet, amelyben a diákok szabadon, igényeiknek, érdeklődésüknek megfelelően mozoghatnak, szintén a konfliktusmentes együttélést segíthetik. Az ilyen környezetben a szabadság sosem lesz egyenlő a szabadossággal, hiszen a tevékenységek itt a belső fegyelem kialakulását támogatják.

Az iskola általános légköre befolyásolja a szabályok fajtáit, betarthatóságát, szükségességét. A demokratikus közélet attól demokratikus, hogy túlszabályozottság nélkül, világosan le vannak fektetve a szabályok és megszegésük következményei. Ugyanez igaz az iskolára is. A demokratikus iskolának is megvannak a mindenki számára ismert keretei, melyet minden iskolapolgárnak be kell tartania, a hagyományos fegyelem, az autoritásnak való megfelelési kényszer nélkül.

A hagyományos pedagógusszerep átalakulóban van, az előadó, frontális órát vezető, döntést hozó szerepből egyre inkább az aktív, önszabályozó tanulást támogató, facilitáló, segítő szerepbe fordul. A tanítási-tanulási folyamat ilyen típusú vezetése sok döntést a diákok kezébe ad, de ez nem jelentheti a pedagógus kontrollról való lemondását.

Sok iskola küzd azzal, hogy a házirendben lefektetett szabályok nehezen betarthatók. A diákok nem veszik elég komolyan, gyakoriak a szabályszegések, a következmények pedig nem elég visszatartóak. Ez ellen, úgy tűnik, az egyetlen hatékony megoldás az aktív részvétellel kialakított, belátással, elfogadással születtett szabályok alkalmazása, ami fejleszti az önálló gondolkodást, az önkontrollt, a toleranciát. Az így megszületett szabályok betartása a belátásra és a felelősségvállalásra épül. Ezért tudnak hatékonyan (hatékonyabban) működni.

A szabályalkotás során fontos a nyílt kommunikáció, a konszenzus, a helyes konfliktuskezelés és önértékelés. A folyamat szerves része kell hogy legyen a szankciók megfogalmazása. Akkor világosak és demokratikusak a keretek, ha mindenki előre tud mindent. A szabályszegések kezelésének egyik módja a „jóvátétel” elve. Előfordul, hogy valaki hibázik, de ha jóvá tudja tenni, nincs szükség külön büntetésre.

Maria Montessori szerint: „a rossz kiirtásának legbiztosabb módja a jó megerősítése”. Az együttélés szabályainak megalkotásánál érdemes erre mindig figyelni. Látszólag apróságnak tűnik a pozitív megfogalmazás, hatását tekintve mégsem az. (Tilos elkészni az órát! Erkezz pontosan az órára!)

A pedagógus megjelenése, viselkedése mintaértékű. Ezért is fontos, hogy az iskolai szabályok kétirányúak legyenek. Mindenkire vonatkozniuk kell – felnőtte, diákra egyaránt. Azok az előírások, amelyek csak a diákokra vonatkoznak, kevésbé tekintélyt követelők, mint azok, amelyek egységesen mindenkire érvényesek. Ez a tanár-diák partneri viszony kialakulását és fenntartását is segíti.

A csoportszabályok létrehozására nincsenek kizárólagos eljárások. Minden közösség más, mások az igényei, szükségletei. Akkor tud hatékonyan, minden tagja számára élhető módon, a legminimálisabb szabályszegéssel működni egy csoport, ha az együttéléshez szükséges normákat közösen tudják létrehozni. E közös szabályalkotás gyakorlati megvalósítására kerestünk példákat. Bemutatjuk, milyen sokféle módon lehet kialakítani és működtetni a szabályokat kisebb és nagyobb közösségben (osztály és iskola).

Ötleteket, mintákat adunk a szabályok kialakítására, működtetésére, betartására. És természetesen arra, mit tehetünk akkor, ha minden igyekezetünk ellenére sem működnek. A mindenki igényeit és érdekeit (még azokat is, amelyeket az egyén nem is lát) figyelembe vevő együttélésben kulcskérdés, hogy tudjuk, hogyan lehet emlékezni, emlékeztetni a szabályokra, illetve betartatni őket.

SZABÁLYKIALAKÍTÁS ÉS SZABÁLYTARTÁS

„A nevelés során a pedagógus elsősorban a zökkenőmentes együttélés érdekében szabályokat sajátíttat el a diákokkal. Tágabb értelemben a nevelés a társadalomban élés értékeinek megláttatását és továbbvitelét jelenti. Olyan folyamat, amelyben a nevelő az általa fontosnak tartott alkalmazkodási formákat megpróbálja átadni a diákoknak.

A nevelő egyik legfőbb célja pedig a szabályok, normák elsajátíttatása. A szabályokat ez esetben igen tágan értelmezzük, a társadalmi együttélés szabályait, értékeit jelentik.

A háromféle szabály

A szociális befolyásolás három formáját, a behódolás, azonosulás (identifikáció) és belsővé válás (interiorizáció) lényegét a következőképpen foglalhatjuk össze.

A behódolás érdekből történik, célja a büntetés elkerülése, az attitűd három összetevője közül (értelmi, érzelmi, viselkedési) csak a viselkedéses komponens változik meg. A szabály betartásának oka ebben az esetben a rendszerint külső, nem személyes kapcsolathoz kötött és a személy szempontjából viszonylag nagy büntetés. Ha a büntetés elmarad vagy valamilyen módon elkerülhető, a szabályt nem tartják be.

Az identifikáció folyamatában a szeretett személy szerepének átvétele a fontos. A betartás motivációja: a vonzó kapcsolat elvesztésétől való félelem, azonosulás a szeretett személy értékrendjével. Az attitűd komponensei közül a viselkedésen kívül az érzelmi komponens is megváltozik.

Az interiorizáció során az ember azért tartja be a szabályt, mert az egyezik értékrendjével. Legtöbbször a racionalizáció útján fogadja el a szabályt, azonban egészen irracionális szabályokat is interiorizálhat, amennyiben azok saját irracionális vélekedésével megegyezők.

E három folyamatot nem a szabálytanulás három fokozataként értelmezzük, hanem három, külön is létező szabályfajtaként tárgyaljuk. Így különbséget tehetünk a behódolásra épülő szabályok, az identifikációt feltételező szabályok és a racionalizálható szabályok

között. Az interiorizáción a szabály mindenkori betartását, belsővé válását értjük, és mindhárom szabályfajtnál lehetségesnek tekintjük.¹

Ugyanakkor a fenti folyamatokat úgy is elemezzük, mint a szabályok elsajátíttatásának módszereit, és valójában e módszerek alapján következtetünk vissza a szabályok jellegére. A létrehozott háromféle csoport – mint az elemzések során általában – itt is segédkategória, ideáltípus: a vizsgált jelenség jobb megértését kívánja szolgálni.² A csoportosításon alapuló kategóriarendszerben, mint ahogyan ez a csoportosításnál általában törvényszerű, tiszta típusokat nehéz találunk. E háromféle szabály megkülönböztetése mégis különösen fontos, ha a nevelés folyamatáról és eredményességéről gondolkodunk, ha valamely szabály kialakításának módjáról, a szabályok betartatásáról szeretnénk többet megtudni.

A szabályok és a nevelési módszerek illeszkedése

Egy szabály belsővé tételéhez, mély elfogadásához, betartásához és továbbadásához, tehát az interiorizációhoz elengedhetetlen feltétel, hogy a megfelelő szabálytípushoz a megfelelő nevelési módszert rendeljük. Az eredménytelen szabályelsajátíttatás egyik fontos oka az, hogy a szabályok típusát a nevelő nem ismeri fel, és emiatt nem a szabálytípusnak adekvát kialakítási módszert alkalmaz. A szabályok oka és betartatásának eszközei alapján tehát különböző típusú szabályokat tudunk megkülönböztetni.

Az első típus a behódolást igénylő szabály. Ide soroljuk azokat a szabályokat, amelyeknek közvetlen vagy közvetett oka rendszerint az életben maradás, illetve valóságos és előrelátható életveszély elkerülése. Betartatásának eszköze legtöbbször a büntetés vagy a nagyobb büntetés elkerülése végett valamilyen erőteljes beavatkozás alkalmazása azért, hogy a baj ne következzen be. A betartás motívuma a külvilágban lévő veszélytől való félelem, a kialakításánál pedig fontos, hogy a beavatkozás nagysága előre jelezze a be nem tartás esetén fellépő veszélyt. Munkapéldánk: Egy kétéves gyerek az ablakpárkányon akar sétálni, ebben az esetben a cselekedet életveszélyes, tehát a visszatartásnak és az előrejelzésnek, figyelmeztetésnek és esetleges előre jelzett büntetésnek érzékeltetnie kell a végső veszélyt. Kizárólagosnak, kategorikusnak, erélyesen tiltónak kell lennie: „Az ablakpárkányon nem szabad sétálni!” Felnőtt korban is léteznek behódolásra épülő, behódolás útján elsajátított és arra épülő szabályok. Ilyennek nevezhetünk minden olyan szabályt, amelynek betartásakor a betartó nem ismeri a szabály valódi magyarázatát, de „meghajolva” a magyarázat tudói előtt (ez természetesen adott esetben lehet egy szeretett személy, de nem feltétlenül az) mégis betartja azt. Innen eredhet a tudós hatalma a tudatlan felett.

Fontos megjegyeznünk, hogy a behódolásra épülő szabályok száma az életkor előrehaladtával csökken, és függ a nevelendő személy értelmi szintjétől, családi körülményeitől, valamint az adott kultúrától is. Sok esetben a behódolást a behódoló személy maga választja, nem tart igényt a magyarázatra, egyszerűen elhiszi, hogy úgy van,

¹ Lásd erről egy korábbi cikkemet. Czike Bernadett (1997), „A háromféle szabály és az adekvát nevelési módszerek” *Új Pedagógiai Szemle*, március, 94. old.

² Az ideáltípus fogalmáról lásd Max Weber (1987), *Gazdaság és társadalom*. Budapest: KJK

időtakarékosság céljából vagy azért, mert megbízik abban a személyben, aki számára a szabályt közvetíti. Ezek a szabályok tehát nem abszolút értelemben behódolásra épülők, hanem csak relatíve azok. (Filozófiai kérdés, hogy vannak-e abszolút értelemben vett behódolást igénylő szabályok, vagyis olyanok, amelyeknek nincs magyarázatuk, vagy magyarázatuk az ember számára megismerhetetlen.)

A második típus az identifikációt igénylő szabály, amelynél a betartás motívuma a szeretet. Betartásának eszköze: a szeretett személlyel való kapcsolat megszűnésének mint büntetésnek az előrevetítése. A példára később kitérek.

A harmadik típus az értelmi belátást igénylő, racionalizálható szabály, betartásának oka a kisebb veszélyek, belátható negatív következmények elkerülése, a „kényelmesebb élet”. Betartásának eszköze a magyarázat, illetve az operáns kondicionálás. (Például ha a kisgyermek megégeti az ujját egyszer a kályhánál, legközelebb nem érinti meg.)

A típusokat jellemző sajátosságaiknak, betartásuk okának figyelembevételével a nekik megfelelő módszerrel kell kialakítani, és ez a mód meg is különbözteti őket egymástól. Biztosak lehetünk abban, hogy egy-egy szabály kialakításának módjában alkalmazkodni kell az adott szabály motívumrendszeréhez, vagyis meg kell találni a szabály betartásának valódi okát, motívumát. A téves okon, valótlan motívumértelmezésen létrejövő nevelési módszerrel adott magyarázat előbb-utóbb lelepleződik vagy eltűnik, s így megszűnik a szabály betartása.

Minden olyan szabályt behódolással kell elsajátítani (és az előzőekből következően elsajátíttatni), ahol időben előbb jelentkezik a veszélyhelyzet (életveszély), mint az az értelmi, érzelmi érettség, amellyel a nevelt képes felfogni azt. S minden olyan szabály, amelynek a tudomány nem tudja a magyarázatát, behódolásra épülő szabály marad mindaddig, míg okát meg nem fejtik.

Ezekben az esetekben a legtöbbször nincs idő a magyarázatra, mert a baleset bekövetkezne a magyarázat ideje alatt; vagy a magyarázat még nem érhető a nevelt számára, esetleg nincs magyarázat. A létfenntartáshoz szükséges tehát, hogy legyen az embernek egy „behódoló” énje, „aki” érzékelvén a szabály fontosságát és a helyzet veszélyességét, „előbújik” és betartja a szabályt magyarázat és ésszerűség nélkül.

A „magyarázható”, beláttatható, racionalizálható szabályok jellemzője, hogy be nem tartásuk esetén a következmény nem olyan súlyos, nem életet veszélyeztető, s ezért a nevelő megengedheti – éppen a mélyebb elsajátítás érdekében – a kezdeti be nem tartást. Éppen azért, hogy a nevelt saját kárán tapasztalja meg, milyen kellemetlen dolgok történhetnek a szabály megszegése esetén. Tulajdonképpen az operáns kondicionálás elvét alkalmazva nevel. Idetartozik minden olyan szabály, amelynek be nem tartása belátható időn belül – s a felfogható idő hosszúsága a korral növekszik – kézzel fogható, „külső” kárt okoz a megszegő számára.

Utolsóként beszélhetünk az identifikációt igénylő szabályokról, mert ebbe a csoportba azokat a szabályokat helyeztük el, amelyek az előző kettőbe nem illettek. Az identifikációt igénylő szabályok, vagyis a lelkiismeretre (megsértése esetén: belső kár) apelláló szabályok az erkölcsi szabályok. Ezek be nem tartásának legtöbbször „csak” lelkiismeret-furdalás a közvetlen következménye, egyéb kára nem feltétlenül van a megszegő számára.

A legtöbb erkölcsi szabály súlyos áthágásának szankciója lehet a börtön. Azonban a börtöntől való félelmet nem tarthatjuk igazi visszatartó erőnek, hiszen külső erő, nem belülről jön, s mint ilyen, általában nem is eredményes módszer a bűnmegelőzésben.

A börtönnel behódolásra kényszeríthetik az elkövetőt, ez ideig-óráig hathat, ám a tapasztalat inkább az, hogy az effajta büntetés dacot, haragot és frusztrációt okoz, amelynek egyenes következménye a többszöri visszaesés. Ez jó példája az inadekvát módszer alkalmazásának, s eredményességét bátran megkérdőjelezhetjük.

Néhány példa a nevelés gyakorlatából

A behódolást igénylő szabály alaphelyzete: A kétéves gyerek nyitott ablaknál az ablakpárkányon akar sétálni a második emeleten.

A pedagógiai megoldási módok a következők lehetnek:

behódolásra bírással: A megfelelő pillanatban (az életveszély előtt) erélyes paranccsal, esetleg testi erővel a cselekvés megállítása.

identifikációra hivatkozással: „Az én kedvemért ne tedd, kisfiam, ha a párkányon mászkálsz, nem foglak szeretni.”

racionalizálással: „Nagyon magasan vagyunk, kisfiam, veszélyes, amit csinálsz, nagyon megütheted magadat, lehet, hogy nem is fogsz tovább élni.”

Az identifikációt igénylő szabály alaphelyzete: például a lopás.

Megoldási módok:

behódolással: „Aki lop, azt börtönbe csukjuk.”

identifikációval: Próbáljuk azt a lehetőséget megteremteni az állampolgárok mindegyike számára, hogy legyen lehetősége szeretetkapcsolatra, mély kötődésre valakivel.

racionalizálással: Hosszú beszélgetésekbe bonyolódunk, megpróbáljuk észérvekkel elmagyarázni, hogy miért ne tegye azt, ami neki (ha nem derül ki) végső soron jó.

A racionalizációt igénylő szabály alaphelyzete: A gyerek a konyhakést hegyével felfelé tartva közlekedik a konyhában.

Megoldási módok:

behódolással: „Azonnal fordítsd meg a konyhakést, mert kést nem viszünk hegyével felfelé tartva!” (Legközelebb esetleg maga felé tartva viszi majd, mert arra nem mondtuk, hogy nem lehet.)

identifikációval: „Legyél aranyos, kisfiam, a mama szeret téged, légy szíves fordítsd meg a kést, mert különben megharagszom.”

racionalizálással: „A kés éles, ha felfelé tartod, megszürod magadat”, esetleg megérinti a késsel a gyerek kezét, hogy megmutassa, milyen éles.

A példák reményeim szerint igazolják alapvetésemet: a megfelelő típusú szabálynál a típusnak megfelelő módszert a legcélravezetőbb alkalmaznunk.

Jellegetes pedagógiai hibák

Ismerős a háromféle pedagógusi hozzáállás. Az első az autokrata, az intézményesített hatalmára építő pedagógus, aki „tudására”, tekintélyére hivatkozik, nem magyaráz, és nem szeret. A második, az imádott, akit a gyerekek nagyon szeretnek, akinek a kedvéért mindent megtesznek, mert folyton a kapcsolat elvesztésével fenyeget – legtöbbször rejtetten, de gyakran nyíltan is. Ő az, akinek gyerekei, miután őt elvesztették, hosszú ideig senkinek sem

fognak engedelmeskedni, hiszen náluk minden szabály betartása személyhez kötött. Ismerjük a mindent megbeszélő, liberális pedagógust, aki nem érti, hogy az általa képviselt, demokratikusnak hitt módszerek miért csapnak át sokszor anarchiába. Ő az, aki mindig hangsúlyozza a személyes kapcsolat fontosságát, de bátor alkalmazását a megfelelő helyen is függőségként, személyi kultuszként élné meg, a behódolásra építő módszer pedig számára azonos a diktatúrával, s így – hogy ezeket elkerülje – néha tanítványai testi épségét is kockára teszi.

A fentiek alapján belátható, hogy egyik nevelési módszer sem üdvözítő önmagában. A jó pedagógus nem egyféle szabályelsajátítást alkalmaz minden helyzetben (tekintélyelvűt, szeretetteljest, illetve beláttatót), hanem a három módszert a helyzetnek megfelelően használja.

Czike Bernadett

(részlet, Czike Bernadett: „A háromféle szabály és az adekvát nevelési módszerek”.

Új Pedagógiai Szemle 1998, március)

„LEHETŐVÉ TESZIK, HOGY JÓ DOLGOK TÖRTÉN- HESSENEK...”

„Ahhoz, hogy egy osztályban, közösségben nyugodt légkörben és eredményesen folyhasson a munka, szabályokra van szükség.

A gyermek fejlődése során változik, alakul a szabályokhoz való viszonya is. Az erkölcsi tekintély, amelyet a felnőtt élvez a kisgyermek szemében, a másik, a nagyobb hatalmának velejárója (heteronóm moralitás) iskoláskorban átalakul: a kölcsönös támogatáson (csereelv) és kölcsönös felelősségen (aranyszabály) alapuló gondolkodássá változik. A társadalmi konvenciókat, a szabályokat a kisgyermek először szinte természeti törvényeknek tekinti, majd ahogy halad a világ megismerésében, tapasztalatokat szerez, összefüggéseket fedez fel, szükségsszerűségeket ismer fel. Megérti, hogy a konvenciók szabályozzák a szociális interakciókat és átlátja ennek hasznát is. Serdülőkorban mindent megkérdőjelez, keresi, mit lehet és mit nem. Szüksége van a szabadságra és biztos támpontokra egyaránt, hogy majd saját autonómiája megteremtéséhez képes legyen meghatározni saját helyét a közösségi létben, a társadalmi együttélésben, annak szabályaihoz való viszonyban is.

Ezt az érési folyamatot az iskolai életben, a szabályokhoz való viszony változásában is, az egyes életkorokban nemcsak nyomon követhetjük, hanem lehetőségünk van támogatni is.

Hogyan segítsük tanulóinkat abban, hogy maguk alkossák meg közösen, kreatív módon az osztályban érvényes szabályokat, amelyek nyugodt feltételeket és környezetet teremtenek a tanuláshoz és egyben önfegyelemre nevelnek?

Segítségük diákjainkat az iskolával kapcsolatos személyes reményeik és álmaik megfogalmazásában.

Vonjuk be őket a szabályok megalkotásba, amelyek hozzásegítik őket reményeik és álmaik eléréséhez.

Modellezzük a szabályokat, gyakoroltassuk és dolgozzuk fel őket szerepjátékban.

Tanári, nyelvi stílusunkkal segítsük elő a szabályok hatékony megerősítését.

Tanítsuk meg a gyerekeket arra, hogy képesek legyenek logikus következtetésekre a szabályszerűség hatásairól.

Szabályokat azért alkotunk, mert azt várjuk tőlük, hogy segítségünkre legyenek céljaink elérésében, meghatározott feltételeket, kereteket biztosítsanak számunkra. Segítsenek bennünket a játékban, tanulásban, munkában, közlekedésben, együttélésben stb.

Ha tudjuk, mi a célunk, elgondolkodhatunk azon, hogy milyen szabályok segíthetnek vagy gátolhatnak célkitűzésünk elérésében.

Kezdjük az évet másképp!

A gyerekek maguk számára és társaik előtt is fogalmazzák meg iskolakezdéskor az iskolaévvél kapcsolatos vágyaikat, álmaikat, céljaikat.

Kedvcsináló példák:

Az 1–2. osztályban:

Gondolja át a gyermek, mit szeretne leginkább ebben az évben az iskolában, mondja el a többiek előtt. Majd ezeket a vágyakat a pedagógus a táblán névvel együtt feljegyzí (például plakáton).

A gyerekek lerajzolják legerősebb vágyukat, magyarázatot fűznek hozzá, és egy nagy plakáton összegyűjtik őket – szabályalkotáshoz felhasználható.

A rajzot egy társukkal osztják meg, majd beszámolnak egymás vágyairól a csoportnak.

A 3–4. osztályban:

Beszélgetés az osztályban a vágyakról és álmokról, majd mindenki leírja az egyéni célokat, másnap újraolvasva kiválasztják a legfontosabbat és megosztják az osztállyal. Illusztrációk és kollázsok készítése egyénenként, majd közös plakát készítése ezekből, ami kikerül az osztály falára.

A 5–8. osztályban:

Fogalmazás készítése, amely reflektál az előző évben megfogalmazott célokra is, az ezekkel kapcsolatos sikerekre, esetleges kudarcokra, mit kedvelt és mit nem az előző évben. Fontos az egyre differenciáltabb megfogalmazásra való törekvés a vágyak megnevezésében. Mit vár a közösségi élet szempontjából, a tanulási teljesítményben, sportban stb. önmagától. Ezeket ossza meg a többiekkel, életkornak megfelelően több célt is fogalmazzon meg – gondolja át, mire van szükség ezek megvalósításához.

A szabályalkotás folyamata

Biztosan szükségünk van szabályokra?

Szabályalkotó gyakorlatok

– Szabály vagyok. Szükség van rám? Nincs szükség rám?

– A szabályokhoz fűződő véleménykülönbségek tisztázása szerepjátékban.

– Mi lenne, ha szabályok nem lennének? Vita, helyzetgyakorlat (Ki nevet a végén? – mind a négy játékos más utasítás szerint játszik: bármely bábuval léphet, nincs kiütés, 6 után nem lehet újradobni, stb.).

– Nekünk milyen szabályokra van szükségünk a céljaink eléréséhez?

- *A mi osztályunk szabályai – osztálycímer megalkotása (a szabályok a címerpajzson helyezkedjenek el: a pajzs, a szabály véd).*
- *Legfontosabb szabályaink: nagy plakátra kikerülnek írott vagy szimbolikus formában*
- *az osztály minden tagja aláírja a közös megállapodást.*
- *Szerepjátékban a szabályok pozitív és negatív érzelmi hatásainak átélésével segítsük hozzá a gyerekeket, hogy saját szabályaikat ne tiltásban, hanem pozitív üzenetként tudják megfogalmazni pl. „Ne légy durva!” megfogalmazás helyett „Beszélj kedvesen a társaddal!”*
- *Lehetnek általános és speciális helyzetekre alkotott szabályaink.*

Ha megalkottuk közösen a szabályokat, gyakoroltatni is szükséges azok betartását.

- *Megerősítő fogalmazás – pozitív visszajelzés.*
- *Emlékeztetés indirekt módon.*
- *Direkt felszólítás, a szabályok felidézése.*
- *Érdeemes időről időre egyéni és csoportos vizsgálatnak is alávetni őket. Önismeret-fejlesztő hatású, ha egyszerű kérdésekre önállóan csak maguknak válaszolhatnak a gyerekek, vagy egy-egy társukkal megbeszélhetik, hogy mely szabályok betartásában erősödték, melyek betartása okoz nehézséget, mi az osztály erőssége, gyengesége a megállapodás betartásában. Szükség van-e változtatásra, új megállapodásra?*

Fejezzük be az évet másképp!

- *Vizsgáljuk meg egyéni és közös célkitűzéseinket!*
- *Osztályszobor („így voltunk a szabályokkal”): alkalom a megjelenítésre az események tükrében.*

A szabályszegés következményei

- *Mit jelent a szabályszegés? Milyen következményekkel jár?*
- *Az úgy történt, hogy... – egy esemény, egy szabályszegés több szempontból. Szituációs játékok.*
- *Példákon érzékeltetni a társakra gyakorolt hatást, például: „Milyen hatással van az osztályra, ha szemetelsz? Ha kiöntöd az italt?” Szerepjáték, kommunikációs helyzet gyakorlatok.*
- *Megállapodások szabályszegés esetére. Például: aki hibázik, az ki is javítja!*
- *Szankciók: az ok-okozati összefüggések tisztázása mellett a következmények világosak.*

A hatásos tanári kommunikáció szabályai

- *A pedagógus a szabálykövetésben mintaadó személyiség.*
- *Világos, egyszerű és direkt kommunikáció.*
- *Udvarias és tiszteletteljes viselkedés.*
- *Pozitív visszajelzést adó és nem általánosító kommunikáció.*
- *A gyermek cselekedetére vagy viselkedésére fókuszál, és nem a gyermek egész személyiségére von le általánosító következtetést.*

- Kerüli a minőségi és személyes megítélést.
- Közvetíti a gyermekbe vetett hitét, miszerint képesnek tartja a szabálykövetésre.”

Farkas Magdolna

(Az írás a következő könyv alapján készült: Kathryn Brady–Mary Beth Forton–Deborah Porter–Chip Wood: *Rules in School* [Strategies for Teachers Series, 2003, Northeast Foundation for Children])

CSAK KÉT PÉLDA...

„B. E. iskolaotthonos tanító, 1. osztály.

6-8 éves gyerekek az ebédlőben. Szabály: csendben beszélgetünk. A gyerekek kérésére a következő megállapodás lépett életbe: ha egy asztalnál egyetlen gyerek sem volt hangos, B.E. az asztalnál ülő minden gyerekeknek olyan fagyaltgombócot rajzolt a táblára, amelyet kért. A játékos képzeletre építő jutalmazásnak ez a módja több mint fél évig motiválta csendes beszédre a kicsiket.

K.Zs. ötödikes osztályfőnök

A fiúk tűrhetetlen gyakorisággal káromkodnak, kérés, magyarázat, tilalom nem segít. Az osztályfőnök kérésére a fiúk a következő szankciót találták ki: aki másnak az anyukáját szidja, az köteles elmenni a káromkodásban megidézett anyához és bocsánatot kérni tőle. Már a szankció elfogadása napján elkáromkodta magát T. Laci, az osztály egyik „legnehezebb” tagja. „Laci, elmész, vagy elvagyunk?” – kérdezte a fiú hezitálását látva az osztályfőnök. Laci elment, majd családlátogatások sora kezdődött – meghatott anyukák kakaóínálgatásával körítve. A káromkodás gyorsan és látványosan elfogadható mértékűvé vált.”

Kereszty Zsuzsa

FEGYELEM A TANÓRÁKON, TANULÁSI HELYZETEKBEN

„Az együttéléshez elengedhetetlen bizonyos szabályok kialakítása és működtetése. Igaz ez az iskolai életre is, hiszen az iskolai lét állandó alkalmazkodást, együttműködést, önfegyelmet és millió szabály betartását követeli. A kérdés tehát nem az, hogy szükségesek-e a szabályok, hanem az, hogy mit kell szabályként megfogalmaznunk, mennyi szabályra van szükség, kik alkotják azokat.

Az iskolák között jelentős eltérés tapasztalható a szabályalkotás, működtetés terén, ahány iskola – talán ahány osztály –, annyiféle szabályrendszer létezik. Érdekes helyzetben vannak az alternatív iskolák. Gyakran hangzik el, hogy ezekben az iskolákban nincs, illetve formális a házirend, a gyerekek azt tesznek, amit akarnak, a külső szabályozó kontroll minimális.

A Gyermek Háza vezetőjeként és tanítójaként gyakran szembesülök ezzel a sommás véleménynel.

Közben azt tapasztalom, hogy a hozzánk érkező, tanórákat látogató tanítók, tanárok egyöntetűen azt fogalmazzák meg, hogy osztályainkban nincsenek fegyelmezési nehézségek, a tanulók rendben teszik a dolgukat, a pedagógus nem fegyelmez, mégis fegyelem van.

A két vélemény különbözősége ellenére is egybecseng: a külső szabályozó kontroll minimális, a pedagógus nem fegyelmez. Az egyik mint negatívum, a másik mint pozitívum jelenik meg. Tudjuk, hogy a két dolog között szoros összefüggés van.

Felmerül a kérdés, hogyan alakulhat ki olyan tanórai, tanulási helyzet, amelyben nincs szükség külső fegyelmező eszközökre. A Gyermek Házában nincs fekete pont, csillag, jószágmadárka, intő, sőt a hatodik évfolyamig osztályzat sincs.

Mi van mindezek helyett? Mi motiválja a diákokat a szabályok betartására, a fegyelmezett tanórai munkára? Megpróbálok bemutatni, hogy zajlik a Gyermek Házában az „élet”.

Megismerni

Első, talán legfontosabb alapvetésünk, hogy ismernünk kell tanítványainkat, elfogadni őket olyannak, amilyenek, és biztos, elfogadó környezetet biztosítani számukra. Célunk, hogy pozitív érzelmekkel forduljanak az iskolához, a tanuláshoz, társaikhoz és hozzánk.

Valóban törekszünk e gyerekek egész személyiségének megismerésére. Nemcsak tanulás során, hanem szabadidőben, kirándulásokon, bárhol. Olyan helyzetekben is, ahol nem csak a tanulmányi teljesítmény számít. Egy gyengébb tanuló lehet jó focista vagy bátor, aki meg meri fogni a cserebogarat, és így tovább. Gyakran megfogalmazzuk, hogy mindenkiben rengeteg érték van, és vannak bizony olyan területeink is, ahol segítségre van szükségünk. Nincs különbség köztünk, ilyen szempontból egyformák vagyunk. A pedagógus felelőssége, hogy a pozitív tulajdonságokra helyezze a hangsúlyokat, ahol pedig elmaradás van, ott a segítség, ne az ítékezés legyen a meghatározó. Nagyon szeretik a kisiskolások, ha elmeséljük nekik, hogy bizony nekünk is voltak iskolás korunkban nehézségeink, hibáink.

Úgy tapasztaljuk, hogy a megbecsülés, a hit abban, hogy valaki képes valaminek a sikeres megoldására, rendkívül nagy ösztönző erő. Fontos ez a többi gyerek szempontjából is. Ha látják, hogy társuk milyen ügyes volt bizonyos helyzetekben – ahol lehet, hogy ők kevésbé jól teljesítettek –, könnyen elfogadják, hogy lehetnek olyan szituációk, ahol ez fordítva történik. Ez mindenki számára természetes.

Izegni-mozogni

A tanulással kapcsolatban fontos elvünk, hogy élményt nyújtson, biztosítsa a gyerek számára az örömet. Emellett fontosnak tartjuk, hogy diákjaink érezzék, felelősek saját és társaik tanulásáért.

A frontális osztálymunka során minden döntési, irányítási, ellenőrzési helyzet a tanító kezében van. Milyen felelősség alakuljon ki a gyerekekben, amikor a felnőtt mindig megmondja, mit kell tenniük? A tanári magyarázatra épülő tanítás távol áll az aktív, érdeklődő, tevékenykedni vágyó gyerekektől. Nem lehet hosszan figyelni, csendben ülni és hallgatni. Ehelyett lehet, sőt kell izegni-mozogni, jönni-menni, beszélgetni, szóval „rendetlenkedni”.

A kooperatív tanulási helyzetekben viszont a gyerekek aktívan, egymással együttműködve tanulnak. A beszélgetés a frontális munkában fegyelmezetlenség, büntetés jár érte, a csoportmunkában viszont erény, és dicséret a jutalma. Emellett az együttműködő

tanulásban a döntés, a tanulás szervezésének jelentős része a tanulók kezében van. Ki milyen felelősséget vállal, hogyan osztják szét a csoporttagok a feladatokat, mennyi ideig dolgoznak a feladattal, ki és milyen módon fogja azt ellenőrizni – ezek a kérdések komoly döntési helyzeteket jelentenek. A kooperatív tanulás növeli a felelősség érzését, a saját munka mellett figyelni kell a társak munkájára is, hiszen közös a cél. Nem lehet kibújni a feladat elvégzése alól, rendetlenkedni, hiszen a csoportnak szüksége van az egyén tudására. Nagyon nagy fegyelmező erő ez.

A kooperatív munka felelősei között van ún. „csendfelelős”. Feladata az, hogy a csoport munkáját mérsékelje. Ebben a helyzetben egy klasszikus tanárszerepet, a fegyelmező szerepét adjuk át mindig másik gyerekeknek. Ez megint növeli a tanuló saját és társai tanulását érzett felelősségét.

A másik sarkalatos pont a tanórai fegyelem szempontjából, hogy a tanulás igazodik-e a gyerekek eltérő képességeihez. A frontális tanítás során a pedagógus nem tudja ezt biztosítani, ugyanazt az ismeretet közvetíti mindenki számára. Így vannak olyanok, akik nem értik a feladatot, lemaradnak, nem követik a tanítás menetét, inkább mással foglalkoznak.

Megtervezni

Vannak azonban unatkozó gyerekek is, akik már kívülről fújják a tananyagot. Ők más-sal fognak foglalkozni, akár az órát megzavarva is, a pedagógus számára pedig nem marad más eszköz, mint a folyamatos fegyelmezés, szabályokra való hivatkozás, intővel való fenyegetőzés. Pedig csak azt kellene észrevenni, hogy az unatkozó gyerekeket le kell kötni. Erre a frontális tanítás kevés lehetőséget kínál. A Gyermek Házában a tanulók önálló munkája differenciált rétegmunkában zajlik. Ilyenkor a különböző szinteken álló tanulók különböző nehézségű, bonyolultságú feladatokat kapnak, eltérő tevékenységeket végeznek. Van, aki még betűket tanul, mélyít, rendszerez, van, aki szótagolt szöveget olvas, és van, aki már a mesék birodalmában bolyong.

A differenciált rétegmunka lehetőséget kínál a döntésekre. A gyerek joga kiválasztani, milyen nehézségű feladatot vállal. Saját munkamenetét, az ehhez szükséges időt megtervezi, figyel arra, hogy sikerült-e betartania. Elvégzett feladatát akár saját maga is ellenőrizheti, hibáit kijavíthatja. Ezek a döntések, önálló tevékenységek mind növelik a saját felelősség érzését. Ha ez kialakult, már nincs szükség külső fegyelmező erőre. A munka maga a fegyelmező erő. A legnagyobb eredménynek azt tartjuk, hogy a tanóra szabályai nélkülünk is működnek. Az órákon alkalmazott módszerek meghatározzák a tanulás hangulatát, a diákok fegyelmét.

Mi, a Gyermek Ház pedagógusai ebben látjuk a megoldást.”

Kókayné Lányi Marietta
(Gyermek Ház)

SZABÁLYOK ÉS ÉLETTÉR

„Gyakorló pedagógusként évekként ezelőtt részt vehettem egy csereháti kisiskola saját házi rendjének megalkotásában. Csenyéte 1990-es évek elején induló iskolájában a pedagógusok

cigány gyermekek számára dolgoztak ki helyi pedagógiai gyakorlatot. A szabályok kialakítása, megalkotása nem volt könnyű abban az iskolában, ahol a hátrányos helyzetű gyermekeknek igen nagy gondot jelentett a legalapvetőbb viselkedési szabályok betartása is. A kidolgozás évekig tartott – és megvalósítása sem ment könnyedén. Mi, pedagógusok elkövetjük azt a hibát, hogy a közös szabálygyűjteményt soha nem írtuk le. A hallgatólagosan működő szabályokat könnyen meg lehetett szegni, ennek híján nehéz volt szankciókat alkalmazni a szabályszegők ellen.

A következetes pedagógia viszont, amely – mint tudjuk – nem képes szabályok nélkül létezni, meghozta gyümölcsét. Elfogadottá vált az iskolába járás, a köszönés, a másik tiszteletben tartása, a rendezett öltözékben való megjelenés, a beszélgetőkörön való részvétel, a tanórai munka. Olyan részletekre is tudtunk figyelni, mint a lányok hajának rendszeres ápolása és fésülése, a heti egy-két zuhanyozás, a közös étkezések során az igényes terítés, a tantermek rendje és a virágok ápolása.

Törekedtünk arra, hogy a szülők is részesei legyenek az iskolai életnek, s igyekeztünk minél szélesebb körű kapcsolatot kiépíteni. Hogy mennyire fontossá vált a szülőknek az iskola, azt a gyerekek visszajelzéseiből is megtapasztalhattuk. Tanítványaink a beszélgetőkörökön gyakran meséltek arról, hogy a szülők mennyire nem értik, ha a tanító a patak partján vagy az erdőben tartja meg a természetismeret órát, vagy azt, ha a tanító együtt játszik a gyermekkel.

De a legérthetlenebb az volt, hogy a gyerekek tegezhetik a pedagógust.

„Tambá”

Volt egy időszak az iskola életében, amikor elfogadtuk, hogy a gyerekek tegezheték a tanítójukat. Ez rengeteg konfliktust szült a tanítók és a falu között, amit kivédhettünk volna, ha jobban figyelünk a szülők elvárásaira. Mi sokáig azzal érveltünk, hogy számos pesti iskolában ez már elfogadottá vált, s a tiszteletadás nem ezen múlik. Legnagyobb meglepetésünkre egy reggeli beszélgetőkörön maguk a gyerekek kérték, hogy a tegezésről álljunk vissza a magázásra, mert akkor elkerülhetőbbek lesznek a kellemetlen helyzetek a felnőttekkel. Így is történt. Visszaálltunk a magázásra, s ennek köszönhetően lényegesen csökkent a konfliktusos helyzetek száma.

Játszva

A fenti példákból is jól látható, hogy arra törekedtünk, maga az egész iskola, az iskolai élet lényegében hordozza magában a szabálytanulást a legkülönbözőbb formákban is. Tehát a szabályok tanítása sokkal inkább közvetetten, mintegy észrevétlenül történt. A gyerekek iskolába szoktatásához, a rendszeresség megtanulásához sok-sok szabályt kellett elsajátítaniuk. Úgy gondoltuk, hogy mindenképpen a világ felől közelítünk, amelyben élnek gyermekeink. E szegényes, világtól elzárt kis faluban alig-alig volt lehetőség az együttélés intézményes szabályainak betartására, hiszen intézmények sem működtek korábban. Ebből következik, hogy a gyerekek „iskolába szoktatása” kitartó és következetes munkát igényelt.

A csenyétei iskolában a szabályrendszer az iskolai élet egészében érvényesült. Az együttélés legalapvetőbb szabályainak kialakításához számos alternatív pedagógiai módszert alkalmaztunk. Mivel a gyermekek – elsősorban a fiúk – nagy mozgásigénye és

időszakos agresszivitása között szoros összefüggés volt, a rendszeres testmozgás olyan formáját igyekeztünk megvalósítani, amelyben a gyermek szívesen, önként és gyakran részt vesz. Arra gondoltunk, így társaikkal együtt önmagukat szabályozzák úgy, hogy ezt észre sem veszik.

Ennek érdekében egy holland játszótérépítő csoport vezetésével az iskola udvarára játszótérrel építettünk a gyerekek és a falubeli felnőttek közreműködésével. Az elkészült játszótér aztán az iskola életének központi részévé vált. Itt nemcsak hintázásra, mászásra és más ügyességet, kitartást fejlesztő játékokra nyílt mód, hanem kisebb csoportok elvonulására, akár iskolai órák megtartására, drámajátékokra, kisebb színdarabok előadására.

Fontos szempont volt a játszótér megalkotásakor egy adott tér beépítése olyan játékokkal, olyan eszközökkel, amelyek beleillenek a falu környezetébe és vonzóak a gyerekek számára. Ez a játszótér komplexitásánál fogva mindig készen állt arra, hogy közvetlenül is szabálytudatra neveljen. Az adott tér humanizálását nagyon fontosnak gondolom ebben a kérdésben. Ennek a haszna nyilván akkor kamatozik, ha a pedagógusok is tudnak élni a lehetőséggel. Nem arra gondolok, hogy ha megvan a játszótér, akkor már semmi dolga nincs a tanítónak, mert a gyerekek úgymint eljátszanak maguktól. Gyakran helyeztem a drámajáték helyszínét is a játszótérre. Sokszor a gyerekek kezdeményezték a játékot. Ezek többnyire otthonról, a családból hozott élményekre épültek és a játékoknak sajátos forgatókönyve, szereposztása és koreográfiája volt. A közös játékban aztán minden a helyére került. A gyerekek közötti viszonyok, a rangsor nagyon fontos ebben a dologban, s az, hogy az eljátszott jelenetet hogyan fogadja a felnőtt. Módszerem a játék továbbfejlesztése volt, tehát lehetőség szerint tovább bővíteni, esetleg kiegészíteni azt.

Tengermélyen

A téli időszakokban a játék helyszíne inkább a tanterembe helyeződik át. A nevelőnek legyen gondja arra, hogy a gyerekek az órai elfoglaltságok után közösen játszhassanak. Mindehhez elegendő néhány nagy terítő vagy lepedő, esetleg egy-egy szőnyeg. Remekül lehet konstruálni, teret rendezni az iskolai bútorok segítségével is. Nem kell megijedni attól, hogy kicsit fölborul a rend az osztályban. A gyerekeknek tetszeni fog az átalakított osztályterem.

Ezzel kapcsolatban néhány igen emlékezetes pillanat idéződik föl bennem.

A második osztályosokkal elhatároztuk, hogy a halakkal, tengeri állatokkal foglalkozunk. Ezzel kapcsolatban mesét írtam, amelyhez a gyerekekkel bábokat készítettünk, meg egy olyan paravánt, amely a tengert jelenítette meg. A bábelőadás sikerén felbuzdulva elhatároztuk, hogy tantermünket akváriummal alakítjuk. A terem viszonylag kicsi volt. Nagyméretű papírlapokra festettünk halakat, tengeri élőlényeket s persze óceánt is, mindent, ami ezzel kapcsolatos, aztán teljesen befedtük a tantermünket, s néhány napig az iskolai élet a magunk alakította akváriumban folyt.

Egy másik alkalommal egy fényképészműtermet rendeztünk be: fotókat játszottunk. A célom az volt, hogy szép gyermekarcokat fényképezzek. A hatást úgy tudtam fokozni, s a gyerekek érdeklődését felcsigázni, hogy közben elmagyaráztam a fényképezőgép működésének elvét. Ehhez a műtermes játékhoz kapcsolódott a következő játék is.

Mozi

A gyerekek szeretik a téralakítást. Szükségük van „bunkerra”, búvóhelyre, ahova hárman-négyen a barátok elvonulhatnak. Fontos, hogy a nevelő ne lássa, ne hallja őket. Ez a bizalom később sokszorosan megtériül. A gyerekek megszokják az önállóságot. Ők fognak majd figyelmeztetni, hogy hol van a napi feladat, miért nem készült rendesen a tanító. Jó, ha minél többször megengedjük nekik a terem szokványos rendjének alakítását.

Az általuk kitalált helyszínen (a kedvenc hős vagy szereplő szobája, a saját otthoni konyha vagy egy elképzelt új tanterem) sokkal könnyebben megy a munka, nem beszélve a helyzet adta játékos lehetőségekről. Az igazi tanulás itt kezdődik. Mert milyen a hős szobája? Miért ezekkel a tárgyakkal veszi körbe magát? Mi a hobbija? Szokott-e nézegetni Képes Földrajz könyvet? Hogyan gyakorolja otthon a karatézást? A pedagógus megtudja, hogy mi fontos a gyerekeknek, mi izgatja őt, milyen témakörök érdeklík, s a következőkben ennek megfelelően állíthatja össze a tanulnivalót, gyűjti a témához illő könyveket.

Egy alkalommal megleptem gyermekeimet. Tudtuk nélkül alakítottam át a teret. Mozit csináltam vásznakból, sötétítőfüggönyből, padokból és székekből. A padokat lefektettem a terem közepére. Ez volt az alap. A vaslábakra spárgával kötöttem rá a vásznakat. A spárgák vége egy kampóra került, amit a mennyezetre szereltem, műanyag tipli és egy kis gipsz segítségével.

Az egész olyan lett, mint egy igazi szedett-vedett nomád sátor, vagyis tér a térben. A sáornak egy bejárata volt, ezzel szemben helyeztem el a mozivásznat. Az iskolai ugrószekrény fakeretét használtam, amire pauszpapírt ragasztottam. Mindezt gondosan be kellett építeni a sátorba. Vetítésre erős fényű, megbízható diavetítőt használtam. A vászon hátoldalára vetítettem képeket, amit a sátorban ülő közönség jól látott a pauszpapíron. Gyermekeim áhítattal nézték a róluk készített diát. Egyszer valamelyikük felkiáltott: – Tambá, fordítva vannak a képek!

Én rögtön visszakérdeztem: – Miért van fordítva? Mit kell ahhoz tenni, hogy rendesen lássuk a képeket?

Gondolkodtak. Találgattak. – Vigyük be a vetítőt a sátorba!

– Ez jó ötlet! Akkor miért nem fordított képeket látunk? – kérdeztem újból.

– Az olyan, mintha a falra vetítenénk – válaszolta valaki.

– Én nem akarom bevinni a gépet, így akarok hátulról vetíteni, és szeretném, ha rendes állásban látnánk a diákat.

Hogy valamelyest megértsék a dolog lényegét, az emberi szem keresztmetszetét rajzoltam föl a táblára. Magyaráztam a rokonságot a mozi és az emberi szem között.

A mai pedagógusok jobban támaszkodnak a könyvekre, tanmenetekre, tantervekre, mint önmagukra. Fontos lenne megszabadulni a félelmünktől, gátlásainktól, hogy megértsük a gyermek akaratát és vágyait.

Ma is úgy gondolom, hogy a vállalkozóbb szellemiségű pedagógusok kezében jó eszköz lehet az együttélés szabályainak megalkotásakor az iskolai élet helyszíneinek időnkénti, esetleg ha van mód rá, állandósított megváltoztatása (például játszótér), az adott tér pedagógiailag is hasznos kitöltése drámajátékkal, mesével, bábozással vagy más tevékenységgel. Aktivitásunkat, hatékonyságunkat azzal mérhetjük le, hogy kapcsolódnak-e a gyerekek visszajelzései a mi kezdeményezéseinkhez. Ha ez nem történik meg, akkor pusztán csak formai átalakításokat végeztünk az iskolai életterben.”

Pólya Zoltán

CSILLAGOS SZABÁLYOK

„Időnként előfordul, hogy véletlenül több magatartási és tanulási gondokkal küszködő gyermek kerül azonos osztályba. A mi osztályunk összetétele is így alakult. A gyerekek között mindenféle szabály ellenére állandóak voltak a konfliktusok. Hiába ültünk le körbe, beszélünk át újra és újra, mit lehet és mit nem, a probléma nem oldódott meg, mindenki sorolta a sérelmeit és igazságot akart.

Ebben az időben vettünk részt Csendes Éva Életvezetési ismeretek és készségek című tanfolyamán, és ismertük meg Dr. Spencer Kagan Kooperatív tanulás című könyvét. Ezek ismeretében elhatároztuk, hogy az együttélési szabályok tekintetében a második osztályt másképpen indítjuk – és mivel a módszer bevált, azóta így kezdjük a tanítási évet, sőt nemcsak évekzedéskor, hanem minden, az osztályt érintő konfliktus esetén hasonlóan járunk el.

A tanév első osztályfőnöki óráin, de mindenképpen az első napokban végigjárunk a gyerekekkel egy utat, aminek a végén ők fogalmazzák meg osztályunk együttélési szabályait. Ezután bármiféle konfliktus esetén a közösen megfogalmazott szabályokra hivatkozunk – az első időkben mi, a tanítók, egy idő múlva ők is egymás között.

Második osztályban az első osztályfőnöki órán megkértük a gyerekeket, álljanak össze négyes csoportokba a barátaikkal. Mivel huszonkilencen voltunk, az egyik csoportban ötven lettek.

A csoportok megalakulása után a Kagan-könyvből tanult csoportfejlesztő játékokat játszottunk, hogy erősítsük a csoport azonosságtudatát. Szóforgóval összegyűjtöttek olyan tényeket, amelyek a csoport minden tagjára jellemzők és olyanokat, amelyek megkülönböztették őket a többi csoporttól. (Gyűjtsétek össze a kedvenc játékaikat, színeteket, ételeket! Hol laktok? Mindenki emeleten? Van-e testvéretek, esetleg mindenkinek nővére van? Más évfolyamon azt kérdeztük: mi a közös bennetek? stb.) Választottak csoportnevet, csoportköszönést is.

A csoporttagok egymásra hangolódása után megkérdeztük, mit gondolnak arról: mitől vagyunk mi egy osztály. Lapra dolgoztak, majd a végeredményt csomagolópapíron kitették a falra. (A válaszok: ide írtattak be a szüleink, ugyanazt tanuljuk, egyidősek vagyunk, megismertük egymást, együtt készültünk az ünnepélyekre, vannak barátok is köztünk).

Más évfolyamon azt kérdeztük: mi a jó a mi osztályunkban. Mitől lehetünk mi jó osztály? Ha már így hozta az élet és együtt kell élnünk, hogy tudnánk ezt kellemesebbé tenni? Mit javasoltok? Hogyan akarunk itt élni? Kinek mihez van joga közülnk?

A gyerekek csoportonként összegyűjtötték a javaslataikat, és az összes javaslatot kitéttük eléjük a táblára.

A javaslatokat egyénenként végigolvasták és a szerintük három legfontosabbhoz egy-egy csillagot rajzoltak. A csillagokat összeszámolva kialakult az a sorrend, amelyet ők állítottak fel. A csillagok számlálása mindig hihetetlen érdeklődést váltott ki a gyermekekből, izgatott figyelemmel követték az eseményeket.

Ezután, ha lehetett, a mondatokat közösen pozitív üzenettké fogalmaztuk, és kitéttük a falra. Fontosnak tartottuk a szabályok megfogalmazásának módját is. Az első alkalmakkor a gyerekek csak tiltásokban tudtak gondolkodni. Ha lehetett, nem változtattunk a megfogalmazáson, csak kiegészítettük.

Ezek a szabályok addig voltak kint, amíg szükség volt rájuk, amíg működtek. Amelyikre már nem volt szükség, azt leszedtük, az aktuális problémákra új szabályokat alkottunk.

A szabályok pedig így működtek, mert mindannyian érintettek voltak, személyesen vettek részt a kialakításában, érdekeltek voltak a működtetésében is.

Példák a közösen hozott szabályokra:

Próbálok figyelmesen hallgatni a társamat, mert én is szeretem, ha figyelnek rám.

Ha hiányzik valamim, nem veszem el a másikat, hanem elkérem tőle.

Akkor sem oltom le a villanyt a mosdóban, ha nem félek a sötétben, mert a másik még félhet.

Mindig gondoljuk magunkat a másik helyébe, és csak olyat tegyünk a másikkal, amit magunk is elviselünk!

A bajban segítek a másinak, mert nekem is jólesik, ha észreveszik, hogy segítségre szorulok."

Nógrádi Józsefné
(Deák Diák Iskola)

ÖNKORMÁNYZÁS HATÉVES KORTÓL

„1994. szeptember elsején találkoztunk egymással. Ők bizalmatlanul méregettek, én pedig meghatottan nézegettem őket. Olyan kicsik és érintetlenek voltak. Nyolc boldog évig lehettem az osztályfőnökük.

Hiszem, hogy a gyermek természetes lételeme a határok állandó próbálgatása, az örök kételkedés. Ez tanulási folyamatának része.

Ha ezt elnyomjuk benne, nagyon fontos tanulási lehetőségtől fosztjuk meg. Abban a pedagóguscsoportban, amelyhez boldogan kapcsolódtam, azt is tudtuk, hogy az iskolai demokráciára azért van szükség, hogy a diák folyamatosan olyan világot élhessen meg, amelyben komolyan veszik a véleményét, adnak a szavára, ahol fontos a jelenléte a döntéseknél, sőt csatát nyerhet akár felnőttekkel szemben is.

Mindez egyúttal jóval több felelősséget is hárít rá, pont azért, mert komolyan veszik. Ebben a tanulási folyamatban megélhet sikereket, kudarcokat, fájdalmakat, örömeket, éppúgy, ahogy későbbi életében, felnőttkorában is. És pont ezért fontos: itt „begyakorolni”, hogy felnőttként már rutinosan használhassa, hogy életét ne sodródó áldozatként élje, hanem önrányítással, önálló döntései alapján. Olyan külvárosi iskolában, ahol a családok nagy többsége a létfenntartással küzd, ahol a felnőttek nem ismerik, nem tanulták meg ezeket a működési mintákat, ahogy a gyerekek nagy részének egyetlen szülője van, még fontosabb, hogy megtanulhassák mindezt az iskolában.

Hát így kezdtünk – 26 gyerek és én – együtt élni a „Kontyfában”. Amikor év elején összeállítottam az „első F” osztály alapkövetelmény-rendszerét, egyre jobban nyomasztott a hiányérzet: eléjük állhatok én hatalmas követelményekkel, de hol vannak, hol lehetnek az ő elvárásai velem szemben? Nekem nincs más tennivalóm csak „elvárni”?

S ekkor kiegészítettem a követelményrendszert azzal a fejezettel, amelyben megfogalmaztam, hogy mi mindent kell biztosítanom számukra ahhoz, hogy mindezt elvárhassam tőlük:

Olyan légkörre van szüksége...

Az első osztályos tanulót alapvetően megilletik az alábbiak:

Olyan légkörre van szüksége, amelyben szeretetet és rendíthetetlen bizalmat élvez minden próbálkozásában, s ez a bizalom – akárhányszor téved, hibázik is – nem csökkenhet. Létfontosságú, hogy a környezete sugározza számára azt, hogy hisz benne újra meg újra.

Olyan légkörre van szüksége, amelyben, biztonságban érezheti magát. Amely kiszámítható számára, hiszen ő kiszolgáltatót ebben az új helyzetben (ő az írni, olvasni nem tudó legkisebb személy az iskolában).

Olyan légkörre van szüksége, amelyben átélheti azt, hogy ő is tudhat olyan fontos dolgokat a világról, amilyeneket a felnőttek nem, hiszen még sokkal nyitottabb és rugalmasabb. Epp ezért a pedagógus egyik legfontosabb felelőssége e nyitottságot támogatni és őrizni.

Olyan légkörre van szüksége, amelyben tisztelik őt.

Olyan légkörre van szüksége, amelyben türelmet élvez, nem szabnak számára felesleges időkorlátokat a tapasztalással és a tanulási tempóval kapcsolatban. Hiszen épp ez a nagyszerű benne, hogy személyisége egy megismételhetetlen csoda, tehát nem lehet azonos a fejlődési üteme és sebessége a többiekével. A felnőtt feladata az, hogy épp annyit – s ne többet vagy kevesebbet – segítsen neki, mint amennyire szüksége van.

Olyan légkörre van szüksége, amelyben az előzőekben felsoroltak úgy érvényesülnek, hogy a gyerek a lehető leghosszabb ideig mentesül az egymáshoz való viszonyítás szorongáskeltő hatásától. Vagyis mindenkit önmaga fejlődésében értékelnek, s nem a többiekhez mérve.

Olyan légkörre van szüksége, amelyben emberség veszi körül, s ő is megtanulja ugyanezt nyújtani. Amelyben átélheti, megtapasztalhatja s gyakorolhatja azt a fontos érzést és tudást, hogy egy közösség tagja, amelynek szabályait meg kell tartania még akkor is, ha nehéz, de beletartozni nagyszerű dolog!

Csináld te!

Első osztálytól kezdve egyre több dologban hárítottam a döntést a gyerekekre. Hiszek benne, hogy minden feladat, helyzet, döntés és megoldási folyamat maga a tanulás, s nem csak a tanórai tartalom tanít.

Ezért abban is hiszek, hogy ha ők alakítják ki az őket érintő szabályokat, sokkal jobban működik a dolog. S addig működik, amíg ők hisznek benne.

Természetes igényük egy kiszámítható, mindenkire egyformán érvényes együttélési szabályokkal meghatározott rendszer. Ennek legnagyobb ereje akkor lesz, ha ők találják ki és fogadják el.

Ha már nem veszik komolyan, kár erőltetni – úgysem fog működni. Ezért érdemes rendszeresen (évente) felülbírálni a közösen megalkotott szabályokat.

A fentiek rendszeres megbeszélése, többségi alapon való elfogadása óriási nevelési lehetőséget rejt magában. Levette a vállamról azt a terhet, amit gyanúm szerint sok pedagógus vesz magára nehéz munkával minden év elején: hogy egyedül kitaláljam, hogyan tudom majd fegyelmezni a tanulóimat.

Néhány példa az évfolyamonként egyre bővülő önkormányzás tartalmi elemeiből:

1. osztály

A második félévtől már rájuk lehetett bízni a felelősök kiválasztását, például táblatörés, hiányzók jelentése, virágöntözés, szellőztetés, szemétyűjtés, közösen használandó eszközök kiosztása, terítők az étkezésekhez, kulcsfelelős stb.

Ezek a munkák azután számon kérhetőek, s megtapasztalható a felelősség, az ígélet, a minőség. Erre egy elsős gyerek teljes mértékben képes.

2. osztály

A fentiekhez új feladatként az ültetés megszervezése társult. Hittem abban, hogy bölcs belátással ők is képesek kitalálni egy működő ülésrendet. Képesek belátni, hogy az apróbbaknak elől a helyük, azt pedig nem bántam, hogy barátok egymás mellett üljenek. (Mi is szívesen ülünk a tanáriban olyan mellé, akit kedvelünk, nem?)

Az alapvető bizalom mindenkinek jár. Amennyiben valaki későn emelte fel a szavát és rossz helyre ültették, legközelebb megtanult kiállni önmagáért.

3–4. osztály

Hejce, az iskolaházunk sok lehetőséget nyújtott.

Egy hónappal indulás előtt kisebb csoportok benyújthattak kívánságokat, amiből később összeállt a terv. Az együttélési szabályok megfogalmazása nagyon fontos pedagógiai feladat volt.

Hamar beláttam, hogy Hejcen nem rendelkezem bölcs fegyelmezési eszközökkel. Megszületett a kupaktanács intézménye, ami nyolcadikig működött eredményesen. Minden nap végén összeültünk, és mindig más-más három tanuló volt a soros tanácsstag. Értékeltek a nap eseményeit, és ha valakinek sérelme volt, előadhatta. Ez alapján a tanácsstagok meghozták az elmarasztaló döntéseket, amit mindenki – még ha sértetten is, de – elfogadott. Már volt ereje a közösségnek! Ezek gyakran buta kis megvonások voltak (például holnap nem mehet át a boltba édességet venni vagy nem szállhat be a játékba stb.) Mivel ők működtették, volt hitele a dolognak. Be kellett tartaniuk, mert elvárták egymástól.

5. osztály

Ebben az évben belépett az életünkbe egy magas rangú, nehéz konfliktusok kezelésére alakult gyakorlat, az osztálybíróság.

A panaszos kiállt az osztály elé és elmondta a problémáját. Volt, amikor azzal is megelégedett, hogy elmondhatta az osztály előtt a sérelmet, máskor bírósági tárgyalást kért. Ezután kiválaszthatta azt a három gyereket, aki ügyét jól fogja kezelni. Ez a három gyerek mindenkit meghallgatott, végül meghozta döntését. Az elmarasztaló döntések mindig az esethez kapcsolódtak, például a „bűnös” mossa le az összefirkált asztalt, hozzon uzsonnát a tegnapi (elcsórt) helyett vagy ne jöhessen el a következő osztálybulira. Nem minden helyzet vált bírósági tárgyalássá, ritkán, és csak igazán nagy ügyeknél volt érdemes alkalmazni, így volt ereje és értelme.

6–8. osztály

Az iskolai rendszer szerint havonta magatartás- és szorgalomjegyeket kellett adnom.

Erre épült az ötlet: a terem négy sarka felhasználható lehetne a jegyek megítéléséhez. Kineveztük a sarkokat „példás, jó, változó és rossz” sarkoknak, s mindenki oda állt, ahova ítélte magát. Akit rossz helyen tapasztaltunk – megbeszélés után –, áthelyeztünk máshová.

Ugyanilyen eljárással döntöttük el a szorgalomjegyeket is, csak itt fontos szempontként szerepelt az is, hogy önmagához képest milyen teljesítményt produkált az illető az előző hónapban.

Végül:

Második osztályban, egy téli vírusos időszakban olyan sok tanár betegedett meg, hogy délben véletlenül magukra maradtak a gyerekek. Egy ideig vártak. Ekkorra már nagyon éhes volt a magára hagyott csapat, és valamelyikük kézbe vette az irányítást, és felsorakoztatta az osztályt azzal az elhatározással, hogy lemennék ebédelni. Némi hangzavarral felsorakoztak, majd egyikük elővett egy papírt és kiírta az ajtóra: „leментіünk ebédelni”, hátha valaki keresné őket. Gondosan felragasztották és bezárták a termet, mert azt úgy szokás. Ezt a történetet nem az ő elbeszéléseükből tudtam meg, ők természetesnek érezték, hogy ha gondjuk van, megoldást keressenek. Persze gyorsan hozzáteszem, hogy utána és másnap újra ugyanúgy összeverekedtek, felmásztak a WC-tartályra, kidobták a tolltartót az ablakon s egyebek. De az ÜGYBEN való összefogásuk a vizsgamunkájuk volt a szememben. S később még többször vizsgáztak jól összetartásból.”

Száva Eszter

ÖNKORMÁNYZÁS AZ ISKOLÁBAN

„Nekem a Kontyfa azt jelenti, hogy amit itt megtanultam a nyolc év alatt, azt fogom használni az elkövetkezendő nyolcvan évben.” (egy volt tanítványunk)

„A Kontyfa tizenkét évfolyamos iskola Újpalotán. A gyerekek szeretnek iskolába járni, de nem a tanulás vágya a legnagyobb vonzerő számukra, hanem a találkozások lehetősége, a közösség, a pezsgő élet csábítja be naponta őket a hatalmas épületbe.

Városszéli, kemény világ ez, amelyben a gyerekek hamarabb felnőnek belvárosi társaiknál. Ha megharagszanak, akkor nagyon haragosak, és ha szeretnek, akkor nagyon kötődnek.

Ha felelősséggel kívánjuk felnevelni őket, természetes „tantárgyként” életük része kell legyen a érdekérvényesítés gyakorlása.

Ha azt akarjuk, hogy teljes értékű felnőtt életet élhessenek majd, akkor a szocializációs tanulási folyamat részeként a diákönkormányzatot értenünk és támogatnunk kell.

Nálunk a diákönkormányzat nem programszervező csapat, hanem valódi érdekérvényesítő szervezet. Itt megtanulhatják, hogy ha problémájuk van, hová, hogyan, milyen tennivalókkal és milyen – asszertív – kommunikációval fordulhatnak.

Aki iskolapolgár, vagyis tud írni és olvasni, tagja a rendszernek, a közgyűlésen szavazati joggal rendelkezik. Gyakorlatban a 9-18 éves diákok és minden felnőtt tagja az iskolának.

Kezetben diákközgyűlésnek hívtuk, mára közgyűléssé teljesedett ki, tanítás nélküli munkanapon rendezzük meg, és a legnagyobb, teljes mértékben nyílt, mintaértékű fóruma a problémakezelésnek.

Kiteljesedésének oka az volt, hogy a természetes módon termelődő napi problémák nemcsak a diákközösséget, hanem a felnőtt „kontyfasokat” is érinthetik. Vagyis minden, a Kontyfában tanuló és dolgozó személynek lehetnek sérelmei és kérdései a közgyűlésen.

Az önkormányzat tagjai titkos szavazással maguk választják meg vezetőiket: DÖK-vezető, évfolyamvezetők, felnőtt segítő tanár.

Az évet önkormányzati táborozással kezdjük, ahol a tanév feladatait állítjuk össze, s közben a DÖK-vezetőség csapattá formálódik.

A diákok minden őket érintő fontos döntésbe beleszólnak képviselőik által, részt vesznek:

- az osztályozó konferencián a magatartás- és szorgalomjegyek eldöntésében,
- a házirend kialakításában és módosításában,
- minden osztályukat érintő, nem a szaktantárgyhoz kapcsolódó döntésben, valamint
- képviseltetik magukat a problémamegoldó fórumokon, és a döntések részesei (iskolabíróság, problémakezelő bizottság)

Az önkormányzat legfontosabb jellemzője, egyúttal értéke, hogy folyamatosan felülvizsgálja önmagát, nem évekkal ezelőtt jól bevált rendszert rögzít, hanem működésének minőségét ellenőrizve változtatja és megújítja azt. Törekszik arra, hogy mindig az éppen a rendszerben élők – az itt tanuló diákok – igényei szerint működhessen.

„Kontyfa” Közgyűlés, 2003.

Forgatókönyv

1. Előzmények

A megfogalmazott problémák címzettjeinek levelek kézbesítése egy héttel a közgyűlés előtt.

Az iskola dolgozóinak területenként meghívók kézbesítése.

Lásd: 1. melléklet

1. 3. Műszaki tennivalók, készítenivalók

Székeket 6 különálló tömbbe rendezni (szavazásnál így jól számolható).

Egy nagy asztal középre 4 fő részére: diákönkormányzati vezető, felnőtt segítő, szavazatszámológó; két kisebb asztal 2 fő jegyzőkönyvvezető és 2 fő időfelelős részére a dobogó két szélére.

Állómikrofon minden tömb mellé, és álljon ott egy olyan hozzáértő, aki méretre igazítja! Botmikrofon minden tömb mellé egy futárral.

Hangosítás.

Kivetítő és folyamatos szövegszerkesztés helyben – ezek feltételei.

Asztalok és ládák a szavazáshoz a két földszinti folyosóra (évfolyamonként egy-egy asztal, így elkerülhető a tolongás) az évfolyamok feliratával, íróeszközök, valamint a szavazólapok odakészítése.

Legyen információs tábla arról, hogy ki hol szavaz.

Szünetvégi becsengetések: egy felelős.

Videóra venni a közgyűlést.

Fénymásolatok (szavazólapok, táblák, jegyzőkönyv, stb.), felelős: Beliánszky Kriszta.

Szülőbíró felkérése, felelős: Kiss Tamás íg.

Aznap reggeli berendezés, ülőhelyek kitáblázása (melyik osztály hol ül), felelős: 4.c osztály.

Rendezők jelzése, szavazópálcák, felelős: 6.b osztály, 2.a osztály.

2. A közgyűlés napja

2.1. Előkészítő munkák

2.1.1. Berendezés, műszaki feladatok (mikrofon, vetítő stb.)

felelős: műszaki vezető

2.1.2. Nagyított nyomtatványok több helyre is az aulába!

felelős: 7.d. osztály

2.1.3. Büfések, rendezők a helyükön, irányítás: osztályok ülésrendje, táblák a helyükre, foglalt székek jelölése (szavazatszámológó, mikrofonosok stb.)

felelős: Fülöp, Kalmár Laci, 5. c. osztály

2.1.4. Időmérők: feladat tisztázása, csengő, mikrofon a kezükbe.

felelős: Béla, Eszter.

2.2. A közgyűlés programja

I. Bevezetés

Elnök (Toti, 7.c.) köszönti a résztvevőket, a vendégeket.

Megköszöni a segítő csoportok, osztályok munkáját.

Létszám – szavazatképesség megállapítása.

Megszavaztatja a levezetőket (számlálók, jegyzőkönyvvezetők, elnökségi tagok)

Nyílt szavazás 1.

Napirend megszavaztatása

Lásd: 2. melléklet

Nyílt szavazás 2.

Ügyrend megszavaztatása

Lásd: 3. melléklet

Nyílt szavazás 3.

Hozzászólás, egyéb technikai problémák tisztázása (hogyan lehet hozzászólni, kérjük a soron következő probléma szereplőit mikrofonközelbe, stb.).

II. Beszámoló a diáktanács eddigi munkájáról

Nyílt szavazás 4.

III. Problémák felvetése

Lásd: 4., 5. melléklet

IV. Házirendmódosítások

Házirendmódosítások: tételenként hozzászólás, szövegszerkesztés.

Lásd: 6. melléklet

Nyílt szavazás egyenként & végül az egészről!

V. Az iskolabíróság és a problémakövető bizottság megválasztása

Elveinek ismertetése, feladatai

Szavazatszámológó megválasztása

Bemutatkoznak a jelöltek:

Szavazási szabályok ismertetése: titkos szavazás

Eredmény nyilvánosságra hozásának módja

A közgyűlés utáni tennivalók:

- rendrakás*
- megbízólevelek megírása*
- a megállapodások dokumentálása*

1. melléklet
MEGHÍVÓ

Tisztelt Műszaki Dolgozóink!

Szeretettel meghívjuk Önöket 2003. december 5-én 9 órakor megrendezendő Iskolai Közgyűlésünkre!

Diákönkormányzat Szervező Bizottság

Tisztelt Gazdasági Irodai Dolgozóink!

Szeretettel meghívjuk Önöket 2003. december 5-én 9 órakor kezdődő Iskolai Közgyűlésünkre!

Diákönkormányzat Szervező Bizottság

Tisztelt Konyhai Dolgozóink!

Szeretettel meghívjuk Önöket 2003. december 5-én 9 órakor kezdődő Iskolai Közgyűlésünkre!

Diákönkormányzat Szervező Bizottság

2. melléklet

A közgyűlés javasolt napirendje:

A diákönkormányzat beszámolója az eddig végzett munkáról.

A megjelentetett kérdések, problémák megtárgyalása.

A házirend módosításával kapcsolatos javaslatok megtárgyalása.

Az iskolabíróság és a problémakövető bizottság tagjainak megválasztása.

3. melléklet

Az Iskolaközgyűlés ügyrendje:

Levezető elnökei:

Szavazatszámológók:

A választás lebonyolítói:

Szavazati joguk van az iskola tanulóinak negyedik osztálytól, és minden felnőtt dolgozónak.

Tanácskozási joga van annak, akinek szavazati joga van, de mások is szót kaphatnak, ha a szavazati joggal rendelkezők közül 50% + 1 fő hozzájárul ehhez.

A kérdést feltevő felszólalásának ideje nem korlátozható.

A kérdésre válaszoló felszólalása nem lehet hosszabb, mint amennyit számára a kérdés feltevője meghatároz. Ha ez az idő a válaszoló számára kevés, a válasz megkezdése előtt a közgyűléshez fordulhat az időkeret meghosszabbításáért.

Az egyéni hozzászólók legfeljebb 2 percig beszélhetnek. A levezető elnök az idő lejártakor a megkezdett mondat befejezése után megrövidíti a szót.

A közgyűlés a válaszokat akkor fogadja el, ha a szavazati jogúak legalább 75%-a az elfogadás mellett szavaz.

Amennyiben a kérdés feltevője a választ nem fogadja el, úgy a probléma automatikusan a problémakövető bizottság elé kerül megvitatásra, függetlenül attól, hogy a közgyűlés azt elfogadta-e.

A közgyűlés a házirendet csak akkor módosíthatja, ha a módosítást a szavazati joggal rendelkezők legalább 75%-a elfogadja.

A szavazatokat az előkészítő bizottság által kijelölt szavazatszámoló bizottság számolja össze.

A Közgyűlésen a szünetet a levezető elnök rendelheti el, legalább 90 percenként. A szünet legfeljebb 20 perces lehet.

Bármelyik szavazati jogú kérheti az 5 perces rendkívüli szünet megtartását. Erről a levezető elnök köteles szavazást elrendelni: 5 perces szünet akkor tartható, ha azzal a szavazati joggal rendelkezők 50%-a +1 fő egyetért.

4. melléklet

Szabályai: a problémafelvető – vagy annak megbízottja, amennyiben anonimitását őrizni kívánja – ismerteti a problémát.

A címzett válaszol.

A kérdésfelvető jelzi, hogy elfogadja-e a választ.

Véleménynyilvánításként a közgyűlés is szavaz nyíltan a válasz elfogadásáról.

Mindaz jegyzőkönyvbe kerül.

Amennyiben a problémafelvető nem fogadja el a választ, az ügy automatikusan a problémakövető bizottság hatáskörébe kerül át, s az addig dolgozik rajta, amíg megoldást nem talál. A problémakövető bizottság három diákból és három tanárból áll. Őket a közgyűlés végén titkos szavazással választják meg az előző hetekben az osztályok ajánlása alapján összeállított listáról.

5. melléklet

Problémalista:

1. Tisztelt Konyhavezető!

A 4.a osztály osztályképviselője – osztálya nevében – a december 5-én 9 órakor kezdődő iskolaközgyűlésen az alábbi kérésére szeretne választ kapni:

Szeretnénk, ha a negyedikesek is tálcán ehetnének, mert szerintünk ez megkönnyítené az asztalok rendberakását.

Kérjük, hogy tiszteljen meg válaszával! Rendelkezésre álló időtartam: 3 perc.

Köszönjük!

DÖK Szervező Bizottság

2. Tisztelt Bagi Nikolett!

A 4.a osztály képviselője – osztálya nevében – a december 5-én 9 órakor kezdődő iskolaközgyűlésen az alábbi kérésére szeretne választ kapni:

Kérjük, hogy a reggeli csengőzene szelídebb zenemű legyen! Pl. Mozart, stb.

Kérjük, hogy tisztelj meg válaszóddal! Rendelkezéssre álló időtartam: 2 perc.

Köszönjük!

DÖK Szervező Bizottság

3. Tisztelt Testnevelő Tanárok!

A 4.d osztály osztályképviselője – osztálya nevében – a december 5-én 9 órakor kezdődő iskolaközgyűlésen az alábbi kérésére szeretne választ kapni:

Szeretnénk, ha lenne korcsolyázóudvar télen!

Kérjük, hogy tiszteljen meg válaszával! Rendelkezésre álló időtartam: 4 perc.

Köszönjük!

DÖK Szervező Bizottság

4. Tisztelt Kovács Roland és Takács Bende!

Újvári Vivien – osztálytársai nevében is – a december 5-én 9 órakor kezdődő iskolaközgyűlésen az alábbi problémájára szeretne választ kapni:

Néhány fiú nagyon durva, lökdösődik és verekedik!

Kérjük, hogy tiszteljen meg válaszotokkal! Rendelkezésre álló időtartam: 4 perc.

Köszönjük!

DÖK Szervező Bizottság

5. Tisztelt Sári Béla Tanár Úr!

Az 5.b osztály osztályképviselője – osztálya nevében – a december 5-én 9 órakor kezdődő iskolaközgyűlésen az alábbi problémájára szeretne választ kapni:

Szerintünk ha valaki intőt kap, akkor a többi ugyanolyan helyzetben levő is kapjon! Sári Béla bácsi oly módon szigorú, hogy az már igazságtalan. Olyan dolgokban is, amik nincsenek leírva.

Kérjük, hogy tiszteljen meg válaszával! Rendelkezésre álló időtartam: 6 perc.

Köszönjük!

DÖK Szervező Bizottság

6. Tisztelt Takarítók vezetője!

Az 5.b. osztály osztályképviselője – osztálya nevében – a december 5-én 9 órakor kezdődő iskolaközgyűlésen az alábbi problémájára szeretne választ kapni:

A Takarítótól kérjük, hogy ugyanúgy törődjön velünk, mint a tanárokkal! Hadd jöjünk vissza az itt hagyott tárgyainkért!

Kérjük, hogy tiszteljen meg válaszával! Rendelkezésre álló időtartam: 4 perc.

Köszönjük!

DÖK Szervező Bizottság

6. melléklet

Módosítási javaslatok:

A mobiltelefonokat a tanítási órákon kikapcsolva akárhol lehessen tartani.

Ha lesz portaszolgálat, akkor diákigazolvány felmutatásával lehessen az épületbe belépni.

Az aktuális hónap utolsó napjáig minden jegy az ellenőrzőben és a naplóban is jelenjen meg.

Órai fegyelmezetlenség miatt az aktuális óra anyagából nem lehet dolgozatot íratni.

A termék elosztásánál lehessen kérvényezni, hogy a meglévőnél rosszabb körülmények közé ne kerülhessen az osztály.

A dolgozatok kijavításának határideje legyen egységes, azaz tíz munkanap.

A lyukasórák alatt az aulában vagy a könyvtárban kell tartózkodni.

A kisérettségi jegye 25% helyett csak 15%-ban számítson be az év végi jegybe.

A kisérettségi tételeit már február végén megkaphassák az érintettek.

Ha a tanár 5 perccel később érkezik arra az órára, amelyen témazárót írat, a dolgozatot halassza el.

A gimnazisták reggel már 7:45-től felmehessenek a termeikbe.

Problémalap

A probléma rövid, tömör leírása:

(Pontosan írd le, hogy mi a panaszod! Úgy fogalmazd meg, hogy az is értse, aki nem ismeri, nem hallott róla.)

Kinek vagy kiknek a problémája?

(Kit zavar, kivel történt? Fogalmazhatsz általánosan is, és meg is nevezheted magad!)

Ki vagy kik a probléma okozója, okozói?

(Nevezd meg az általad leírt probléma okozóit.)

Kitől vagy kiktől várod a probléma megoldását?

(Írd le, hogy szerinted ki tudna segíteni, megoldást találni problémádra.)

Mikor tekinted megoldottnak a problémát?

(Gondold át pontosan, hogy milyen intézkedés, milyen változtatás oldaná meg a fentiekben leírt problémádat! Pontosan fogalmazz!)"

Száva Eszter

SZERZŐDÉSES RENDSZER

„15 éve, az alapítás óta iskolánk egyik legfontosabb gyakorlata a szerződéses rendszer. Tartalma, működésének módja az elmúlt idő alatt sokat változott, de mindig ragaszkodtunk hozzá. Talán azért, mert ez fejezi ki számunkra leginkább, hogy a diákokat partnereinknek tekintjük, hogy nekik csináljuk az iskolát, hogy minden őket érintő ügyet velük közösen beszélünk meg és együtt jutunk döntésre. Ezt a rendszert az az elv működteti, hogy úgy értelmezzük: a mi feladatunk segíteni a diákokat az általuk megfogalmazott célok elérésében.

A cél általában az érettségi, ahhoz azonban nagyon hosszú út vezet, ráadásul egy sor dologgal együtt jár: tanulás, különböző feladatok teljesítése, az osztályzatok megszerzése, és maga a mindennapi együttélés. Ha sikerül megértetni a diákkal, hogy az érettségi megszerzéséhez milyen hosszú út vezet, hogy ez egy összefüggő folyamat és egy sok elemből felépülő összetett rendszer, amelyért minden nap kell neki és nekünk is lépéseket tennünk, akkor van esély arra, hogy úgy érezze, a maga életét éli, önmaga felelős a tetteiért és azokért, amiket nem tesz meg. A szerződéses rendszer végső soron ennek a „megértetési” folyamatnak az egyik eszköze.

Az iskolában a diákokkal való közös életünket az alapszabály közös értelmezésével kezdjük. Ez egy néhány egyszerű mondatban megfogalmazott szöveg, amely az együttélés alapvető és minimális szabályait tartalmazza. Cél, hogy a diákok elfogadják azt, vagy közösen úgy módosítsuk, hogy mindenki számára elfogadható legyen. Ezt mindannyian aláírjuk, és ettől kezdve ez alkotja az iskolai élet kereteit.

Szerződés ennek megszegésekor vagy az iskolai élet egyéb területein, a közös együttélés, együtt tevékenykedés során bármilyen témában születhet. A szerződés tartalmán túl a megszületés folyamata és az „utóélete” is fontos és hasznos.

Hogyan születik egy szerződés?

Először is valaki (a diák, a tanár, esetleg több diák, illetve több tanár vagy az egész tanári stáb) érzékel egy problémát, leül erről az érintettel beszélgetni. A beszélgetés feladata, hogy világossá tegye a problémát, mindkét fél belássa, hogy ez valóban az, kiderüljenek az okok, megfogalmazódjon az igény a változásra és közös stratégia szülessen a megoldásra. Ebből születik meg az a megállapodás, amely maga a szerződés. Az érthetőség kedvéért álljon itt egy példa:

A tanár észleli, hogy egy diákja szétszórt, rendszeresen nincs füzete, ha van, akkor se jegyzetel, nem figyel az órákon, beleszólásaival zavar, a feladatokat nem végzi el, összességében hátráltatja a csoportot, ráadásul stílusa flegma, sokszor bántó. Egy szünetben leül vele beszélgetni, elmondja, hogy mit észlel, elmondja aggályait a diák tanulmányi előmeneteléről és a csoporttal való kapcsolatáról, majd megpróbálják kideríteni az okokat. Kiderül, hogy a diák unalmasnak tartja az órákat, feleslegesnek az ott tanultakat, úgy érzi, nincs egy szinten a csoporttal. A beszélgetés végére olyan megállapodás születik, hogy a tanár minden órára hoz a diáknak neki való külön feladatot, illetve lehetőséget ad az órán kiselőadás tartására, de csak addig, amíg a diák a külön feladatokat meg is csinálja, mondanivalóját, észrevételeit kulturáltan mondja el, és ő is türelmesen meghallgatja társait. Ezt írott szerződésbe foglalják. A szövegben az is szerepel, hogy mindez mennyi időre szól, és mindketten aláírják. A szerződés idejének lejártakor újra leülnek beszélgetni, kinek hogyan működött a dolog. Ha szükséges, tovább beszélgetnek a problémáról, születhet új szerződés, de az esetek többségében ez már nem szükséges. Azáltal, hogy egy alapos beszélgetés után a diák és a tanár figyelme a problémára irányul, az valamilyen irányban (jó esetben a megoldás felé) elmozdul.

Fontos, hogy a szerződés személyre szabott és betartható legyen. Ha nem teljesíthető, amellett, hogy nem éri el a célját, a diákok csak egy büntetési eszköznek tekintik, amit nem éreznek sajátjuknak, ezért hatását veszti. A rendszer célja a belátás és a belülről vezéreltség elérése. A szerződés akkor igazán kétoldalú, ha mindkét fél vállal benne valamit. Így a diák érzi a dolog komolyságát és azt, hogy felnőttként kezeljük.

A jó szerződés apró dolgokra (feladatokra, szabályokra, stb.) és rövid távra szól. Betartása sikerélményt hoz a diákoknak, megerősödik önbizalmuk, a közösség iránti elkötelezettségük.

Iskolánkban nem ritka, hogy a diákok kezdeményeznek szerződéskötést. Egyrészt érzik, hogy a szerződés segítség, kapaszkodó számukra egy-egy problémájuk megoldásában, másrészt így maguk alakíthatják iskolai életüket.

Osszegésként: a szerződés megállapodás, amely a két fél beszélgetésén, a probléma, a helyzet közös elemzésén alapul. A felek egyenrangúak, mindkettőjüknek célja a megállapodás. A felek jelen esetben a diák és a tanár. A diák és a tanár közösen megfogalmazznak egy célt, és közösen találják ki, mi lehet a cél megvalósításához vezető legrövidebb út. A szerződés eszköz, amely konkrétan tartalmazza a problémát, a célt, a teendőket, azok időtartamát és azt, mi történik megszegése esetén.”

Alapszabály

A Tanoda 8.30–19.00. óra között működik.

Tanórákat 9.00–19.00. óra között tartunk.

A Tanodába maximum három évig járhatsz.

A Tanodában egyéni tanulási program szerint tanulsz, amelyet segítő pároddal az alapszerződés megkötésekor dolgoztok ki.

A tanév három harmadévből áll. Minden harmadév második hetének végéig segítő tanóroddal megállapodsz az adott időszakban tanulmányaid haladási üteméről és a vizsgaszintekről. Ezt harmadéves szerződésben rögzítitek. Ez a szerződés bármikor módosítható.

Az alapszabálytól eltérő bármilyen megállapodást az eseti szerződés szabályozza. Eseti szerződést bármelyik tanárral köthetsz.

Osztályzataidat vizsgákon szerezheted meg.

A vizsgákról a vizsgaszabályzat rendelkezik.

Könyvet, tankönyvet, szótárt az iskola könyvtárából a meghatározott rend szerint kölcsönözhetesz.

Vizsgákat a vizsgaidőszakban tehetsz. Minden vizsgaidőszakban tantárgyanként egy javítóvizsgára van lehetőség.

Egy tanév (három harmadév) alatt legalább három vizsgát le kell tenned. Ha ezt nem teszed meg, tanulói jogviszonyod megszűnik.

Iskolából való távolmaradásodat minél előbb jelezd bármelyik tanárnak (ha tudod előre).

A Tanoda működési helyén és idejében alkoholt, drogot fogyasztani és árulni, alkoholos vagy drogos állapotban az iskolában tartózkodni tilos, ha ez mégis megtörténik, bármelyik tanár hazaküldhet.

Az iskola területén a dohányzás tilos.

Köteles vagy betartani a tűz- és munkavédelmi szabályokat és részt venni az erre vonatkozó oktatáson.

Minden tanévben egyszer el kell menned iskolaorvosi vizsgálatra.

Az alapszabály minden iskolán kívüli Tanodás programra is érvényes.

A stáb

Budapest, 2004. szeptember 1.

Az alapszabályt elolvastam, megértettem és elfogadom.

Budapest, év hó nap

.....

Diák

Szebényi Csilla
(Belvárosi Tanoda)

SZABÁLYOK ÉS SZERZŐDÉSEK

„A Rogersi gondolkör egyik alapja a hatalommegosztás. Ha autonóm, szabad gondolkodású gyerekeket (fiatalokat és majdan felnőtteket) szeretnénk magunk körül látni, akkor alkalmat kell adnunk arra, hogy a szabadságot, a választás szabadságát és a szabadsággal járó felelősséget és kötıtségeket megtapasztalják. Iskolai életünk megszervezéséhez szándékosan félretettük tehát az intézményes eszközök legnagyobb részét (ellenőrző, intő, rozó, látogatás az igazgatónál stb.) Két intézményes megoldásra támaszkodunk mindössze, az egyik a házirendet kiváltó Rogers Regula, a másik pedig a személyes – és osztályszinten nem megoldott – konfliktusok terepe, a Vének Tanácsa. Mindkettő közvetlen diákkontroll alatt is áll. A Rogers Regulát minden évfolyam külön megdolgozza a saját maga számára – akár változtatásokat is eszközölve, a Vének Tanácsában pedig a konfliktusok pozitív megoldásán az egyenlő számban részt vevő, választott tanár- és diákküldöttek együtt törik a fejüket.

Az egész iskola működését érintő szabályok mára gyakorlatilag megszülettek. Az elmúlt 15 év alatt minden évben egy-egy évfolyammal följobb lépve – az évfolyamok számából és a korosztály változásából adódó újabb szempontokat megfontolva –, lassan, többször nekifutva, állandó csiszolgatással született meg a Rogers Regula jelen formája. Hogy a szabályalkotásba továbbra is tevőlegesen részt lehessen venni, minden évfolyam átrágja – és ha szükségét érzi, módosításokat is megfogalmazva – magáéva „gyúrja” a Regulát. A Regula értelmezése jó alkalom a lehetséges konfliktusok preventív megtárgyalására – mi van a testi-lelki bántással, a drogfogyasztással, terjesztéssel, a kártérítéssel, a szabályszegés következményeivel.

Az iskolai szabályok mellett működő osztályszabályok egy kisebb közösség saját szabályai. Természetesen összhangban kell lenniük a Regula szellemével, de olyan kérdéseket is szabályoznak, amelyek csak ennek a közösségnek fontosak. Például ki léphet be az osztályba, hogyan zajlik egy beszélgetőkör, hogyan lehet szót kérni, magnót használni stb. Ezek a szabályok folyamatosan születnek. Csak egy része tud preventív módon létrejönni, többségük az együttélés során felmerülő konfliktusok során formálódik meg.

Minden szabály születésénél fontosnak tartjuk, hogy részvételi úton hozzuk létre. Azt reméljük – és legtöbbször nem is csalódunk ebben –, hogy a részvétel elkötelezetté teszi a döntéshozókat a szabályok betartásában is. Valódi, belülről jövő elfogadására ad ez esélyt, így optimális esetben nem kell a szabály betartatása kapcsán újabb konfliktusba keverednünk. Törekszünk a konszenzusra, de sokszor csak kompromisszumok árán vagy szavazással érünk célt.

A tanár feladata többrétű ezekben az esetekben. Képviselet az iskola közös értékeit, segíti a megegyezés folyamatát, és oldani igyekszik a szavazás kapcsán kisebbségben maradtak rossz érzéseit. Fontos ez utóbbi is, hiszen nagyon nehéz elfogadni, ha alulmaradt valaki. Néhány megértő mondat vagy a továbblépés lehetőségeinek közös átgondolása olyan feszültségeket oldhat fel, amelyek a szabály megtartásának akadályai lehetnének.

Nem rajongunk azért, hogy már lezárt ügyeket újratárgyaljunk, de erre is van példa, mert még mindig jobb megoldásnak tartjuk ezt, mintha valaki, vagy néhányan nem tudják megemészteni a döntést.

A nagyobbaknál szerződésnek tekintjük tehát minden olyan megbeszélés eredményét, amely egy együttélési kérdésben két vagy több fél között létrejött. Csak akkor foglaljuk írásba, ha nagyon fontos vagy bonyolult ügyről van szó, vagy ha ismétlődnek a félreértések a szabály körül. A kisebb súlyú történésekkel kapcsolatban elég a szóbeli megegyezés. Ritkán tapasztaljuk, hogy nem törődnek a szabályokkal, inkább a félreértések, mint a szándékos kijátszás a jellemző. Mindezt a szocializáció folyamatának tekintjük, így ha szándékosságot vagy játszmát nem érzünk mögötte, türelemmel viseljük az ezzel járó esetleges szabálysértéseket.

A szóbeli megállapodások vagy írásbeli szerződések be nem tartása a konfliktushelyzetek közé tartozik. Konfliktusaink nagy részét igyekszünk a megbeszéléssel lezárni. A Regula tartalmazza azt a lépcsős rendszert, ami ilyen esetekben támpontul szolgál, ez a következő:

1. A konfliktusban érintettek megbeszélése, eredmény híján vagy elégedetlenség esetén
2. be lehet vonni előbb az osztályfőnököt, azután a diák védangyalát (egy általa választott felnőttet).
3. Ha mindez nem segít, a hetente összeülő tanári stáb tárgyalja az esetet,
4. ha kell, bevonjuk az érintett szülőket.
5. Súlyos esetekben vagy sikertelen megoldási kísérletek után az ügy a diákkal együtt a kerül a tanári stáb elé.
6. Ha nem rendeződik a konfliktus, a Vének Tanácsa foglalkozik az ügygel. (Ide teljesítéssel, tanulással kapcsolatos ügyek ritkán kerülnek, inkább viselkedéssel, együttműködéssel, értékeinkkel kapcsolatos konfliktusok jutnak erre a szintre.)

Ha egyértelműen a diák mulasztásáról van szó, sokszor alkalmazzuk azt a megoldást, hogy megkérjük, mondja meg, mi az (akármilyen büntetés vagy szabadságkorlátozás), ami őt segíteni tudja a szabály betartásában. Meglepo megoldások születnek. Egy 19 éves fiú például a saját késései ellen azt tartotta a legjobb fegyvernek, hogy azon a napon, amikor késik, nem teázhat az iskolában. Meglepo, de működik.

Ha egy diák ennyi kísérlet után sem tudja betartani az együttélés szabályait, végső soron azt kockáztatja, hogy el kell hagynia az iskolát. Nehezen, három napos próbaidő, számos beszélgetés után veszünk csak fel gyerekeket iskolánkba. Ugyanilyen nehezen, sok-sok forduló után válunk meg tőlük. Legtöbbször nem mi döntünk, mi a feltételeket fogalmazzuk meg.

Egy példa az elmúlt évek gyakorlatából.

A 11. évfolyam egy része dohányos diák. Ahogy nőtt az iskola, elkezdődött a lövész-árokharc – mi tiltjuk, ők kijátszanak minket. Ezzel szembesültünk szeptemberben. Nem örülünk, de elfogadjuk, hogy néhányuk már az addikció olyan fokán áll, ahol a hat órás tanítási idő túl hosszú cigi nélkül. Többségükben felnőtt, nagykorú fiatalokról van szó. Mi, középiskolás tanárok azt szeretnénk elérni, hogy tiszta legyen a dolog, ne kelljen „sunnyogni”, bizhassunk egymásban. Fontos számunkra az egészségvédelem, így korlátoznánk a napi mennyiséget. Másik szempontunk, hogy aki még nem dohányos, ne szokjon rá, így azt javasoljuk, hogy egyszerre csak egy diák élhessen a dohányzás jogával. Így elkerülnénk azt, hogy „tök buli!” felkiáltással olyanok is rászokjanak a dohányzásra, akik ma még elvannak nélküle.

Heteken keresztül tartó egyeztetés, heves viták sora indult el az alsó tagozatos tanítókat és a szülőket is bevonva. Végül megszületett a szabály: naponta egyszer a nagykorúak és azok, akiknek a szülei ezt írásban elfogadják, kimehetnek az épületből egy meghatározott, az alsósok által nem látható helyre. Vigyázniuk kell a szemetelésre, és pontosan kell visszaérni az órára.

A szülők nem tartották fontosnak és kivitelezhetőnek azt, hogy külön-külön menjenek ki, a gyerekek pedig természetesen kifejezetten tiltakoztak ez ellen, így sajnálatunkra ezt a gondolatot el kellett engedniünk. A szabály azóta is működik, megszületésével egy csapásra megszűnik az iskolaudvar bizonyos eldugott területének látogatottsága. Féltünk tőle, hogy demonstratív levonulások lesznek, amikor – legalábbis az első alkalmakkal – büszkén vonul majd ki a 11. osztály egy része. Ezeket a félelmeinket meg is osztottuk a diákokkal. Abban maradtunk, hogy egy hónapos próbaidőre vezetjük be a rendszert. Ezalatt kiderül, a kisebbek körében milyen visszhangja van.

Az egy hónap elteltével nem kellett változtatnunk. Azon egy-két esetben, amikor látható helyen dohányoztak az iskola környékén, a figyelmeztetés elég volt. Érdekiük betartani ezeket a szabályokat, hiszen hosszas nyüglődés végén került pont a viták végére. A folyamat alatt pedig olyan szempontokra tudtunk rávilágítani, amelyekről a lövészárkok másik oldaláról nem hallanának – tudniillik hogy a kisebbek, jelen esetben nyolcadikosoknak milyen példa mindez. A nyolcadikosok természetesen nem maradnak le az információkról, de mégsem látják naponta illegálisan dohányzó iskolatársaikat maguk körül.

Végezetül álljon itt egy példa a szerződésre.

Egyéni Tanulási Szerződés,
mely kötöttetett
..... diák
és a Rogers Iskola között

A szerződés célja: Gábor számára nagyon fontos, hogy pénteken hazautazzon vidéki otthonába. Ezért élni kíván a szabad óralátogatás lehetőségével. Ez a pénteki napra vonatkozik. Ezenkívül a keddi nyelvvizsgát és környezetvédelem órát is otthoni munkával váltja ki.

A szerződés tartalma:

A szabad óralátogatás a következő órákat érinti: biológia, egészségtan, vizuális, angol, matematika, testnevelés.

Angolból nyelvvizsgára készül.

A diák vállalja, hogy

- kéthetente átad egy kazettát Csizinek,
- minden hétfőn külön figyelmeztetés nélkül berakja az elvégzett (magnós) feladatokat Csizi fahájába,
- minden hétfőn a hetedik órában külön órán vesz részt.

Csizi vállalja, hogy

- minden csütörtökre előkészíti a nyelvvizsga szintjén a magnós feladatokat,
- minden leadott anyagot egy héten belül kijavít,
- minden hétfőn a hetedik órában segít a nyelvvizsgára való felkészülésben.

Egészségtanból a diák vállalja, hogy 2005. január 3-ra a tantárgyból házi dolgozatot készít vagy a megadott szakirodalomból egy könyvet választ és arról szóban beszámol.

Szakdolgozati téma: Alan Pease *Testbeszéd* című könyvét otthon elolvassa önállóan, feldolgozza és házi dolgozatot készít belőle. Min. 3 oldal könyvismertetés.

A tanár vállalja, hogy a forrásfeldolgozás során felmerülő bármilyen szakmai probléma megoldásában segít, a megírt házi dolgozatot egy héten belül leosztályozza.

Vizuális tantárgyból a diák vállalja, hogy 2005. január 3-ára mestermunkát vagy valamely művészeti témából sorozatot készít.

A mestermunka vagy sorozat címe: *Érzések és képek: vidámság, szomorúság, harag, bosszúság, szerelem, mohóság, együttérzés-szimpátia, kedvesség, puhaság, simaság és bársonyosság.*

Az alkalmazott technikák: festékek.

Felhasznált anyagok: A/3-as műszaki karton.

Szükséges művészettörténeti források: impresszionista festők alkotásai.

Igényelt konkrét segítségek a tanártól: anyagok, hely biztosítása.

Értékelési szempontok: kidolgozástól és befejezettségtől függ, valamint hogy mennyire kapcsolódik a projekt témájához.

Tanár biztosítja: albumok, reprodukciók, impresszionista festők alkotásainak reprodukciói.

Testnevelésből a diák vállalja, hogy hetente kétszer elmegy futni.

Matematika tárgyból:

A diák dolga: otthoni feladatként elkészíti a feladatokat, és ha nem érti, kérdez.

A tanár dolga: minden kedden átadja a heti pénteki anyagot, és szükség esetén javítja a leadott anyagokat. Hétfőn ellenőrzi. A leadott feladatokat megnézi.

A szerződés hatálya: visszavonásig.

Budapest, 2004. október 10.

.....
diák

.....
szülő

.....
osztályfőnök

tanárok:

.....
angol

.....
egészségtan

.....
vizuális

.....
matematika

.....
testnevelés

Csizmazia Katalin
(Carl Rogers Általános Iskola)

ISKOLABÍRÓSÁG

„Az iskolabíróság a demokratikus és szabad iskola egyik legfontosabb intézménye. Tanulságos a pedagógus és a diákok számára, mert módot ad egymás értékrendjének megismerésére, a vitakultúra fejlesztésére és gyakorlására, egyúttal lehetetlenné teszi az autoriter tanári magatartásformák alkalmazását. Arra szocializál, hogy a közösség normáit éppen a közösség érdekében nem szabad megszegni, de ha ez a normaszegés mégis megtörtént, akkor magának a közösségnek a joga és kötelessége azt a cselekedetet erkölcsi szempontból mérlegre tennie.

Az iskolabíróság a Politechnikumban a fegyelmi ügyek kezelésére létrehozott „intézmény”. Bármely iskolapolgár, legyen diák, szülő vagy tanár, az iskolabíróság fóruma elé terjesztheti azokat a vitás ügyeit, amelyeket sok szem közt vagy az osztályon belül nem tudott rendezni. Így tehát ha bármely iskolapolgár úgy érzi, hogy valaki megsértette a Politechnikum írott és íratlan szabályait, akkor az ügyben nem érintett, elfogulatlan tesülethez fordulhat, hogy a vitás kérdést rendezze.

Ha például egy diáknak a még elnézhetőnél több igazolatlan órája gyűlik össze, mert elmulasztotta a hiányzásait igazolni, vagy társainak tanuláshoz való jogát sértette az órai magatartásával, akkor akár a tanár, akár osztálytársai „feljelentést” tehetnek az iskolabíróságnál. Ugyanúgy az iskolabíróságra tartozik, ha valaki szándékosan megrongálja az iskolában található bútorokat, szóval vagy tetteleg bántalmazza társát, engedély nélkül valamely szórakozóhelyen tölti az éjszakát egy osztálykiránduláson.

Maga a feljelentés csak súlyosabb esetekben fordul elő, korábban minden iskolapolgár megpróbálhatja az osztálybírósággal megoldani a problémát. Egy osztálybírósági tárgyalás olyan pedagógiai színtér, ahol a közösség együtt bírálhatja el valamely fegyelmi vétség súlyosságát, veszélyességét. A diákoknak és az osztályfőnököknek egyaránt lehetősége nyílik arra, hogy együtt végiggondoljanak és értékeljenek egy-egy helyzetet, eseményt. Fontos alkalom ez, hiszen a gimnazista korosztály számára a kortárs csoport véleménye mindennél meghatározóbb. De ugyanakkor a vétségről véleményt alkotó diákok egy-egy ügy kapcsán átérezhetik a tettek és azok megítélésének felelősségét. Az osztálybíróság szerepe azért is fontos, mert az osztály minden diák számára a legszűkebb közösséget jelenti az iskolában, az osztály tagjai, illetve az osztályfőnökök ismerik a leginkább a diák magánéletét, szociális körülményeit, indítékait, ezért ők a legkompetensebbek annak megítélésében, mi okozhatta a szabályszegést. Így az osztály könnyebben alkothat személyre szabott büntetést is.

Az iskolabíróságba a diákok, a szülők és a tanárok évente delegálnak képviselőket, így minden egyes tárgyaláson háromfős (diák, tanár és szülő) bírói testület hoz határozatot annak érdekében, hogy mindhárom csoport szempontjai érvényesüljenek egy-egy ügy elbírálásánál. Bíróadásra az iskolabíróság tanári titkára kéri fel az osztályokat. A tanári oldal négy bíróját – köztük a titkárt – szintén évente a pedagógusközösség választja. Az iskolabírósági üléseken a diákoknak, a szülőknek és a tanároknak azonos jogosítványai vannak, mindenki egy-egy szavazattal rendelkezik.

Az iskolabíróság tanári titkárához futnak be a panaszok, az ő feladata, hogy egy-egy ügyben tájékozódjon, az érintettekkel beszéljen. Kiemelt ügyekben, felfüggesztett kizárásos, vagy „kizárásgyanús” esetekben a bírónak előzetesen ki kell kérnie a panaszos osztályában tanító tanárok írásos véleményét az érdekelt diák magatartásáról, tanulmányi előmeneteléről. A véleményeket a bíróságnak a tárgyalás folyamán fel kell használnia és a határozathozatalnál figyelembe kell vennie. A titkár kéri fel az ügyet tárgyaló tanárbíróit,

és neki kell ügyelnie a határidők betartására és betartatására. A tanév végén a pedagógus-közösségnek beszámol munkájáról, illetve a bíróság működéséről. A felfüggesztett kizárás és a kizárás olyan esetekben megalapozott, ha valaki sárba tiporja a Politechnikum alapértékeit, például tetteleg bántalmaz egy másik iskolapolgárt vagy bárkit emberi méltóságában megsért.

Fontos, hogy minden érintett és érdeklődő időben értesülhessen a tárgyalások helyéről és idejéről, ezért erről tájékoztat az iskolarádió és az épületben két erre a célra fenntartott hirdetőtábla. A bíróság döntéseiről a Politechnikum havilapja, a Poligráf is tájékoztatja az iskolai közvéleményt. Ez azért is különösen fontos, mert a Politechnikum iskolabírósága az angolszász igazságszolgáltatási rendszer mintájára precedenselvű, vagyis egy ügyben meghozott döntés befolyásolja a később ugyanolyan típusú ügyek elbírálását.

A tárgyalások általában nyilvánosak, de az érintettek alapos indoklással kérhetnek zárt tárgyalást. Ezt a kérést akkor szokta elfogadni az iskolabíróság, ha a tárgyalás folyamán olyan személyes problémák, kérdéskörök is előkerülnek, amelyek nem tartoznak a szélesebb nyilvánosságra.

A tárgyalást a tanárbíró vezeti le, ő vezeti a jegyzőkönyvet is, amely tartalmazza a tárgyalás hozzászólásaiban megfogalmazott véleményeket, illetve a bíróság döntését. A tárgyaláson a bíróság először rendszerint a panaszost hallgatja meg, majd őt bármely jelenlévő kiegészítheti. Ezt követi a panaszolt hozzászólása, illetve az ő véleményének kiegészítése. Végül a tárgyaláson résztvevők bármely hozzászólását meghallgatja a bírói testület, mielőtt felteszi záró kérdéseit és döntéshozatalra visszavonul.

A bíróság többségi alapon dönt és nem kötelessége részletezni, hogy ki milyen határozatot javasolt. A döntés a vétség súlyosságától függően lehet figyelmeztetés, intés, megrovás, szigorú megrovás, felfüggesztett kizárás, kizárás. A különböző bírósági döntések mellé az iskolabíróság a legtöbbször igyekszik pedagógiai támogató rendszereket rendelni, amelyek segítik a diákokat abban, hogy magatartása megváltozzon. Ilyen lehet például a magatartásfüzet vezetésének elrendelése egy bizonyos időszakra, amelyből a bíróság visszajelzést kaphat a tárgyalás utáni időszak változásairól. Kötelezheti a bíróság az érintett feleket szerződés kötésre, amely egyértelműen tisztázza azokat a feltételeket, amelyeknek a diáknak meg kell felelni a jövőben, de azt is elrendelheti a késéssel bajlódó gyermeknek, hogy egy bizonyos időszakban már a tanítás megkezdése előtt 10 perccel legyen az iskolában. Ezek az eszközök azért fontosak, mert világos követelményeket támasztanak a diákok számára, és megszabják azokat a határokat, amelyek meghúzásával és betartásával olyan sok kamasz küszködik.

Az alábbi döntések is mutatják, hogy adott esetben az iskolabíróság olyan határozatot is hozhat, amely súlyosan befolyásolhatja a bíróság elé került személy további életpályáját. Ugyanakkor a döntésekben a fokozatosság elve is érvényesül abból a megfontolásból, hogy bárki hibázhat, a tárgyaláson szembesülhet saját hibás döntéseivel és módot kaphat arra, hogy a későbbiekben megfontoltabban, érettebben cselekedjék."

Bíró Ágota
(Közgazdasági Politechnikum)

AZ ISKOLA MINT SZERVEZET

Az iskola organikus egység, élő, folyton változó, mégis állandóságot, stabilitást sugárzó szervezet. Közösség, amelynek tagjai hatnak egymásra és a külvilágra, ugyanakkor a külvilág is hat az iskolára. Ebben az egymásra hatásban kell azt az értékszemléletet kialakítani és megfogalmazni, amit egyrészt az iskola mint egész, másrészt a benne dolgozók személyenként hitelesen tudnak képviselni.

Az iskola feladata egyszerűen fogalmazva a gyermek nevelése-oktatása. A gyermek áll a középpontban, az ő ellátására szerveződik az egész intézmény. Minden benne dolgozó munkatársnak, a tevékenységek összes elemének megvan a nevelés-oktatás folyamatában a maga funkciója.

Függetlenül attól, hogy milyen iskolatípusról van szó (4, 6, 8 osztályos, általános, közép- vagy szakiskola, tagozatos, speciális, két tannyelvű, önkormányzati, alapítványi, magán, egyházi fenntartású, művészeti stb.) – a folyamat legfontosabb elemei azonosak.

Ezek a főbb elemek a pedagógiai program, a munkatársak és az irányítás.

A pedagógiai program határozza meg az iskola szemléletét, az ebből következő célokat, módszereket, tevékenységeket.

A munkatársak valósítják meg a programot, biztosítják a körülményeket, működtetik az iskolát.

Az irányítás gondoskodik arról, hogy minden feladat megvalósuljon, biztosítja az emberi és anyagi erőforrásokat.

Az iskola jellegét meghatározza, hogy ezek az elemek milyen viszonyban vannak egymással, hogyan épül fel az intézmény, hogyan válik szervezetté, organikus egységgé.

Valaha az iskolát egyetlen személy működtette, a tanító. Azóta persze megváltozott a világ, sokasodtak a feladatok. A hagyományos iskolai modellt mindannyian ismerjük: igazgatóság (igazgató és helyettesek), pedagógusok, adminisztratív és technikai munkatársak; tantárgyi, osztályfőnöki, esetleg időlegesen célfeladatra szerveződő munkacsoportok. Évente néhány tantestületi és osztályértekezlet, kirándulás. Az igazgató és a helyettesek között megoszlanak a feladatok, de a legfontosabb ügyekben az igazgató intézkedik és dönt.



Illusztráció: Takács Judit 6. oszt.

Kérdés, lehet-e másként is működtetni egy iskolát? Egyáltalán: min lehet változtatni, ha a feladat ugyanaz, amelynek elvégzéséhez pedagógusok, adminisztratív és technikai munkatársak és igazgatóság szükséges?

Sok mindenben lehet változtatni. Elsősorban szemlélet, értelmezés, átgondolás és persze szervezés kérdése ez. Ha abból indulunk ki, hogy az iskolát a benne dolgozók közösen csinálják, akkor egészen más iskolai struktúra születik. Más munkamegosztás, más csoportszerveződés, más döntési mechanizmus. Ekkor ugyanis az a kiindulási pont, hogy az iskolát szakmailag a pedagógusok közössége működteti.

Ők alakítják ki, hozzák létre, személyiségük, közös szemléletük, értékeik határozzák meg a programot (a célokat, a módszereket, tevékenységeket). Ez az emberi, szakmai közösség műhelyszerűen működik, a változásokra reagálva újra és újra átértelmezve csapatmunkában formálja a programot, a módszereket, a szabályokat, a napi gyakorlatot.

A közösen kialakított pedagógiai koncepció lehetőséget ad arra, hogy a közös értékek mentén folyjék a napi pedagógiai munka is. A gyerekre irányuló pedagógiai hatás jelentősebb, ha a tanító vagy osztályfőnökök és az egy osztályt tanító tanárok értékszempontja hasonló. Ha céljaikat közösen tudják megfogalmazni, zavartalanabb az együttműködésük is.

Ha az iskola szellemiségét műhelymunka hatja át, a struktúrán belül is ez az elv érvényesül. A feladatok megosztásának, elosztásának alapját a pedagógusok érdeklődése, egyes ügyekbe való involválódása határozza meg. Új együttműködő csoportok jönnek létre. A kompetencia válik a feladat- és felelősségvállalás alapjává. Nincsenek sok évre leosztott, bemerevedett szerepek, a pedagógusoknak van lehetősége egy-egy időszakban a tanításon kívül valami mást is csinálni. Akinek van ambíciója, könnyebben vehet részt a vezetésben, kipróbálhatja magát más területeken is, van karrierlehetőség. Mindezzel átrendeződnek a döntési szintek, demokratikus, illetve konszenzusos döntési mechanizmusok válnak jellemzővé.

Ez a fajta szerveződés és működés visszahat a rendszerre, tovább erősíti a közösség elköteleződését, összetartozását, feladattudatát, azt az érzést és gondolatot, hogy miénk az iskola, magunk alakítjuk.

Mindennek következménye, hogy nagyobb az iskola hatása a gyerekekre, hiszen a pedagógusok azonos értékeket közvetítenek. Könnyebb a szülők előtt képviselni az iskola programját, hiszen mindenki részt vesz az alakításában, azonosul vele. A munkatársak magukénak érzik az iskolát, ezért munkájuk eredményesebb.

A gyerekek teljes körű ellátását, bár általában célul tűzi ki, egyetlen iskola sem tudja megoldani kizárólag tanítók, tanárok alkalmazásával. A gyerekek és családok problémáinak sokasodásával a pedagógusok mellett pedagógiai, szociális, és egészségügyi segítő munkatársakra van szükség. Szerencsére a felsőoktatás ezekre a speciális feladatokra képez szakembereket, akiket az iskola törvényesen alkalmazhat.

Munkájuk haszna nyilvánvaló. A gyerekek több szempontú megfigyelését, fejlesztését, saját ritmusú haladását, az osztály harmonikusabb együttműködését, az egészséges életre nevelést, olykor a családi háttér rendezettebbé válását segítik. Támogatják a tanítók, tanárok munkáját, teljesebbé teszik az iskola pedagógus-közösségét. Az ő feladataik, szerepük kialakítása, az iskolai struktúrában való elhelyezésük és finanszírozásuk nem kis nehézséget jelent az iskolavezetés számára, mégis egyre több iskola vállalja ezt.

Az iskola egyik feladata – bár erről így kevés szó esik – a pedagógusok munkájának segítése, ami persze közvetetten a gyerekeknek is hasznos. Ennek csak egyik módja a segítő munkatársak széles körű alkalmazása. A pedagógus számára elengedhetetlen, hogy munkájáról időről időre szakszerű visszajelzést kapjon. Ezt szolgálja a hospitálás, amit az iskolák többségében az igazgató vagy a tanügyi helyettes olykor meg is tesz, de ezek csak ritkán jelentenek érdemi segítséget. Fontos lenne, hogy a tanítók, tanárok rendszeresen látogassák egymás óráit, így amellet, hogy tanulnának egymástól, jelzéseikkel segítenék a másik munkáját. Hasonló segítség lehet szupervíziós és esetmegbeszélő csoport működtetése, ami lehetőséget teremtene a pedagógusoknak problémáik vagy problémás eseteik megbeszélésére.

A fejezetet négy témakör köré csoportosítottuk: az iskola szervezeti felépítése, működtetése; osztály-, illetve csoportszervezési szempontok; a gyerek nevelését, oktatását segítő munkatársak, illetve a pedagógus munkáját segítő eljárások; valamint információáramoltatás az iskolában.

SZERVEZETI FELÉPÍTÉS, MŰKÖDÉS

A változó társadalmi közeg az iskolától is új megközelítésmódot és gyakorlati módszereket követel. Az első példából kiderül, hogyan változtatta meg egy pedagógusközösség gondolkodását az iskola feladatairól a társadalmi környezet, a szülői elvárások megismerése. Újrafogalmazták céljaikat, ami az iskola egész tevékenység- és a hozzá kapcsolódó feladatstruktúráját átalakította.

EGYENLŐ ESÉLYEKET!

„Társadalmi környezetünk feltérképezése után világossá vált, hogy a gyermekeink szociális környezetében meglévő különbségeket kezelniünk kell, törekedniünk kell arra, hogy valamennyi, olykor egymástól nagyon eltérő szülői elvárásnak eleget tudjunk tenni. Felismertük, hogy a hagyományos tanítás keretei kimerültek, nem eredményes sem a tanulók, sem a pedagógus számára, nem jelent sikerélményt, ezért több mint hat évvel ezelőtt újragondoltuk az iskola szerepét, megfogalmaztuk, hogy milyen iskolát szeretnénk.

Nem hagyományos, „ismeretadó-számonkérő” iskolát, hanem olyat, amely megfelel a társadalmi környezet aktuális elvárásainak.

- Célunk az iskolánkból kilépő fiatalok esélyeit növelni, hogy képesek legyenek
- egészséges, harmonikus életet élni,
 - toleránsan együtt dolgozni és élni,
 - a változó világ követelményeihez alkalmazkodni,
 - előítéletektől mentesen elfogadni embertársaikat, valamint
 - tudásukat egész életen át gyarapítani,

A társadalom és a gyermek szempontjait nem szabad szembe állítanunk.

Az iskola a mi felfogásunk szerint nem versenyistálló és nem is a „boldog gyermekkor szigete”, hanem kétirányú közlekedésre alkalmas híd a társadalmi kihívások és az egyénileg lehetséges és szükséges ambíciók között.

Pedagógiai rendszerünk fontos elvei

Iskolánk mindenki iskolája: a pedagógiai gondoskodás szempontjából senki sem lehet hátrányos helyzetben.

Az iskola multikulturális: valljuk, hogy minden ember egyenértékű – az iskolában a kultúrák dialógusa folyhat.

Integráltan folyik az oktatás, ez vonatkozik az osztályok etnikai, szociális és általános tanulási képességeire is. A gyermekek egyenlőtlen fejlődését természetesen, tényként kezeljük.

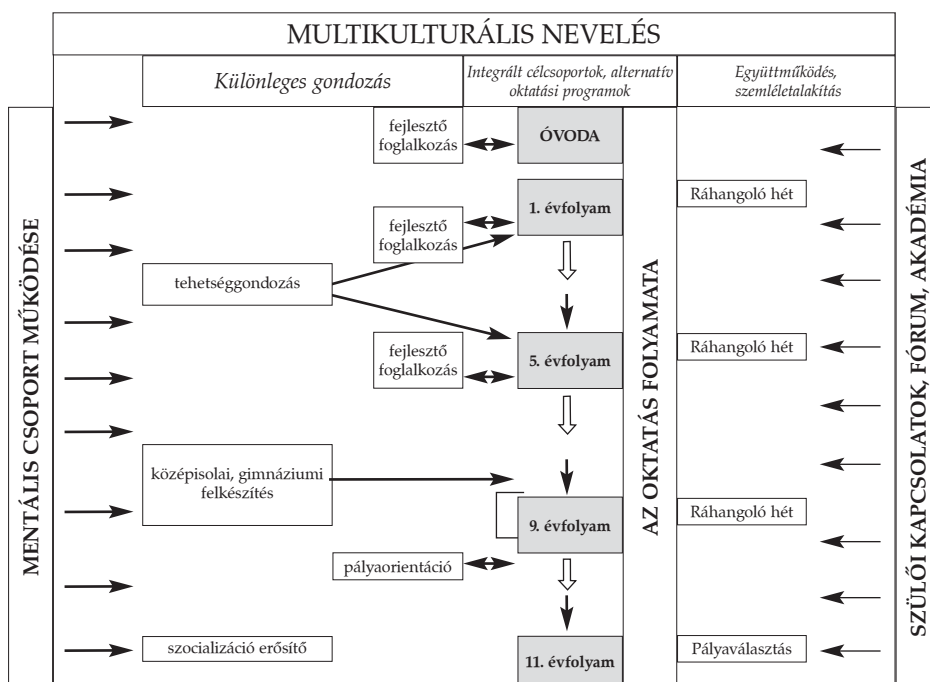
Szociális alapelvünk: heterogén csoport – amely leképezi a társadalmat – fejleszt a legjobban.

A legfontosabb módszer a differenciálás, a tanulási folyamatok hozzáigazítása az egyéni szükségletekhez: fejlesztésközpontú folyamattervezés, megtanítási stratégiák alkalmazása.

A gyermek cselekvő része a folyamatnak, saját tevékenysége, döntései alapján aktívan vesz részt a tanulásban.

Iskolánk a szülők számára nyitott, a kapcsolattartás minden formáját kereső és alkalmazó attitűd jellemzi.

A pedagógusok együttműködő csoportokban dolgozzák ki a programokat az adott osztály számára. Új erőt szabadít fel az együttgondolkodás, kevés tanár tanít egy-egy osztályban, s ez biztosítja a személyes kötődést és törődést.



Pedagógiai rendszerünk elemei

Az oktatás folyamata

A tanórák mindent meghatározó eleme a pedagógiai projekt és az együttműködésen alapuló csoportmunka. Az egyes évfolyamokon évente 3-4 tantárgyközi projektet valósítunk meg.

Miért a projekt?

A tanulói motiválás leghatékonyabb eszköze.

Alkotómunkát kíván a gyermektől és a pedagógustól egyaránt.

A projektmunka katalizátora a pedagógiai újításoknak.

Tantárgyi integrációt jelent.

Ráhangelő hét

A ráhangelő napok célja, hogy a folyamat szereplői közös tevékenységek révén kapcsolatot építsenek ki egymással, hogy kialakulhasson az osztályok arculata, segítse a stresszmentes iskolakezdést, a szülők, diákok, pedagógusok együttműködő közösséggé formálódjanak. Valamennyien fogadják el a másságot, a közösség váljon előítélet nélkülivé. Közös élményekkel, jó légkörben kezdődjön az iskolai élet.

Az oktatás hatékonyságát növelő egyéb tevékenységek

Fejlesztés

A sajátos bánásmódot igénylő gyermekek segítése egyénre szabott fejlesztési terv alapján. A problémák feltárása érdekében méréseket végzünk, mérjük az alapkészségek szintjét, a részképesség-zavarokat, kognitív képességeket, beszédképességet.

A szociális hátrányokkal küszködő tanulóink számára mentális csoportot működtetünk, feladata az egészséges életmódra szoktatás, a szenvedélybetegségek kialakulásának megelőzése, a pozitív gondolkodás támogatása.

Tehetséggondozás

Arra törekszünk, hogy a tanulók személyiségének megismerése után érdeklődésüknek és képességeiknek megfelelő fejlesztésben részesítsük őket.

A képességfejlesztés tanórán kívüli szerkezete:

<i>Hétfő</i>	<i>Kedd</i>	<i>Szerda</i>	<i>Csütörtök</i>	<i>Péntek</i>
<i>Kreatív sáv</i>	<i>Érdeklődési sáv</i>	<i>Életviteli sáv</i>	<i>Mozgás, sport</i>	<i>Információs sáv</i>
<i>képzőművészet, színhátszás, ügyes kezek, zenés, hangszeres foglalkozás</i>	<i>szakterületenként (matematika, történelem, földrajz), kommunikációs tréning</i>	<i>diáktanács, önismereti tréning, életviteltréning, környezetvédelem</i>	<i>sportkörök, néptánc, aerobik</i>	<i>könyvtárhasz- nálát, internethasználat, tanulásmód- szertan, médiaismeret</i>

Az iskola és a szülői ház kapcsolata

A szülőt, családokat partnerként vonjuk be az iskola életébe.

Szülői Fórum

Szülők Akadémiája

nyílt napok

projektzárók, bemutatók

ünnepek, rendezvények"

*Paulovicsné Nádasi Éva, Novák Zsoltné, Baloghné Bednár Éva
(Csokonai Vitéz Mihály Általános Iskola)*

A következő példa abból a felismerésből született, hogy egy több száz fős iskola nem képes kellően gyermekközpontúan működni. Sokkal nagyobb figyelmet, törődést, odafigyelést biztosít a gyerekeknek, ezért hatékonyabban működik a családi kisiskola.

A KISISKOLA

„Az Alternatív Közgazdasági Gimnáziumot 1988 őszén Horn György vezetésével tizenkét tanár kezdte el megtervezni. Az első évfolyam 1990 februárjában indult.

Tervezés közben úgy gondoltuk, hogy ha az évfolyamot nem bontjuk osztályokra, ha a gyerekek sokféle helyzetben lesznek együtt, akkor egy-egy évfolyam képes lesz közösséget alkotni. A 90 fős évfolyam napi életét úgy szerveztük, hogy a gyerekek más-más csoportban tanulják a kötelező tantárgyakat, más-más csoportban dolgoznak az alkotókörökben, foglalkoznak napi gondjaikkal. Azonban hiába foglalkozott az évfolyammal nyolc patrónus, az iskolai élet mégis átláthatatlanná, szervezhetetlenné vált. Ez volt az egyik fontos oka annak, hogy áttértünk a kisiskolai rendszerre.

A másik problémát az okozta, hogy a 90 gyereket a patrónusok alacsony óraszámában tanították (sávós órarend), így amikor a patrónusi értekezleten „a gyerek”-ről volt szó, ismeretség híján kevéssé vagy alig lehetett megbeszélni „a gyerek” dolgait.

1996-ban tértünk át a hat évfolyamos kisiskolai rendszerre. A kisiskola valójában egy évfolyam, ahova 54-58 gyerek jár. A hatfős patrónusi csoportot legfőképpen azok a tanárok alkotják, akik az epochális tantárgyakat (magyar, történelem, természetismeret, matematika) és az idegen nyelvet tanítják. Így a kisiskola egy-egy patrónusa tanítja az egész évfolyamot, ismer minden egyes gyereket. A rendszeres patrónusi megbeszéléseken egy-egy gyerekről sok szempontú, többoldalú információt cserélünk. Nagyon fontosnak tartjuk, hogy egy gyermekközpontú iskolában „a gyerek”-ről beszéljünk, „a gyerek”-kel dolgozzunk, tevékenykedjünk. Az együttdolgozó pedagógusok a kisiskolában minden nap tudnak beszélni a gyerekekről. Nem tűnhet el senki a szemük elől. Napi feladatok, pedagógiai kérdések, a fejlesztési döntések helyben, gyorsan, rugalmasan megoldhatók, de legalább megvitathatók.

A kisiskola a hagyományos osztály szerepét játssza. Közös programjaik vannak, maguk szervezik az életüket. Összhangban a nagyiskolával, önállóan alakítják ki saját élet- és munkarendjüket, a közösségi élet formáit, belső szabályaikat, együttműködési formáikat. A kisiskola léte az épület valamelyik sarkában kialakított „lakás”, amelyikben van két tanterem, a napi élethez szükséges közös tér, kicsi konyha, gardrób és egy kis tanári. A tanári a közös térből nyílik, itt dolgoznak, élnek, töltik el az iskolai idejüket a patrónusok. Ez az elhelyezés nagyon fontos, ugyanis a patrónusok minden mesterkélttség nélkül együtt lehetnek a gyerekekkel.

Minden nap negyedórás közös együttléttel kezdődik. Ez az úgynevezett nyitás. Ilyenkor beszélnek meg az aktuális kérdéseket, közös ügyeket. Ekkor van lehetőség az információk átadására. A nyitás egyben a napi együttlétre, a tevékenységekre való ráhangolódásra is alkalmas. Minden kisiskola sajátosan alakítja ki a nyitások programját. Van, amelyik játékkal, kulturális események ismertetésével, reggeli teával és pogácsaevéssel tölti el ezt az időt. A nyitás egyben lehetőséget ad arra is, hogy a gyerekek megszokják, hogy a munka megkezdése előtt negyed órával az iskolában kell lenniük. Lehetőséget ad arra is, hogy a patrónus ellenőrizze az esetleges hiányzókat. A kisiskolák maguk alakítják ki hagyományait, ünnepeiket, tanításon kívüli programjaikat. Minden évben kétszer egy hetet, az úgynevezett elutazós témaheteket az iskolán kívül töltik. Ez az évenkénti két hét intenzív együttléttel nagy erővel járul hozzá a közösség létrehozásához. A kisiskolai szervezet biztosítja a napi kapcsolatot a szülővel, gyerekekkel, az azonos gyereket tanító kollégával.

A kisiskola patrónusai saját pedagógiai programmal, elképzeléssel, nevelési elvekkel, filozófiával dolgozhatnak, természetesen úgy, hogy a program alkalmazkodjon az iskola pedagógiai programjához. Amennyiben a kisiskola patrónusai bármiben el akarnak térni a pedagógiai programtól, a nevelőtestület elé kell tárniuk és vitára kell bocsátaniuk elképzeléseiket. A nevelőtestület döntése teszi érvényessé vagy semmissé a programtól eltérő elképzeléseket.

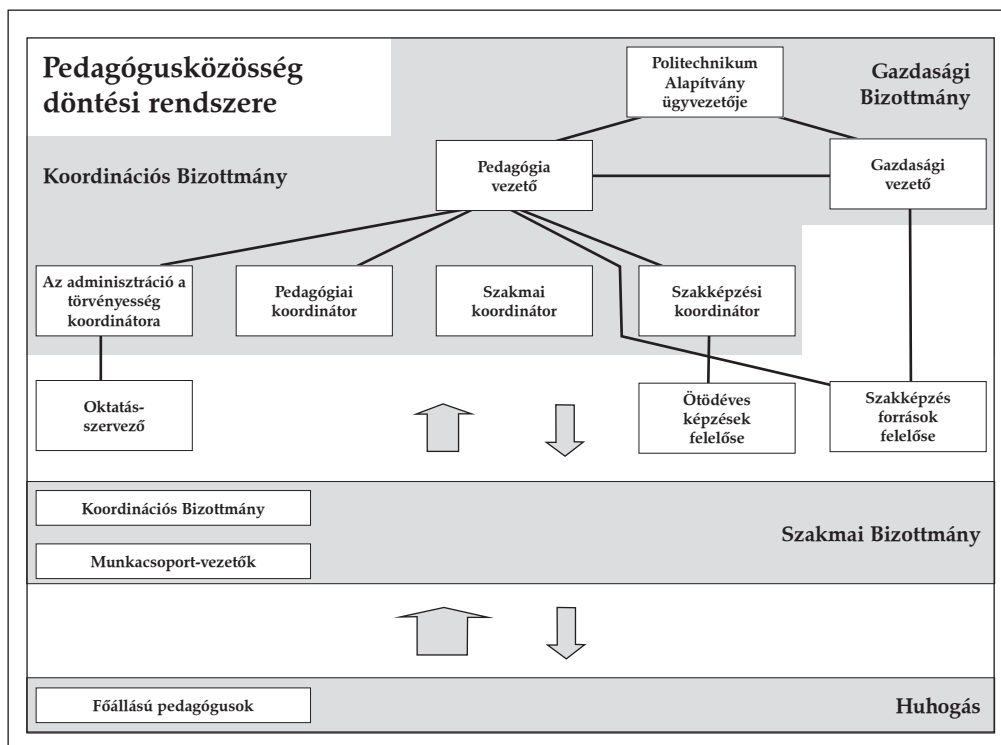
Többéves tapasztalataink alapján biztosak lehetünk abban, hogy ez a rendszer jól bevált, alkalmas a személyközpontúság elvére épülő pedagógiai program megvalósítására.

Harsányi Zsuzsa
(Alternatív Közgazdasági Gimnázium)

A következő példák a bevezetőben említett, a hagyományostól eltérő, új intézményi szervezeti modelleket, döntési, iskolavezetési módokat mutatnak be. Mindegyiket az iskola feladatának, szerepének, a gyerekekkel való törődésnek, az iskolai közösségnek újfajta megközelítése, értelmezése hívta életre. Szemléletükre és gyakorlatukra a műhelymunka, a feladatok, felelőségek és döntési kompetenciák szétosztása jellemző.

A POLITECHNIKUM SZERVEZETI FELÉPÍTÉSE

„A Politechnikum jól szabályozott demokratikus intézményként kíván működni. Ennek megfelelően az alapítók szándéka szerint és az alapítás óta eltelt években olyan többszintű szervezeti felépítés jött létre, amely garantálja a demokratikus működést és azt, hogy az iskola pedagógusai a döntések tevékeny részeseiként ne egyszerűen munkavállalói legyenek a Politechnikumnak, hanem újra és újra „megalkossák” azt.



A Közgazdasági Politechnikum iskolapolgárai a diákok, a szülők és az intézményben dolgozó tanárok, adminisztrációs és technikai munkatársak. A főállású pedagógusok legfőbb döntéshozó szervezete a Huhogás. Ez a testület rendszeresen, általában havonta ülésezik, munkájában a főállású pedagógusok vesznek részt, az óraadó tanárok és az iskola újonnan felvett pedagógusai csak tanácskozási joggal rendelkeznek. A Huhogás munkáját az ügyvezető koordinátor készíti elő a Koordinációs Bizottság által összeállított féléves terv szerint. Az üléseken a pedagógiai vezető elnököl. A Huhogás döntéseit általában egyszerű többséggel hozza, de határozhat úgy is, hogy valamely döntés kétharmados többséget igényel. Személyi kérdésekben minden esetben titkos szavazással dönt.

A Huhogás az iskola Szervezeti és Működési Szabályzatát (SZMSZ), pedagógiai-szakmai programját, alapdokumentumait, alapintézményeit illetően a pedagógusközösség legfelsőbb fóruma, minden stratégiai kérdésben dönt, ügyeket terjeszt felsőbb (más) testületek elé.

Így például a Huhogásnak kell döntenie az iskola értékelési rendszeréről, a felvételi rendszer alapelveiről, a nap, a hét és a tanév időbeosztásáról.

A munkatársak közül a Huhogás választja meg 3 évre a pedagógusközösség vezetőjét, az ügyvezető koordinátort, a szakmai koordinátort, az adminisztrációs koordinátort, a pedagógiai koordinátort, a szaktárgyi munkacsoportok vezetőit; 1 évre az iskolatanács tagjait, az iskolabírókat, a felvételi bizottság, a szociális bizottság és a számvevő bizottság tagjait; az adott képzésnek megfelelő időtartamra az osztályfőnököket.

Választott vezetőit évente beszámoltatja, szavazással elfogadja beszámolóikat. Ha az „igen” szavazatok aránya kétharmadnál kevesebb, az éves munka részletes megbeszélésére kerül sor.

A Huhogás témája lesz minden olyan kérdés, amit a pedagógusközösség tagjainak legalább egyharmada írásban igényel, ilyen esetben is szükséges az írásos előterjesztés.

A Huhogás döntései a döntéstárban legkésőbb azok meghozatala után egy héttel olvashatóak.

A fenti ábra is mutatja, hogy a Huhogás mellett a másik legfőbb döntéshozó fórum a koordinációs bizottmányból (pedagógiai vezető, koordinátorok) álló szakmai bizottság. A szakmai bizottság az iskola operatív szakmai testülete, amely havonta legalább kétszer ülésezik. A Huhogás elé kerülő stratégiai szintű előterjesztéseket a szakmai bizottság tárgyalja első körben, emellett elfogadja az iskola költségvetését és a tanári bérrendszer változásait. Dönt más intézményekkel, szervezetekkel, személyekkel való közös társaságok, szervezetek létrehozásáról. Elfogadja a munkacsoportok tantárgyfelosztását, dönt a szakkörök, a fakultáció és a tagozat éves tervéről. Emellett a szakmai bizottság fogadja el a munkacsoportok szakmai koncepcióit, éves programját.

A gazdasági bizottság (KGB) az intézmény vagyionkezelő szervezete. Háromtagú testület, tagja a pedagógusközösség vezetője, az ügyvezető koordinátor és a gazdasági vezető. Hetente ülésezik, átfogja, szervezi és irányítja az iskola gazdasági életét, hozzá tartozik minden pénzügyi-gazdasági kérdés azok kivételével, amelyeket az SZMSZ más testületek vagy személyek hatáskörébe utal. A tantárgyi költségvetési tervezeteket is figyelembe véve elkészíti a naptári év költségvetési tervét, amelyet a szakmai bizottság jóváhagyása után beterjeszt a kuratórium elé. A kuratórium által elfogadott költségvetésnek és a hatályos jogszabályoknak megfelelő gazdasági működést felügyeli.

A KGB tesz javaslatot a bérfejlesztésekről, óradíjakról, a 13. havi illetményről, a nem szorosan a tanórához tartozó pedagógiai-szakmai feladatok, célfeladatok, szerzői díjak, illetve egyéb pedagógiai-szakmai munkák díjazásáról. Évente dönt a költségtérítésről és beszámolót készít a családok számára arról, hogy mennyi az egy tanulóra fordított összeg.

A koordinációs bizottság az iskola vezető testülete, tagjait a Huhogás abszolút többséggel választja. Tagja a pedagógiai vezető, az ügyvezető koordinátor, a szakmai koordinátor, a pedagógiai koordinátor és az adminisztrációs koordinátor. Feladata a stratégiai szintű döntések előkészítése, az operatív irányítás. Döntési kompetenciája kiterjed minden olyan kérdésre, amely nem tartozik a többi szervezeti egység hatáskörébe. A koordinációs bizottság hetente legalább háromszor ülésezik.

Minden, a diákságot is érintő döntéséről tájékoztatja a diákönkormányzatot.

(forrás: A Közgazdasági Politechnikum Pedagógiai Programja és Szervezeti és Működési Szabályzata)

Bíró Ágota
(Közgazdasági Politechnikum)

A STÁB

„Iskolánkat minden szinten stábok működtetik. A stáb az a fórum, ahol az adott témában érintett és mélyen involvált munkatársak vesznek részt. Közösen beszélnek meg a csoportot érintő ügyeket és közös megegyezéssel hozzák meg döntéseiket. Ehhez szükséges a stáb minden tagjának hozzáértő, aktív közre- és együttműködése. Mivel a döntések nem a többség akaratán múlnak, hanem mindenki számára elfogadható megállapodások, ezért a stáb minden tagja hitelesen és következetesen tudja képviselni azokat. A stáb műhelyszerűen működik és folyamatosan fejleszti önmagát.

A stábszerű vezetés jellemzője tehát a stábtagnak szakmai aktivitásán alapuló működtetés, a közösen hozott konszenzusos döntés és a közös felelősségvállalás.

Az iskola legfontosabb fóruma a tanárstáb. A tantestület is stábformában működik, amelyben minden olyan tanár részt vesz, aki nagy óraszámban sok időt tölt az iskolában a diákokkal, illetve segítő tanár párban feladatokat is ellát. Ez a stáb hetente kétszer, két minőségben ül össze.

Operatív stáb

Feladata heti 2 órában az iskola szakmai működtetése és életének napi szervezése. Ezek közé tartozik: tanulásszervezés (éves időbeosztás, óra- és vizsgarend, érettségi szervezés); szabadidő-szervezés (alkotó-, sport-, kulturális tevékenységek, kirándulások); tanügyi adminisztráció; ügyelet és felvételi, iskolai ünnepek megszervezése; látogatók fogadása; szakmai műhelymunka; a felmerülő problémák napi kezelése. Az iskolát érintő minden ügyben természetesen nem jár el mindenki, de mindenki ismeri azokat, felelősnek érzi magát, döntéseket hoz és feladatokat vállal.

Esetmegbeszélő stáb

Feladata a pedagógiai és segítő munka szakmai kontrolljának ellátása. A stáb hetente megbeszéli a diákok aktuális helyzetét, állapotát, problémáit. A stáb és a segítő pár (minden diáknak választott segítő tanár párja van) közötti információcsere biztosítja egyrészt a fiatal számára a biztonságos légkört és a törődést, az egész stáb támogatását, másrészt a diák védelmét. A stábon elhangzott információk természetesen titkosak. Mivel a diákokat szinte minden tanár tanítja vagy tanította már, de legalábbis jól ismeri, mindenki elmondja az

adott fiatallal kapcsolatos tapasztalatait, érzéseit, gondolatait, problémáira vonatkozó megoldási ötleteit. Ezek a beszélgetések komoly segítséget és támogatást jelentenek az összes érintettnek:

- a diák számára biztosítja, hogy helyzetét, problémáit mindenki ismeri, és tanárai közösen gondolkodnak-gondoskodnak róla;
- segítő párjának szélesebb körű információkat, a közös gondolkodás és cselekvés pedig segítő munkája támogatását, illetve személyének védelmét (túlságos bevonódás, elfogultság, kiégés, idő előtti elfáradás stb.) biztosítja;
- a többi tanárnak az adott diákról bővebb információkat nyújt, mindez megkönnyíti mind tanári, tanórai, mind segítői munkájukat.

A stáb a pedagógiai és segítő munka szakmai kontrolljával szupervíziós szerepet is betölt. A stábtagok ugyanis nemcsak a fiatalokról, hanem magukról is beszélnek. Arról, ki hogy érezte magát egy-egy helyzetben, konfliktusban, milyen a viszonya egy-egy diákkal vagy kollégával, mi okoz neki örömet, nehézséget a tanári, illetve a segítői munkában. A stáb tagjai őszinte visszajelzéseikkel segítik egymás munkáját. A stáb felelőssége, hogy senki ne maradjon egyedül, a munkatársak biztonságban érezzék magukat. Ez segíti, hogy mind a tanár-diák, mind a kollégák közti kapcsolatot, munkát az őszinteség, hitelesség jellemezze.

A stáb munkájában meghatározó a munkatársak közötti bizalom, tisztelet és elfogadás. A stábben mindenki egyenrangú, minden álláspont, vélemény, érzés és gondolat egyformán fontos. A stábon belüli és a stábtagok közötti kommunikáció különösen erős mintaként hat a diákokra, ezért arra törekszünk, hogy nézetkülönbségeink, vitáink során meggyőzzük és ne legyőzzük egymást. A stábvezető feladata a stáb összefogása, a kiegyensúlyozott munka irányítása, a stábdöntések rögzítése, megvalósítása, ellenőrzése, de a vitákban és a döntésekben sem nagyobb súlya, sem döntő szava nincs.

Vezetői stáb

Az iskola vezetését a tanárstáb által választott iskolavezető az általa választott helyettesekkel közösen a vezetői stábon látja el. Az iskolavezetésnek döntéseiben figyelembe kell vennie a stábok véleményét.

Feladata az iskola pénzügyi és szakmai menedzselése; a szakmai fejlődés, a folyamatos műhelymunka inspirálása, feltételeinek biztosítása, képvisellete; hosszú távú programok, tervek készítése; az iskola külső kapcsolatainak építése, ápolása. Ezen a stábon a vezetők mellett bárki részt vehet, aki involvált egy-egy ügyben. A vezetői stáb munkáját egy pályázati koordinációért felelős munkatárs segíti.

Az iskola egyéb szintjeit is ez a stábszerű működés jellemzi, pl. tantárgyi munkacsoportok.

A diákok érdekképviseleti és -érvényesítő fóruma a diákstáb. Ez havi rendszerességgel a diákok és a tanárok részvételével zajlik, ahol a közös problémákat, új javaslatokat beszélnek meg."

Szebényi Csilla
(Beloárosi Tanoda)

A WALDORF

„Csak az gyógyít, ha az emberi lélek tükrében képződik az egész közösség, és a közösségben él az egyéni lélekerő.” (Rudolf Steiner)

„Minden Waldorf-iskola állampolgári kezdeményezésre jön létre, fenntartója non-profit közhasznú alapítvány vagy egyesület formájában működik.

Az iskola egész közössége (gyerekek, szülők és tanárok) együttesen felelős a szellemi, a jogi és a gazdasági struktúra kialakításáért és működéséért, vagyis szociális életünk megvalósításáért.

Az iskola a feladatok delegálásának elvén működik, amely során egyének és csoportok vállalnak felelősséget a vezetés és döntéshozatal területein a közösen meghatározott célok figyelembevételével.

Az alapítvány a jobb működés érdekében feladatainak gyakorlati részét az Iskola-fenntartó Bizottságra osztotta, amelyik így a gazdaság, jogi ügyeket intézi. A napi működésünket e területen azonban az Igazgatási Konferencia veszi át és végzi. Tagjai: a gazdasági igazgató, a mindenkori iskolaképviselő (igazgató), illetve a tanári kollégiumból évente választott képviselő. Döntenie csakis bizonyos gazdasági, szervezési, adminisztratív és technikai kérdésekben lehet.

A Tanári Kollégium az iskola pedagógiai vezető testülete: az iskolában tanító tanároknak, valamint az általuk meghívottak közössége. Tagjai részt vesznek a heti egy alkalommal megtartott nagykonferencián, amelyen közös pedagógiai és művészeti tevékenységet végeznek. Jelen lenni minden tanárnak kötelessége, hiszen ez az iskola közös pedagógiai útjának és jövőjének feltétele is. A nagykonferencia dönt a legfontosabb, az iskola egészét érintő pedagógiai, szakmai, és személyi ügyekben. Működésére általánosságban az a jellemző, hogy a döntései jelentős részét nem szavazással, hanem a tagjai egyetértésével (konszenzussal) hozza meg.

„A konszenzus csoportdöntés, mely döntésre szavazás nélkül jutott olyan folyamat által, melyben a vitapontokat teljesen kimerítették, és minden tag úgy érzi, hogy elégségesen meghallgatták őt. A folyamat minden résztvevőtől megköveteli, hogy érzésben teljesen jelen legyen, őszinte, egymást kölcsönösen tisztelő módon, és hogy önzetlenül érzékeny legyen a többiekre.

A résztvevők képesek legyenek arra, hogy megállapítsák a megoldás kielégítő voltát, illetve azt, hogy mikor érkezett el az idő a folyamat befejezésére. Lehetséges, hogy a konszenzussal megszületett döntést a közösségnek nem minden tagja érzi a legjobb döntésnek, ugyanakkor együtt tudnak azzal élni, támogatva azt.”

(M. Scott Peck: A közösség öröme)

Rudolf Steiner (az első Waldorf-iskola létrehozója) megfogalmazása szerint a döntések és az intézkedések republikánus-demokratikus formát igényelnek. A zökkenőmentes működést korlátozott időre és munkára szóló, viszonylag széles körű – jelentős felelősséggel járó – megbízások teszik lehetővé (republikánus elem), ugyanakkor a Tanári Kollégium tagjai egyenjogúak (demokratikus elem) maradnak minden egyéb feladatban és minden más szavazáskor.

Mindez nem jelent mást, hogy miközben minden tanár felelős a saját munkájáért és az iskola egészéért, képes arra is, hogy bizonyos munkáról – így felelősségről és döntésről – lemondjon, és megbízzon azokban, akik viszont azt a bizonyos munkát elvállalták. Még egyszerűbben fogalmazva: a nagykonferencia döntéseiben mindenki részt kell hogy vegyen. Itt a döntések egy részét szavazással oldjuk meg, leginkább új tanár felvétele vagy más személyi kérdések esetén. Pedagógiai, elvi kérdésekben pedig konszenzussal döntünk, úgy, ahogyan azt az idézetben lehet olvasni.

Minden egyéb döntés más csoport feladata: aki tehát lemond arról, hogy abban részt vegyen, lemond a felelősségről is, de a döntésről is, azt már csak elfogathatja. Lehetősége van azonban a későbbiekben részt venni más csoportok munkájában, így aktívan jelen lenni a döntések meghozatalában is, de lehetőség van arra is, hogy más csoporttagokat válasszon meg a későbbiek során.

A Tanári Kollégium minden, az iskola életében fontos kérdésben együttműködik a szülőkkel és a fenntartóval. Az iskolai közösségre vonatkozó döntéseit nyilvánosságra hozza.

A Kollégium választja meg az iskolában működő testületek és munkacsoportok tagjait: az egyes feladatok egyéni vagy csoportos munkában történő elvégzésére tanárokat delegálhat tagjai közül.

A nagykonferenciát minden évben egy (esetleg két-három) megválasztott tanár vezeti.

Az iskola egyéb testületei:

Kiskonferencia: A Tanári Kollégium azon önkéntes tagjaiból alakul meg, akik már több éve dolgoznak az iskolában, aktív résztvevői a nagykonferenciának, és őket a nagykonferencia megbízza ezzel a munkával. A Tanári Kollégium tagjai a saját felelősségük, szellemiségük, „iskolát hordozó” erejük alapján kapcsolódhatnak be a kiskonferencia munkájába.

A legtöbb döntést a nagykonferencia átruhazza az úgynevezett kiskonferenciára azért, hogy a nagykonferencia megmaradhasson az elmélyült pedagógiai és művészeti munka színterének. A kiskonferencia lehetőség szerint konszenzussal hozza meg döntéseit, amelyek az egész Tanári Kollégiumra, az iskolai közösségre kötelező érvényűek.

Munkájáról folyamatosan beszámol a nagykonferenciának. Hetente ülészik. Egy, évente választott vezetője van.

Mind a nagykonferencia, mind a kiskonferencia létrehozhat és megbízhat csoportokat egy-egy hosszabb-rövidebb ideig tartó munkával (ünnepcsoport vagy a leendő első osztály felvételére létrejött csoport, minőség gondozási csoport stb.)

Belső konferencia: Pedagógiai, nevelési-oktatási, személyi kérdéseket illetően javaslattevő testület, valamint döntéselőkészítő, véleményezési és ellenőrzési jogokkal rendelkezik. A belső konferencia öt tagját a nagykonferencia választja meg három évre. Heti üléseiről folyamatosan beszámol a nagykonferencián. Legfontosabb feladatai: a döntések széles körű előkészítése, konfliktuskezelés, személyi kérdések körbejárása. Nincs választott vezetője és nincs döntési jogköre.

A külvilág (harmadik személy) felé a Kollégium által választott tanár, az úgynevezett iskolaképviselő képviseli az iskolát. Az iskolaképviselő látja el a közoktatási törvény szerinti iskolagazgatói feladatot és hatáskört. Megbízása három évre szól, ez idő alatt tanári

munkáját is ellátja teljes óraszámában. Folyamatos beszámolási kötelessége van az egyes konferenciáknak. Egyéni döntési felelőssége kevés, hiszen a döntéseket a nagy-, illetve a kiskonferencia hozza meg.

Az iskolával kapcsolatos gazdasági teendőket az iskola gazdasági vezetője látja el.

A szülői közösség az iskola szellemi és fizikai életének meghatározó része. Az iskolával történő szoros, folyamatos együttműködés során a szülők figyelembe veszik az iskolának és az iskola tanárainak pedagógiai ajánlásait, ugyanakkor képviselik gyermekeik érdekeit és jogait. Emellett a szülők pénzzel, önkéntesen vállalt munkák elvégzésével és más módokon nyújtott támogatásokkal járulnak hozzá az iskola fizikai fennmaradásához is.

A Szülői Kollégium az egyes osztályokból delegált szülők testülete. Célja az iskola működésének és fejlődésének, valamint a gazdasági-szervezési feltételek megteremtésének segítése. Ugyanakkor kapcsolatot és információáramlást biztosít az iskola egésze és az egyes szülői közösségek között. Képviseli az őt delegáló közösségnek a problémák, megoldandó feladatok feltárására, megfogalmazására vonatkozó, kinyilvánított véleményét és akaratát. Közvetítő szerepet játszhat az egyes alternatívák között. A Kollégiumnak javaslattevő, egyetértési és véleményezési jog is van. Üléseik nyilvánosak, és ezekről rendszeresen beszámolnak a szülők közössége felé.

A fentebb vázolt szervezeti forma és munkacsoportok a mi iskolánkra és most jellemzőek. Más iskolában és máskor ezek változhatnak, és változnak is. Fontos feladatunk, hogy mindig a legmegfelelőbb formát találjuk meg, és legyen energiánk, bátorságunk változni és változtatni. Amihez ragaszkodnunk kell, az a formától, a szervezettől és a munkától független:

Saját felelősségünk az iskola egész működésében konszenzusos döntéseink elfogadása, amelyben akár saját meggyőződésünkről is le kell tudni mondanunk, és végül el kell tudnunk fogadni a felelősség és döntés átruházását úgy, hogy közben megmaradjunk teljes felelősségű és jogú tagjai a közösségnek."

Bakonyi Katalin
(Pesthidegkúti Waldorf Általános Iskola)

A MEIXNER

„Az iskolánk 8 évfolyamos, évfolyamonként egy osztállyal, tehát kicsinek számít. Jelenleg 132 tanulónk van. Ez az együttnevelés szempontjából eleve ideális. Az alsós gyerekek között a harmonikus fejlődésűek vannak többségben, az „örökölt” felsős osztályokat még a speciális nevelési igényű gyerekek túlnyomó dominanciája jellemzi.

A tantestület viszont nagyon tekinthető a gyereklétszámhoz képest. A 31 pedagógus fele végez klasszikus oktató (tanító, tanár) feladatot, a tantestület másik fele speciális oktatási és szabadidős, művészeti iskolai feladatokat lát el.

A szervezet kialakításánál több problémával is szembe kellett néznünk. Az iskola módszertani jellege következtében legfontosabb problémánk a pedagógusképzés volt. Mivel

kezdetben a módszertant ismerő pedagógusok jelentős kisebbségben voltak, azok is inkább specialisták (gyógypedagógusok, terápiát végzők, fejlesztők), az egész tantestület egy „munkaközösségbe” tömörült a Meixner-tanárok minél hatékonyabb képzése érdekében, belső tagozódás évekig nem volt. Napjainkra a következő struktúra alakult ki:

Az iskola szervezeti felépítésének alapvető elemei az osztályok. Az osztályfőnökök szerepkörét, döntési kompetenciáját jelentősen kiszélesítettük. Az ő feladatuk, hogy az osztály számára biztosított pedagógiai és egyéb szolgáltatásokban rejlő lehetőségeket a tanítványaik érdekében maximálisan kihasználják, ezek hatékonyságát figyelemmel kísérik. Ezek a szolgáltatások az osztályterem takarításától a szakos oktatáson, fejlesztő terápiákon keresztül a szabadidős programokig terjednek.

Az alsó tagozat ennek következtében nem is tekinthető iskolánkban külön szervezeti egységnek, itt csak önálló osztályok vannak. Az osztály mint szervezeti egység így is elég nagy, a következő szereplőkből áll: osztálytanító, napközis nevelő, szakos tanárok (testnevelés, rajz, ének), segítő tanár(ok), speciális fejlesztő oktatást végzők, művészeti tanárok. Egy alsós osztályban általában 8-12 pedagógus munkájának összehangolása a az osztályfőnök feladata. Közvetlen felettesük az igazgató.

Más a helyzet a felső tagozaton. Itt már az osztályokon kívül – a szaktantermi rendszer következtében – szükséges a felső tagozat szervezeti egységként való kezelése is. A felső tagozat munkájának összehangolását igazgatóhelyettes végzi, de ez csak kiegészíti, és nem csökkenti az osztályok önállóságát.

A művészeti iskola tevékenységét szintén igazgatóhelyettes fogja össze (négy tanszakon: népi gyermekjáték, néptánc, dráma, kézművesség).

Hagyományos értelemben vett szakmai munkacsoportokat, munkaközösségeket nem alakítottunk ki. A szakmai munka zöme a hetente megtartott szerda délutáni együttléteken zajlik. Ezen délutánok állandó résztvevői az osztályfőnökök, s mindazok, akiknek nincs éppen más irányú iskolai elfoglaltsága. Szerdánként állandó programpontnak tekinthető, hogy valamelyikünkönél részt veszünk egy bemutató órán, amelyet utána a kidolgozott szempontsor alapján elemzünk. Ezen kívül aktuális pedagógiai problémákról beszélgetünk, vagy szervezzük, egyeztetjük a soron következő iskolai programot. Nincs állandó napirend, mindig adódik, hogy éppen mivel foglalkozunk.

Félévente minden pedagógus beszámolót állít össze arról, hogy mit végzett. Az osztályfőnökök ezek felhasználásával készítik el helyzetelemzésüket az osztályuk állapotáról, előrehaladásáról. A féléves és év végi értékelő konferenciákon az osztályfőnökök ismertetik és „védik meg” az osztálybeszámolókat. Ennek tapasztalatai alapján vitatjuk meg a további teendőket, itt döntünk a pedagógiai feladatokról, határozzuk az elérendő célokról. Az osztálybeszámolókat a szülők is megkapják, megvitatják.

Másik új elem a tantestületben a segítő tanárok alkalmazása. Feladatkerük alapja a klasszikus pedagógiai asszisztensi tevékenység, amit jelentősen kibővítettünk. Többnyire a magyar és matematika órákon tevékenykednek, de szükség esetén más órákon is részt vesznek. A segítő tanárok fiatal, kezdő pedagógusok, vagy a módszertanunkkal most ismerkedő újoncok. A segítő tanári rendszer nagy előnye, hogy alacsony óraszámú tárgyak

esetén is ki tudjuk egészíteni az óraszámokat, kevesebb pedagógust kell részállásban vagy óraadóként foglalkoztatni. Feladatuk a differenciált óravezetésben való szerepvállalás, a sajátos nevelési igényű gyerekek órai munkájának segítése és az önképzés. Ennek elméleti alapja a Meixner Alapítóvány által szervezett akkreditált pedagógus-továbbképző tanfolyam.

Működésünk fontos kerete a rendszeresen végzett mérések rendszere. Egyrészt a tanítás során arra az átfogó pszichológiai-logopédiai szakvéleményre támaszkodunk, amely minden gyerekről megszületett még az iskolába lépés előtt (a Meixner Ambulancián végzett vizsgálatok). Másrészt az erre alapozott tanulás eredményességét is igyekszünk standard és saját mérőeszközökkel nyomon követni."

Csorba József
(Rákospalotai Meixner Iskola)

Hogyan lehet elkezdni egy hagyományosan működő iskola átalakítását? Első lépésként érdemes kideríteni, hogy egy iskola tanárainak, diákjainak milyen az értékszemplélete, milyen iskolát tartanának ideálisnak. Ezt segítheti a következő mérési módszer.

A SZERVEZETI KULTÚRA MÉRÉSE: ISKOLAI ÉRTÉKMODELL

„Minden szervezet megfogalmazza céljait és szereti tudni, hogyan sikerül megvalósítania azokat. Az iskolánál annyival bonyolultabb ez, mint például egy fogpasztagyárnál, amennyivel nehezebb meghatározni, mi is az előállított terméke. Az átadott tudás mennyisége, a megtartott órák száma, a tanár/diák arány kétségkívül jellemző egy iskolára, ám abban a szakma jórészt egyetért, hogy nem ezek a meghatározó paraméterek.

Amennyiben azt feltételezzük, hogy az iskola elsődleges feladata az érték közvetítés, akkor talán közelebb járunk a valósághoz. Az, hogy milyen értékeket is adunk át, milyen hatékonyan, s hogy ez hogyan változik az idők során, jól mérhető az általunk kifejlesztett úgynevezett értékmodell segítségével.

Az eljárás egyszerű, nem igényel túl sok időt a megkérdezettektől, tanulságai azonban számosak. A tantestületnek visszajelzést ad, hol is tart most a gondolkodásban. A vezetőknél megmutatja, milyen elemek erősödtek fel, melyek szorultak háttérbe, így a tudatos beavatkozás tervezésében segít.

Könnyen belátható, hogy az iskola két jellemző csoportja (a pedagógusok és a diákok) más és más értékek mentén léteznek – feltételezésünk szerint a feladat éppen ennek közelítése egymáshoz. A munkatársi gárdával és a diákokkal elkészített értékmodellek egybevetése képet ad arról, mennyire hasonló vagy eltérő fontosságú egy dolog a két csoportban. Figyelmeztethet, mire kell nagyobb súlyt fektetni ezután.

Ami nagyon fontos: az értékmodelltől ne várjuk, hogy híven tükrözze pedagógiai programunkat, küldetésnyilatkozatunkat. Az egy dokumentum, amely vágyott – avagy egy iskolán kívüli elvárásnak (törvény, fenntartó stb.) megfelelő – állapotot fogalmaz meg. Az értékmodell viszont a valós helyzetet mutatja, méghozzá mindig változóan, ahogy a valóság

is folyton változik. Persze elgondolkodtató, ha esetleg a két dolog köszönő viszonyban sincs egymással. Az bizony azt jelenti, hogy a deklarált értékeket és célokat valójában senki sem tartja fontosnak.

Az értékmodell ugyanis azt és csakis azt jeleníti meg, amit a megkérdezettek értéknek tekintenek. Az eljárás egyszerű: mindenki kap egy papírt, hogy írja fel azokat a dolgokat, amelyek szerinte az ideális Zöld Kakast (vagy bármely adott, konkrét iskolát) jellemzik. Ebből hatalmas, lazán megfogalmazott, összefüggéstelen mondathalmaz keletkezik. A feldolgozó ebből a halmazból hozza létre az úgynevezett üres értékmodellt úgy, hogy feltárja a mondatokban felbukkanó értékállításokat, majd azokat szigorúan logikai összefüggéseik alapján csoportosítja.

Az elkészült modellből mindenki kap kettőt. Az egyiket azt kell pontoznia, hogy az adott érték mennyire fontos az ideális iskola szempontjából, a másikon pedig azt, hogy az szerinte ebben a pillanatban mennyire valósul meg. A kapott értékeket az úgynevezett DSR algoritmus szerint dolgozzuk fel.

A feldolgozó ezután ismét nekilát, és a kapott eredményekből számtalan összefüggést felmutathat. Azt, hogy adott csoportok hogyan is vélekednek az ideális iskoláról és a megvalósulásról (évfolyamok, osztályfőnökök, azonos szakot tanító tanárok stb.), de azt is, hogy az iskola egészében milyen hangsúlyos értékek jelennek meg, s azok mennyire tudnak megvalósulni.

Ez a tükrözés sohasem a vágyott képet mutatja. A nyilvánvalóan kevésbé fontosnak tartott dolgok 100%-os megvalósulása nem kárpótol senkit lényegi dolgok hiányáért. A valóság megismerése azonban mérhetetlenül fontosabb, mint vágyaink megjelenítése."

Braun József
(Zöld Kakas Líceum)

Az iskola működtetésének egyik legfontosabb eleme a finanszírozás. Az állami normatíva egyetlen iskola fenntartására sem elég. A következő példa bemutat olyan finanszírozási módokat, megszerezhető forrásokat, amelyek lehetővé teszik, hogy a pedagógusközösség által megtervezett szakmai program megvalósulhasson.

NEM FISKÁLIS SZEMLÉLET!

„Minden költségvetés tervezésekor kirázza a hideg az iskolavezetőt, ha szembesül a normatívák összegével. A terv racionális és visszafogott tervezői hozzáállás esetén is sok millióval többre sikeredik, mint a tény. A különbséget tegye hozzá a fenntartó, mondhatnánk, ha nem tudnánk, hogy csak keveset tud hozzátenni, mert szegény és ezerféle más kötelezettség is terheli. Nálunk ez tizenöt éve így van, a csodákban nem bízhatunk, ezért meg kell ragadnunk minden egyébb forrást, amellyel a működésünk támogatható.

Először alaposan át kell nézni a normatív lehetőségeket. Ilyen például az integrációs normatíva, amelynek felhasználása követelményeket támaszt ugyan, hisz meg kell például szüntetni a szegregációs gyakorlatot, be kell vezetni a szöveges értékelést és szükséges új pedagógiai eszközök alkalmazása is a fejlesztő munkában, de mégis, jelentős összeg és a felhasználása nem oly mértékben kötött, hogy ne lazíthatna kicsit a költségvetési szorításon.

Hasonlóan fontos a kisebbségi normatíva, amelynek igénybevétele – olyan helyeken, ahol kisebbségek vannak, a mi esetünkben a cigány kisebbség – erkölcsi kötelesség, s ugyanakkor, ha jól megnézzük, a magyar alkotmányból, a kisebbségi törvényből, az oktatási törvényből a kötelezettség szintjén is levezethetők.

Érdekes, hogy a nem cigány kisebbségek esetén szinte az összes iskola igénybe veszi – és ezt büszkén teszi – a kisebbségi normatívát, de a cigányság esetén nagy a húzódozás. Pedig ha csak az intézményi bevételek szempontjából vizsgálom – és mondjuk a nyelvoktatásra objektív okok miatt az iskola nem tud vállalkozni –, a népismeret oktatása akkor is jelent fél normatívát, ami még mindig nem kis összeg. Ez persze fiskális nézőpont, de a mi esetünkben egybeesik a szakmai elkötelezettséggel, s ezért mérlegelhető.

Nagyon fontos bevételi forrásunk a különféle pályázatokon való részvétel. A pályázás lehetőségeit – akár csak egyet is – kihagyni bűn, ezért tíz-tizenkét éve szinte minden olyan pályázaton részt vettünk, amely lehetőséget biztosított a szakmai fejlődésre, a szakmai tevékenységünk finanszírozására, az eszközparkunk fejlesztésére. Pályázat segítette elindítani nálunk a hátrányos helyzetűek integrációját, ezek segítik egyes szakköreink fenntartását, így készítettünk éjszakai világítással is rendelkező, többfunkciós aszfaltos pályát, több pályázati hullámban tudtuk kiépíteni korszerű számítógépterminünket és nyelvi laborunkat, így lett saját buszunk, saját kerékpárparkunk, vagy jutunk el Gensendorfba, erdei iskolába, de csak így mehetünk rendszeresen színházba is.

A pályázati lehetőségek miatt az elmúlt tíz évben lényegében nem kellett fenntartói pénzt költeni iskolabútorra, technikai eszközre sem, mégis vannak digitális fényképezőgépeink és videokameránk is. Ki tudtuk adni saját népismereti olvasókönyvünket, és fejleszteni a beás nyelvoktatást segítő taneszközeinket. Mindezek nem lennének, ha restek volnánk pályázatot írni, ha nem figyelniénk rendszeresen a Sansz, a Pályázati Figyelő felhívásait, ha nem látogatnánk naponta az Oktatási Minisztérium, a KOMA (Közoktatásfejlesztési és Modernizációs Közalapítvány) vagy a megyei oktatási közalapítvány honlapját.

Sajnos évek óta nem tudunk ruhapénzt, de még jutalmat sem fizetni, ugyanakkor meg kellett találni a módját az anyagi motivációnak is, ezt mi az OOIH (Országos Oktatási Integrációs Hálózat) bázisintézményi tevékenységében tudjuk megoldani. Régóta keressük a hátrányos helyzetű gyermekek fejlesztésének hatékony eszközeit. Ennek eredménye, hogy részt veszünk az Integrációs Pedagógiai Rendszer kiépítésében. A bázisintézményi, illetve a bázispartnerségi részvétel a Hálózat munkájában évenkénti pályázással lehetséges, s ez a rendszer egyesíti magában a fontos szakmai fejlesztések megvalósítását, és az ezt szolgáló tárgyi feltételek megteremtését.

A pályázattal megteremthetők a fejlesztést szolgáló tárgyi feltételek, de mód van a fejlesztőcsoportokban végzett szakmai munka díjazására is. A folyamatos szakmai fejlesztés, a továbbképzéseken, szakmai tréningeken való részvétel, az új pedagógiai eszközök (projekt-módszer, kooperatív tanulás, multikulturális pedagógia, szöveges értékelés, mentori tevékenység) adaptálása, alkalmazása az iskolai tevékenység rendszeres eleme, s ezek a pályázati pénzekkel elismerhetők.

Az iskola tevékenységét alapítvány segíti. Ez támogatja a tanulói tevékenységek elismerését, a színházlátogatást, a testvérkapcsolati tevékenységet, eszközbeszerzéseket, év végi könyvjutalmazást is.

Az iskola fejlődését a gyerekek is segítik. Évente gyűjtünk vasat, akkumulátorokat, papírt, esetleg üres betétdíjas üvegeket. Ezek jelentős pénzek! A gyerekek ebből vettek kerti bútorokat az iskola világítóudvarába, de ezekből díjazzuk a gyermeknapi tombolát is, ahol legtöbbször kerékpárt is lehet nyerni.

Szegény települések körzeti iskolája vagyunk, értjük a fenntartók helyzetét, ezért nem sírunk. Ha valami kell, megkeressük rá a forrást.”

Radics József

(Darányi Körzeti Közoktatási Intézmény)

CSOPORTSZERVEZÉS ÉS INTEGRÁLÁS

Az iskolák többségében az osztályszervezési módszerek a szegregációt erősítik, és csak nagyon ritkán megfogalmazott cél és még ritkábban gyakorlat a heterogén csoport kialakítása. Nemcsak a pedagógusok, hanem a gyerekek is pontosan tudják, hogy melyik betűjelű osztályba gyűjtötték a legjobbakat, hova a közepes képességűeket és hova került a „resztli”. Ezt gyakran a tanárok közlik is az osztállyal, és a kezdeti különbségek önbeteljesítő jóslatként tovább erősödnek. Mindenki jól ismeri azokat a példákat, ahol a roma tanulók külön osztályban, sőt olykor az iskola külön, félreeső szárnyában, esetleg épületében tanulnak. Pedig vannak iskolák, amelyek felvállalják az integrációt, az együttnevelést, legyen szó hátrányos helyzetű, roma vagy sérült kisgyerekről. Az integráció sikeréhez hozzájárul a gondosan kialakított, megfelelő arányú heterogén csoport. Ennek módszerét mutatja be a következő példa egy, az együttnevelést sokéves gyakorlattal folytató iskolából.

AZ INTEGRÁLÓ OSZTÁLY MEGSZÜLETÉSE

„Mi, a Gyermek Háza pedagógusai azt szeretnénk, hogy iskolánk minden tanulónk számára hatékony legyen, nem kérdés számunkra, hogy sérült, szociálisan hátrányos helyzetű, vagy tehetséges kisiskolásról beszélünk. Igazi befogadó közösség megvalósítására törekszünk, amely minden gyerek számára biztos, elfogadó környezetet nyújt.

Örülünk, hogy a fogyatékos szó helyett a sajátos nevelési igényű elnevezés került a pedagógiai köztudatba. A sajátos nevelési igény arra utal, hogy az adott sérült kisgyerek tanítása során nem hagyható figyelmen kívül az a tény, hogy ő más bánásmódot igényel, akár személyiségfejlesztése, akár a tanulás szervezése során, mint társai. Végül is így a tanuló egyéni szükségletei (például sérüléséből adódó hátrányainak kompenzálása) állnak a középpontban. Ezeket a szükségleteket a megfelelő, tudatosan megválasztott környezet ki tudja elégíteni.

Az osztályalakítás szempontjából fontos tény, hogy a Gyermek Háza tanulócsoportjai nem kis létszámú felzárkóztató csoportok. Az együttnevelés lényege éppen abban rejlik, hogy optimális létszámú, 22-24 fős osztályokban két-három sajátos nevelési szükségletű kisiskolás tanul ép társaival együtt. A 10%-os arány nem véletlen, tapasztalataink szerint így valósítható meg eredményesen az integráció.

Bár valljuk, hogy minden tanulónk egyéni bánásmódot érdemel, látnunk kell, hogy a sérült tanulókra ez különösen igaz. Az integrált státuszú kisiskolásoknak valóban több egyéni törődésre, sérülésből adódó hátrányaik tudatos kompenzálására, folyamatos gyógy-pedagógiai segítségre van szükségük.

Az egy-egy osztályban jelen lévő, két-három integrált státuszú tanulónk komoly sérülésekkel küzd. Van köztük Down-szindrómás, hallássérült, csökkentlátó, mozgáskorlátozott. Osztályon belüli arányukat nem célszerű növelnünk, hiszen fejlesztésük, tudatos rehabilitációs megsegítésük kiemelt feladatot ró a pedagógusokra, gyógypedagógusokra és a társaikra is. A sikeres együttnevelés akkor valósul meg, ha az ép, természetes közösség erejére, normarendszerére folyamatosan számíthatunk. Ha az arány felborul, nehezebb megvalósítani az együttnevelést.

Az integráló osztályok kialakítása nagyfokú tudatosságot igényel.

Iskolánkban az első osztályt kezdők közül elsőként a sajátos nevelési igényű tanulók kiválasztása történik. Első és talán legfontosabb szempontunk, hogy a tanulónak legyen – sérülésének megfelelő profilú szakértői bizottság által készített – szakértői véleménye. Ezt gyógypedagógusaink átnézik, elemzik az első osztályt indító tanítókkal. Ezután hosszabb beszélgetésre kerül sor a kisgyerekek szüleivel, addigi fejlesztő pedagógusaival. Ha szükséges, a tanítók a gyógypedagógusokkal elmennek az óvodába, ahol saját környezetében tudják megfigyelni a sérült gyerekeket. Konzultálnak az óvónőkkel, megismerik, hogyan mozog társai között, mennyire önálló, együttműködő.

Ezután kerül sor a többi gyerekkel való együttműködés megfigyelésére. Az első osztályunkba jelentkezett ovisok számára szervezett „játsszódélutánjaink” nagyszerű lehetőséget kínálnak arra, hogy megfigyeljük a gyerekek – köztük a sérültek – saját, egyéni jellemzőit, temperamentumukat, közös tevékenységeiket, játékaikat. Célunk, hogy a sérültek, az épek, a csendes, visszahúzódó, a hangos, mozgékony gyerekek megfelelő arányba jelenjenek meg osztályainkban. Persze ezek csak törekvések, de próbáljuk e szempontokat szem előtt tartani csoportjaink kialakításánál.

Az osztályok ismerkedésére, az iskolához való pozitív viszony kialakítására, egymás elfogadására szintén nagy hangsúlyt fektetünk. Már az évnnyitó előtt több kirándulást szervezünk azért, hogy a gyerekek, szülők, tanítók kötetlen formában ismerkedjenek egymással. Nyáron levelezünk az iskolába készülő gyerekekkel. Iskolánk régi hagyománya az iskolát kezdők ünnepélyes „avatása”, ekkor iskolánk összes diákja és pedagógusa az elsősökre figyel, folyamatosan közvetítve számukra, hogy hozzánk tartoznak.

Az iskolába kerüléstől kezdve beszélgetünk a gyerekekkel a különböző sérülésekről, kipróbáljuk, hogy működik a hallókészülék, lábbal rajzolunk mindannyian, mint a felsővégtag-hiányos tanulónk. Folyamatosan azt üzenjük, hogy nem vagyunk egyformák, mindenkiben sok érték van és számíthatunk egymásra. Jó helyszín erre a reggeli beszélgetőkör,

valamint a tanulási és szabadidős helyzetek sokasága. Az integrált nevelés érdekében ugyanis szinte minden iskolai helyzetet merőben új, más szemmel kellett vizsgálnunk.”

*Kókayné Lányi Marietta
(Gyermekek Háza)*

A SEGÍTŐK – A GYERMEK OKTATÁSÁT, NEVELÉSÉT SEGÍTŐ BELSŐ ÉS KÜLSŐ MUNKATÁRSOK, ILLETVE A PEDAGÓGUS MUNKÁJÁT SEGÍTŐ ELJÁRÁSOK AZ ISKOLÁBAN

Ahogy a bevezetőben írtuk, a gyerekek teljes körű ellátásához segítő munkatársakra van szükség. Különösen igaz ez, ha egy iskola az együttnevelés programjába kezd. Az iskola alkalmazhat ilyen segítő munkatársakat (pedagógiai asszisztens, fejlesztő pedagógus, pszichopedagógus, logopédus, pszichológus, orvos, védőnő, szociális munkás stb.), ily módon közvetlenül a gyerekek köré szervezve, napi életükbe beépítve ezt a szükséges támogatást. Ha az iskola nem tudja ezt belülről megoldani, fordulhat külső segítő szervezetekhez, intézményekhez (nevelési tanácsadó, gyermekjóléti szolgálat). Mindez azt a célt szolgálja, hogy a gyerekek komplex fejlesztést, több oldalról megtámogatott ellátást kapjanak.

Mindezek a pedagógus számára is komoly segítséget jelentenek, megkönnyítik a munkáját. Amiben általában kevés segítséget kapunk, az éppen a saját munkánk objektív értékelése. Egy megoldást talán erre is tudunk mutatni a következőkben.

Az első példából kiderül, milyen lépései vannak az integrált oktatás kialakításának, milyen feltételeket kell megteremteni a sikeres megvalósításához, és milyen változásokat indukál mindez az iskola egészében. A példában szereplő ábra megmutatja, hogyan épül fel egy gyermek támogató bázisa az iskolában és azon kívül.

AZ INTEGRÁLÁS FELTÉTELEI

„Iskolánk a főváros VIII. kerületében önkormányzati fenntartású intézményként működik. Évek óta integrált oktatást valósítunk meg.

Nyilvánvaló társadalmi igény mutatkozik az integrációra. Csak úgy tudjuk minden gyermek számára biztosítani a tantárgyi és szociális kompetenciafejlesztést, ha a meglévő hátrányait szegregációval nem erősítjük. Így tudja az iskola megalapozni az esélyegyenlőség lehetőségét.

Iskolánk tanulólétszáma 410 fő. 17 tanulócsoportban 25 integrált tanuló tanul, veszélyeztetett közülük 140 fő. Napközis és tanulószobás 280 fő.

42 pedagógus tanít az iskolában. Egy gyermekvédelmi felelőst és egy pszichológust féllásban, egy szabadidő szervezőt és egy könyvtárost teljes állásban alkalmazunk. 3 fejlesztő pedagógus és egy logopédus segíti a pedagógusok munkáját. 3 pedagógiai asszisztens biztosítja, hogy a tanítók, tanárok valóban csak pedagógiai munkával foglalkozhassanak (ők látják el az ügyeletet, segítik az étkezések lebonyolítását, kísérik a csoportokat, ha szükséges stb.) Az iskolában 2 gazdasági, ügyviteli és 13 technikai munkatársat foglalkoztatunk.

Integrálunk mozgás-, hallás-, látássérült, autista, diszlexiás, diszgráfiás, diszkalkuliás, pszichés zavarokkal küzdő, „tanulásban akadályozott” tanulókat.

Miután a tantestület elhatározta, hogy belekezdünk együttnevelési programunkba, a következő fázisokon mentünk keresztül:

- „Hideg” integrálás (nem teremtjük meg az integráció feltételeit, nem készítjük fel rá a csoportot).
 - Rádöbbenés a szakmai kompetenciák hiányára.
 - Segítő szakemberek és külső kapcsolatok keresése.
 - Tantestületi és egyéni képzések.
 - Az értékelés rendszerének megváltoztatása.
 - Új szervezeti megoldások.
- E folyamat során iskolánk átalakult.

A sikeres integráció feltételeit tudatosan teremtjük meg.

Elsődleges a befogadó környezet megteremtése. Ennek emberi és fizikai, tárgyi feltételei vannak.

Emberi feltételek:

- A pedagógusok körében attitűdváltásnak kell bekövetkeznie.
- A gyerekekben a kölcsönös empátiát és a toleranciát kell fejlesztenünk.
- A szülőt informálnunk kell az iskolában folyó munkáról és párbeszédre, együttműködésre kell törekednünk.

Fizikai, tárgyi feltételek:

- Szükséges a tanulási környezet átalakítása. Ennek fontos része a térszervezés mind az osztálytermekben, mind az épületben. Olyan szobát kell biztosítani, ahol a fejlesztők és a pszichológus nyugodt körülmények között foglalkozhat a gyerekekkel.
- Speciális bútorokra és taneszközökre, a számítástechnika bevonására van szükség.

Mindezekkel együtt új szervezeti megoldások születtek, a pedagógusok új feladatorientált csoportjai alakultak.

Alakult egy fejlesztő team: 3 fejlesztő pedagógus, egy logopédus, félállásban pszichológus. A fejlesztés formái: egyéni, kiscsoportos, nagycsoportos, osztálytermi, órai.

Az egy osztályban tanító pedagógusok közösségei rendszeres találkozásokon munkálkodnak az osztály gondozásán.

Tanári teameket hozunk létre konkrét feladatok elvégzésére, például mérés-értékelés, partneri igényfelmérés, ad hoc teamek

Közös szülő-gyermek-tanár fogadóórákat tartunk, ezzel is erősítve a közös szemléletű nevelést és az együttműködést.

Új tanulásszervezési módokat használunk: differenciálás, kooperatív tanulás, projekt, mestermunka, GIP-modell.

A konfliktuskezelés új módszereit keressük, ezért a következő tevékenységekbe kezdtünk bele:

- tanári esetmegbeszélő csoport;
- szülői esetmegbeszélő csoport;
- „emberismeret” a 8. osztályosoknak;
- szülő-tanár-gyermek konzultációk;

– együttműködés a Községi Szolgáltatások Alapítvánnyal.

Az együttnevelés sikeres megvalósításához külső szakmai segítséget veszünk igénybe:

Autizmus Kutatócsoport

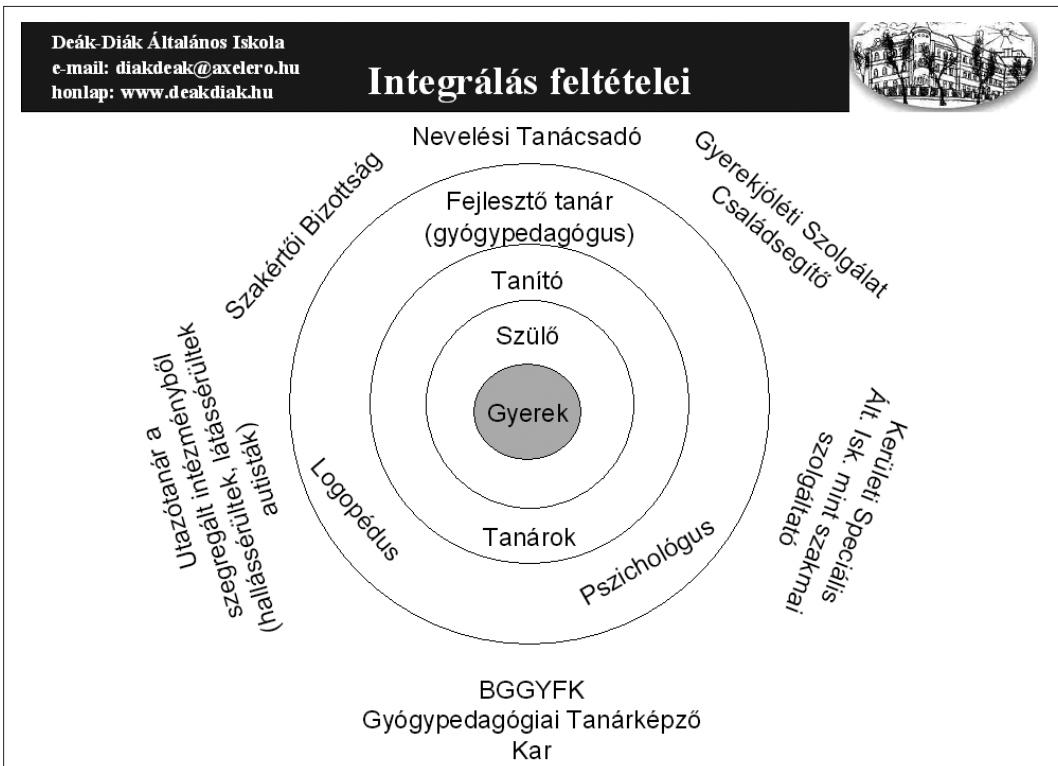
Török Béla Általános Iskola

szakértői bizottságok

nevelési tanácsadók

ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

A jövőben: a szegregált intézmények mint szakmai szolgáltatók.”



Várnai Andrásné
(Deák Diák Iskola)

A következő két példa egy-egy belső segítő munkatárs feladatait és iskolában való működésének lehetőségeit mutatja be.

Az elsőből a fejlesztő pedagógus munkáját ismerhetjük meg.

SPECIÁLIS PEDAGÓGUSI RENDSZER – HATÉKONY FEJLESZTÉS

„Iskolánk kiemelt sajátossága, hogy a „másságnak” igyekszik legális teret biztosítani. Ezt szolgálja az iskola egészére kiterjedő speciális pedagógiai feladatokat ellátó munkacsoport is, amelynek tagjai a speciális pedagógusok, az iskolapszichológus, a logopédus és a területért felelős vezető.

A speciális pedagógusok helye az iskola szervezetében:

Az 1–3. évfolyamokon 1-1 speciális pedagógus dolgozik, mindegyikük felelős a saját évfolyamán a fejlesztési szükségletek megállapításáért, az igények szakszerű kielégítéséért. Ezt a munkát eredményesen csak a tanítókkal és az iskola logopédusával, pszichológusával és a többi speciális pedagógussal szoros együttműködésben tudják ellátni.

Az együttműködés kereteit egyrészt a speciális munkacsoport legalább havonkénti összejövetelei, másrészt az évfolyamon dolgozó tanítókkal való heti rendszerességű konzultációk adják.

A speciális pedagógus kapcsolatot tart az általa fejlesztett gyerekek szüleivel.

Az iskolában felszínre kerülnek a gyerekek közötti óriási attitűd-, tudásszint- és képességbeli különbségek. Fontos, hogy az egyéni tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő gyerekek a lehető legkorábbi szakaszban megfelelő szakértelemmel segítségre találjanak.

Kérdés, hogy ki szorul fejlesztésre – ennek eldöntését az első osztályban elvégzett mérés segíti. Menet közben a tanítói, szülői jelzések és a speciális pedagógusi megfigyelések alapján a tanítókkal közösen hozzuk meg a döntést egy-egy gyerek fejlesztéséről. A döntéshez szükség esetén igénybe vesszük az iskola logopédusának, pszichológusának véleményét, vagy külső szakértői vizsgálatot kérünk. Ezeket a véleménykéréseket, vizsgálatokat minden esetben a szülőkkel történt egyeztetés előzi meg.

Az egyéni fejlesztés az okok feltárása alapján az egyéni szükségleteknek megfelelően több időt, sajátos módszereket, speciális fejlesztési technikákat, egyéni tanulási stratégiák kialakítását teszi lehetővé.

Kivel dolgozik a speciális pedagógus?

– Akiről készült szakértői vélemény, amelyben sajátos nevelési igényűvé nyilvánították. Szükség esetén a logopédussal munkamegosztásban biztosítja a bizottság által meghatározott fejlesztési órákat, fejlesztési tervet készít, haladási naplót vezet.

– Aki valamilyen nehézség miatt vizsgálaton vett részt, készült róla szakértői vélemény, de nem nyilvánították sajátos nevelési igényűvé. A vélemény és a helyi mérések alapján megállapított fejlesztési területeken terv szerinti munkát végez vele a speciális pedagógus.

– Akinek tanulási nehézségei vannak. A tanítók, szülők jelzése alapján a speciális pedagógus kiszűri és megállapítja a fejlesztési feladatot.

– Akinél a tanítók időszakos elakadást jeleznek, időszakosan fejlesztésre szorulnak, a tanítóval közösen pontosan megjelölt fejlesztési céllal.

– A speciális pedagógusi csoport munkamegosztása és feladatmeghatározása alapján a fennmaradó idejében a speciális pedagógus a 4–6. évfolyamokra járó, fejlesztést igénylő gyerekekkel dolgozik.

A fejlesztés tere részben az osztályterem, részben az iskolában erre a célra berendezett külön helyiség, olykor akár az udvar is. A foglalkozás történhet a pedagógus által vezetett tanítási órákon belül a speciális pedagógus segítségével éppen úgy, mint rendszeresen vagy alkalmanként egyénileg vagy kisebb csoportokban.

A sajátos nevelési igényű és más, fejlesztést igénylő tanítványaink fejlődését segíti a kialakított szervezeti keretek tartalmas kihasználása, ugyanakkor eredményességéhez nélkülözhetetlen a szülőkkel való szoros együttműködés.

„Hogyan mondjam el neked?”

A szülők tájékoztatása, az együttműködés kialakítása minden esetben alapos mérlegelést igényel. Tekintettel kell lennünk a szülők érzékenységére, ugyanakkor arra, hogy joguk és kötelességük gyermekük fejlesztési igényeinek megismerése és részvételük a fejlesztésben. Célszerű, hogy a nehézség felismerésekor először azok a tanítók üljenek le a szülőkkel, akik már közvetlen kapcsolatban állnak velük, így élvezik a bizalmukat. Fontos, hogy megbeszélte időpontban, nyugodt körülmények között történjen a találkozás, jó, ha a speciális pedagógus is jelen van már. El kell mondanunk, milyen nehézséget látunk, az iskola milyen segítséget tud adni gyermeküknek és milyen szülői segítségre van szükség. Közösen meg kell határoznunk a következő lépéseket és az újabb találkozásunk idejét. Megnyugtató lehet a szülőknek, ha ezen a találkozón konzultációs lehetőséget ajánlunk az iskola logopédusával vagy pszichológusával, akik ismerik a konkrét esetet. Amennyiben szakértői vizsgálatot kérünk, a szakvélemény megérkezése után újra le kell ülnünk a szülőkkel, közösen értelmezve a leírtakat és újra meghatározva az iskola és a szülők feladatait. Ezen a megbeszélésen részt vesz az iskolának a területért felelős vezetője is. Megállapodásunkról, feladatvállalásainkról emlékeztetőt készítünk.”

Kerékgyártó Judit
(Lauder Iskola)

A következő iskola halmozottan hátrányos helyzetű gyerekekkel foglalkozik, ahol a gyerekek sok-sok probléma mellett súlyos családi gondokkal is küzdenek. Ezért ez az iskola főállásban alkalmaz szociális munkásokat. Az ő szerepük a gyerekek, a családok gondozása mellett a pedagógusok segítése, az esetmegbeszélő csoportokon a gyermek képviselője. Az iskola a családi krízishelyzetek megoldására egy gyermekotthon is létrehozott, amelynek jelentős szerepe van abban, hogy a gyerekek az iskolában „tanuláskész” állapotban legyenek és a kríziseket átvészeljék.

KELL EGY HÁZ...

„A Burattino Iskolában már a kezdetek kezdetén is dolgozott szociális munkás. Akkor még 60 gyerek járt az iskolába, de ahogy az évek teltek-múltak, egyre többen lettünk, gyerekek és felnőttek egyaránt. Mára 150 gyerek jár hozzánk és ehhez igazodva már mi is tizenketten vagyunk. Így tíz szociális munkás az iskola Gyermekotthonában, kettő pedig az iskolában dolgozik.

Ezzel megvalósulhat a komplex ellátás: oktatási, nevelési, egészségügyi, pszichológiai és szociális együttműködés egyaránt:

Család

- komplex családgondozás;
- családi konzultáció;
- családterápia (pszichológus bevonásával);
- tanácsadás: jogi, szociális, nevelési, életvezetési;
- mentálhigiéné.

Gyerek

- egyéni és közösségi mentálhigiéné;
- tanulási nehézségek leküzdésének segítése;
- kulturális programok szervezésében, lebonyolításában való részvétel;
- konfliktuskezelés.

Iskola

- pedagógusokkal való együttműködés;
- esetmegbeszélő üléseken való részvétel;
- óralátogatás;
- pedagógusok mentálhigiénéje;
- adminisztráció;
- továbbképzéseken, konferenciákon való részvétel;
- társintézményekkel való kapcsolattartás (nevelési tanácsadó, gyermekjóléti szolgálat, családsegítő központ, szakhatóságok)

Kéthetente összeülünk, hogy megbeszéljük a felmerülő problémákat és azokra együtt találjunk megoldást. Ezeken az üléseken beszéljük meg a Gyermekotthonnal kapcsolatos kérdéseket is.

A házak működésével minden korosztálynak sikerül biztonságos, családi kis „búvóhelyet” biztosítani. A kis „krízisben”, ahogy a gyerekek nevezik, alap- és szakellátást nyújtunk tizenkét 14 év alatti gyereknek, akiről családjuk valamilyen ok folytán átmenetileg nem tud gondoskodni.

A „kiléptető” a középiskolásoké – tizennyolcan vannak. A házban található négy kis garzonlakás az önálló életkezddéssel próbálkozó, de még továbbtanuló utógondozottaké.

Gyermekotthonaink hozzájárulnak a gyermek testi, szellemi, érzelmi, értelmi és erkölcsi fejlődéséhez, jólétéhez, családba történő nevelésének elősegítéséhez, a veszélyeztetettség megelőzéséhez és a kialakult veszélyeztetettség megszüntetéséhez, valamint a családba való visszakerüléséhez. A Burattino Iskola pedig biztosítja azt a derűs légkört, amelyben a gyerekek kinőhetik hátrányait.”

Mezei Katalin
(Burattino Iskola)

Most egy külső segítő munkatárs iskolával való együttműködésének lehetőségeire olvashatunk példát. Az utazó gyógypedagógus segítségével nélkül nem valósulhatna meg az a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációja.

JÖN AZ UTAZÓ GYÓGYPEDAGÓGUS

„Az integrált nevelés eredményes megvalósításához nagyon fontos a megfelelő gyógypedagógiai háttér biztosítása. Már a sajátos nevelési igényű tanulók beiskolázáskor gyógypedagógusok, pszichológusok nyújtanak segítséget a pedagógusoknak. Azok a sérült gyerekek kerülhetnek integrált státuszba, akiket a szakértői bizottságok szakemberei arra alkalmasnak találhatnak.

Emellett a szakértői bizottságok gyógypedagógusai meghatározott időnként ellenőrzik az integráltan nevelt kisiskolások fejlődését, szakértői véleményeikben meghatározzák a további fejlesztés irányját.

Az 1993. évi közoktatási törvény értelmében sérült gyermek integrált nevelésekor biztosítani kell a megfelelő, lehetőleg intézményen belül működő gyógypedagógiai háttérrel.

Ha erre nincs mód, utazó gyógypedagógus segítségét lehet igénybe venni.

A Gyermek Házában a 2004-05-ös tanévben huszonhárom sajátos nevelési igényű gyerek tanul integrált státuszban.

Munkánkat két állandó, iskolánkban dolgozó, és két utazó, különböző módszertani központból kijáró gyógypedagógus segíti.

Az utazó gyógypedagógusok olyan sérült gyerekekhez járnak ki, akik sérülésüket tekintve kevesebben vannak, és az ellátásuk nem tölt ki egy teljes gyógypedagógusi státuszt. Emellett szempont az is, hogy rehabilitációjukat, fejlesztésüket a sérülésnek megfelelő végzettséggel rendelkező szakember végezze. Ha saját gyógypedagógusunk nem rendelkezik a szükséges végzettséggel, utazó gyógypedagógus segítségét kérjük. A legfontosabb, hogy a gyermek megkapja a sérülésének megfelelő szakirányú segítséget.

Iskolánk állandó gyógypedagógusai szurdo- és oligoszakosok. Ők magas szinten el tudják látni a tanulásban akadályozott, a részképességszavarral küzdő és a hallássérült gyerekeket.

Egy látássérült tanuló jár a iskolánkba. Rehabilitációját utazó gyógypedagógus végzi. Ő a Látásvizsgáló Országos Szakértői és Rehabilitációs Bizottság Gyógypedagógiai Szolgáltató Központ szakembereként segíti munkánkat. Mozgássérült tanulóinkhoz is utazó gyógypedagógus jár, aki a Mozgásvizsgáló Országos Szakértői és Rehabilitációs Bizottság és Gyógypedagógiai Szolgáltató Központ szakembere.

A szomatopedagógus hetente egy napot tölt nálunk. Ilyenkor mozgásfejlesztést végez a sérült gyerekekkel, tornáztatja, mozgatja őket. Konzultál az érintett tanítókkal, tanárokkal, válaszol a felmerülő kérdésekre, igény esetén tanácsot ad a szülőknek.

A tiflopedagógus más módon segít. Mivel a látássérült kisgyerek nem igényli a rendszeres tornát, a speciális mozgatást, az utazó tiflopedagógus általában kéthetente, havonta jön az iskolába. Ilyenkor részt vesz a tanórakon, speciális fejlesztést, látásnevelést végez, konzultál a tanítókkal, ha szükséges, a szülőkkel.

A kapcsolattartás további módja részletesen kidolgozott, hogy szükség esetén azonnal lehessen segítséget kérni.

A látássérült gyerekekkel foglalkozó pedagógusok számára készült egy konzultációs füzet, amelynek címe: „Ne felejts!”

A „Ne felejts!” tartalmazza az integrált oktatást szabályozó törvényi rendelkezéseket, a szolgáltató központ adatait, feladatrendszerét, a látássérültek speciális iskoláit. Közöl egy

részletes leírást a szem részeiről, működéséről, valamint felsorolja a látássérültek által használandó segédeszközöket. Tartalmazza az adott gyerek személyes adatait, a tanuló szakértői véleményét, az utazó gyógypedagógus elérhetőségét és az Együttműködési naplót.

Az Együttműködési napló tartalmazza az utazó tanár látogatásának idejét, a tanórákat, amelyeken hospitált, ahol tanulás közben figyelte, segítette a sérült tanulót, az utazó tanár által végzett egyéni fejlesztés területeit, a tapasztalatokat, a megfogalmazott javaslatokat, megállapodásokat. Helyet biztosít a napló a pedagógus számára is, hogy felmerülő kérdéseit, problémáit feljegyezhesse, és a következő látogatás alkalmával megbeszélhesse a gyógypedagógussal.

Részlet az Együttműködési naplóból:

Látogatás időpontja: 2005. január 25.

Integrációs tanácsadó tanár neve: G. Sz.

Hospitált tanórák: matematika (pedagógus: Sz-né V. K.)

Egyéni utazótanári fejlesztés: látásnevelés

Tapasztalatok: J. A. továbbra is kissé szétszórt, figyelmetlen, de igyekszik. Látássérülése különösebb problémát nem okoz. A kisebb négyzetrácsos füzet jól bevált.

A bemutatott két példa is jelzi, hogy az utazó gyógypedagógusokkal való kapcsolat igen sokféle lehet.

Az a cél, hogy a sajátos nevelési igényű tanuló számára biztosított legyen a szakirányú segítség, olyan formában és időterjedelemben, amelyet az adott gyermek sérülése, fejlesztése, rehabilitációja megkíván. A pedagógusok számára nagyon sok segítséget nyújtanak a gyógypedagógusok, konzultációs lehetőséget biztosítanak, bármilyen kérdéssel bátran lehet hozzájuk fordulni. Az utazó gyógypedagógusokkal való együttműködés fontos záloga az eredményes integrációnak."

Kókayné Lányi Marietta
(Gyermekek Háza)

A pedagógus számára az egyik legnehezebb feladat az oktatási folyamatban saját hibáinak felismerése. Hiszen egy tanítási órán nagyon sok mindenre kell figyelni. Arra, hogy mindeközben önmagunkat is kontrolláljuk, csak korlátozottan vagyunk képesek. Ebben segít a videotréning, amelynek segítségével láthatjuk magunkat az osztályban munka közben. Szakember segítségével nagyon tanulságos lehet egy-egy foglalkozás, esetleg tanári műhelybeszélgetés alapos elemzése.

SEGÍTŐ KAMERA – ÖNKONTROLL

„Az iskolai videotréning módszerét Hollandiában fejlesztették ki a családokkal való munka hatékonyságának tapasztalatával, hogy a tanítás során felmerülő problémákat gyorsabban és eredményesebben tudják megoldani a pedagógusok. Eleinte az volt a cél, hogy a súlyos magatartási problémákkal küzdő gyerekekkel dolgozó tanárok munkáját segítse, majd később a pedagógiai munka megújítása érdekében mint tréningmódszer terjedt el.

Magyarországon öt évvel ezelőtt kezdtük el a módszer tanulását, terjesztését, alkalmazását. Nemzetközileg elismert szakemberek, köztük Christine Brons tanítottak bennünket.

A Magyar Videotrénings Egyesület fogja össze a videotrénings módszerével dolgozók munkáját. Főbb tevékenységek: videotréner- és szupervizor-képzés, a módszer különböző területeken történő alkalmazása, a módszer fejlesztése, terjesztése, kutatások elvégzése, kiadványok megjelentetése. Az egyesületben jelenleg 7 szupervizor és közel 50 videotréner dolgozik, közülük 8-10 aktív iskolai tréner.

Az iskolai videotrénings rövid ideig tartó, intenzív segítő, fejlesztő módszer. Az osztálytermi interakciós minták elemzésére támaszkodik és kapcsolódik a pedagógus konkrét problémájához. Általában 3-4 alkalommal megismételt iskolai videofelvételek készülnek, amelyet egyéni, strukturált megbeszélés követ, és a már létező eredményes kommunikációs minták gyakorlásával segíti a pedagógus professzionális munkájának megerősödését (az adaptív tanítást), vagy az adott probléma sikeres megoldásához szükséges változást egy speciálisan képzett szakember (videotréner) vezetésével.

Miben segít a pedagógusnak a videotrénings?

- Az átlagtól eltérő igényű és viselkedésű és/vagy csoportban nehezen kezelhető gyermekekkel való pedagógiai munka eredményesebbé válik. Ezzel a csoportban való megtartás esélyei is nőnek.
- A tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek optimálisabb segítési útjainak megtalálása.
- Pályakezdő pedagógusok hatékony munkastílusának kialakítása.
- Új tanítási módszerek bevezetésének követése, értékelése.
- Visszatérő konfliktushelyzetek hatékony megoldása.
- A pedagógiai munkában való elakadás, eredménytelenségérzés kezelése stb.

A videotrénings alkalmazásának értelmezési keretét az adaptív tanítási modell adja. Az adaptív modell alaptétele, hogy a tanulási folyamat minden egyes gyereknél eltérően megy végbe, és a pedagógusok feladata, hogy az oktatást ezzel összhangba hozzák.

A videotrénings az osztálytermi interakciók kommunikációs szintjével foglalkozik, mert így vizuálisan is tetten érhetőek azok a szituatív kommunikációs minták, amelyek segítik vagy gátolják a munka hatékonyságát. A kommunikációt szinte lehetetlen konkrét fogalmakkal pontosan leírni, a leghitelesebb képet a videofilm segítségével kaphatjuk.

A tanítás három stratégiai területén vizsgáljuk a hatékonyságot: az interakciós mintákat, a tanulásszervezést, a „didaktikát” és három pszichológiai alapszükségletet tartunk szem előtt: a kapcsolatot, a kompetenciát és az autonómiát.

A videotrénings során a pedagógusok megerősödnek abban, hogy szemléletük, beállítódásuk, viselkedésük, módszereik nagymértékben befolyásolják a tanulók magatartását, tanuláshoz való viszonyát, tanulási teljesítményét, és az iskolai problémák okát és megoldását legtöbbször nem a külső tényezőkben kell keresni.

Az egyesület iskolai programjai:

Az iskolai videotréning-módszer egyéni alkalmazásával lehetőséget teremt az intenzív, rövid ideig tartó segítségnyújtásra. Erre minden új program bevezetésénél szükség lehet. A módszer alkalmat ad a pedagógus által megfogalmazott problémával való munkára.

Az érzékenyítő program a tantestületek számára akkreditált továbbképzési program, amely az iskolában zajlik. Ez a 30 órás folyamat(20-24 fő részére 2-3 trénerrel) az adaptív tanítás kommunikációs feltételeire fókuszál, de kiemelten foglalkozik a speciális nevelési igényű gyermekekkel való munkával. Különösen alkalmas a testületen belüli szakmai kommunikáció közös nyelvének kialakítására.

Időben rövidebb a „Segítő kamera – a képek ereje” című 4-6 órás érzékenyítő program, ahol videofelvételek alkalmazásával demonstráljuk az osztálytermi munka mikrovilágát. A cél a kommunikáció jelentőségének felismertetése. Ez a program nagy létszámú pedagóguscsoportokban is alkalmazható, mert több tréner vezetésével speciális munkaformákban történik.

A „Segítő kamera az iskolában” című módszerbemutató előadás 1,5-2 órát vesz igénybe. Nevelési értekezleten vagy pedagógiai napok alkalmával az iskolai videotréning megismerésére ad alkalmat.”

*Sallai Éva
(Magyar Videotréning Egyesület)*

INFORMÁCIÓÁRAMLÁS AZ ISKOLÁBAN

Az iskola egyre sokrétűbb feladatrendszere és bonyolultabb napi gyakorlata, illetve a hagyományostól eltérő működési modell hatékony információáramlást követel meg. Sokszor már elégtelen a tanárban kialakított faliújság és üzenő tábla. Az információs társadalom korában, amikor minden iskola rendelkezik számítógépes hálózattal, kézenfekvőnek tűnik olyan belső információs háló alkalmazása, amely egyrészt biztosítja a megfelelő információáramoltatást, másrészt az iskolai közösséget is erősíti. Az információk így a tanárok, diákok, esetleg a szülők számára is elérhetőek (természetesen a megfelelő hozzáférésekkel), fórumok hozhatók létre stb. A gyerekek könnyen bevonhatók a számítógépes feladatokba, esetleg az iskola honlapjának szerkesztésébe. Ilyen módon talán azok a gyerekek is megszólíthatók, involválhatók, akik az osztályban nem kommunikatívak vagy nehezen megközelíthetők. Ráadásul ez remek alkalom arra, hogy a gyerekekkel együtt tanuljuk meg a számítógép hasznos alkalmazását, egy újabb szál, ami segítheti a kamaszokkal való kapcsolat erősítését.

BELSŐ INFORMÁCIÓS HÁLÓ

„Az iskolában a gyors, hatékony információmegosztást és az információhoz jutást az elektronikus levelezési rendszerek, a belső iskolai hálózat és az internetes hozzáférési lehetőségek szolgálják. Az iskola polgárainak joga és kötelessége az információhoz való hozzáférés és az információk megosztása. Az iskolába belépő dolgozók és a számítógépet eszközként használó vagy használatát tanuló diákok egyéni iskolai e-mail címet kapnak. Belépésükkel egy időben felkerülnek az őket érintő levelezési listákra.

A levelezési listák szervezése:

Minden címmel rendelkező iskolapolgár rákerül az „all” listára, amelyen keresztül eljuthatnak hozzá a széles kört érintő információk, programajánlatok.

Tagozati listák: az adott tagozaton tanító tanárok szerepelnek rajta, információt kaphatnak és adhatnak a tagozati szintű rendezvényekről, megbeszélésekről, aktuális tudnivalókról.

Osztálylisták: egyik fajtáján az osztályhoz tartozó gyerekek szerepelnek, ezen keresztül akár feladatokat is kaphatnak, saját programjaikat szervezhetik. A másik listán az egy osztályban tanító tanárok szerepelnek, gyorsan információt kaphatnak az osztályfőnököktől az osztály életéről, egy-egy gyerek iskolai életéhez kötődő aktualitásokról, ezen keresztül megvitathatnak az osztályhoz kapcsolódó aktuális pedagógiai kérdéseket, állást foglalhatnak, segítve az egységes tanári „fellépést”. Az osztályok szülői levelező listával is rendelkeznek.

A pedagógiai program megvalósítását szolgáló programok, tanári közösségek levelezési listái: ezeken a listákon gyorsan elérhetőek például a projekteket vezető tanárok, a logikai programban résztvevők, a speciális pedagógusok, az azonos tantárgyakat tanító tanárok, a környezeti neveléssel foglalkozók, egy-egy rendezvény előkészítésében, szervezésében résztvevők, az azonos életkori szakaszban tanító tanárok stb.

Egy-egy programhoz kapcsolódva gyerek levelezési listákat hozhatnak létre a tanárok,

amelyeken keresztül a gyerekek saját munkamegosztásukat szervezhetik, informálják a többieket arról, hol tartanak feladatuk teljesítésében, segítséget kérhetnek egymástól és a tanártól.

Az iskola szervezeti egységeinek, szolgáltató részlegeinek levelezési listái: levelezési listája van a szülői tanácsnak, a pedagógiai tanácsnak, a vezetőségnek, a titkárságnak, a műszaknak (gondnokság, technikus, portások, takarítók), a rendszergazdáknak.

Az adott listára érkező leveleket minden, a listán szereplő ember megkapja, mindenki számára láthatóan reagálhat, kérdezhet, választ kaphat. Így gyorsan szervezhetőek, előkészíthetőek a szükséges megbeszélések. Sokszor a megbeszélések is elkerülhetőek, hiszen lehetőség van arra, hogy egy adott kérdéshez az érintettek hozzászóljanak, javaslatot tegyenek, egymás javaslataira reagáljanak. Ezt a lista segítségével mindenki akkor teheti, amikor erre ideje van, elkerülve a sokszor nehézkes időegyeztetést.

A listák elkészüléséért és karbantartásáért az adott feladat felelőse, illetve az adott csoport vezetője a felelős.

Az iskolai hálózati meghajtók:

A hálózati meghajtók fontos kiegészítői a levelezési listáknak. A meghajtókon hosszabb távra elhelyezhetőek terjedelmi kötöttség nélkül információs és munkaanyagok, amelyeket az adott meghajtóhoz hozzáféréssel rendelkezők olvashatnak vagy tehetnek fel.

Néhány példa a meghajtók szervezésére:

Az Információk meghajtó mindenki számára hozzáférhetővé teszi például az aktuális iskolai órarendet osztályokra, tanárookra, termekre lebontva. Megtalálhatóak itt az aktuális osztálynévsorok is.

A Tanár meghajtón megtalálhatóak az értékelések nyomtatványai, az elkészült értékeléseket is ide teszik fel a tanárok. Hozzáférhetnek itt a pedagógiai tanács aktuális anyagaihoz, továbbképzési nyomtatványokhoz, elvégzendő feladataik leírásához.

A Képek meghajtón láthatóak a rendezvényekről, iskolai életéről készült képek, ide teszi fel mindenki az általa készített képeket is.

A Vezetőség meghajtót a vezetőség tagjai használják, tematikus könyvtárakban találják meg a munkájukhoz szükséges információkat, illetve a közösen elvégzendő feladataikhoz tartozó dokumentumokat.

Vannak tantárgyra és gyerekcsoportra létrehozott meghajtók, amelyeken a tanárok elhelyezhetik a szükséges anyagokat, feladatokat, a diákok pedig a saját könyvtárukba teszik az elkészült munkáikat.

A honlap:

Az iskola tanárai felelősek azért, hogy a honlapon a külvilág számára is megjelenjenek az iskolai élet aktuális hírei, eseményei. A különböző rendezvényeket, eseményeket akkor tekintjük elvégzett feladatnak, ha az azzal kapcsolatos hírek a honlapon is megjelennek.

A honlapunk „belső” felületén helyeztük el a „webadmin”-t, amely lehetővé teszi az iskola eszközeihez, termeihez való hozzájutást is. Itt a dolgozóink naprakész információkat láthatnak az egyes eszközök, termék hozzáférhetőségéről, lefoglalhatják azokat. Minden eszköznél (a fényképezőgéptől a hordozható projektorig) és közös használatú teremnél látható, hogy ki, milyen céllal, pontosan mikor veszi azokat igénybe.”

Kerékgyártó Judit
(Lauder Iskola)

AZ ISKOLA KAPCSOLATA A KÜLVILÁGGAL – NYITOTT ISKOLA

Ebben a fejezetben három oldalról közelítjük meg az iskola és a külvilág kapcsolatát. Az egyik az iskolán kívüli tanulás jelentőségével és lehetőségeivel foglalkozik, a második az iskola és annak társadalmi környezetének kapcsolatát vizsgálja, a harmadik pedig az iskolák közötti együttműködésre mutat példát.



Illusztráció: Fintor Csaba 7. oszt.

TANULÁS AZ ISKOLA FALAIN KÍVÜL

Közhely, hogy nemcsak az iskolában lehet tanulni. Minden, ami körülvesz bennünket, alkalmas arra, hogy tanuljunk – különösen, ha a tanulást úgy értelmezzük, mint a világ és annak szerkezetének, működésének megismerését. Az óvodában ez még természetesen működik, az óvodák nevelési programjának többnyire fontos része a minket körülvevő természeti és társadalmi környezet megismertetése a gyerekekkel.

Az iskola azonban mintha elfelejtené nemcsak a módszert, hanem a szükségességét is. A világot tananyagba és könyvekbe zárjuk, és elvont formában akarjuk megértetni, megtaníttatni a gyerekekkel. Egyre kevesebb a kísérlet is, mert kevés az idő vagy drága a kísérleti anyag, inkább tanuljuk meg a tényanyagot, memorizáljuk a folyamatot. Persze minél idősebbek a gyerekek, annál nehezebb feladat a falakon kívüli tanulás lehetőségeinek kiaknázása, de egy kis kreativitással nem lehetetlen. Új tanulási, szemlélet- és megközelítési módot eredményez, ha az iskola egyrészt kilép a falak közül, másrészt beengedi a külső világot. Mind a gyerekek, mind a pedagógusok számára hasznos, ha életszerű dolgokkal találkozhatnak, kizökkennek a mindennapok megszokott tanítási-tanulási folyamatából. Hatékonyabb, mert más a helyszín, a módszer, esetleg a szereplők, és a gyerekek a megtanulandó, megismerendő dolgokkal természetes környezetükben találkoznak.

Sok lehetőség van az iskolán kívüli tanulásra, az intézmények többsége valamennyit használ is közülük.

Talán az a legjellemzőbb módszer, hogy egy-egy külső helyszínen dolgoznak fel bizonyos témákat egy-egy szakember segítségével (például állatkertben zoopedagógus, múzeumokban, galériákban múzeumpedagógus közreműködésével).

A korábbi évtizedekben kötelező gyárlátogatások ma már nem jellemzőek, pedig jó szervezéssel az is hasznos lehet (alsó tagozatos fiúknak nagy élmény egy autógyár, a nagyobb gyerekek esetében jó beszélgetés alapozható meg a környezetszennyezés témánál egy szeméttelep, hulladékfeldolgozó meglátogatásával). Természetesen a program sikeréhez a jól megválasztott munkafázis és időtartam mellett elengedhetetlen a szakszerű vezetés, a téma alapos előkészítése és a tapasztalatok utólagos feldolgozása.

Egyre több iskola építi bele programjába az erdei iskolát, amely sok szempontból nyújt új lehetőséget az osztálynak az iskolán kívüli élet közös megtapasztalására. Jellemző, hogy bizonyos tananyagokat, tananyagrészeket a pedagógusok nem is tanítanak meg évközben, hanem az erdei iskolában foglalkoznak vele. Ez a tanulási módszer lehetőséget nyújt a városi gyerekek számára, hogy megismerjék a vidéki életet, a földművelést, állattenyésztést, a kenyér vagy a kecskesajt készítését.

Bizonyos tanulásszervezési módok (pl. projekt, témahét) kifejezetten alkalmasak az iskolán kívüli tanulás megvalósítására.

Azonban nem csak közvetlenül a tananyaghoz kötődhet a külvilág. Lehet olyan tematikus napokat szervezni, amelyek nem elsősorban az oktatást, hanem a nevelést, érték közvetítést, szemléletformálást tekintik feladatuknak. Egy budapesti iskola minden évben „tolerancianapot” szervez. A tanárok, diákok közösen készülnek rá hetekig. Mivel ez iskolai hagyomány, mindenki ügyének érzi, és azon munkálkodik, hogy a program színvonalas legyen, és mindenki találjon benne értéket. A készülés, szervezés, lebonyolítás és a közös élmény ugyanakkor erősíti az iskolai közösséget.

Ha a pedagógusok elhinnék, hogy a klasszikus tanóra helyett ily módon megszervezett program nem elfecsérelt idő a tanévből, merészebben élhetnének a lehetőségekkel.

A következő példák bizonyos témák újszerű feldolgozási módját mutatják be. Fontos kezdeményezést láthatunk: a gyerekek részvételét önkéntes munkában, a rászorulóknak segítségével. Az a személyes kontaktus, ami így teremthető, sokkal valóságosabb élményt, tapasztalatokat nyújt, mint bármilyen tankönyv vagy színes előadás. A második szöveg arra is ötletet ad, hogyan lehet a szülőket más szerepben bevonni az iskola életébe.

BURKON KÍVÜLI VILÁG

„A kilencedik évfolyamos társadalomismereti anyag részét képezi az alapvető emberi jogok tanulása, így ez a témahét szervesen kapcsolódik a tanórán tanultakhoz. Emellett az évfolyam számára idén a témaheteket egy tágabb téma köré (Élet a burkon kívül) csoportosí-

tottuk: karácsony előtt a szegényekkel, a társadalom elesettjeivel foglalkoztunk, májusban pedig egy kistérség, az ott élők mélyebb megismerése a cél. Ebbe a körbe illeszkedik bele az esélyegyenlőtlenség témája.

A projekt célja alapvetően a szemléletformálás; a szolidaritás, szociális érzékenység készségének fejlesztése. Fontos a gyerekek számára, hogy személyes találkozásokkal, az érintettekkel való együttműködéssel szerzett élmények segítenek az esetleges előítéletek eloszlatásában; fontos, hogy lássák, milyen lehetőségeik vannak a mai Magyarországon az úgynevezett kisebbségi csoportoknak, milyen törvényi lehetőségek vannak, hogyan működnek a különböző civil szervezetek. A téma mellett fontos célunk volt az is, hogy az önálló munkavégzés képességét fejlesszük diákjainknál. Lényegesnek tartottuk, hogy megtanuljanak komolyabb felnőtt segítség nélkül is körüljárni egy általuk meghatározott témát, beosztani az idejüket, végigdolgozni a napot, és a végén önállóan elkészített prezentációt is bemutatni. Fontos, hogy a gyerekeknek önállóan kell megjeleníteniük különböző, számukra ismeretlen szituációkban, kommunikálniuk kell idegen emberekkel, alkalmazkodni kell azok életéhez. Különösen lényegesnek tartottuk ezt olyan gyerekek esetében, akik eddigi életükben nem igazán találkoztak a „burkon kívüli világgal”, akik védő otthoni környezetből jöttek és így komoly előnnyel indulnak az életben. Ezért lényeges, hogy lássák, a magyar társadalom többsége komoly hátrányokkal bír életében, legyen ez származási, szociális, anyagi illetve egészségügyi hátrány.

A program háromnapos felkészítéssel indult. A téma, a lehetséges alternatívák felvázolása után a gyerekeknek 5-7 fős csoportokba kellett szerveződni és témát választani (fontos, hogy az önállóságuk meghagyása mellett segítsük őket). Lényeges, hogy a téma elég érdekes legyen számukra, valóban komoly társadalmi problémákat tárjon fel, és arra is vizsgálzni kell, nehogy túlvállalják magukat.

A témaválasztás után ebben a három napban nekik kellett összeállítani a következő heti programjukat, részletesen, napra, személyre lebontva. Egyeztetniük kellett a külső helyszíneken az ott dolgozókkal való találkozásokat, beszélgetéseket.

A nálunk választott témák a következők voltak:

- a hajléktalanok helyzete;
- börtönből frissen szabadult fiatalok visszailleszkedése;
- a családon belüli erőszak;
- a nők helyzete Magyarországon;
- akadálymentesítés – a mozgáskorlátozottak lehetőségei;
- halmozottan sérültek helyzete;
- siketek és nagyothallók;
- állami gondozottak és az örökbefogadás lehetőségei;
- a Társaság a Szabadságjogokért szervezet működése.

A témahéten minden reggel meghívott, külső előadó tartott előadást egy-egy emberjogi, esélyegyenlőségi témában (romák helyzete, jogsértések az oktatásban, feminizmus, sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása, integrálása, az alapvető emberi jogok érvényesülése Magyarországon). Ezután a csoportok saját programjuk szerint önállóan dolgozták fel az általuk kiválasztott témát. Ez könyvtári, illetve internetes kutatást jelentett; törvények,

táblázatok elemzését, értelmezését; helyszíni vizsgálatokat, interjúkat, film- és fénykép-készítést. A hét végén egész napos konferencia keretében számoltak be tapasztalataikról (volt színdarab, előadás, Power Point bemutató). A téma tényleges összegzésére egy hónap múlva került sor, amikor a csoportoknak le kellett adniuk egy kiadványt, amelyben feldolgozták az általuk választott témát.

A témahét szervezésekor több dilemmával is szembekerültünk. Féltünk, hogy a gyerekek a kilencedik évfolyamon még túl kicsik egy ilyen nagy feladathoz. Ez a félműnk kevésbé igazolódott: a többség nagyon rendesen dolgozott, a kisebb zökkenők is inkább az elméleti kutatómunka során jelentkeztek (hamar elfáradtak, könnyebben feladták), a szervezés során, illetve a feladatok többségénél nagyon komolyan vették magukat és a témát is. A beszámolóik színvonala is igen jó volt, látszott rajtuk, hogy próbáltak minél érdekesebb formát választani. A rendelkezésükre álló 15 perc legtöbbjüknek kevésnek is tűnt, a kimaradt részeket a kiadványban jelentették meg. Jobb megoldásnak látszik, ha egy napra legfeljebb négy ilyen prezentációt teszünk, mert akkor van időnk mélyebben átbeszélni a felvetődött problémákat. A kiadványok esetében fontos, hogy figyeljenek mind a „külsínre”, mind a „belbecsre”, tehát lényeges, hogy a tartalmi elmélyülés mellett megtanuljanak a nagyobb közönség számára is érthető és élvezhető műveket készíteni. A leglényegesebb azonban az, hogy ezek valóban csoporttermékek legyenek, tehát a csoport minden egyes tagja kivegye a részét a munkából.

Így ténylegesen több cél is teljesülhetett:

Tartalmi: A gyerekek többségéhez közel került a téma, igyekeztek minél mélyebben beleásni magukat, fontosnak érezték azt, lényeges volt számukra, hogy a többiekben is felkeltsék az érdeklődést. Úgy tűnik, a konkrét helyzetek, személyes tapasztalataik révén kezd bennük kialakulni az érzékenység, a tiltakozás mindenfajta jogfosztottsággal szemben.

Pedagógiai: A gyerekek látták, hogy képesek önállóan, komolyabb felnőtt segítség nélkül dolgozni és eredményt felmutatni.

Tanulnak csoportban dolgozni, felelősséget vállalni a maguk és mások munkájáért. Kiderült számukra, hogy a csoport feladatát csak közös munkával tudják megvalósítani.”

Kardos Éva
(Alternatív Közgazdasági Gimnázium)

A PÁLYAORIENTÁCIÓ EGYIK LEHETSÉGES MÓDJÁ

„Bármennyire is próbáljuk elkerülni, az iskolarendszer egyre korábbra és korábbra helyezi azt az időpontot, amikor a diákoknak a jövőjükkel kapcsolatos fontos döntéseket kell hozniuk. Szerencsére még nem tartunk a japán példánál, ahol a gyermek óvodája már erősen pre-desztinálja arra, milyen szerepet játszik majd felnőttként a társadalomban, de a döntés mindenesetre korai. Akár a középiskola kiválasztása, akár a gimnáziumban a szakosodás, fakultáció választása a kérdés, ez komoly hatással lehet a diák további pályájára.

Fiatalon választanak tehát, mégis fontos, hogy ezekben a választásokban minél inkább aktív szerepet tudjon játszani maga a diák. A szülőknél is egyre nagyobb az igény, hogy a gyerek önszántából válasszon, hogy aztán örömet lelje a pályájában. Ehhez azonban

nagyon fontos, hogy megismerhesse, milyen lehetőségei vannak, mit jelentenek valójában az egyes foglalkozások. Ebben próbál segíteni az iskolában rendezett pályaaorientációs hét.

Szervezés

Elsőként azt mértük fel, milyen szakmákkal, foglalkozásokkal ismerkednének szívesen a diákok, melyek azok, amelyek érdeklik őket. Listát kaptak, amin bejelölhették a számukra érdekes szakmákat, foglalkozásokat.

Az igényeket összesítve megállapíthattuk, milyen szakmák képviselőire lenne szükség. Ehhez még hozzátettük azt, amiről mi szeretnénk volna, hogy feltétlenül szó essék, még akkor is, ha nincs a diákok elsődleges választásai között.

Ezt követően megnéztük, hogy a szülők közül kit hívhatnánk segítségül. Azokat, akik a kiválasztott szakmákban dolgoztak, megkértük, jöjjenek el beszélgetni a diákokkal vagy fogadják őket a munkahelyükön, ha a szakma olyan, hogy ott is akad látnivaló. A fennmaradó hiányokat a tanárok ismeretségi köréből töltöttük ki, de olyan is akadt, hogy egyes munkahelyeket minden előzetes kapcsolat nélkül kerestünk meg, és nagyon szíves fogadtatásra találtunk.

Így alakult ki a hét szervezete, összesen több mint negyven programmal a négy napra. A hét előtti pénteken a diákok választottak a kínálatból. A programok listáját az évfolyam faliújságján helyeztük el, ott iratkozhattak fel. Korábbi tapasztalataink alapján nem a feliratkozás sorrendje döntött a kis létszámot fogadó programoknál, hanem sorsoltunk a jelentkezők között. Alapvetően azt kértük tőlük, hogy naponta három programot válasszanak, de bizonyos kinti programok kettőnek számítottak. Azokat, akik rosszul választottak, keveset választottak vagy lemaradtak egy programról, mi osztottuk be.

Tapasztalatok

A diákok körében egyöntetűen népszerű volt a hét. Szívesen vettek részt a programokon, olyankor is, amikor nem volt velük pedagógus. Hozzávetőlegesen negyedük mondta azt, hogy a hét során megváltozott az elképzelése arról, milyen pályára szeretne menni, a diákok negyede megerősítést nyert korábbi elhatározásában, harmada úgy érezte, nem sokat változtatott korábbi elképzelésein, míg páran voltak, akiket a tapasztalataik kifejezetten eltántorítottak korábbi elgondolásuktól.

Külön nyeresége volt a hétnek, hogy szorosabbra vonta a szülők és az iskola közötti kapcsolatokat. Azok a diákok, akiknek szülei részt vettek a héten, kifejezetten büszkék voltak rájuk, és a szülők is örömmel tapasztalták, milyen kedves, érdeklődő és értelmes ez a korosztály."

Nádori Gergely
(Alternatív Közgazdasági Gimnázium)

Sok iskola él az idegen nyelvi előkészítő (úgynevezett nulladik) évfolyam törvény adta lehetőségével. De mit is csináljunk a nyelvtanításon kívül? Lehet persze ismételni a nyolcadikos tananyagot, nyilván nem haszontalan. Ki lehet azonban ezt az egy évnyi időt máshogy is használni. Ki lehet vinni a gyerekeket az iskolából. A következő szöveg erre mutat példát.

MI AZ A NULLADIK?!

„A mi gimnáziumunkba járó gyerekek vagy már korábban elutasították a klasszikus iskolásdít, s ezért jó képességeik ellenére nem neves fővárosi gimnáziumba, annak kurrens szakára nyertek felvételt, hanem hozzánk; vagy nem attitűdjük az iskolás viselkedés, nem evidens számukra a továbbtanulás, és a képzési időszak második felére (11. osztály) lerázzák magukról a kötelmeket, sőt próbálgatják felnőttes oroszlánkörmeiket.

Vannak diákjaink, akik nem rendelkeznek olyan családi, szociális háttérrel, amely segíti őket az iskolai teljesítésben és így jó képességeik ellenére akadozva végzik tanulmányukat.

Szinte minden diákunkra jellemző, hogy eddigi tapasztalatai alapján – vagy azok hiányában – nem ismeri, nem ismeri el az értelmiségi létformát, annak velejáróit, értékeit.

A mi iskolás (tanári) tapasztalataink is azt mutatják, hogy nagyon sok tantárgyi hiányossággal érkeznek a felvettek a kilencedik osztályba. Ez azt igazolja, hogy az ismereteket a törvényes óraszámban 4-8 év alatt is csak részben tudjuk átadni. Jó képességeik ellenére! Nem érdemes tehát arra vállalkozni, hogy a 0. évolyamra jellemző csonka óraszámokkal, egyetlen tanév alatt azt bepótoljuk, megtanítsuk. Tudjuk, hogy évi 35, de akár 70 órában ez lehetetlen. Szintén tudjuk, hogy heti 35 órában azonban jól megtanítható szinte bármi.

Azt kell tehát meghatározni, mit tanítunk. Ugyanis azt kell tanítanunk, ami a legjobban hiányzik a későbbiekben. Azt az életmódot tehát, amely értéknek fogadja el – s ezért önmaga részévé teszi – a művelődést, az intellektuális időtöltést, az ismeretszerzést, elismeri a tudást, az önépítést. (Ezáltal ellensúlyozza a korosztályra oly jellemző, egészségkárosító szokásokat is, lásd drogpreevenció). A tantárgyak mindezek szolgálatába állítandók, eszközök csupán.

A módszer a témakörönkénti ismeretszerzés és feldolgozás. Így nyílik lehetőség a megismerésre, kutatásra, elmélyülésre. Területei a kulturális élet területeivel egyeznek: könyvek (lehetőleg nem tankönyvek), könyvtár, levéltár, múzeumok, kiállítások, tárlatok, koncertek (műfaji meghatározottság nélkül), színház, gasztronómia, filmek, világháló, sajtó.

Készségfejlesztésben a kommunikáció területén kell csak eljutni a készségszint eléréséhez:

- írásbeliség (számítógéppel is) ;
- verbális kifejezőképesség az érzelmi töltet, a tartalom, és a szituáció figyelembe vételével;
- a vevő pozíció tudatos működtetése: befogadás, figyelem, tanulási stratégiák.

Mindezek jól fejleszthetőek a fent említett kulturálódási területek önálló művelésével a tapasztalás, kipróbálás jegyében. Ilyenek lehetnek a diákzenekar, drámajáték és színjátszó kör, újság, rádió, házi tévé, tudományos előadások, klubműködtetés.

Ezekbe a formákba illesztendő az általunk tantárgyi követelményeknek ismert tudástartalom.

Csak kevesen élnek olyan hosszú ideig iskolásként, mint mi, pedagógusok. Csak a mi számunkra tűnik ez nagy, esetleg radikális változásnak.

Pedig a való világ is így működik.”

Kiss Tamás
(Kontyfa Általános Iskola)

A következő két példa egyszerű, viszonylag könnyen megvalósítható ötleteket ad arra, hogyan tehetjük meg az első lépéseket az osztállyal az iskolai világon túlra. Az első a legismertebb Freinet-technikákat (az újsággészítést és a levelezést) mutatja be. A második az iskola egyik nagyon fontos feladatára hívja fel a figyelmet: érzékeltetni a gyerekekkel a környezettudatos életmód hasznát, és lehetőséget teremteni számukra, hogy tevőlegesen vehessenek részt saját természeti környezetük alakításában. Az itt leírt eset azért is nagyon érdekes, mert fővárosi példával mutatja meg, hogy a nagyvárosban is lehet értelme a gyakorlati környezetvédelemnek – csak épp meg kell találni a megfelelő helyszínt.

NÉHÁNY FREINET-TECHNIKA

„Ebben az összefüggésben technikának nevezzük azokat az alaptevékenységeket, amelyeknek ötvözete a Freinet-pedagógia gerincét alkotja. Ezeket részben az alapító, Célestin Freinet kísérletezte ki és építette fel, részben követői fejlesztették tovább a világ sok helyén, egymástól egészen eltérő körülmények között.

A leggyakrabban emlegetett technikák a szabad önkifejezés, a beszélgetőkör, az osztályújság és az osztályok közötti levelezés. Természetesen attól még nem válik valaki Freinet-pedagógussá, ha ezeket a technikákat alkalmazza. Ehhez párosulnia kell egyfajta gyermekközpontú szemléletnek és módszertani háttérnek is, a technikák viszont sok esetben önállóan, a teljes rendszer átvétele nélkül is megvalósíthatóak.

Az osztályújság

A gyerekek a Freinet-pedagógiai rendszerben rengeteg alkotómunkát végeznek. Ezen munkák, projektek produktumai sok esetben nyomtalanul tűnnek el a mai iskolában. Ezzel szemben a Freinet-pedagógiában a pedagógus változatos módon igyekszik teret és funkciót találni a produktumoknak, ezzel is erősítve a gyerekek motivációját.

Ennek egyik leggyümölcsözőbb formája az újsággészítés, amelyben általában a csoport által kiválasztott szövegek, rajzok, interjúk, riportok, tanulmányok stb. kapnak helyet.

Freinet alapötlete a 20. század közepén, az információs társadalom kialakulása előtt az volt, hogy az újságot az osztályban található (alsó tagozatos osztályt alapul véve) szitanyomóval lehet előállítani, mert eközben a gyerekek egy teljes munkafolyamatot sajátítanak el, amit későbbi életükben is tudnak majd kamatoztatni. Az írógép, a stencil, a fénymásoló, majd a digitális kultúra korában természetesen a hangsúly eltolódott, ám maga az elgondo-

lás nem vesztette értelmét – annál inkább, mivel az egész munkafolyamatot a gyerek szervezik, koordinálják, tehát csapatmunkában dolgoznak. Az újságot megosztják egymással és szűkebb vagy tágabb környezetükkel, eljuttatják más osztályoknak, a szülőknek, levelezőpartnereknek, barátoknak stb. Így már elég korán megtapasztalják a kapcsolatépítés módszerét is.

Felsőbb osztályoknál már lehet iskolaújságban is gondolkodni, csak nagyon fontos szempont a szerkesztés szabadsága, a gyerekek öntevékenysége, hogy ne a felnőttek döntsék el, mi kerülhet be és mi nem.

Az osztályok közötti levelezés

A Freinet-pedagógia egy másik sarokköve a folyamatos és többoldalú kommunikáció. Fontos alapelve, hogy a gyerekek minél változatosabb módon jussanak ismeretekhez, ingerekhez és szerezzenek tudást, tapasztalatot. Ennek kiváló eszköze, ha az osztály kollektíven vagy a gyerekek egyénileg levelezésben állnak egy másik iskola tanulóival. Vidék-város, saját ország-külföld, anyanyelv-idegen nyelv szembeállítására gondoljunk, vagy akár arra, milyen kiváló lehetőség ez az eltérő élet- és szociális körülmények megismerésére.

A levelezés technikája túlmutat a szimpla levélíráson, bár a mai világban már ez is nagy érték. A gyerekek elküldhetik egymásnak produktumaikat, projektjeik termékét, fotókat és rajzokat, számos apró figyelmességet.

Az internet és az elektronikus levelezés korában természetesen átértékelődik a levelezés kollektív aspektusa, bár nincs akadálya az eredeti célok megtartásának sem.

Sok esetben a levelezés képezi az iskolai csoportok cseréjének alapját. Ez a gyakorlat manapság elsősorban külföldi diákcserék esetében működik, pedig nagy szükség lenne arra, hogy a mai gyerekek különböző élet- és szociális helyzeteket tapasztaljanak meg együtt, majd mindezt közösen dolgozzák fel, reflektáljanak rá.

A népi bölcsesség szerint a gyakorlat teszi a mestert.

Az iskola azonban gyakran torkolja le a magát kifejezni vágyó gyereket azzal, hogy „Hallgass! Először tanuld meg a kifejezés szabályait, aztán majd kifejezheted magad!” És még csodálkozunk, ha gyerekeink elutasítóak és görcsösek...

A gyerekeknek és különösen a kamaszoknak szükségük van arra, hogy beszélhessenek, leírassák a gondolataikat, rajzolhassanak, kifejezhessék magukat zenével, akár a testiükkel is. Az iskolának nem kellene mindezeket a spontán megnyilvánulásokat a szünetekre, a tanórán kívülre száműzni; ellenkezőleg, számolnia kellene mindazzal, amit a fiatalok kifejeznek, segítenie kellene őket abban, hogy finomítsák kifejezésüket, elmélyítsék gondolkodásukat azzal, hogy megmutatja, mit gondoltak mások más korszakokban.

A felnőtteknek először is úgy kell elfogadniuk a fiatalokat, ahogy vannak, mély és bizalmas párbeszédet kezdeményezve. Csak ezután számíthatnak arra, hogy a diákok szívesen vállalkozzanak hasznos ismeretek elsajátítására.

A Freinet-pedagógia ebben a szellemben tulajdonít oly nagy jelentőséget az önkifejezés minden formájának (szabad szöveg, rajz, testi kifejezés, zenei alkotás), részesíti előnyben a párbeszédet és a diákcserét (viták, iskolák közötti levelezés, osztály- és iskola újság, diákcserék stb.)”

Galambo Rita

AZ ISKOLA KAPCSOLATA SZŰKEBB KÖRNYEZETÉVEL

„Az iskola épülete és az intézmény közvetlen környezete települések szerint nagyon eltérő lehet. Járjuk körül az iskolát egyre bővülő koncentrikus körökben!

Udvar, kert, kerítés.

Épülettömb, a környező utcák.

Az iskolához közeli természeti hely.

Az iskola által „örökbe fogadott” hely (műemlék, természeti szentély, a falunk rétje, forrás, a város parkja, a templom tornyában lakó gyöngybagoly védelme stb.)

Ezen a helyen nem tudjuk összefoglalni azoknak az iskoláknak a sorát, ahol az udvart ápolják, iskolakertet ültetnek és azt dicséretesen gondozzák, élőhelyül szolgáló kicsi tavat létesítenek és zöldítéssel próbálják a szűkös helyet kibővíteni. (Sajnos gyakran nálunk nem őshonos örökzöldekkel, ezért sok óvodakertben több a tuja, mint a temetőben! Mint annyi minden mást, el kell fogadnunk azt is, hogy lombhullató övezetben élünk.) Az ilyen munka, noha nagyon hasznos, még nem az igazi kilépés az iskola kapuján.

Az iskolához közeli természeti hely felfedezése, életben tartása már sokak számára jótékony. Budapest XVII. kerületében folyik a Szilas-patak. S. E. jeles környezeti nevelő egyszerű, de jól standardizált felmérést tervezett a patak vízminőségének mérésére, a benne megtalálható élőlények dokumentálására. A vizsgálat vonzó volt az általános iskolások számára, a tanárok képesek voltak segítségükkel értékelhető adatokat gyűjteni. A 6 általános iskola vizsgálatának eredménye az lett, hogy az önkormányzathoz fordultak és megalapozottan kérték, hogy a patak lebetonozott szakaszát újra törjék fel, adják vissza az élő víznek.

Ha ennek a jól megtervezett vizsgálatnak a jellemzőit összehasonlítjuk egy másik, Magyarországon az elmúlt években nagyon népszerű – és bizonyos szempontból igen ésszerű – vizsgálattal, a Norvégiában kezdeményezett savaseső-vizsgálattal, amely az európai iskolákat tekintette mérési pontoknak, akkor előnyösebbnek látjuk a Szilas-patak projektet.

Az önkormányzatnak közvetlen haszna származott a területén átfolyó kisvíz környezeti állapotának megismeréséből.

Az iskolák tanulói – és tanárai is! – lakóhelyüknek közvetlen, kézzelfogható hasznot is hajtva tanulták a vízkémiát.

Állampolgárként fordultak a szüleiik nemzedékéhez egy javaslattal. Ennek elfogadása „beavatás” értékű volt, talán más, káros beavatási mozzanatok is kiválthatott.

A projekt időtartama és területi kiterjedése a résztvevők életkorához volt szabva: gyakorlatilag bejárhatták a területet és még iskolai életük során láthatták hasznos ajánlásuk megvalósulását, így kézzelfogható visszacsatolásra volt mód.

Ezzel szemben a nemzetközi savaseső-projektben való – bár megtisztelő – részvétel kissé elidegenedett. A mért savas eső akár másik országban, több száz kilométerre is keletkezhetett a mérést végző gyerekektől. Egy kiugró szennyezés mérése akár traumatizálhatja annak elvégzőjét, anélkül, hogy tudná, ki rendelkezik az általa mért adattal, és fel tudta-e azt használni a környezet állapotának javítására. Nemzetközi és nemzeti törvények

meghozatalán, lobbizáson, bíróságokon át vezethet el ehhez az út, a visszacsatolás csak képzelt, távoli, absztrakt – a gyermek nem tudja kívárni.

Van olyan falu, ahol az iskolások is részt vettek számos akcióban: faültetésben, patak-tisztításban vagy az öreg, történelmi szépségű, növényekkel benőtt zsidó temető kitisztításában. Mivel ebbe a községbe a zsidó családok közül senki sem tért vissza – noha az idősök még emlegetik a nevüket, foglalkozásukat, a velük kapcsolatos emlékeiket –, különös helytörténeti jelentősége volt a régi kövek körbekapálásának, a nárciszhagymák elültetésének. A temető kissé rejtetten fekszik, különös feltárt szépsége megütő, ezer szónál többet ér.

Bónusz

Mind az iskola és az osztály, mind a kitüntetett hely nyer azzal, ha ez a ma még ritka kapcsolat létrejön. Az ilyen együttműködés a leggyakoribb iskolafenntartóval sokkal több, mint az iskolai projektek merő finanszírozása. Az iskola szűkebb környezetének ápolása mindig közös érdeke egyfelől az iskolának mint intézménynek, a tanulóknak, a tanároknak és a szülőknek, másfelől a fenntartó közösségnek mint intézménynek, és annak egyes tagjainak. Nem is beszélve az épített vagy természeti környezet kitüntetett és figyelemben részesített elemeiről. Az iskolai kezdeményezés akár helyi fenntarthatósági projekt elindítására is alkalmas.

A céltárgyak közötti közvetlen vagy közvetett kapcsolat ápolását állampolgárként éljük meg, illetve kellene megélnünk. A minket körülvevő környezet megismerése, megőrzésre kívánatos helyként, avagy problémaként, megoldandó kérdésként való osztályozása kívánatos attitűdöket és készségeket alakít ki bennünk, cselekedtető „állampolgári nevelésben” részesít. A saját helyünkkel való törődéstől, a hellyel való azonosulástól minden gyerek egészségesebb lelkű lesz, s egyúttal önismerete, önbizalma is növekszik.”

Vásárhelyi Judit

AZ ISKOLA ÉS TÁRSADALMI KÖRNYEZETE

A nyitott iskolát nemcsak a tanítás szempontjából lehet értelmezni. Fontos, hogy az iskolának valóságos kapcsolata legyen szűkebb társadalmi, intézményi környezetével és más iskolákkal. Ez segít abban, hogy alaposan megismerve a közeget, ahol az iskola működik, figyelembe véve a partnerek igényeit, elvárásait, velük párbeszédet folytatva valóban megfelelő szolgáltatást nyújtson. Ugyanakkor egyre nagyobb lehetőségek rejlenek abban, ha az iskolák civil szervezetekkel keresnek kapcsolatot. Együttműködésük, esetenként a közös pályázási lehetőség innovációt jelenthet a feleknek mind szakmai, mind finanszírozási területen.

A következő két példa a civil szervezetekkel való kapcsolat lehetőségét mutatja be, az első konkrét kapcsolatrendszer kialakulásával, a második néhány lehetséges partner ötletével.

EGYENLŐ OLDALÚ HÁROMSZÖG

„Egy civil szervezet, egy nonprofit szervezet és egy intézmény együttműködéséről mesélek. A Nagycsaládosok Egyesülete keretében működő Bicebóca Klub fiatal fogyatékos felnőttek hétvégi foglalkoztatását végzi. Pályázatokból, alkalmi támogatásokból és az 1%-ból tartja fenn magát. Önkéntes vezetővel és segítőkkel dolgozik – a polgári szolgálat megszűnése óta súlyos személyi hiányokkal. Mozgássérült, kerekesszékes, értelmi fogyatékos fiatalok klubfoglalkozását szervezi és bonyolítja szombat délelőttönként három óra időtartamban. A hét többi napját a fiatalok a lakásban egyedül vagy otthonuktól távol, intézetben töltik.

A vezető törekszik arra, hogy minden hónapban legyen egy extra élmény, ezért viszi őket autóbusszos kirándulásra, színházba, rendezvényeken szerepelni. Szervez játszóházat, farsangot, lovaglást.

A Móri Civis Rehabilitációs Foglalkoztató Kht. megváltozott és csökkent munkaképességű munkavállalókat foglalkoztat, de végez rehabilitációs foglalkoztatást, nevelést-oktatást, képességfejlesztést és elősegíti a hátrányos helyzetű csoportok társadalmi esélyegyenlőségét. Jelenleg száz-százötven embernek ad munkát, közülük 20-25% értelmi sérült.

A harmadik szereplő, a Gárdonyi Géza Általános Iskola és Speciális Szakiskola tanulásban és értelmileg akadályozott tanulókat nevel, oktat. A diákok a 2004-2005-ös tanévtől kezdődően zöldség- és fűszernövénytermelő OKJ-s bizonyítványt szerezhettek a 11–12. évfolyamon.

Társadalmi integrációjukat az életvitel tantárgy keretében sokoldalú munkára neveléssel törekszenek megoldani.

Múlt és jelen

A Bicebóca és a Gárdonyi iskola közös szabadidős tevékenységet szervez, különösen az ünnepekhez kapcsolódva (adventi, húsvéti játszóházak; karácsonyi, anyák napi ünnepek). Az iskolában elméleti tantárgyakból szinten tartó foglalkozások zajlanak, de szerveznek közös kirándulásokat, színházlátogatásokat és gyakoriak a kiállítások a gyerekek, fiatalok munkáiból.

A Cívis és a Bicebóca is együttműködik, főként a fiatalok szállításában a foglalkozásokra, munkahelyi foglalkoztatásban, a bemutatkozó füzetek nyomdai munkájában, pályázati segítésben.

A Cívis és a Gárdonyi iskola közösen tervezte és hajtotta végre a HU-9904-01 Phare-OM programokat (a halmozottan hátrányos helyzetű, elsősorban roma fiatalok társadalmi beilleszkedésének támogatása), amelynek keretében az iskola továbbfejlesztette pedagógiai programját a munkára nevelés témakörében. A „Tanuld és tedd a diák gazdaságban” projekttel megalapozták a zöldség- és fűszernövénytermelő speciális szakiskolát.

Az általános iskola életvitel tantárgyában a felső tagozaton emelt óraszámúban gazdálkodási, feldolgozási, értékesítési ismereteket és kézművességet tanulnak a gyerekek. Mindehhez területet és segítő munkaerőt a Cívis ad.

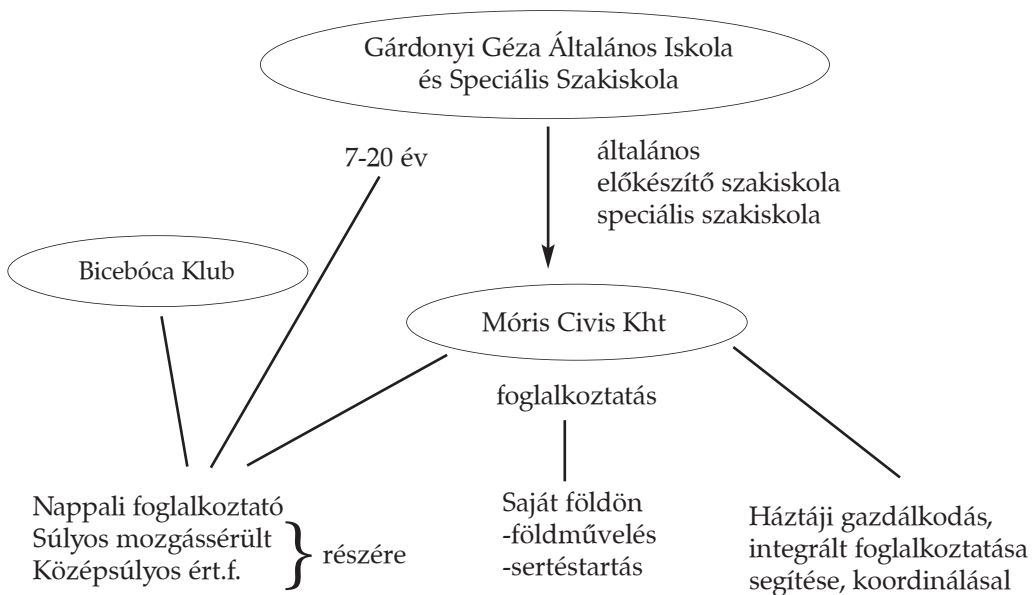
A Cívis további pályázatai révén bővül a Gárdonyi tevékenységi köre. A HEFOP 2.3.1.1. RÖFF I. (Regionális Őshonos állattartásra épülő Fejlesztés és Foglalkoztatás) programba konzorciumi tagként kapcsolódott az iskola. A korábban végzett tanulókat közösen megkeresték, most pályázat útján a Kht. munkalehetőséget biztosít nekik. A betanító, felzárkóztató tevékenységet az iskola pedagógusai végzik. A két éve született együttműködési megállapodást mindkét fél komolyan gondolja – hosszú távra.

A jövő

A három szervezet együttműködésével teljes életútbiztosítás és -segítés jön létre.

Most a Bicebóca Klub által gondozott fiatalok nappali foglalkoztatóját szeretnék létrehozni pályázati támogatás segítségével. A Cívis Kht. által (remélhetőleg megnyert) pályázattal az ő földterületükön, az önkéntes segítőik közreműködésével, az iskola pedagógusainak szakmai támogatásával.

Táblázat: Külkapcsolat_1



A három foglalkoztatott csoport között átjárhatóság van. Aki jól fejlődik a gyakorlati tevékenységben és önállóságban, az előbbre léphet. A körülmények változása esetén vissza lépés is lehetséges.

A sérült, önállóan nehezen boldoguló emberek foglalkoztatása, önbecsülésének elősegítése és társadalmi elismerésének kivívása mindhárom szervezet célja. Magánemberként is nagyra becsüljük egymást, és új megvalósítási lehetőségeket keresve szeretnénk még sokáig együtt tevékenykedni."

Kovácsné Babos Klára
(Gárdonyi Géza Általános Iskola)

Az iskola szerepe egy kistelepülés életében nagyon fontos. Ha tudatosan vállalja ezt, kulcsszerepet játszhat a település fejlődésében is. Ezt mutatja be a következő példa.

AZ ISKOLA MINDENKIÉ

„A szolgáltató – nem csak deklaráltan, de valóságosan is nyitott – iskola eredményes működése, az eredmények fenntartása, működőképes fejlesztési stratégia kialakítása és maga a folyamatos fejlesztés is elképzelhetetlen a közvetlen társadalmi környezet elvárásainak rendszeres vizsgálata, elemzése és a partnerek együttműködése nélkül.

Azt gondoljuk, hogy az iskola hagyományos konzervatívizmusa (értékközpontúság) mellett legalább ennyire fontos a viszonylagos rugalmasság, amely lehetővé teszi a közvetlen környezet kérdéseire adott érdemi választ.

A működőképes megoldások érdekében a következő szempontokat kell figyelembe venni:

– A partnerek bevonása nélkül egyetlen iskola sem képes hosszú távon eredményes folyamatok működtetésére.

– Már a célmegfogalmazás időszakában széleskörű konszenzus létrehozása szükséges.

– Ha nem minden érintett (gyerekek, szülők, fenntartó intézmények, társadalmi szervezetek) vesz részt a célkitűzésben, akár egyetlen olyan is van, aki nem támogatja közülük a célokat vagy rosszabb esetben nem is fogadja el azokat, a későbbiek során komoly problémákkal nézünk majd szembe.

A cél eléréséhez minden érintett által elfogadható tevékenységet kell rendelni.

A gyerek nem lehet zsákutcás kísérlet alanya.

Már ebben a szakaszban értelmet és kiemelt fontosságot nyer a partnerek közötti kommunikáció.

Hogyan tudjuk működtetni ezeket a kapcsolatokat?

Valóban kétoldalú, egyenrangú felek között történő együttműködés zajlik-e?

Hisszük-e, hogy ez a kapcsolat mindkét fél számára fontos?

Kistelepülési iskolaként főként halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeket nevelünk. Tanulóink jórészt cigány származásúak, jelentős részben sajátos nevelési igényűek. Ezek a tények eleve meghatározóak a közvetlen környezet és iskola kapcsolatában.

A szülőkkel és leendő tanulóinkkal a kapcsolat már az óvodás kor utolsó évében megkezdődik. Az igazgató és helyettese rendszeresen tartanak tájékoztatókat a nagycsoportos gyermekek szüleinek, a tanítók pedig már az óvodában rendszeresen találkoznak, ismerkednek majdani tanítványaikkal. Az óvodások szüleinek együtt vesznek részt a beiratkozáson és azt követően iskolai nyílt napokon.

A beiratkozás nem elsősorban adminisztratív aktus, hanem egyfajta információcsere, amelyen a pedagógus a gyerekekről tevékenykedtetés (játék) közben gyűjt információt, a vezetők pedig beszélgetés formájában törekszenek a szülők egyedi elvárásainak megismerésére, de azoknak az egyedi jellemzőknek a feltárására is, amelyek a későbbiekben elősegítik a gyermek személyre szabott nevelését, oktatását.

Az iskola igazgatója tanácskozási joggal állandó résztvevője a település képviselőtestületi üléseinek, így közvetlenül informálhatja a fenntartót az intézménnyel kapcsolatban felmerült kérdésekről és folyamatosan követheti a fenntartó iskolával kapcsolatos elvárásait. A fenntartó és az iskola napi kapcsolata nem merül ki a formális alkalmainban.

Munkatársaink komolyan veszik „lámpás” szerepüket – napi pedagógiai munkájukon túl ismert és elismert szereplői a település kulturális és közéletének (Faluvédő Egyesület, alapítványok, települési kulturális rendezvények stb.)

Mivel tanulóink nagy része cigány származású, a helyi cigány kisebbségi önkormányzattal való kapcsolat minősége fontos számunkra. Mint ahogy a cigány családok számára, számunkra is a gyermek érdeke a legfontosabb. Ez az a közös alap, amelyről érdemes, sőt szükséges elindulni.

Minden partnerünk esetében fontos szempont: ne a különbségeket, hanem azokat a fontos értékeket keressük, amelyek közösek, így összekötnek. Együttműködésünket ezekre a közös értékekre építjük. A kisebbségi önkormányzat egyik tagja megbízott oktatási referensként biztosítja a folyamatos információáramlást, de a problémák megoldásában is gyakran segítséget nyújt. Ugyanakkor az iskola tevékenysége ebben a kapcsolatban sem korlátozódik pusztán az oktatási ügyekre, hanem az önkormányzat tevékenységét is segítjük, ha szükséges.

Tudjuk, hogy mit akarunk elérni, s bár nem mindig a rövidebb utat sikerül kitűzni, ha kell, újra tudjuk kezdeni.

Hisszük, hogy a problémáknak megtaláltuk és a jövőben is megtaláljuk az okát, és így a azokat mindenki számára megnyugtató módon kezelni tudjuk. Hisszük, hogy a következetes munka előbb vagy utóbb meghozza gyümölcsét.

Tesszük a dolgunkat, és így az eredmények sem maradnak el.

Nem vagyunk megszállottak. Mi is, mint minden ember, sikerre vágyunk.

Azt is tudjuk azonban, hogy az iskola és benne a pedagógus akkor, és csak akkor sikeres, ha a tanítványai is azok.

Mi sikeresek vagyunk.

Megdolgoztunk érte, és dolgozni fogunk ezután is. Kétségtelen, hogy az út, amit járunk, nem könnyű. De kell-e egy pedagógusnak nagyobb elismerés, mint tanítványai szeretete és megbecsülése? Mi a hasznos tudás mellett szeretetet és megbecsülést adunk,

és szeretetet, megbecsülést kapunk. Közös tevékenységünk eredménye minden érintett fél gyarapodása tapasztalatokban, emberségben, értékekben.”

Nagy György
(Magyary Károly Általános Iskola)

Egy különös példa következik arról, hogy minden jó szándék ellenére milyen nehéz is egy zárt közösség bizalmába férkőzni. Egy fővárosi iskola néhány éve elhanyagolt tanyát vásárolt egy távoli faluban. A gyerekekkel közösen nagy munkával lakhatóvá tették, és el is kezdték használni. Mindeközben igyekeztek a falu közösségébe valamilyen módon beilleszkedni...

NAGYSZÉKELY

„Meglátni és beleszeretni csak egy pillanat műve volt. De rendbe hozni, felújítani: az már évekbe telt. Így voltunk mi is a dimbes-dombos, Tolna megyei zsákfalucska parasztházával.

Lassan, lépésről lépésre haladtunk, nemcsak a ház lakhatóvá tételével, hanem az újra és újra növekvő gazzal, folyondárral. Az épületből minden hiányzott: ajtó, ablak, a tetőről a cserepek, a belső térből a kitépett villanyvezetékek. Az egerek, békák sokkal otthonosabban érezték magukat, 25 éve nem lakott benn senki, aki háborgatta volna őket.

Úgy indultunk, mint a pionírok: mosdás kútvízben, alvás a döngölt padlón vagy a gazban. Italunk a sör volt, bográcsban főtt az ebéd, a vacsora. Pestről hoztuk kézben a húst, zöldséget, tésztát, tojást, mert a helybéli boltban az áruválaszték és a minőség nagyon gyenge volt. Szóltunk a boltosoknak, beszélünk a kocsmárossal, de a válasz mindenhol az volt: nincs rá igény a faluban, mi meg keveset tartózkodunk itt. Néha tréfásan, de hogy értünk belőle, elhangzott, hogy mi csak amolyan „gyüttmentek” vagyunk. Próbálkoztunk a polgármesteri hivatalban is, ajánlgattunk mindenféle együttműködést, segítséget, pályázatokban való közös részvételt, a válasz a falu gondjainak áradatszerű felpanaszolásában merült el véglegesen.

Esténként rendszeresen bejártunk a falu egyetlen, konkurencia nélküli kocsmájába ismerkedni, barátkozni. Nem sok sikerrel. Mindenki szó nélkül iszogatót maga elé bámulva, azután felállt, néhány emberrel kezét fogott és elment. Mi elég sokan voltunk ahhoz, hogy jól érezzük magunkat magunkban is, talán néha zavartuk ezt a depressziós állóvizet, de nem szólt hozzánk senki. A faluban a szembejövőöknek kortól függetlenül előre köszöntünk, tudatosan élve a vidéki szokásokkal.

Amikor megérkeztünk a házunkhoz, minden alkalommal a gaz lekaszálásával kellett kezdeni. A ház előtti utcán elhaladók gyakran odaszóltak, hogy bizony sokat kell majd erre a „romra” költeni, akár milliókat is, meg kicsit mosolyogva, hogy „nem ment ki az éle annak a kaszának, nem tört el még a nagy igyekezetben?” Idővel a házon jól látható jelei voltak munkálkodásunknak, és őszinte elismeréssel köszöntettek, faluszerzte is ment a hírünk, de mégsem kerültünk közelebb senkihez.

A felújításhoz szükségünk volt szakemberekre. A villanyvezetéket ismerős pesti szereplőkkel csináltattuk, de a kőműves- és ácsmunkát két, a faluban is elismert szakemberrel végeztettük el.

Gondoltuk, általuk is közelebb kerülünk a többiekhez. Nem így volt. Még velük sem alakulhatott ki bensőségebb kapcsolat. Megvolt a munka, azóta is köszönőviszonyban vagyunk, de semmi több.

A ház már télen is lakható, használjuk is. De úgy kerülünk egyre messzebb a tervezett közös dolgoktól, ahogy a falubeliek élete válik egyre reménytelenebbé. Az elmúlt nyáron ugyanazon a napon hirtelen két megdöbbentő konfliktusunk is volt, ami addig sosem: a kocsmából dobtak ki minket kora este, csak azért, mert a kocsmáros unt bennünket, s rögtön azt követően késő esti jókedvünket „jutalmazta” trágárságokkal egy felindult falubeli.

A gyom hozott össze egy emberrel, akivel igazi baráti kapcsolat alakult ki. Elkese- redetten néztük minden megérkezésünkkor a házat elborító gázt, és egyszer a kocsmá előtt álldogálva megkérdeztünk egy falubelit, akivel már jó viszonyban voltunk, hogy elvállal- ná-e házunk gondozását. Ott helyben „megalkudtunk”. Azóta már ő szerzi be disznónkat is, és az ő portáján szokta szegény állat „metamorfózisát átélni”.

Mégis, mindezek ellenére döbbenetesen bensőséges viszonyban vagyunk ezzel a kis faluval, s még lakóival is. Ennek oka főként az, hogy együtt teremtettünk valamit a diákokkal, még ha olykor nehezen, viták árán is, immáron hetedik éve, megújuló és néha el- elfogyó csapattal, váltakozó felnőttekkel. Rendeztünk már itt Napfogyatkozás bulit ötven fővel, háromszor háromnapos disznóvágást, alkotó-, falukutató-, és szintfelmérő táborokat, vagy csak leugrunk a hétvégén együtt, párosan vagy egyedül, bulizunk vagy ülünk a torná- con és nézzük a csillagokat. Veszekedtünk már itt hangosan és nevettünk sokat, és néha lejönnek a régi diákok is, olykor gyerekestül.

Még várunk valamire, arra, hogy egyszer viszonzásként valóban igényt tart ez a falu valamire abból, amit nekünk tudott adni.”

*Katulic László
(Külvárosi Tankör)*

ISKOLÁK EGYÜTTMŰKÖDÉSE

Magától értetődő, mégis ritkán valósul meg egy-egy térség, kerület iskoláinak összefogása módszer- és tapasztalatcsere céljából. Az Országos Oktatási Integrációs Hálózat bázisintézményeivel nagyszerű gyakorlatot alakít ki. Közös célért, az integrációs nevelés sikeres megvalósításáért módszertani együttműködés kezdődött a bázisiskolák között. Ezt mutatjuk be a következőkben.

A HÁLÓZAT

„Kell egy csapat! – idézgetjük gyakran Sándor Pál filmjéből Minarik Edét, ha úgy érezzük, hogy fontos dolog van születőben, és ennek örömét meg akarjuk másokkal osztani, meg akarjuk beszélni, ha partnereket akarunk találni hozzá.

A magyar iskola, amely általában sikerrel fejleszti a magyar gyerekeket, a hátrányos helyzetű és különösen a cigány gyermekek fejlesztésében azonban rossz szemléletmódja, helytelen pedagógiai gyakorlata és választott módszereinek hatástalansága miatt rendszerint eredménytelen.

Vannak azonban olyan pedagógiai eszközök, amelyek alkalmasak a hatékony fejlesztésre, és vannak olyan iskolák, amelyek alkalmazzák – és sikerrel alkalmazzák – ezeket az eszközöket! Van egy csapat is, amely a hátrányos helyzetű gyermekek hatékony fejlesztésének módszereivel foglalkozik, ez a csapat az Országos Oktatási Integrációs Hálózat (OOIH) bázisiskoláinak, illetve ezek partnereinek közössége.

Második éve él ez az egyre bővülő közösség, s mivel azonos szakmai célokért és azonos módszertani kultúrával – az Integrációs Pedagógiai Rendszer építésével és használatával – dolgozik, a fejlesztő munka összehangolása, az egymástól tanulás, a tapasztalatok kölcsönös cseréje elengedhetetlen követelmény.

A kapcsolattartás legnagyobb fóruma a bázisintézmények rendszere. Ennek lényege az, hogy a déldunántúli régió 11 bázisintézménye (és a 2005-ös évben már ezek konzorciumi partnerei is, vagyis legalább 50 iskola) rendszeresen, alkalmanként más-más intézményben találkozik egymással, és tapasztalatot cserél. Természetesen a program a fogadó település és intézmény bemutatásával kezdődik, ahol (főként a kooperatív tanulás módszerével) megismerjük a pedagógiai fejlesztőmunkának azokat az irányait, amelyben az adott intézmény a legerősebb. Bőven van mit tanulni, ellesni egymástól.

A bártói és a decsi honismereti és egészségnevelési programok, a magyarmecseiek kapcsolatépítése a családokkal, zenei fesztiváljuk, a nagyharsányiak disputa programja, a gyulaiak multikulturális tevékenysége, a kétújfalu iskola kalendárium programja – mind-mind ötletek, lehetőségek és megoldások tömegét kínálják fel! Már nem kollégák, inkább barátok vagyunk, keressük és segítjük egymást.

Az IPR-es (Integrációs Pedagógiai Keretrendszer) bázisintézmények keresik az új partnereket az integrációs fejlesztéshez, az IPR-es, multikulturális, projektes, kooperatív, roma kultúra és népismeret oktatásával vagy éppen a beás nyelv oktatásával kapcsolatos

kérdésekben tájékoztatásokat, képzéseket tartanak. Szívesen adjuk át az érdeklődőknek saját fejlesztésű taneszközeinket (népismereti olvasókönyv, beás nyelvi falitáblák, memória játék, feladatlapok) vagy az összegyűjtött szakmai anyagokat: tanterveket, tanmeneteket beépített cigány népismereti követelményekkel. Szórólapokon mutatjuk be, hogy miben tudunk segíteni, de a legtöbb bázisintézmény már saját honlapján is kínálja szolgáltatásait.

Az IPR második évében a bázisintézmények új partnereket hoztak a körbe. A cél, hogy a hálózat bővüljön és kapcsolati hálók rendszere jöjjön létre a régió kistérségeiben is. A darányi konzorciumi közösség konzorciumközi munkaközösségeket hozott létre, ahol az évi négy, más-más helyszínen tartott munkaközösségi foglalkozáson az óvodai, a tanítói, a tanári és vezetői közösség egyezteteti a szakmai kérdéseket, és ezeken adják át és tanítják meg a többieknek azt, ami náluk nagyon jó, és ezért követendő példa. A hálózat és a „kishálók” arra is jók, hogy rádöbbenjünk, mennyi érték lapul másoknál, és hány kis falusi település tud meglehetősen értékeset mutatni. A konzorciumi partnereken túl vannak lazább kapcsolataink is. Sokszor egészen távoli megyékből jönnek hozzánk tantestületek tapasztalatcserére, óralátogatásra (különösen nagy az érdeklődés a kooperatív tanóraszervezés iránt), de megyünk mi is – ha hívnak – tantestületekhez, képviselőtestületekhez megnyerni hol egyik, hol a másik felet az integrált nevelés ügyének.

Néha meglepően reaktív közösségekre bukkanunk (mint a somogyszili), amely a kiskola megmentése okán vágott ugyan bele az integrációs fejlesztésbe, de villámgyorsan képes volt a kínált lehetőségek adaptációjára: olyan parádés projektnapokat szerveztek, hogy rögtön beindították a vendégként jelenlévő szomszédság érdeklődését is.

Fontos eleme a fejlődésnek a folyamatos tanulás szükségességének felismerése.

A romológus szakosodás, a kritikai gondolkodás fejlesztése és a Lépésről lépésre program, a kooperatív tanulás, a projekt módszer (és még sok más) ismerete a megújulás elemi záloga. Naprakésznek, aktuálisnak kell lenni és ez csak folyamatos tanulással megy. Ebben is tudunk egymásnak és az érdeklődőknek segíteni, hisz számos bázisintézményben már vannak a különböző területekre kiképzett trénerek.

A hálózat épül és terebélyesedik, de létezésének lényege a rendszeres szakmai tapasztalatcsere, egymás kölcsönös látogatása, az a lehetőség, hogy amink van, azt önzetlenül átadjuk – és a többiektől is megkapjuk a nekünk fontos dolgokat.”

Radics József
(Darányi Körzeti Közoktatási Intézmény)

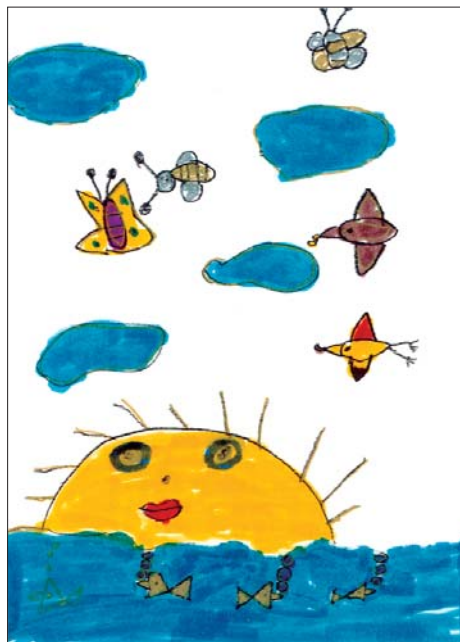
ÓVODÁBÓL ISKOLÁBA

Az óvodáskorú kisgyerek fészeklakó. Életkorából következően a családi, puha, meleg, ringató, legömbölyített személyi és tárgyi környezetben érzi jól magát. Közelebb van a babakorhoz, mint a felnőttek ésszerű világához. Valójában még anyja mellett van a helye, legfeljebb az ébrenlét két-három órájában igényli az együttjátszást a hasonló korú társakkal. Az ipari társadalom azonban lehetlenné tette ezt a természetes, zavartalan életmódot. Elsősorban a nők helyzetének és feladatainak megváltozása, a kétkeresős családmodell általános követelménye vonja és vonja maga után, hogy a kicsik a nap nagy részét otthonukon kívül töltsék, többnyire három éves koruktól intézmények „lakóivá” válnak, az anyahelyettes óvónők keze alá kerülnek.

Nyilvánvaló, hogy megkérdésük és beleegyezésük nélkül, sokszor akaratuk és vágyaik ellenére viszik őket óvodába, ahol szerencsés helyzetben óvó, védő, támogató, családi nevelésben részesülnek. A „nagy zökkenő”, a nehéz átmenet nem az óvoda és az iskola között van, hanem a még arra éretlen kisgyerek családi fészekből való elszakítása miatt következik be.

A felnőttek sok mindent kitalálnak lelkiismeretük megnyugtatóására, azt mondják, a gyerek „vágyik a közösségbe”, „lemarad a többitől”, „ez az élet rendje”, „fel kell készülni az iskolára” – de titkon érzik, hogy ennek fele sem igaz. Sok szülő azért is igényli az óvodát, mert a gyerekével nem tud bánni: ő maga is óvoda volt, nincsenek emlékképei a korai anya-gyerek kapcsolatról. Fárasztja, zavarja, akadályozza a kicsi játéka, unja az ismételt viselkedésbeli megnyilvánulásokat, nem érti a gyermeki észjárást, nem bírja a kihagyásmentes szolgálatot. A gyermek még maradna vele, otthon – de ő már szabadulni akar tőle. Az elválás pedig nem egyszer szorongást, félelmet, elhagyatottságérzést, pánikállapotot vált ki az új óvodásból és a szülőből is. „Ma hamarabb váltsál ki!” – kérik anyjuktól, nagymamájuktól a gyerekek, vagy elmondják: „Szeretnek óvodába járni, mert anya értem jön”, mert „az óvónéni anyukaszagú”.

Mégis kimondhatjuk, hogy az óvoda ma már a gyermeki élet kikerülhetetlen része, a családi nevelés nélkülözhetetlen kiegészítője. Minősége, a benne folyó nevelőmunka színvonala, az óvónők mesterségbeli tudása épp abban mutatkozik meg, hogy az új életmódot el tudják fogadtatni, később meg is tudják szerettetni a gyerekekkel.



A jó óvoda családias, de annál többet is ad: biztonságosan szabályozott közegben a zavartalan játék, a fejből mondott mesék hallgatásának, az együttes élmény örömeinek átélését, az én-ézés erősítését egy teljes figyelmével jelen lévő felnőtt gondoskodásának, szeretetmegnyilvánulásainak sugárzásában.

MINDENT A MAGA IDEJÉBEN

Az óvodából iskolába menni már sokkal könnyebb, vágyik is erre a legtöbb gyerek, ha az első hat-hét év a kisgyermekkorhoz illő életritmusban és tartalommal telt el. Ez az életritmus lassúbb, mint a felnőttek megszokott tempója. Nagy, összefüggő időegységek napirenddé összeállt ismétlődéséből áll: mozgalmasabb és csendes elfoglaltságok változtatásából (játék, mese, játék, alvás), az étkezéshez és az egyéb gondozási feladatokhoz szükséges szünetekkel tagolva – és annyi időt ráfordítva, amennyi szükséges.

Az ismétlés biztonságot ad. Az ugyanabban a napszakban állandóan jelenlévő, ismerős felnőtt, az ismerős játékszerek, amelyek között ott van az otthonról hozott „átmeneti tárgy” is (anya által varrott kispárna, a saját kedvenc játékszer, puha altatórongy, amelyen anya kölnijének, dezodorának illata érezhető) – mindez a megkapaszkodás fontos feltétele és eszköze.

A jó óvoda elsőrendű feladata, hogy a kisgyermekkor három megbetegítő tényezőjének: a felnőtthiánynak, az időhiánynak és a szeretethiánynak rossz hatását távol tartsa az érés, fejlődés, tanulás érzékeny életkori szakaszában, hogy segítse a személyiség kibontakozását, megnyissa az egészséges fejlődés útjait.

NEM ISKOLAELŐKÉSZÍTŐ!

Az Országos Óvodai Nevelési Program, amelyet a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. számú törvény léptetett életbe és alapidokumentumként meghatározza az óvodai nevelés célját, feltételrendszerét, műveltség tartalmát, nem tartalmazza az iskolára előkészítés feladatát. Nagyon helyesen.

Viszont megfogalmazza azokat a testi, lelki és társas viselkedésbeli jellemzőket, amivel az iskolába átlépő kisgyermek rendelkezik. Az iskolai élet megkezdéséhez szükséges fejlettségi szintet a családi és az óvodai nevelési folyamat eredményeként éri el a gyermek, de nem az iskolára készül mesterséges tanítási helyzetekben, az iskolakezdés feladatait előre gyakorolva. Kisgyermeki életét éli, elsajátítva a legfontosabb életkézségeket, beállítódásokat, megőrizve eredeti kíváncsiságát.

Az élethelyzetek tanulási helyzetek. Az iskola előtt a tanulás széleskörű, gyakorlatias és erőteljes, de nem tudatos és szándékos, hanem spontán, próbálkozó, felfedező, utánzó, ismétlő, az „én már ezt is tudom” örömeivel kísért tevékenység. Közége, terepe a játék és a mesehallgatás, amelyekben a gyermek teljes aktivitással vesz részt, s amelyeknek belső ösztönzője az érzelmeket kiváltó cselekvésvágy és a képzelődés.

Ez a tanulás a „tegyünk úgy, mintha”, „mondjuk, hogy”, „játásból” és a „hol volt, hol nem volt” világában, az illúzió feszültségében zajlik. Az ügyesség, az értelmesség, a társas magatartás a gondozási tennivalók közben is fejlődik.

AZ ÓVODÁS GYERMEK

Ahhoz, hogy az iskolai életre készen álljon egy kisgyermek, szükséges, hogy testi fejlődésében eljusson az első alakváltozáshoz. Érzékszervei egészségesek legyenek, a látvány, a hangok, a tapintás, ízlelés, szaglás érzékeleteinek gazdag tárházát gyűjtse össze hatéves korig. Ettől lesz kellően finom az észlelése, ez adja meg téri tájékozottságának, térbeli mozgásfejltségének alapját, a biztos test-séma tudatát.

A szándékos emlékezeti bevézés és felidézés csak nyomaiban, konkrét személyekhez és helyzetekhez kötve hagy maga után élménymaradványokat, a bevézés és felidézés önkéntelen. A játékban és a kisgyermeki kíváncsiságot felkeltő helyzetekben már megfigyelhető a legalább ötpercnyi figyelemösszpontosítás. Gondolkodása cselekvő-szemléletes és képi, a fogalmi gondolkodás csak halvány nyomokban kezd megmutatkozni.

Az érzelmi hatásokra élénken reagál, értelmi fejlődését pedig a mozgás, az érzékelés, az érzélem és képzelet összjátéka viszi előre. Ez leginkább a szabad játékban (ami 5 éves kor körül főként szimbolikus játék), az énekes népi játékokban, a képzelet utáni firkában, rajzolásban, színezésben, agyagozásban (sározásban), nyirkálásban, gyöngyfűzésben, barkácsolásban, szerelésben valósul meg.

Az óvodás a konkrétumok szintjén ismerkedik az emberek és állatok világgal, a kisgyermeki kíváncsiságot felkeltő természeti jelenségekkel, s szinte őstudásként hozza föl magából a tér, az elemi mennyiségek és az idő tapasztalati birtokba vételét.

Mindezt kiegészíti a mesehallgatás, a versmondás és a kötetlen vagy irányított mozgásos játékok sokasága. Ez együttesen és a legkülönbözőbb kapcsolatokat alkotva az anyanyelvi nevelést szolgálja.

AZ ÓVÓNÉNI

Az óvónőnek értenie kell a kicsi gyerekek közlésformáit. Használnia kell a mozgásos, zenei, képi és szóbeli anyanyelvet és a gyerekkor öt szeretetnyelvét: a testi érintést, az egyénre fordított minőségi időt, a dicséretet, az ajándékozást és az ünneplés szertartásait. Az ő dolga a fejlődés és az érés során megnyilatkozó gyermeki tulajdonságok és képességek fényre hozása, erősítése, a kisgyermekkor teljes megéléséhez szükséges intézményi, személyi és tárgyi feltételek megteremtése.

Nem más ez, mint a természetes tanulási folyamat megszervezése, segítése. Ha támogatják, az óvodás kitalál, ismétel, gyakorol, variál, szétbont és összerak,

alkalmazkodik, szabályokat tart be, befejezi, amit elkezdett. Mindehhez azonban a felnőtt példamutató, hatékony, ösztönző, a viselkedési szabályokat megtestesítő, állandó, kedélyes jelenléte szükséges.

MESE, MESE, MESKETE

A felnőttek hajlamosak arra, hogy a játékot és a mesét a semmittevés, a hiábavalóságokkal azonosítsák.

Ez teljes tévedés. Ezek a tevékenységformák a kisgyermeki lét kifejezésformái. A felnőtt egyik legnehezebb feladata az, hogy ne legyen játékontó, ne akarja a kisgyermeki képzettársításos gondolkodást a maga számára könnyebb, formális logikai útra terelni.

Ha a nagy írók, költők gyermekkori visszaemlékezéseit olvassuk, mindenütt megtaláljuk, hogy a játék örömteli folyamata, a mese számonkérés nélküli élvezete az egész életre szóló tudás kiindulópontját képezi. Tolsztoj, Szabó Lőrinc, Kosztolányi Dezső, Gorkij, Weöres Sándor, Sütő András és mások visszaemlékezéseiből ez nyilvánvaló.

SOKAT TUD – TÖBBET, MINT GONDOLNÁNK

Bár az iskolához közeledve a gyerekek már képesek szín, forma, nagyság, időrendiség és ok-okozati összefüggés alapján tárgyakat és tárgyképeket csoportosítani, ezt főként játékhelyzetben végzik el sikeresen. Feladatként unják és elutasítják.

Gondolataikat, érzelmeiket aránylag bő szókinccsel képesek mások tudomására hozni. A négy- hatéves kor az anyanyelvi tudás bokrosodásának időszaka, de nincs még itt az ideje a szóban és feladatlapokon megoldható nyelvi feladványoknak, didaktikus játékoknak.

Környezetüket ismerik, tudják nevüket, lakcímüket, szüleik foglalkozását, felismerik a napszakokat, évszakokat, megkülönböztetik a hétköznapokat és az ünnepeket. Valóságos helyzetekben a közlekedés alapvető szabályait is megtartják, szűkebb lakóhelyükön már jól tájékozódnak.

Mindezt azonban a gyakorlatban átélt élethelyzetekben sajátítják el, a tanulságok és általánosítások szóbeli megfogalmazása nélkül. A valóságos átélést kiegészíti a játékban visszaidézett élménymaradványok összefűzése, de nincs szükség iskolás jellegű általánosításukra.

Az óvodás gyermek világa az érzékszervekkel felfogható konkrétumokból tevődik össze. A tapasztalatok fogalmi szintre való emelése az iskola dolga lesz.

A magányos, páros és kisebb csoportokban átélt társas játékhelyzetek, valamint a mesehallgatás közös élménye teszi éretté a kisgyermeket arra, hogy hatnyolc éves kora között késleltetni tudja szükségletei kielégítését és négy éves korától egyre inkább képes az együttműködésre, kapcsolatteremtésre. A legkisebbek még a felnőttel szeretnek játszani, igénylik állandó közellétét. A nagyobbak már

jobban alkalmazkodnak egymáshoz és az általuk elfogadott egyszerű szabályokhoz. A társas magatartás szabályainak betartása a legkülönbözőbb élethelyzetekben megkönnyíti az együttlétet és a majdani iskolai élethez is elengedhetetlenül szükséges. A fejlettség magas foka ez, nagy eredmény, ha ez néha már az óvónő nélkül sikerül.

JÁTSZÁSIBÓL

A játékban való részvétel, mögöttes tartalmának megértése, hangulatának követése, folytatása vagy kezdeményezése a felnőtt számára igen fárasztó. Ráadásul a kicsik megérik, ha a felnőtt csak félig odafigyelve, unatkozva vagy türelmetlenül vesz részt a közös játékban.

A gyerekekkel játszó óvónő ilyenkor felnőttként teljesen életkoridegen tevékenységet folytat, amellett, hogy minden helyzetben tudatosítja is magában azt a pedagógiai többletet, ami a játék fejlesztő hatásának eredménye. A gyerekek számára azonban nem fogalmazhatja meg a helyzet, a cselekvés, a képzelődés, a szerepek, tehát a játéktartalom tanulságát.

A legfontosabb, hogy a játék helyzeteket sohasem fordíthatja át közvetlen tanulási, tanítási folyamatba. Természetes felnőtt logikájával szemben kell haladnia. Nem figyelmeztetheti a gyerekeket a játékban imitált helyzetek valóságos jellemzőire, mert a játék valóságos tartalmát az azt kísérő lelki folyamatok alkotják. Ha ezt figyelmen kívül hagyná, az egyik legdurvább pedagógiai hibát követné el: a játékrontást.

Ha az óvodások orvosost játszanak a babákkal, nem mondhatja, hogy valamilyen kisgyerek puha, kedvenc játékállatkáját ne vigye oda gyógyítani, „mert ez nem állatkórház”.

MAJD KÉSŐBB

Sok felnőtt szemében a tanulási eredmények rejtettek maradnak. Váratlan, előre tervezhetetlen helyzetekben bukkannak fel újra meg újra a gyerekek játékvariációiban, rajzaiban, festményeiben, beszédében, viselkedésében. A kicsik sok mindent tudnak, amit csak a hozzáértő szem vesz észre.

Jó lenne, ha az iskola kezdő szakaszában ezt a tudást nagyra értékelnék.

A tudattartalom megfogalmazása, fogalmi szintre emelése az iskola dolga, leginkább nyolcéves kor után. A három-nyolcéves életkort lélektani szempontból egységes, összefüggő életszakaszként kellene kezelni (talán egészen tízéves korig).

Természetesen közben is vannak változások, de a gondolkodás és feladattudat nagy fordulata – beszámítva az egyéni különbségeket is – kilencéves kor táján következik be. Az érzéki tapasztalás, a személyhez és helyzethez kapcsolódó élménygondolkodás mellett ekkor kezd uralkodó jellegűvé válni az elvonatkoztatás, a fogalmi gondolkodás.

Az iskolába készülő gyermek három dolgot tud: játszik, kérdez, s az életkorához illő benyomásokra – köztük a mesére – figyel. Erre építhet majd a tanító. Az iskolai tanulás megkezdéséhez szükséges átvezető pedagógiai eljárások alkalmazása, az új helyzethez való kíméletes szoktatás a befogadó iskola dolga.

SZÉP IS, JÓ IS, KELL IS

Szerencsés, ha az óvoda épülete kicsi, földszintes. A csoportszobákban húsz, huszonöt gyereknél többet nem volna szabad összezsúfolni. Neveléslelektani vizsgálatok szerint a gyermek számára a zavartalan, huzamos együttléthez, a jó játékhoz annyi ember kell, amennyi az életkor kétszerese: hat, nyolc, tíz, tizenkét kisgyerek és egy felnőtt. Játsszóhelyként legkevesebb két négyzetméter szükséges minden kisgyereknek. Kisebb helyen állandóan zavarják egymást, megsértik a játék intimitását, ami természetes agressziót vált ki.

A hazai viszonyok között egyetlen szobában zajlik az élet. Itt játszanak, esznek, alusznak a gyerekek. Természetesen jobb lenne, ha legalább két helyiség állna rendelkezésükre, így nem kellene eltüntetni a félbehagyott játékok nyomait és unosuntalan átrendezni a csoportszoba bútortartát. Ráadásul lehetetlen, hogy huszonöt kis-

gyermek konfliktusok nélkül élje az életét ilyen szűk helyen. Szükséges, hogy a csoportszobához öltöző és mosdó kapcsolódjék, és ha lehet, közvetlen kijárási lehetőség a tágas, gyepes, fás udvarra. Jó idő esetén a nap nagyobb részét a szabadban töltik. Más esetben a mozgatható bútorok is játékszerűül szolgálhatnak.

Fontos a puha szőnyeg és az ízléses, barátságos díszítés. Legszebb, ha a gyermekek festményei teszik otthonossá a csoportszobát. A zsúfoltság, a temperával virágosra és egyébre befestett ablakok, az agyondíszítés zavarossá és riasztóvá teszi a környezetet. A gyerekek és a játékszerek úgyis színesek, elegendő mozgalmasságot visznek a szobák hangulatába.

Rendkívül fontos lenne, hogy a gyermekbútorok lekerekítettek, kényelmesek legyenek. A délutáni pihenéshez széles, kényelmes ágyakra volna szükség, és az otthonról hozott kispárna, esetleg takaró is segítene a „nem szeretem” elalvásában.

Nem kell túl sok játékszer, inkább a népszerűekből, a kedveltebbekből több példány, és sok kiegészítő eszköz, félkész anyag és a természetből behozott dolgok (kövek, kavicsok, fakéreg, növények, magvak, víz, homok, termések stb.)



A virágok, az akvárium gyönyörködtet, nyugtat. Gondozásuk a természet szeretetére, megbecsülésére nevel.

Minden kisgyereknek egy-egy polcra vagy dobozra, fiókra van szüksége személyes kincsei, holmijai, rajzai, otthonról hozott játékszerei elhelyezésére.

Az óvodában dolgozó, élő felnőttek számára szükséges a kényelmes nevelői szoba, öltöző és a szülők fogadószobája, társalgója. A szülők számára fogas is kell, amire gyermekük átöltöztetése alatt a kabátjukat akaszthatják.

Az egész épület akkor szép, ha tágas, világos, egyszerű benyomást kelt. Mint ahogy az első osztályosok tanterme is akkor jó, ha bizonyos vonásaiban hasonlít az óvodai környezethez – bár a gyerekek várják, hogy új jelenségekkel is találkozzanak. A tanterem már nem csak játszószoza, de még szükséges, hogy meghitt beszélgető sarok is legyen. Jó, ha a mese világának képei, a tevékenykedésekhez szükséges eszközök szemmagasságban találhatóak.

TANULUNK

A foglalatosságok szervezeti formáját tekintve az óvodában nincs frontális tanítás vagy csoportmunka, csupán a mesehallgatásban és a hozzá kapcsolt ráhangoló szertartásban (beszélgetésben, éneklésben, zenehallgatásban, játékban) vannak együtt a gyermekek. Az énekes népi játékokat nyolc-tíz fős csoportokban szeretik játszani. Ez természetes, hagyományos formájuk. A lírai szerepeket kívánó énekes játékokat inkább a kislányok szeretik, a fiúk a versengéssel, élénkebb mozgással, rangsor megállapítással, erő kifejtéssel egybekötött játékokat kedvelik. Ezt a természetes igényt a jó óvónők tiszteletben tartják.

Beszélgetéssel kísért csoporttevékenység egy-egy szerepjáték kellékeinek elkészítésekor szerveződik az óvónő körül, vagy ilyen csoportot alkotnak a rajzoló, kézimunkázó, barkácsoló kisgyerekek is. A játék összetettsége, sokszínűsége kapcsolja össze az énekelgetést, a térrel, mennyiségekkel, formákkal való foglalkozást, a rajzolást, festést, kézimunkát, versmondást.

A játék képzetköre, az elképzelt és valóságos helyzet tudata fogja egybe ezt a főként művészeti nevelési tartalmú együttlétet. Ebből sarjadhat ki az iskolában majd a tantárgyi integráció.

Az óvodában a játék főként a gyermeki kezdeményezésekre épített laza és rugalmas óvónői terv szerint folyik. Nincs még tematikus, szakaszos tanítás, témanap, témahét és semmi, ami a tudatos tanulásszervezés módszertárába tartozik. Az óvónő főként arra gondol, hogy a megkezdett játékot megértse, a gyerekek viselkedéséből, beszédéből, rajzaiból, bábjátékából kiolvassa a folytatás lehetőségeit, helyet és elegendő időt adjon a nyájszerű csoportosulások létrejöttére és felbomlására, valamint az egyéni és páros játékokra.

Bár nincs tudatosító tanítás, az elmélyülés és az összpontosítás képessége, a találékonyság fejlesztése, az elkezdett dolgok befejezésére ösztönzés – mint az alkotóképesség megalapozása – az óvodai nevelési folyamat mindennapos eleme. Az is igaz, hogy a gyerekek életkorából következően itt több a máról holnapra élés, mint az előzetes tervekhez igazodás.

JÁTÉKSZABÁLYOK

A nevelő jelenlétével testesíti meg azokat a szabályokat, amelyekhez a gyerekek szokásszerűen igazodnak. A játék szabadsághoz kötött tevékenység, de az óvónő biztos határokat jelöl ki – nem engedi például egymás játékanak elrontását, a gyengébbek, kisebbek bántalmazását. Az együttműködés alapformáira tanítgatja a kicsiket. Ez teljes odafigyelést, gyermeklélektani alapú értelmezést és finom szervezési lépéseket kíván, és persze a felnőtt teljes jelenlétét, érzelmi és értelmi intelligenciájának, képzeletének állandó igénybevételét.

Az óvodára és az iskolai élet kezdeti szakaszára is jellemző, hogy bizonyos szabályokat be kell tartani. Az óvodáskorú gyerekek legfeljebb öt-hat fontos szabályt tudnak megjegyezni. Nagy eredmény, amikor ezt már egymással is betartatják.

A felnőttek közül sokan hajlamosak arra, hogy mindent szabályozzanak, azt szeretnék, hogy a gyerekek viselkedése mindig megfeleljen kívánalmaiknak, de az óvónői munkát nem lehet ilyen pedagógiai beállítódással végezni. A három-hétéves gyerekek mindig új megnyilvánulásokkal lepnek meg minket. Fejlődésük természetes velejárója, hogy sokat mozognak, beszélnek, hurcolnak, pakolnak, tesznek-vesznek, vágyaikat nehezen fékezik, érzelmeik elragadják őket. Aktivitásuk sokszorosa a felnőtt ember kényelmet kívánó élettempójának. A jó pedagógus tudja, hogy hol a határ, amikor a túlzott élnökség már nem a játék jó ízét jelenti.

Olyan óvodai csoportokban, ahol a gyerekek sokat és sokáig játszhatnak, alig kell a büntetés eszköztárához nyúlni. Bár a kicsik nehezen érzik meg, hogy a szabályok többirányúak, az egyénre, a csoportra és az óvónőre is vonatkoznak, mégis szükséges ennek lassú, fokozatos tudatosítása, épp a zavartalan együttélés céljából. A kicsik egyértelműséget igényelnek. Még hat-hétéves korban is kevés a türelmük a másikhöz. Öntudatról és önellenőrzésről egyáltalán nem beszélhetünk, ezért állandóan szükséges a felnőtt kontrollja. Nyolcéves korig ez a viselkedés átfordul a másik szándékának és cselekedetének megértésébe. A fejlődés azonban lassú: pihenő, visszaeső, felhalmozó és átbillenő időszakokkal alakul. A szabályok betartatása akkor eredményes, ha a valóságos helyzet alakításával történik. A megbeszélés, a magyaráztatás, a szerződés, a közvélemény majd csak az iskolában működik.

Nélkülözhetetlen a szülők szabálymegerősítő szerepe. A legfontosabb szokásokban és életszabályokban, a napirend időbeosztásában a kicsi gyermek nem viseli el a változásokat. Nyugtalan, nyugtós, zavart viselkedésű lesz, ha az óvoda élete nem folytatása a családban megszokott rendnek. Természetesen ez fordítva is igaz: az óvodai rend és időbeosztás szabályai a családban sem lehetnek érvénytelenek. Ugyanarra a tevékenységre (például öltözködésre, étkezésre, zavartalan játékra, sétára, jó és elegendő alvásra) mind a két helyszínen rá kell szólni a kellő időt és meg kell teremteni a sikeres megvalósítás feltételeit. Kisgyermekkorban nagyon rossz következményekkel jár a gyerekek sürgetése, a körülöttük lévő kapkodás, a hajszolt életmód. Csak a család és az óvoda együttműködése előzheti meg ezt a kártékony hatást.

ÜGYES VAGY!

Sokan gondolják, hogy a játékos, mesés óvodában a gyerekek „azt csinálnak, amit akarnak”, az óvónő sohasem értékeli tevékenységüket, viselkedésüket. Ha így lenne, nem beszélhetnénk nevelésről – holott egy jól szervezett óvodai csoportban csipkefinomságú pedagógiai munka folyik.

Szó sincs arról, hogy a gyerekek ne tudnák, hogy mi helyes és helytelen, mi sikeres és sikertelen, hogy lehet valamin javítani, változtatni, ha szükséges. Van értékelés, de annak finom, közvetett formáit alkalmazzák. Az óvónő játékkedve, beleegyező vagy tiltó tekintete, mozdulatai, mosolya vagy szomorú elégedetlensége ad támpontokat a viselkedéshez. Tárgyi jutalom – pirospon, kismadár, boszorkány – nincs. A jó példa vezeti rá a gyerekeket arra, hogy mesét hallgatni csak csendben lehet, jól játszani csak akkor, ha bizonyos szabályokat betartunk. Az óvónő nem méri és nem minősíti szóban a gyerekek játékprodukción. Viselkedésükből olvas és utólag jegyez fel önmaga számára néhány támpontot adó megfigyelést.

Kiváló terepe az egymásra hatás kiaknázásának az életkorilag vegyes csoport, amelyben háromtól hétévesig minden korosztály képviselteti magát. Olyan természetes ez, mint a testvérek, az önmaguktól kialakuló játszótársulások hagyományos együttléte. A gyerekek egymás számára követhetőbb mintát adnak, mint ha a felnőttet kellene utánozni.

Alapjaiban rossz kérdés az, hogy a nagyobbak a kicsik miatt visszafejlődnek-e. Az életerő kibontakozása olyan erővel dolgozik az embergyerekekben, hogy a visszafejlődés teljességgel lehetetlen. A vegyes csoportban a gyermek kijátszhatja azt a vágyát, hogy ő is szeretne dédelgetett, babás kicsi lenni, ha akarja. Azonban egy öt-hétéves számára ez már a szimbolikus játék síkján zajlik, annak jelrendszerén mutatkozik meg. Az életkorához illő kreativitás ebben az esetben is fejleszti sokféle képességét.

CSAK TERVSZERŰEN?

Az egyes gyerekek fejlődésének irányát, vonalát, lépéseit az óvónő nem tervezheti meg, mert ez durva beavatkozás lenne az ember egyediségébe. Bizonyára a szülők is elutasítanák az efféle tervezetéseket és „jóslásokat”. Ilyen tartalmú személyiséglapokat tehát nem adhat át az óvoda az iskolának, hiszen ilyenek nem is létezhetnek.

Minden ember megismételhetetlen és egyszeri teremtmény, sem intézménynek, sem egyénnek nincs joga a másik sorsát, életútját, tulajdonságait, személyiségét egy elképzelt normarendszerhez igazítani. A nevelés alapfeladatainak megvalósításában úgyis létrejön az a közös alap, ami az egyazon anyanyelvi kultúrában élő emberek együttműködését lehetővé teszi.

A megismert kedvenc meséket, énekes és mozgásos játékokat, verseket, az érdekes, szimbolikus játékok tartalmát és folyamatát azonban utólag fel szokták je-

gyezni a jó óvónők, és ez nagy segítséget jelenthet az iskola első heteiben a tanítónőknek. Jó lenne, ha azoknak a szöveggyűjteményeknek, fontosabb segédkönyveknek a jegyzékét is átvinné az iskola, amelyeket mindennapi munkájában gyakran használt a gyerekek előző nevelője.

ISKOLÁBA MEGYEK!



A hat-hétévesek vágnak egy újabb életformára és ezt sokféle módon jelzik. Kíváncsiak a betűk világára, megpróbálják azokat a maguk módján „leírni”, de ez még mindig játék. Sárkánybetűket, tündérbetűket, ördögbetűket írnak, sőt egyik képünkön a tengermélyi asztalon fekvő kagylókönyvből olvassa a nagy hal a különleges „halibetűket”. Az utolsó óvodás év májusában a gyerekek többször kérik, hogy játszhassanak iskolásdit, amelyben az óvónéni tanító néni lesz, az asztalokat iskoláspadok mintájára rakják össze, rajzlapból táskát, tolltartót hajtogatnak, vonalzókat készítenek, színes ceruzát és radírt kérnek. Az óra csengetéssel kezdődjön, legyen hetes jelentés, írás, olvasás, számolás, ének, testnevelés, rajz, sőt, földrajz „óra”, kapjanak rövid játékos feladatot, amit azonban nagyon komolyan kell venni. Legyen szünet és tízórai. A helyzet hasonlítson arra, amit az iskoláról kialakítottak a képzeletükben.

Vannak gyerekek, akik szeretnék az írott szöveget olvasással megfejteni, erre erőfeszítést tesznek. Ha kérdeznak, az óvónő válaszol, de sem az írás, sem az olvasás kezdeti lépéseit, előgyakorlatait nem tanítja az óvodásoknak.

Az óvoda és iskola együttműködését segítheti elő, ha a volt óvodások iskolásként bábszínházat, mesejátékot mutatnak be a kicsiknek vagy néhány nagy ünnephez kapcsolódó népszokás játékait elevenítik fel, amibe ismétléskor az óvodások is bekapcsolódhatnak.

Rossz hagyományként él pedagógiai köztudatunkban a kudarcok áthárítása a kisebb korosztályt nevelőkre. Az egyetem, a főiskola a középiskolára, a középiskola az általános iskolára, ez utóbbi pedig az óvodára hárítja, ha nem képes elérni az általa kitűzött célokat. Ennek semmi értelme, hiszen minden fokozatban az adott életkor időszerű benyomásaival, műveltségi anyagával, élményeivel találkoznak a gyerekek és a fiatalok.

Akinek nincs szervi, idegrendszeri rendellenessége vagy nem szorul kifejezetten gyógypedagógiai ellátásra, az mindenképpen és minden fokozatban nevel-

hető és tanítható. A jó pedagógusok keze alatt sokkal kevesebb vagy egyáltalán nincs is fejleszhetetlen, teljesen lemaradó gyermek és tanuló. Az intézményi nevelés, oktatás során egy-egy fokozatban nem a következőre készülünk, hanem életünknek aktuális szakaszát éljük.

Ismételjük tehát: az óvodának nincs iskolai előkészítő feladata. Az óvónőknek arra van jogosítványuk és szakértelmük, hogy befogadják és elfogadják a három-hétéves gyerekeket, mindennapjaikat színes játékokkal, szép mesékkal töltsék ki, és segítsenek lerakni az alapvető emberi viszonyulások (az én-megismerés, a másikhöz való viszony, a természeti és emberi környezet iránti megismerési vágy és a traszcendens felé vezető út) alapköveit. Az iskola pedig arra hivatott, hogy fogadja és elfogadja a testileg-lelkileg egészséges, növekedni és tanulni vágyó kisgyereket.

Anyanyelvünk pontosan és szépen nevezi meg a két szakterület közötti különbséget. Az óvónő óv, véd, megerősít, kibontakoztat – a tanító nevel, tanít, oktat. De mindkettő ugyanazt az életet ápolja, gazdagítja – más életkorában, más körülmények között és részben más módszerekkel.

(Zilahiné Gál Katalin)

ISKOLALISTA

Alternatív Közgazdasági Gimnázium

1035 Budapest, Raktár u. 1.

Tel.: (1) 388-6759, 250-3714, 250-3752, 250-3757, 250-3762

Fax: (1) 368-8840

Honlap: www.akg.hu

E-mail: akg@akg.hu

Arany János Általános Iskola

2509 Esztergom-kertváros, Kassai út 13.

Tel./fax: (33) 419-602

Belvárosi Tanoda Alapítványi Gimnázium és Szakközépiskola

1056 Budapest, Irányi u. 19.

Tel./fax: (1) 266-3378

Honlap: www.beltanoda.hu

E-mail: beltanoda@beltanoda.hu

Burattino Általános Szak- és Szakközépiskola

1212 Budapest, Táncsics Mihály u. 27-29.

Tel.: (1) 278-2884

Honlap: www.burattino.hu

E-mail: burattino@axelero.hu

Carl Rogers Általános Iskola és Gimnázium

1113 Budapest, Aga u. 10.

Tel./fax: (1) 209-3609, 209-3608

Honlap: www.rogersiskola.hu

E-mail: roginf@freemail.hu, rogers.school@digitals.hu

Csokonai Vitéz Mihály Általános Iskola és Szakiskola

7629 Pécs, Komlói út 58.

Honlap: www.csokonai-pecs.sulinet.hu

E-mail: csokonai@dravanet.hu

Damjanich János Általános Iskola

2100 Gödöllő, Batthyány u. 32.

E-mail: dai@dai.hu

Darányi Körzeti Közoktatási Intézmény

7988 Darány, Rákóczi u. 92.

Tel./fax: (82) 466-939
Tel.: (82) 466-940
E-mail: darany@axelero.hu

Deák Diák Általános Iskola

1089 Budapest, Orczy út 3-5.
Tel.: (1) 333-5390
Fax: (1) 333-9171
Honlap: www.deakdiak.hu
E-mail: diakdeak@axelero.hu

Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium

7629 Pécs, Komjáth Aladár utca 5.
Tel.: (72) 239-310
E-mail: gandhigk@mail.mataav.hu

Gárdonyi Géza Általános Iskola

8060 Mór, Vértes u.
Tel.: (22) 407 169

Gyermekek Háza Alternatív Alapozó Program

1028 Budapest, Szabadság u. 23.
Tel.: (1) 3974-569
E-mail: sze8@freemail.hu

Igazgyöngy Alapfokú Művészeti Iskola

4100 Berettyóújfalu, József Attila u. 11.
Tel./fax: (54) 400-131
E-mail: postmaster@igazgyongy.axelero.net

Janikovszky Éva Művészeti Általános Iskola

1071 Budapest, Rottenbiller u. 43-45.
Tel.: (1) 342-6999
Honlap: www.rottenbiller.hu
E-mail: janikovszkyisk@freemail.hu

Dr. Kemény Ferenc Általános Iskola

Eger, Kodály u. 5.
Tel.: (36) 516-617
Honlap: kemeny-eger.sulinet.hu/
E-mail: iskola@kemfer.axelero.net

Kikelet Óvoda

4125 Pocsaj, Árpád út 1
Tel.: (54) 415-115

Kontyfa Középiskola, Általános Iskola, Óvoda és Kerületi Nevelési Tanácsadó

1156 Budapest, Kontyfa u. 5.
Tel.: (1) 418-3280, 416-0738
Honlap: www.kontyfa.hu
E-mail: kontyfa@kontyfa.sulinet.hu

Közgazdasági Politechnikum Gimnázium és Szakközépiskola

1096 Budapest, Vendel utca 3.
Tel.: (1) 215-4900
Honlap: www.poli.hu
E-mail: titkar@poli.hu

Külvárosi Tankör Középiskola

1158 Budapest, Drégelyvár utca 6.
Tel.: (1) 417-1434
E-mail: cziky@freemail.hu

Lauder Javne Zsidó Községi Óvoda, Általános, Közép- és Szakiskola

1121 Budapest, Budakeszi út 48.
Tel.: (1) 275-2240, 275-2241, 275-2243
Honlap: www.lauder.hu
E-mail: szesz@lauder.hu

Magyary Károly Általános Iskola és Zeneiskola

3396 Kerecsend, Bereksori út 2
Tel.: (36) 450-123
E-mail: iskkrcc@hu.inter.net

Magyar Videotrénings Egyesület

1077 Budapest, Rottenbiller utca 26.
Honlap: www.videotraining.hu
E-mail: videotraining@freemail.hu

Mérei Ferenc Általános Iskola, Szakiskola és Felnőttoktatási Gimnázium

1116 Budapest, Mezőkövesd u. 10.
Tel.: (1) 203-1580
E-mail: merai@chello.hu

Móra Ferenc Általános Iskola

1144 Budapest, Újváros park 2.
Tel.: (1) 220-4874
Fax: (1) 220-0341

Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete

1051 Budapest, Dorottya u. 8.
Honlap: www.ofoe.hu

Pesthidegkúti Waldorf Általános Iskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény

1028 Budapest, Kossuth Lajos utca 15-17.

Tel.: (1) 397-4468

Fax: (1) 275-7938

Rákospalotai Meixner Iskola

1155 Budapest, Tóth István u. 100.

Tel.: (1) 419-2409, (30) 250-7730

Honlap: www.meixner.hu

E-mail: iskola@meixner.hu

Zöld Kakas Líceum Gimnázium és Szakközépiskola

1091 Budapest, Hurok u. 11.

Honlap: www.zoldkakas.hu

E-mail: mhlicum@mail.tvnet.hu, kerenyi.mari@zoldkakas.hu

MAGUNKRÓL

Fehér Márta

Orosz-történelem szakos középiskolai tanár, közoktatási szakértő.

1982 és 1990 között a II. Rákóczi Ferenc Gimnáziumban tanított.

Az 1990 óta működő Közgazdasági Politechnikum Gimnázium és Szakközépiskola alapító tanára. Iskolai munkái az elmúlt 15 évben: tanár, osztályfőnök, munkacsoport-vezető, pedagógiai koordinátor, pedagógiai-módszertani mentor.

Az Alternatív Pedagógusképző Műhelyben részt vett alternatív pedagógiai módszerek terjesztésében, kutatásban és több tanártovábbképző kurzus programgazdája volt.

Az Alapítványi és Magániskolák Egyesülete Alternatív tagozatának vezetője.

Kiss Tamás

Tanító, pantomimművész. Jelenleg a Kontyfa Középiskola, Általános Iskola, Óvoda és Kerületi Nevelési Tanácsadó intézményvezető-helyettese, előtte az iskola általános helyettese, nevelési igazgatóhelyettes, dráma és technika tanár, tanító. Korábban az Alapítványi és Magániskolák Egyesületének Független Pedagógiai Intézetnek szakmai referense, illetve az Alkotó Gyermekműhely Általános Iskola igazgatója, továbbá a Kontyfa Alapítványi Művészeti Iskola alapító-igazgatója volt.

A Független Pedagógiai Intézet projektvezetőjeként részt vett a létező integrációs gyakorlatok országos gyűjtésében, jelenleg az IPR (integrációs pedagógiai rendszer) bevezetését szolgáló pedagógustovábbképző tréningeket vezet.



Illusztráció: Halász Tamás 6. oszt.

Szebényi Csilla

Magyar-történelem szakos középiskolai tanár. 1996 óta tanít a Belvárosi Tanoda Alapítványi Gimnáziumban. A tanítás mellett segítő munkát végez és 2001 óta az iskolavezetésben is részt vesz. Rendszeresen fogad pedagógus, pszichológus és szociális munkás hallgatókat hospitálásra, terepgyakorlatra.

1995 óta foglalkozik alternatív pedagógiákkal. Alkotótárs volt több akkreditált pedagógus-továbbképzés tematikájának kidolgozásában és pedagógiai vizsgálatokat végzett az Alternatív Pedagógusképző Műhely munkatársaival az első kerületben és az alternatív iskolák körében.

Vezetett kurzusokat a deviancia és a sajátos nevelési igényű gyerekek nevelése témakörében. Jelenleg egy a tolerancia témában folyó tananyagfejlesztésben vesz részt.

Tallér Júlia

Tanító, Montessori-pedagógus, iskolai menedzser és tantervfejlesztő tanár. Közoktatási szakértő.

1992 óta foglalkozik az alternatív és reformpedagógiákkal. 1992-2001 között a Montessori Oktatási Centrumban tanított. Az alsó tagozatos integrált csoport alapvető nevelői feladatainak ellátásán túl feladatai közé tartozott a Montessori-pedagógia terjesztése, előadások tartása, képzési anyagok összeállítása, iskolai gyakorlatvezetés, hospitálások szervezése.

Szakmai tanácsadóként segíti több Montessori-intézmény munkáját. Kiemelten foglalkozik az árnyalt pedagógiai értékeléssel. E témákban részt vett több akkreditált pedagógustovábbképzés kidolgozásában, a képzések megtartásában.

AJÁNLOTT IRODALOM

Bagdy Emőke: *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában.*
Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 2002.

Biermann, Gerd (szerk.): *Az iskolai ártalmak megelőzése.*
Tankönyvkiadó. Budapest.1980.

Budai Éva–Vajda Zsuzsa (szerk.): *„Minden ember király”.* Antológia a toleranciáról.
Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 1995.

Brady, K.–Forton, M. B.–Porter, D.–Wood, C.: *Rules in School.*
Strategies for Teachers Series.
Northeast Foundation for Children. 2003.

Carlgen, Frans: *Szabadságra nevelés. „Török Sándor” Waldorf Pedagógiai Alapítvány,*
Solymár – Pedagógus-Továbbképzési Módszertani és Információs Központ,
Pilisborosjenő. 1999.

Cropley, A. J.: *Tanítás sablonok nélkül.*
Tankönyvkiadó. Budapest. 1983.

Csaba Istvánné Ranschburg Ágnes: *Pedagógiai értékelés másképpen.*
Új Pedagógiai Szemle, 2002. 1. sz.

Csányi Yvonne: *A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált
nevelése-oktatása.*
In Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek.*
Budapest. 2000.

Csíkos Csaba: *A pedagógiai értékelés új irányzatai.*
Új Pedagógiai Szemle, 2002. 7–8. sz.

Czeglédi Gabriella–Lauró Sándorné: *A tudást folyamatosan fejlesztő értékelési
rendszer.*
Új Pedagógiai Szemle, 2002. 4. sz.

Czike Bernadett: *Az osztályozás és az árnyalt (többségében szöveges) értékelés
pszichológiai megközelítése, szerepe a pedagógiai folyamatban, az alternatív
iskolák tükrében.*
Új Pedagógiai Szemle, 2000. 11. sz.

Czike Bernadett: Az alternatív iskolák jellemzői, kezdeti elveik, mai gyakorlatuk.
Új Pedagógiai Szemle. 1997. június.

Czike Bernadett–Végh Katalin (szerk.): *Műhelytitkok*.
Önkonet. Budapest. 2002.

Csepeli György–Neményi Mária: A toleranciára nevelés esélyei az iskolában és az iskolán kívüli képzési intézményekben.
Educatio. 1999. 8. évf. 2. sz.

Demeter Katalin: A fejlesztő értékelés feltételei. *Tanító*, 1993. 2. sz.
Etűdök módszertanra.
Válogatás a Soros Alapítvány Roma programjának díjnyertes írásaiból.
Önkonet. Budapest. 2000.

F. Várkonyi Zsuzsa: *Már százszor megmondtam*.
Gondolat. Budapest. 1985.

Falus Iván–Kimmel Magdolna: *A portfólió*.
Gondolat Kiadói Kör. Budapest. 2003.

Farkas Olga: Humanisztikus tanárrá válni.
Taní-tani. 1998. tavasz.

Fenyő D. György: Osztálytermek topográfiája.
Taní-tani. 1997. ősz.

Fodor László: A pedagógiai értékelés objektivitását károsító szociálpszichológiai tényezők.
Közoktatás, 1999. 10. sz.

G. Donáth Blanka: *A tanár-diák kapcsolatról*. Tankönyvkiadó.
Budapest. 1977.

Gádor Anna: A személyközpontú megközelítés és funkciói az iskolában.
In. Czike Bernadett (szerk.): *Bevezetés a pedagógiába*.
Eötvös József Könyvkiadó.
Budapest. 1996.

Goleman, Daniel: *Érzelmi intelligencia*.
Háttér Kiadó. Budapest. 1997.

Gordon, Thomas: *TET. A tanári hatékonyság fejlesztése*.
Gondolat. Budapest. 1986.

- Gyenei Melinda–Szautner Jánosné: *Nebuló – A tanulási zavarok korrekciója kisiskolás korban.*
Axel Springer-Magyarország Kiadó Kft. 1995.
- Gyerekek, módszerek, nevelők...*
Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. 2004.
- György Júlia: *A nehezen nevelhető gyermek.*
Medicina. Budapest. 1965.
- Hortobágyi Katalin: *Projekt kézikönyv.*
Iskolafejlesztési Alapítvány. Budapest. 2003.
- Horváth Attila: *Kooperatív technikák.*
OKI. Budapest. 1994.
- Horváth Zsuzsanna: Reflexiók a tanórai értékelésről.
Új Pedagógiai Szemle, 2002. 2. sz.
- Hunyady Györgyné–M. Nádas Mária: *Osztályozás? Szöveges értékelés!*
Modern pedagógia a gyakorlatban.
Dinasztia Kiadó. Budapest 2004.
- Kagan, Spencer: *Kooperatív tanulás.*
Önkonet. Budapest. 2001.
- Kereszty Zsuzsa: Szempontok az iskolások multikulturális neveléséhez – különös tekintettel a romákra.
In Szekszárdi Júlia (szerk.): *Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek.*
OKI Kiadó–Dinasztia Tankönyvkiadó. 2001.
- Kereszty Zsuzsa (szerk.): Tanítók kiskönyvtára 8. *Mindenki iskolája: együttnevelés.*
IFA-BTF-OM. Budapest.1999.
- Kereszty Zsuzsa (szerk.): *Különböznek.*
IFA-BTF-OM. Budapest. 2001.
- Kereszty Zsuzsa–Hajabács Ilona (szerk.): *Több út.*
BTF Budapest. 1999.
- Kerényi György (szerk.): *Tanodakönyv.*
SuliNova. Budapest. 2005.
- Klein Sándor (szerk.): *Gyermekközpontú iskola.*
Edge 2000 Kft., Budapest, 2002.

Klippert, Heinz: A tanári szerep változása.

Taní-tani. 1997. nyár.

Kókayné Lányi Marietta: Kisegítő iskola helyett... Enyhén értelmi fogyatékosok integrált oktatása.

Tanári létkérdések. 27. kötet.

Raabe Kiadó. Budapest. 1999.

Kósáné Ormai Vera: Előítélet – együttműködés–tolerancia.

Budapesti nevelő. 32. évf. 1. sz.

Oroszlány Péter: *A tanulás tanítása. Tanári kézikönyv.*

AKG Kiadó. Budapest. 1995.

Papp Gabriella: Együttnevelés – Hol tartunk ma?

Fejlesztő Pedagógia. 12. évf. 4–5 sz.

Réthy Endréné: *Teljesítményértékelés és tanulási motiváció.*

Tankönyvkiadó, Bp. 1989. 5–150. o.

Roeders, Paul: *A hatékony tanulás titka. Oktatás önjelölt kiscsoportokban.*

Calibra Kiadó. Budapest. 1998.

Rogers, Carl R.: *Valakivé válni: a személyiség születése.*

Edge 2000. Budapest. 2003.

Schüttler Tamás: Osztályzattal, vagy szövegesen: az iskolai értékelés lehetséges változásairól.

Üzenő, 2001.

Simonffy Zsuzsanna: Az értékelés és az osztályozás problematikája.

Új Pedagógiai Szemle, 1994. 7–8. sz.

Süss fel nap! I–II. – Alternatív óvodák, iskolák Magyarországon.

PTMIK. 1999.

Szekszárdi Júlia: A konfliktuskezelés gyakorlata.

In: Szekszárdi Júlia (szerk.): *Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek.*

OKI Kiadó-Dinasztia Tankönyvkiadó. 2001.

Szira Judit: A projekt módszerről.

Új Pedagógiai Szemle. 2002. szeptember.

Takács Géza: *Iskolapróza.*

Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium kalandja a szabadsággal.

Önkonet. Budapest. 2000.

Takács Viola: Dolgozatok értékelése – számok nélkül.

Pedagógiai Technológia 4. 5–15. o., 1987.

Vámos Ágnes: Az iskolai értékelés.

Iskolakultúra 1999. 9. sz.

Varga Miklósné: A pedagógusszerepek átalakulása napjainkban.

Új Pedagógiai Szemle. 1998. 7–8. sz.

Varró Dániel: A szöveges értékelés elmélete és gyakorlata az Alternatív Közgazdasági Gimnáziumban.

Taní-Tani 13. 63–70. o., 2000.

Vekerdy Tamás: *Milyen iskola kell a gyerekeknek?*

Filum. 2003.

Vekerdy Tamás: *Az óvoda és az első iskolaévek – a pszichológus szemével.*

(Pszichológia nevelőknek sorozat).

Tankönyvkiadó. Budapest.1989.

Vekerdy Tamás: *Gyerekek, óvodák, iskolák.*

Saxum. Budapest. 2001.

Winkler Márta: *Kinek kaloda, kinek fészek.*

SHL Hungary Kft. 2001.

Zágon Bertalanné (szerk.): *Értékeljünk másképp!*

Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 2002.