

Rajnai Judit

Lehet másképp?! – avagy pedagógiai alternatívák a hátrányos helyzetű roma fiatalok nevelésében

1. BEVEZETÉS

A magyar közoktatás-politika (education policy) kihívást jelentő kérdései közül napjainkban talán a legégetőbb, a hátrányos helyzetű (roma) gyerekek nevelése, oktatása. A roma tanulók egyre nagyobb (10%-ot is meghaladó) arányban vannak jelen a közoktatásban, az iskolai eredményességük mégis elmarad az átlagtól, akár az érettségizők, a felsőfokú továbbtanulást, vagy akár csak a szakképesítést szerző fiatalok számát, arányát nézzük.

Az oktatáspolitikát az utóbbi években a legtöbb pénzt az integrációra költötte. Az integráció, egyrészt az egyén szempontjából az esélykülönbségeket lenne hivatott csökkenteni, másrészt pedig a társadalmi érdeket is szolgálná, hogy az iskolapadból a munkaerőpiacon érvényesülni tudó fiatalok kerüljenek ki. Rengeteg pénz került az intézményekhez különböző pályázatok (PHARE, HEFOP), alapítványi támogatások (Soros) révén, az eredmények ugyanakkor mégis várakozás alatt maradtak.

A tanulmány igyekszik elemezni a fentiek okait, ill. összefoglalót próbál adni mindazon módszerekről, technikákról, amelyek a különböző modellértékű innovációk során a hátrányos helyzetű gyermekek nevelésében sikeresen beváltak, ill. tanulságot szolgálnak.

2. A HÁTRÁNYOS HELYZET PROBLEMATIKÁJA A MAGYAR KÖZOKTATÁSBAN

A hátrányos helyzet kifejezés a hatvanas években szociálpolitikai terminusként indult útjára, majd megjelent számos társadalomtudományi területen és a köznyelvben is, de napjainkban talán a pedagógia használja a leggyakrabban.

A hátrányos helyzet sohasem volt tudományosan megragadható fogalom. Elsősorban a társadalmi-gazdasági környezet által meghatározott kategória. A pedagógia szemszögéből azokat a gazdasági, társadalmi és kulturális körülményeket jelöli, amelyek a tanulók bizonyos részénél az iskolai előrehaladásban a többséghez képest kedvezőtlen helyzetet teremtenek.

E körülmények elsősorban a következő tényezőkkel ragadhatók meg, amelyeket ma szociokulturális háttérként, ill. szocioökonómiai státusként emlegetünk:

- a szülők alacsony iskolázottsága;
- alacsony jövedelem;

- a család instabilitása;
- az eltartottak magas száma;
- a család nagysága;
- a mikrokörnyezet devianciája, család vagy ép család hiánya;
- kisebbségi etnikai helyzet.

3. MI A „BAJ” A ROMA TANULÓKKAL AZ ISKOLÁBAN?

Tényszerű megállapítás az, hogy a roma gyerekek többsége nem tud sikeres lenni a jelenlegi magyar oktatási rendszerben. A lemorzsolódás, az évfolyamismétlés körükben az átlagosnál jóval magasabb. Jelentős probléma, hogy a roma gyerekek közül sokan nem járnak rendszeresen óvodába, bár ez a tendencia mostanában javulást mutat. Pedig az óvodának nagy szerepe van a nyelvi hátrányok csökkentésében, az iskola-előkészítésben, illetve a roma és a többségi kultúra értékrendjének egymáshoz közelítésében.¹

Liskó Ilona vezetésével 2000-ben végzett kutatásból kiderül, hogy a pedagógusok mi-
ben látják a különbségeket a roma és nem roma gyerekek között:

- Nyelvi hátrányokkal érkeznek az iskolába, ami nem idegennyelvűséget, hanem hiányos magyar szókinccset jelent.
- A családok és a gyerekek körülményeit egyaránt hiányos tárgyi kultúra jellemzi, hiányoznak a tanulós otthoni és iskolai (tankönyvek, taneszközök) feltételei.
- A szegénységgel és a rossz lakáskörülményekkel függ össze, hogy a családok egy része nem megfelelő higiénés körülmények között él, ennek a következményei (gondozatlanság, fertőzések, betegség stb.) az iskolás gyerekeknél is jelentkeznek.
- Az átlagosnál alacsonyabb szintű a tanulási motiváltságuk, mert sem a szülők elvárásai, sem a várható mobilitási perspektívák nem motiválják őket eléggé a tanulásra.
- Az átlagosnál nehezebben valósítható meg az iskola és a szülők együttműködése, a szülők nem tartanak rendszeres kapcsolatot a pedagógusokkal, és konfliktushelyzet esetén a pedagógusokkal szemben, a gyerekeik mellé állnak.
- A tanulók az átlagosnál nehezebben alkalmazkodnak az iskolai szabályokhoz és viselkedési formákhoz. Ennek oka elsősorban a szülők eltérő nevelési elvei.
- A kamaszodó gyerekeket az átlagosnál gyakrabban jellemzi védekező, agresszív magatartás.
- Az átlagosnál hamarabb tekintik felnőttnek a családban a gyerekeket, a szülők elvárják a nagyobb gyerekektől a segítséget a családi munkákban és a családfenntartásban.
- A korábbi felnőtté válás része a viszonylag korai szexuális érettség.

¹ Az új közoktatási törvény valószínűleg kötelezővé teszi 3 éves kortól az óvodába járást, így remélhetőleg a fenti problémák is enyhülnek majd.

A roma gyerekek többsége (77,8%) szakmunkásképzőkben, szakiskolákban tanul tovább, ami „zsákutcás” jellege miatt nem nyújt a munkaerőpiacon jól konvertálható szakmai képzést. Szakiskolákba a legsó társadalmi csoportokból származó, leggyengébb tanulmányi eredményt produkáló gyerekek kerülnek be, akiknél eddigre óriási lemaradások gyűlnek össze. A tanulási problémák pedig gyakran társulnak magatartási zavarokkal. Gyakori probléma a sok hiányzás, deviáns csoportokba verődés.

A másik nagyon nagy gond a roma tanulók középiskolai lemorzsolódása. 9. és 10. osztályban óriási mértékű (50%) a lemorzsolódás. Rendkívül magas a bukások (többszörféle évszámítások) száma, ami sok esetben idő előtti iskolaelhagyásban ölt testet.

Eddig nem sikerült kialakítani azokat a pedagógiai programokat és módszereket, illetve elsajátítani azt a pedagógiai kultúrát, amellyel a fenti problémák hatékonyan kezelhetők lennének.

Ugyanakkor az elmúlt időszak legsúlyosabb problémáját, a szegregációs iskolai gyakorlatot sem sikerült felszámolni. Hiába került be a közoktatási törvénybe a közzethatárokozott olyan meghúzó, hogy „a halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknak az egyes felvételi körzetben kiszámított aránya legfeljebb tizenöt százalékpontos lehet magasabb, mint a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeknek a település egészére kiszámított aránya” (1993. L66.§), ill. az új köznevelési törvényben szerepel: „Ha a településen több általános iskola működik, az egyes általános iskolai körzetet úgy kell meghatározni, hogy kialakíthatóvá váljon a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek egyenletes aránya a nevelési-oktatási intézményekben.” (2011. 51. § (1)) Az iskolák, a pedagógusok és a szülők sok esetben megkeresték és ma is megkeresik azokat a kiskapukat, hogy a képességek és lehetőségek szerint elkülönítsék a gyerekeket.

Mindenhhez hozzájárul az is, hogy az 1990-es években spontán migráció zajlott le, amely összefügg a lakóterületek szegregációjával. A gettósodás, az „elcigányosodás” nemcsak a nagyvárosok bizonyos részein, hanem a kisebb falvakban is megjelent. Ennek eredményeként alakultak ki azok az iskolák, ahol rendkívül magas a roma tanulók aránya. Jól látható, hogy éppen az ilyen iskolákban a legnagyobb a forráshiány, ezek a leginkább elhanyagoltak.

Ugyanakkor az iskolán belüli szegregáció sem új keletű jelenség: a roma gyerekeket elsősorban szocializációs hiányosságaik miatt, társadalmi-kulturális hátrányukból fakadóan – a legegyszerűbb megoldási formaként – speciális osztályokba helyezik. A 2000-ben lefolytatott vizsgálat szerint a roma gyerekek mintegy ötödét értelmi sérültnek minősítették.²

Sok esetben szerveztek a nemzetiségi fejkvótáért speciális osztályokat, amelyek nem feltétlenül a nemzetiségi nevelést-oktatást szolgálták, hanem inkább a szegregációt.

2 Félő, hogy az új közoktatási törvény tervezetében szereplő Híd I. program képzése sem a továbbtanuláshoz szükséges alapvető ismeretek, kompetenciák elsajátítását fogja elősegíteni, hanem az eleve tanulási kudarcokkal küzdő tanulók gyűjtőhelyévé válik. Csak az időhúzóást segíti elő, nem pedig a tanulás további folytatását. A Híd II. program pedig lehetővé teszi a tanköteles tanulók számára a középfokú tanulmányok folytatásának kikerülését.

4. EDDIG ELÉRT EREDMÉNYEK, NEHÉZSÉGEK A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ ROMA GYEREKEK NEVELÉSÉBEN

Az elmúlt évtized fontos eredményének tekinthetjük: az oktatáspolitikai elérése, hogy az integráció kérdése napirendre kerüljön, és társadalmi párbeszéd kezdődjék róla.

1989 óta a különböző kormányok külön stratégiát dolgoztak ki a roma oktatás fejlesztésére. Bár minden választás után új stratégiák jelentek meg, ennek ellenére voltak közös elemek is:

- Felzárkóztató és tehetséggondozó programok kidolgozása és működtetése.
- Ösztöndíj- és támogatási rendszer kidolgozása.³
- A roma diákok iskolai integrálásának segítése.
- Az alapoktatás követelményeinek a tankötelezettség ideje alatt sikeresen eleget tevő roma diákok arányának növelése.
- A roma diákok középiskolai tanulásának elősegítése.
- Az alapfokú romológiai ismereteket tartalmazó tanárképzés támogatása.
- Tanárok, szociális munkások és pedagógiai tanácsadók továbbképzésének szervezése és támogatása (MAYER 2005).

Az oktatáspolitikai az utóbbi években a legtöbb pénzt az integrációra költötte, ugyanakkor intézményi szinten kevésbé sikerült az implementációja. Ezen a területen egyáltalán nem spóroltak, rengeteg pénz került az intézményekhez pályázatok, alapítványi támogatások útján, az eredmények mégis várakozás alatt maradtak.

A kilencvenes évek közepétől folyó felzárkóztató program komoly uniós források felhasználását jelentette, amely címzetten a romáknak ment ugyan, de sem megvalósulásában, sem hatásában komoly változásokat nem hozott (DARÓCZI 2007).

A pedagógusok sokféle képzésen vehettek részt, ám az iskolákban nincs olyan kontroll, ami a tanfolyamokon tanult hatékonyságát, minőségi megvalósítását ellenőrizné. Épp ezért nélkülözhetetlen az a szisztematikus ellenőrzés, amely garantálhatná például a források hatékony felhasználását. Ha az integráció nem párosul szakmai felügyelettel, akkor a hatékonyság alacsony marad.

Emellett elindult az Országos Integrációs Hálózat, vannak tehát bázisintézmények, ezek monitoringját az OKI végezte. A monitoring alapján határozottan mondható, hogy amíg az oktatáspolitikában egyértelműen megjelenik a szándék, addig a gyakorlati megvalósítás terén jelentős különbségek vannak. Tehát az integrációs politika implementációja kívánnaivalót hagy maga után. Az elvek az intézményi gyakorlatban még nem minden esetben

³ Tanulmányi ösztöndíj romáknak, Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatala Roma ösztöndíj pályázat, Útravaló program, Mentorprogram, Arany János Tehetséggondozó Program, Magyar Cigányokért Közalapítvány (MACIKA) ösztöndíjpályázatai.

Az óvodába járatás ösztönzésére 2009 januárjától az oktatáspolitikai tárca bevezette az óvodáztatási támogatást.

jelennek meg. Az integrációt ugyanis az iskolák, a helyi társadalmak projektszerűen fogják fel, tehát amíg tart a támogatás, addig a dolog működik, azt követően viszont, az érdekeltek hozzáállása miatt nem tartható fenn.

A fenti eredmények is azt igazolják, hogy ezen a területen nem lehet rövid távon eredményt elérni, hosszú távú folyamatokban kell gondolkodni. Valószínűleg hosszabb kifizési időre van szükség.

Ugyanakkor az OKI munkatársai által végzett kérdőíves vizsgálatban a megkérdezett iskolafenntartó önkormányzatok (több mint 500) legnagyobb mértékben (30%) ez esetben is az integrációhoz szükséges források hiányára hivatkoznak. Ha ehhez még hozzávesszük azokat a kategóriákat is, ahol az anyagi források elégtelensége más tényezővel társul, akkor a pénzügyi nehézségekre való hivatkozás még nagyobb súllyal jelenik meg (61%). Ugyanakkor a kutatók által személyi eredetű problémákként nevezett tényezőket, mint a pedagógusok előítéletessége, módszertani felkészültsége, a roma szülők iskolával szembeni attitűdje, a tanulók ellentétei, nem jelölték súlyos gondot okozó területekként.

A képzések és az anyagi támogatás mellett az Oktatási Minisztérium megbízásából az Educatio Kht. oktatási programcsomagot is készített a hátrányos helyzetű tanulókat tanító pedagógusok számára, amely az internetről is letölthető.⁴

Az úgynevezett antidiszkriminációs törvény (2003. évi CXXV. „Törvény az egyenlő bánásmódról és esélyegyenlőség előmozdításáról”) ellenére időként erős hullámokban jelentkezik a hazai társadalomban az antiszemitizmus, a romaellenesség, általában a xenofóbia. A kérdés tehát az, hogyan lehet az oktatási intézményekben vagy éppen a munkaerőpiacon sikereket elérni az integráció terén, ha a társadalom egy jelentős része nyíltan vagy passzívan ugyan, de ellenáll e törekvéseknek (MAYER 2007).

Az állami oktatáspolitikai programok mellett a civil szféra számos egyedi kezdeménnyel járul hozzá a társadalmi elkülönülés csökkentéséhez. Ezek egyikét a Nyílt Társadalom Intézet nemzetközi oktatást támogató programjának (Education Support Program) keretén belül indították el 2003-ban a Roma Oktatási Kezdeményezés (Roma Education Initiative) elnevezésű programban, amely szakmai és pénzügyi segítséget nyújtott számos közép-, kelet-, és délkelet-európai országban induló oktatási projektnek⁵ (NÉMETH 2004).

4 <http://www.educatio.hu/hefop-projektek/project.1>

5 A budapesti székhelyű Ec-Pec Alapítvány a „Minőségi közoktatással a szegregáció ellen” című programmal pályázott a Roma Oktatási Kezdeményezéshez. Az Ec-Pec Alapítvány a program keretén belül kétféle feladat megvalósítását tűzte ki célul. Egyrészt három településen, helyi intézményhálózatok (Helyi Integrációs Szövetségek) megalakítását, másrészt az oktatási integrációt segítő modellértékű tevékenységek támogatását. A Helyi Integrációs Szövetségek (HISZ) közvetett, távlati célja a roma társadalmi integráció támogatása, elsősorban az oktatáson keresztül. Közvetlen célja pedig a HISZ hatókörébe került (0–18 éves korú) roma gyermekek esélyegyenlőségének biztosítása, az intézményi együttműködésen alapuló támogatási lehetőségek kialakítása, a szegregáció, perifériára kerülés megakadályozása céljából. Az oktatási integrációt elősegítő tevékenységek a roma gyerekek esélyegyenlőségét alapvetően gátló tényezők felszámolását, a pozitív folyamatok megerősítését célozták (NÉMETH 2006).

5. MODELLÉRTÉKŰ PEDAGÓGIAI PROGRAMOK A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ FIATALOK NEVELÉSÉBEN

A hátrányos helyzetű gyerekek nevelésében alternatív módszereket alkalmazó próbálkozások is elindultak a rendszerváltás idején. Egy részük ma is működik, másik részük viszont vagy anyagi gondok miatt vagy pedig lelkes pedagógusok, munkatársak híján megszűnt.

Érdeemes elgondolkodni a finanszírozáson, ami – a hátrányos helyzetű normatíva elle- nére is – sok esetben elégtelen, illetve ami még rosszabb, bizonytalan és kiszámíthatatlan (ld. pályázatok révén jutnak állami, illetve uniós többletforrásokhoz). Az intézmények csak nagy áldozatok árán tudják magukat fenntartani, vagy éppen ezen intézmények fokozatosan ellehetetlenülnek, és lassanként elhalnak.

Joggal tehetjük fel a kérdést, szabad-e, lehet-e hagyni azt, hogy veszendőbe menjenek olyan jól bevált, szakmailag kidolgozott, hosszú évek során eredményeket felmutató intéz- mények, mint pl. a Ferencvárosi Tanoda, a Mánfai Collegium Martineum.

Másrészt pedig az is az igazsághoz tartozik, hogy az oktatásirányítás sincs könnyű hely- zetben, hiszen a pedagógusokban, szülőikben még mindig élnek jól rögzült mechanizmusok, amelyek a tanulók képesség szerinti elkülönített nevelésére vonatkoznak. Nehéz ezeken egyik napról a másikra változtatni, s megkeresik azokat a kiskapukat, amelyeket a szabályozás kínál.

Sok helyütt a pedagógusok sem igen mutatnak hajlandóságot a szervezeti, módszertani váltásra. Az is tény ugyanakkor, hogy iskolák eddig nem kaptak túl sok szakmai segítséget abban, hogyan valósíthatnák meg az integrációt a mindennapok gyakorlatában, vagy leg- alábbis az információáramlás nem volt eléggé hatékony. Ebből is kitűnik, az iskolákat nem elég csak pénzügyi támogatással (vagy ha kell pénzügyi szankciókkal) rávenni a változta- tásra, szakmai segítséget is igényelnek e folyamat elindításához, véghez viteléhez.

A jövő útja pedig, különösen a hátrányos helyzetű tanulók esetében nem lehet más, mint hogy a hagyományos, a tanár aktivitására és a tanuló passzivitására, a tanári tekintélyre alapozó módszereket, szervezési formákat más alternatívák váltják fel.

Nézzünk néhány szegregált és integrált iskolapéldát!

5.1. Általános iskolák

A hátrányos helyzetű tanulók nevelésében alternatív módszerek alkalmazására Csenyétén (Borsod megye) került sor először hazánkban, ahol egy fiatal tanítóházaspár (Pólya Zoltán és Komáság Margit) „új” módszereket alkalmazott a „cigány kislelkes gettóban” élő alsó tagozatos gyerekek körében.

Abból indultak ki, hogy mivel a hagyományos módszerek csődöt mondtak – ugyanis a gyerekek nem jártak előtte rendszeresen iskolában, illetve az alapkészségeket nem tud- ták a megfelelő idő alatt elsajátítani –, egészen más módszerekre, szervezési módokra van szükség:

- Fel kell mérni az aktuális fejlettségi szintet, s ehhez mérten differenciált tananyagra és feladatokra van szükség. Egyéni fejlesztési terveket kell készíteni.

- Frontális helyett egyéni-, páros és/ vagy csoportmunka.
- A 45 perces órakeret felbontása; epochális óraszervezés.
- Fejlettségben homogén kiscsoportok.
- A roma kultúra elemeinek beépítése.
- Reggeli beszélgetőkörök.
- A fejlettebb területeken elért eredmények transzferhatására alapoznak.
- Ünnepek, hagyományok felélesztése, csoportkohézió erősítése.
- Éneklés, zenélés, mesejátékok.
- Kirándulások, kapcsolattartás más iskolákkal.
- Diagnosztizáló szöveges értékelést vezettek be.
- Tantervi követelmények relatív érvényessége mellett tágabb időintervallumokat vettek figyelembe a fejlesztési folyamatban (KERESZTY-PÓLYA 1998).

Mindezek a módszerek, szervezési módok stb. akkoriban nagy újdonságnak számítottak. A program az első négy osztályban eredményesen működött, csakhogy 5-8. osztály között nem volt folytatása, így ott sokan megbuktak, lemorzsolódtak. Az eredmények ellenére rengeteg akadállyal kellett küzdeniük: pl. a nagyon rossz szociális körülményekkel, elmaradottsággal és a szülők ellenállásával.⁶

A másik ilyen modellértékű, ugyanakkor szegregált iskolakoncepció a *Kedvesház program*, amely 1994 júniusában Nyírteleken indult Lázár Péter vezetésével. Módszertanát tekintve nagyon alaposan kidolgozott, könyv formájában is megjelent (Bordács Margit – Lázár Péter: *Kedveskönyv*).⁷ Az intézmény szintén szép eredményeket ért el az alsó tagozatos roma gyermekek felzárkóztatásában, s integrációjuk elősegítésében.

Csak néhány elemet emelek most ki a teljesség igénye nélkül.

- Gyerekek megismerése, kapcsolatfelvétel a családokkal.
- Hídépítés az iskola és a család között: pozitív üzenetek, „nyitott ház” program, „családi nap”.
- Kultúraazonos pedagógiai megközelítés: multikulturalitás.
- Iskolai integráció elősegítése a felzárkóztatás által: szegregál, hogy néhány év múlva integrálhasson.
- „Gyerekérett iskola” szemlélet: az iskola egész rendszerét (akár a tananyagot is) a gyerekek fejlettségi szintjéhez kell igazítani és nem fordítva.
- Kis létszámú osztályok.
- Reggeli beszélgető körök.
- Egyéni és kiscsoportos foglalkozások.
- Kooperatív technikák a tanulásban (különböző korú és képességű gyerekek dolgoztak egy csoportban) – TKT (amit tudok, kérdezek, amiről tudomást szereztem).

6 1998 óta sajnos már nem működik ilyen formában az intézmény.

7 Ma már csak a Kedvesház Kollégium működik, maga az iskola ezen a néven nem.

- A gyerekek előzetes tudásának megismerése, igazodik a tanulók életkori sajátosságaihoz, fizikai és mentális szükségleteihez.
- A sikerélményen keresztül a tanulási motiváció erősítése.
- Kiemelt jelentőséget kap a játék, mozgás-, zene, ritmus, drámajáték, rajz, festés, a roma szokások és hagyományok ápolása.
- Közös szabálykialakítás, én-erősítés, közösségépítő gyakorlatok (BORDÁCS-LÁZÁR 2002).

A *Burattino Iskola* 1990 óta működik Csepelen. Azzal a céllal jött létre, hogy létesítsen és fenntartsion egy olyan általános iskolát, ahol a gyerekek „kinőhetik” hátrányait. Ma már középiskolává is bővült. Kezdetek óta integráltan nevelnek. (A roma gyerekek aránya kb. 20-25%.)

A pedagógusok talán a legfontosabbnak azt tartják, hogy a gyerekek az otthon „fészekmelegét” megélik, a személyes törődést megkapják. „A *Burattino Iskola* nem teljesítményorientált »elit« intézmény, nem a gyerekek összetételétől, hanem a magas színvonalon tanító, tehetséges, elhivatott tanároktól kell »elit«-nek lennie” – írják az iskola pedagógiai programjában.

Alkalmazott módszerek: egyéni előrehaladás, fejlesztés, korrepetálás, projekt módszer, kooperatív tanulás, sok-sok játékos forma. Fejlesztő pedagógus, gyógypedagógus, logopédu, pszichológus segíti a pedagógusok munkáját (www.burattino.hu).

Nagyon egyedi, Magyarországon kevéssé ismert, az USA-ból adaptált módszert, az úgynevezett *Presley Ridge*-módszert néhány évig alkalmazták a budapesti *Dominó Iskolában* a hátrányos helyzetű, magatartási zavarokkal küzdő általános iskolás (nagyreszt roma származású) gyermekek nevelésében. Bár szép eredményeket értek el, az intézményt 2012 júniusában megszüntette a fenntartó, a IX. kerületi önkormányzat.

A modell alapja az úgynevezett *Re-ED* (magatartási- és viselkedésminták újra tanítása) nevelési alapfilozófia. A *Re-ED* a gyerekek és fiatalok ökológiáját szem előtt tartó, és az erősségekre koncentráló komplex intervenciók rendszer, amelyet a 1960-as évek végétől kezdődően *Nicolas Hobbes* dolgozott ki.

A modell bevezetésével az iskola célja olyan intenzív, rövid időtartamú, átmeneti (átlagosan két év) oktatási és kezelési szolgáltatás biztosítása, amely képes érzelmileg zavart és magatartási nehézségekkel küzdő gyerekeket eljuttatni arra a szintre, hogy sikeresen vissza tudjanak integrálódni a hagyományos tantervvel és módszerekkel működő iskolába. A program komoly szakértői apparátus (programkoordinátor, osztályfőnök, szaktanár, családi kapcsolattartó, gyermekvédelmi felelős, iskolapszichológus, fejlesztő pedagógus) együttműködését igényli.

A koncepció elemei:

- Rendszeresség és tervezettség: a tanítási nap mindig a napi célok, feladatok meghatározásával indul, a nap végén pedig a célok megvalósulásának értékelésével, egyéni és csoportos visszajelzésekkel zárul (beszélgetőkörök).
- Tanulócsoporthoz felépítése: az intervenció és a gyerekek kezelése maximum 12 fős tanulócsoporthoz (osztály) zajlik.

- Szakmai team: a csoportot szakmai team irányítja. A team tagjai a programkoordinátor, az osztályfőnök (egész nap a tanulócsoporthoz van), a társosztályfőnök, a családi kapcsolattartó és a gyerekekkel/családdal foglalkozó külső, illetve belső szakember. A szakmai team megbeszélései nyitottak az osztályban tanítók, a szaktanárok számára is. A team feladata a tanulók és családjuk segítése. Ennek érdekében felméréseket, fejlesztési és kezelési terveket készítenek, megvalósítják és ellenőrzik azokat.
- Felmérések: a tanév elején minden gyerekről és családjáról több részletes felmérés készül. Ez tartalmazza a pszichoszociális felmérést, valamint egy tanulmányi felmérést az alapkészségek pontos bemérésére.
- Egyéni tervek: a felmérések alapján minden tanuló számára egyéni terv készül. A tervek megjelölik az elérendő célokat, a célok elérésének útját, a szükséges intervenciókat.
- Szabályok, elvárások: a tanév kezdetén a csoport közösen határozza meg a mindennapi iskolai életükre vonatkozó szabályokat, elvárásokat, melyek betartása a magatartás-menedzsment rendszer részét képezi.
- Magatartási menedzsment rendszer és életre nevelési program: a gyerekek a napi magatartási céljaik elérésével iskolai „pénzt” keresnek. A tanulók napi keresetét bankszámlán rögzítik. A gyerekeknek hetente alkalmuk nyílik, hogy a megkeresett pénzükért az iskolai boltban tárgyakat vagy szolgáltatásokat vásároljanak.
- Esetmegbeszélő alkalmak: a szakmai team a szülővel és a gyermekkel közösen negyedévente találkozik, ahol megtárgyalják a tanuló előző negyedévi fejlődését, az előző szerződés céljainak teljesítését, s meghatározzák a következő kitűzendő célokat, az ehhez szükséges tennivalókat egy tanulói szerződésben rögzítik.
- Tanulói szerződés: a tanulók teljesítményének javulásához elsősorban a gyerekek elkötelezettségére van szükség. Az esetmegbeszélő alkalmával a tanulókkal közösen megfogalmazzuk egy szerződést, amely a következő negyedév feladatait tartalmazza a tanuló számára.
- Tanulásmódszertan: a gyerekek tanulási motivációját és tanulási képességeit tanulási technikák tanításával biztosítják.
- Kalandpedagógiai foglalkozás: a gyerekek önismeretét, bizalmát, kommunikációs, együttműködési és problémamegoldó képességeit fejleszti heti rendszerességgel élményalapú foglalkozások keretében.

A modell kiemelt hangsúlyt fektet a szülővel és családokkal való munkára. Ennek megfelelően a szülőt tekintik elsődleges szakembernek a gyerekekkel kapcsolatos ügyekben, és bevonják a gyereket érintő összes döntésbe. A családi kapcsolattartók a szülővel folyamatos kapcsolatban állnak. Feladatuk a gyerekekkel, családokkal bizalmi kapcsolat kialakítása, a gyerek szociális hátterének felmérése, a szükségleteknek megfelelő beavatkozások kezdeményezése és folytatása, illetve kapcsolattartás a gyerek ökoszisztémájának minden részvevőjével.

(Forrás: <http://kistaska.tatk.elte.hu/cikk.php?cikkid=542>)

5.2. Délutáni foglalkoztató

A Józsefvárosi Tanoda 1997-ben jött létre Dr. Szőke Judit vezetésével. Sajnos néhány évvel ezelőtt anyagi gondok miatt megszűnt. Kezdetektől alapítványi keretek között működött, nem kapott állami támogatást, adományokból, pályázatokból tartotta fenn magát. Ugyanakkor az itt végzett pedagógiai munka olyan példaértékű, követendő volt, hogy érdemes a bemutatásra.

Az intézmény a roma gyerekek érettségéhez juttatását, továbbtanulásuk segítségét tűzte ki céljául. Kultúráközvetítő intézmény, mely képességfejlesztő, értékfejlesztő programja megvalósításával a társadalmi mobilizáció lehetőségét kívánta megteremteni. Az intézmény küldetésnyilatkozatában elutasította a szegregációt, épp ezért a tanulók délelőttönként integrált osztályba jártak. A diákok iskoláival együttműködve nyújtott segítséget délutáni, illetve hétfégi programok szervezésével felső tagozatos és középiskolás cigány fiataloknak az iskolai lemorzsolódás megakadályozása érdekében.

Nem egyszerűen fejlesztő és ismeretbővítő tanulássegítés (korrepetálás) folyt, hanem tehetséggondozás (tanulmányi versenyek segítségével) is, széles szakkör- és klubkínálattal is rendelkezett. A diákok megismerkedtek az egyetemes és a magyar cigány kultúrával (projektekben); kulturális programokat, idegen nyelvi és számítógépes foglalkozásokat is szerveztek számukra. A gyerekek különböző klubtevékenységek keretében találkozhattak a film- és újságszerkesztéssel, kiállítás szervezéssel; családfakutatásban megismerhették saját gyökereiket. A diákok családi hátterének, szocializációjának, szabadidő eltöltési szokásainak feltérképezésére szolgált az esettanulmány és az időmérleg.⁸

A tanoda szolgáltatásaiból a diákok önállóan választhattak, igényeik alapján állapították meg az órarendet: a diák, a szülő, a tutor, az iskolai osztályfőnök megállapodása (szerződése) alapján. Az értékelés folyamatos, elsősorban megerősítő jellegű volt (SZŐKE 1998).

Remélhetőleg az intézmény nem végérvényesen szűnt meg, hiszen nagy szükség lenne délutáni foglalkoztatókra, amelyek több lehetőséget kínálnak, mint az iskolai napközik: segítik a hátránykompenzációt, ezáltal megakadályozzák a lemorzsolódást, illetve a hasznos szabadidő-eltöltéshez, a roma kultúra megismeréséhez, ezáltal a roma identitástudat kialakításához is hozzájárulnak.

5.3. Szakképzés

A szolnoki Dr. Hegedűs T. András Alapítványi Szakiskola, Középiskola, Esti Általános Iskola és Kollégium a második esély iskolájaként működve azok számára nyújt alternatívát, akiket sorozatos kudarcok értek, vagy éppen anyagi lehetőségeik hiánya miatt hullottak ki a rendszerből. Egyrészt azok a nehéz szociális körülmények között élő, halmozottan hátrányos helyzetű cigány és nem cigány fiatalok kapnak lehetőséget itt, akiknek még nem sikerült elvégezni az általános iskolát, és újra tanulni szeretnének, másrészt esélyt kapnak azok is, akik szakmát és érettségit kívánnak szerezni.

⁸ A gyerekek leírták napirendjüket: mire mennyi időt fordítottak egy nap.

A 22. életév alatti fiatalok számára a szakiskolai 9. és 10. osztály befejezése, a későbbiekben az alapvizsga letétele, illetve a szakképzettség megszerzése módot ad tanulmányaik nappali rendszerű folytatására. A már nem tankötelesek számára a gimnázium felnőttoktatási programja keretében megszervezett, nappali rendszerű képzés is nyújthat megoldást. Az idősebbeknek az esti vagy a levelező képzés marad.

Vállalják a sajátos nevelési igényű tanulók oktatását, nevelését, a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségét biztosító pedagógiai munkát, a beilleszkedési, tanulási és magatartászavarral küzdő fiatalok iskolai előmenetelének támogatását, integrációs és képességkibontakoztató felkészítését, valamint az etnikai kisebbséghez tartozó tanulók segítségét.

Cél: a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók indokolatlan szociális hátrányaiból származó különbségek mérséklése, tompítása. Az iskolai tanulás és a felnőtt élet közötti sikeres, minél zökkenőmentesebb átmenet biztosítása, a munkaerő-piaci szükségletek figyelembevételével az élethosszig tartó tanulás megalapozása.

Az iskola a fiatalok hátrányainak ellensúlyozására szükségesnek tartja az egyéni képességeik kibontakoztatását, fejlesztését; fejlődésük elősegítését; a továbbtanulási esélyeik kiegyenlítését, megteremtését, a munkaerő-piaci helytállásuk megalapozását. A pedagógiai programjuk szerint, alapvető fontosságúnak tartják, hogy figyelembe vegyék az iskolába bekerülő fiatalok és felnőttkorúak indulását-indíttatását, az eltérő készség-, képességstruktúrákat, családi hátterét, motivációit, igényeit és lehetőségeit.

Az iskola új szerepe abban is megnyilvánul, hogy az eredményes oktatás érdekében kapcsolatokat épít ki a munkahelyekkel, a foglalkoztatási közzeggel, és ennek eredményeképpen ezek egyre inkább kiemelt oktatási helyszínné válnak. Az új feladatok felvállalásának teljesítését, eredményességét kellően szolgálhatja a motiváció új értelmezése, a „Te képes vagy rá!” – attitűd kialakítása, amelyben a tanuló hatékonyan és eredményesen tanul, ha annak értelmét és hasznát látja.

Alkalmazott stratégiák, módszerek:

- Kompetenciamérések, tantárgyi osztályzatok, egyéb mérések alapján a tanulók fejlettségének meghatározása, egyéni differenciált fejlesztési terv kidolgozása.
- Az erősségek kiemelése, motiváltság, tudásvágy fenntartása.
- A törvényi előírásoknak megfelelő összetételű (heterogén) tanulócsoporthoz kialakítása.
- Tanulószempontú szemlélet kialakítása az oktatás-nevelés során.
- Egyéni haladási ütemet segítő differenciált, kooperatív, új típusú tanulásszervezési módszerek alkalmazása.
- Aktuális tantárgyi ismeretek, használható tudásszintek megállapítása (megfigyelés, mérés, értékelés, tantárgyi mérések, kompetenciamérés) a sikeres társadalmi szocializáció elősegítéséhez.
- Önálló tanulás képességét kialakító, és a tanulási, magatartási zavarok kialakulását megelőző programok.

- Az érdeklődési területek, sikerpontok felhasználásával a társadalmi és szociális érzékenység tudatos fejlesztése, közösségfejlesztő/építő, mentálhigiénés előítéletek kezelését szolgáló programok szervezése.
- Az együttműködés fokozása a különböző szolgálatokkal (egészségügyi szervek, gyermekjóléti és családsegítő szolgálat, szakmai szolgáltatók, kisebbségi önkormányzat, civilszervezetek), kiemelten a szülői házzal.
- Pályaválasztást elősegítő programok (szakmai napok) szervezése.
- Továbbtanulásra felkészítő programok (kompenzálás, tehetséggondozás).
- Iskolai IPR⁹-team megszervezése, működtetése, IPR-s normatív támogatás célirányos, törvényi előírásnak megfelelő felhasználása.

(Forrás: <http://www.htszakiskola.hu/images/Document/iskola.doc/pedprog.pdf>.)

5.4. Középiskola

Az 1994-ben Pécsen alapított *Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium* Magyarország és egyben Európa első roma nemzetiségi, érettségit adó intézménye, túlnyomórészt a Dél-Dunántúl régióból toborozza diákjait. Az iskolában a képzés két tagozaton folyik: nappali és felnőttoktatási tagozaton. Az oktatás szervezeti kerete 4, illetve 5 osztályos, nyelvoktató nemzetiségi gimnáziumi képzés.

Célja, hogy „nyitott szellemű, tudományok iránt fogékony, népéhez és anyanyelvéhez kötődő cigány fiatalokat képezzen, továbbá, hogy Magyarországon az összes roma gyerek olyan minőségű képzésben részesüljön, mint nem cigány társaik, valamint, a magyarországi nemzetiségekhez hasonlóan, egy részük nemzetiségi intézményekben tanulhasson. [...] A korszerű ismeretek tanítása mellett a gimnáziumunkban fontos, hogy megőrizzük és átadjuk a hazai cigányság hagyományait, szokásait. Ezt a célt szolgálja, hogy a világnyelveken kívül a beás és lovári nyelvet, valamint a cigány népiismeretet órarendi keretek között tanulják diákjaink” – írják a pedagógiai programban. Művészeti oktatás keretében színjátszás, tánc, festészet, valamint hangszeres zenei képzésben részesülhetnek.

Fontosnak tartják azon ismeretek elsajátítását és kompetenciák fejlesztését, melyek alkalmassá teszik a tanulókat arra, hogy tanulmányaikat felsőoktatási intézményben folytassák, s kialakuljon a roma értelmiségi réteg. Az iskola pedagógiai alapelveinek tartják ugyanakkor a módszertani sokszínűséget is, kiemelten a kooperatív technikákat és a projektmódszert.

A Gandhi Gimnázium szétszóró hatása ma már vitathatatlan – sokan sokfelé indultak innen hivatásukat, munkájukat gyakorolni, tarsolyukban a cigányság, a cigány gyermekek oktatásának egy újfajta szemléletével.

Az intézmény eredményeivel és szakmai munkájával bizonyította a roma nemzetiségi oktatás minőségi megnyilvánulásának valódi integráló erejét. Az integráció indikátorának az érettségiző diákok számát és a végzett diákok továbbtanulásának és munkaerő-piaci elhelyezkedésének arányát tartják.

6. MIT LEHET(NE) TENNI AZ ESÉLYKÜLÖNBSÉGEK MÉRSÉKLÉSE ÉRDEKÉBEN?

A hátrányos helyzetű tanulók iskolai problémái csak iskolai (pedagógiai) eszközökkel nem oldhatók meg. Ehhez komplex (pedagógiai-szakmai, mentális-szociális, tanulóra és családra egyaránt irányuló) támogatási rendszerekre lenne szükség.

6.1. Országos, illetve oktatáspolitikai szinten

- A roma tanulók óvodáztatásának, iskoláztatásának sikerességét alapvetően az biztosítaná, ha a roma szülők munkaerő-piaci pozícióit megerősítenék, illetve megvalósítanák a fiatal roma szülők – gyermekekkel párhuzamosan megvalósuló – oktatását. Az oktatás időtartamát meghaladó időben a szülők számára foglalkoztatási lehetőséget biztosítanának, így kialakulhatna egy tanulást támogató környezet.
- Perspektívák nyújtása: sikeres romák életútjának bemutatása a médiában.
- Nemzetközi összehasonlításban is nagyon magas a speciális iskolákba járó tanulók aránya az össztanulói létszámhoz képest. Ha a gyerekek 70-es IQ alatt lennének csak speciális osztályokban, akkor a gyerekek felét normál osztályba lehetne helyezni. Ezáltal továbbtanulási esélyeiket is növelnénk.
- Tanártovábbképzés megújítása: multikulturális tartalommal, antidiszkriminációs képzetekkel való gazdagítása.
- Tanoda jellegű foglalkoztatók hálózatának országos kiépítése.
- A második esély iskoláinak hálózatszerű megszervezése országos szinten az iskola-rendszerből lemorzsolódott fiatalok számára.
- Roma származású fiatalok ösztönzése, hogy a pedagóguspályát válasszák. (Ösztöndíj-rendszer kidolgozása.)

6.2. Helyi szinten

- Megoldást talán azoknak az integrációs közösségeknek a létrehozása jelenthet, amelyekre számos példát látunk Észak-Európa országaiban. A helyi közösségek bevonják a probléma megoldásába a civil szervezeteket, az iskolákat, a családsegítőket és a munkaerőpiac tényezőit is.¹⁰
- Cigány származású értelmiségiek, roma vezetők erkölcsi támogatásának elnyerése (bevonása az iskola életébe): „közülünk jött, és vitte valamire”.

¹⁰ Erre nálunk is volt már példa, a Miskolcon működő integrációs szövetség, ahol az volt a baj, hogy nem sikerült hosszú távon megteremteni a beágyazottságot és a fenntarthatóságot, így a törekvések elhaltak.

6.3. Intézményi szinten

Az iskolák legyenek gyermekközpontú, rugalmas iskolák, ahol az esélyteremtés, az eredményes társadalmi beilleszkedés az egyik legfontosabb tennivaló, hogy az iskola a maga pedagógiai, illetve didaktikai eszközeivel kezelni tudja a sajátos tanulói igényeket, az egyéni eltérésekből fakadó helyzeteket. Valósuljon meg a pedagógiai akadálymentesítés, azaz az osztályokban különböző képességű, adottságú, bármilyen értelemben vett hátránnyal induló tanulók együtt éljenek, tanuljanak.

Az iskoláknak, elsősorban pedagógiai eszközökkel, mindent meg kell tenniük a tanulók iskolában való megtartásáért, a kimaradók reintegrációjáért, a tanulók lemaradásának csökkentéséért, a lehetőség szerinti továbbtanulásukért, szakmai képzésükért. (Vállaljon iskola előkészítő képzést, illetve utógondozási feladatokat!) Újabb és újabb lehetőséget kell biztosítaniuk a tanulók számára a kulcskompetenciák megszerzésére, a piacképes szakmai képzésbe való belépésre.

6.3.1. A tanári szerepkör újragondolása

Nem vitatható, hogy a pedagógusnak kulcsszerepe van a különböző eredetű hátrányok csökkentésében, az esélyek növelésében. A hagyományos tanári szerepkör, a hagyományos tanár-diák viszony újragondolása, ezen áll vagy bukik ezen iskolák működése. A középpontban a tanár partnersége kell, hogy álljon. Ennek együtt kell járnia a tanár módszertani kultúrájának átformálásával, a tanulókkal folytatott kommunikációs stratégiák „multidimenzionális” szemléletű megválasztásával (MAYER 2005).

Az attitűdbeli változás a következőkben áll:

- Partnerszerű együttműködés a diákokkal: egyenjogú partnerként való bánásmód.
- Családdal és a közösséggel való kapcsolattartás erősítése. Partnerszerű együttműködés szülőkkel: családlátogatás.
- A szülők intenzívebb bevonása az iskolák életébe, családias légkör biztosítása az iskolában. (Együtt-tanulási modell bevezetése.)
- Az iskola tanárai, vezetői vegyenek részt antidiszkriminációs képzésben, legyen tudatos a különböző etnikumú gyerekekhez való hozzáállásuk.
- Át kell értékelnünk, amit az iskola információt át- és leadó szerepéről eddig gondoltunk. A probléma abban van, hogy a frontális óravezetés ritkán párosul más megoldásokkal,¹¹ pedig a modern tömegoktatás igényeihez igazodó szemléletmód és pedagógiai-módszertani kultúra újragondolása, fejlesztése ma már alapvető elvárás.

¹¹ A leggyakoribb: a tanár elmondja a lexikai információkat, kész összefüggéseket, begyakoroltatja a szükséges algoritmusokat, kiemel, hangsúlyoz, felsorol, rámutat, felhívja a figyelmet. Mintegy megemésztve adja át a tananyagot, ugyanakkor a tanuló nem biztos, hogy így képes átlátni az összefüggéseket, hiszen mindent készen kap. Lehetséges, hogy későn derülnek ki az előzetes ismeretek hiányosságai, amelyek eleve a megértést, ezáltal a tanulást megakadályozzák. Másrészt a tanuló nem tanul meg önállóan tanulni, pedig ez az egyik legalapvetőbb kompetencia, amivel rendelkezniük kell. A tanulói aktivizálás a fegyelmezés szükségességét csökkenti.

- El kell fogadniuk, hogy a tudás megszerzésének számos forrása van, nem csak a pedagógus magyarázata és a tankönyv leírása.

Tehát a tanárokkal szemben új kompetenciaelvárások jelennek meg, amelyek a program sikerét vagy kudarcát jelentik. Milyen felkészültséggel rendelkeznek a tanárok ahhoz, hogy kezelni tudják a tanulói különbségekből, az eltérő iskolai, környezeti, társadalmi háttérből fakadó feladatokat? Azaz képesek-e foglalkozni a különböző társadalmi, kulturális és etnikai háttérű tanulókkal? Tudják-e a kommunikációs-információs technológiákat integrálni a különböző tanulási helyzetekbe és a szakmai tevékenység egészébe? Képesek-e szakmai együttműködésre más tanárokkal, más szakemberekkel? Képesek a szakmai fejlődésük irányítására a „life long learning” jegyében?

A tanároknak vállalniuk kell az alapos előkészítő, tervező, szervező tevékenységgel járó többletmunkát, valamint rendelkezni a tanulási folyamat nyomon követéséhez szükséges rugalmassággal. A tanóra előtt, alatt és után a megszokottól eltérő feladatai vannak (társzervezés, időkeret meghatározása, a munka sikerkritériumainak meghatározása, támogatás, segítségadás a feladatmegoldáshoz, a tanulási folyamat eredményességének értékelése, szükséges korrekciók megfogalmazása).

6.3.2. Az iskolai pedagógiai munka módszertani hátterének gazdagítása

Nevelési módszerek, stratégiák:

- Kapjon hangsúlyt a mentális gondozás: személyiségfejlesztés (toleranciakészség, közösségépítés, életvezetési ismeretek, empatikus készség stb.), pozitív magatartás-minták megerősítése, általános viselkedéskultúra (együttélési normák) tanítása!
- Emellett a közösségalakítás, az erőszakmentes konfliktuskezelésre nevelés szintén legyen hangsúlyos, amely a társas kapcsolatok alakulására is kihat!
- Tanulói szerződésben kerüljenek rögzítésre a fiatal (magatartásra, tanulásra stb. vonatkozó) vállalásai, amelyekért felelősséggel tartozik! Be nem tartása következményekkel járjon!

Oktatási módszerek, munkaformák:

Módszertani váltás lényege: változatos, széles körű tevékenységrepertoár, a gyerekek fejlettségi szintjéhez igazodás, a tanulás örömteliségének biztosítása, felfedeztetés, megtapasztaltatás, cselekedtetés, élményszerűség. Projekt módszer, kooperatív technikák, szerepjáték, dramatikus játék vagy más hasonló, életszerű megközelítés alkalmazása¹² a hagyományos módszerekkel, a frontális tanítás túlsúlyával szemben.¹³

¹² Projekt módszer: egy téma feldolgozására vonatkozó célok, feladatok meghatározása, megtervezése, kivitelezése és az egész bemutatása. Ec-pec Alapítvány által kidolgozott Lépésről lépésre program bevezetése – Projekt-módszert használó „Hidak” program alkalmazása felső tagozatban.

¹³ Kooperatív tanulás akkor jön létre, ha a tanulók párokban vagy kis csoportokban együttműködve, közös problémát oldanak meg, közös témát kutatnak vagy közös értelmezések alapján hoznak létre új gondolatokat, kom-

A tanulókat meg kell tanítani, hogy miként dolgozzanak kooperatív csoportokban, s hogyan tudatosítsák az eredményes csoportos tanuláshoz szükséges készségeket, viselkedésformákat.

Fogalmazzák meg saját nézőpontjukat, de hallgassák meg másokét is! Tudjanak válaszolni, kérdezni, megbeszélni, ellentmondani és érvelni is. Tehát szociális- és kognitív készségeik egyaránt fejlődnek.

Ugyanakkor a hagyományos módszereket is lehet hatékonyabban alkalmazni, ha aktivizálást szolgáló technikákkal kapcsoljuk össze:

Előadás: a jegyzetelés-technika megtanítására;

Magyarázat: fogalomtérkép, táblázatkészítés;

Megbeszélés: divergens kérdésekkel, játékosan;

Szemléltetés: legyen életszerű, kapcsolódjon össze a cselekedtetéssel;

Vita: fejleszti a problémamegoldó- és a kommunikációs képességet, szerepet játszik a személyközi kapcsolatok fejlesztésében, a közösség alakításában, attitűdöket formál;

Házi feladat: rendszeres és egyénre szabott legyen, a tanár kellő alaposággal magyarázza el, s legyen mód és idő az ellenőrzésre.

Tananyagszervezés – Programgazdagítás:

- A helyi tanterv *mélységelvű* legyen, kevés témát mélyen, ráérősen „tárgyaljon”; a feldolgozásban törekedjenek arra, hogy egy témát ne tantárgyakra szabdalva, hanem egységben mutassanak be (projektek, epochák)!
- Az iskolai nevelés egészében legyen jelen az *interkulturális személet*! Így azoknak a kultúráknak az elemei, amelyekből az európai kultúra táplálkozik, és azok a kultúrák, amelyeknek a képviselői az iskolában, illetve településen jelen vannak!
- Multikulturális nevelés: a roma kultúra, szokások, hagyományok beemelése az iskola életébe – ahol magas a roma tanulók aránya. Tolerancia fejlesztése, identitástudat alakítása, hagyományok ápolása.
- A cigány népismeret tanítása önálló tantárgyként vagy a magyar, történelem, ének, rajz, hon- és népismeret tantárgyakon belül.
- Nyújtott tantervű 1. osztály: szokásrendszer megalapozása, hosszú iskola-előkészítés (mozgásfejlesztés, írás, olvasás tanulásának előkészítése, vers, mese, rajz, zene).
- Középiszkolai felzárkóztató oktatás indítása 7-8. osztállyal nem rendelkező tanulók számára.
- Szakképzési kínálat bővítése.

binációkat (Steele Meredith). A tanulók ennek során aktív gondolkodással, alkotó módon és sokoldalú együttműködéssel jutnak el az új ismeretek megszerzéséhez, megértéséhez, felhasználásához. Ezáltal fejlődik önálló ismeretszerzési, ismeretfeldolgozási, döntési és értékelő képességük, személyes tapasztalatokhoz jutnak az önálló tanulás folyamatáról.

Az iskolai kudarcok csökkentésére irányuló stratégiák legfontosabb alapelvei (KISS–MAYER 2007):

- Legyenek egyértelmű, világos szabályok!
- A gyermekek képességeivel kapcsolatos elvárások legyenek reálisak!
- Pozitívan álljunk hozzá az eredményeikhez, eredménytelenségeiket, hibáikat toleráljuk!
- Segítsünk azoknak a képességeknek, készségeknek a felfedezésében, kibontakoztatásában, ahol sikereket érhetnek el (sportolás, művészetek: tánc, dráma, rajz, kézművesség, szabadidős programok)!
- A pedagógus személye, viselkedése, életvitele követendő modell legyen számukra!
- Legyen sok dicséret és kevés dorgálás!
- Minden gyermek kapjon személyre szóló feladatot, amelyek elvégzését ellenőrizzük, értékeljük, az elkészült munkákból rendezzünk kiállítást!

6.3.3. A tanulási motiváció erősítése

Alapkérdés az, hogy az iskolában folyamatosan kudarcot átélő, szorongó, bizonytalan, csak külsőleg (vagy még úgy sem) motivált tanulóval mit lehet tenni, hogy a munka örömteli tevékenység legyen számára.

A kíváncsiság aktivitásra ösztönöz. Azért, hogy a kíváncsiság ne oltódjon ki, aktivizálni kell a tanulót. Közben kialakul az érdeklődési motívum, az érdeklődés kielégítése, táplálása. Az érdeklődés csak az iránt alakul ki, amiről van ismeretünk. S akkor tud megszületni, ha kellemes élménnyel párosulnak az ismeretek, vonzó minták halmozódnak fel. Ebben fontos szerepet játszik a tudásközvetítőhöz fűződő viszony, aki mintát ad arra az öröme, amelyet a tudás ad. Az unalom ezzel szemben a legtöbbször pótcselekvéssel párosul, amely magatartási problémákhoz, fegyelmezetlenséghez vezet.

A megoldási késztetés a másodlagos tudásszerző motiváció. Az, hogy érdekünkben áll-e a hiányzó tudás feltárása, a probléma nehézségétől is függ. A közepes nehézségű problémák megoldásából hasznosítunk a legtöbbet. A megfelelő szintű feladat megtalálása eredményezheti a megoldási késztetés újratermelődését. A motiválás célja, hogy a tanulási erőfeszítés örömet okozzon. Ehhez viszont szükség van megfelelő tanulási képességekre (KÓPATAKINÉ–SINGER 2005).

6.3.4. A tanuláshoz szükséges képességek fejlesztése

Az alapkészségek, kompetenciák fejlesztése – szövegértés, kommunikációs készségek stb. – a közösségfejlesztés, a tanulási technikák elsajátítása, a tantárgyi hiányosságok felszámolása, nagyon lényeges elemek a hátránykompenzációban.

- **Memória** (rövid- és hosszú távú).
- **Emlékezet** (bevésés, megőrzés, felidézés): minél több érzékelési modalitáson keresztül ismerik meg a gyerekek a tananyagot, annál hatékonyabb az emlékezés, annál hibátlanabb a felidézés.

- *Képzeltet, kreativitás* (játékos helyzetek teremtése).
- *Gondolkodás*: egyénhez illeszkedő tanulási módszerek kialakítása – mindehhez elengedhetetlen a megfelelő motivációs szint.
- *Érzékszervi modalitás* felhasználása a tanításban (a tanulást sokféle dolog segítheti: látás, hallás, ízlelés, tapintás, szaglás, szavak, mozdulatok) (KÖPATAKINÉ–SINGER 2005).

Tanulási stílusok: a tanuló konkrét tapasztalatok alapján tanul a leghatékonyabban: példák, saját tapasztalatok, megfigyelések, kísérletezések segítségével.

Tanulási stratégiák: segíteni kell, hogy mindenki megtalálja az önmagának leginkább megfelelő tanulási stratégiát, ezért is fontos a tanulásmódszertan. Adaptív tanulási stratégiára van szükség, hiszen az egyes tanulók tanulási képességei, adottságai merőben eltérnek, s ezek eltérő tanulási környezetet, tanulási eljárásokat igényelnek.

6.3.5. *Értékelés:*

- Nagyon lényeges elem a diagnosztizáló értékelés, a folyamatos visszajelzések.
- Pozitív megerősítés: jutalmazás túlsúlya az elmarasztalással szemben – belső tanulási motiváció erősítése.
- Szöveges értékelés alkalmazása.

6.3.6. *Egyéb tényezők*

Az iskola infrastrukturális hátterének, felszereltségének javítása.

- Iskolabővítés, új tantermek bővítése.
- Iskolafelújítási program, óvodafejlesztéssel.
- Közművesítés.
- Korszerű taneszközpark kialakítása.
- Gyakorlati műhelyek, laborok létrehozása, felszerelése.

Szervezeti keretek

- Kis létszámú csoportok létrehozása: maximum 15 fő egy osztályban. (Egy osztályban 10-15% legyen a tanulási, magatartási zavarral küzdő sajátos nevelési igényű gyermek.)
- Az iskola pedagógiai „kiszélesítő” személyzetének bővítése.
- Fejlesztő pedagógusok alkalmazása az iskolában.
- Iskolapszichológus, logopédus alkalmazása.
- Pedellus program indítása, roma származású pedagógiai asszisztensek alkalmazása.
- Lehetőség szerint több roma tanár alkalmazása.

6.3.7. Egyéb tanórán kívüli tevékenységek

A gyerekek számára vonzó szabadidős tevékenységek felkínálása, hogy minél tovább iskolában lehessen őket tartani.

- Kézműves tevékenységek (ősi roma mesterségek) tanulása.
- A mozgásos és művészeti tevékenységek a jelenleg szokásosnál lényegesen nagyobb arányban legyenek jelen. Pl. drámajáték,¹⁴ sportfoglalkozások, sportolási lehetőség megteremtése.
- Cigánytánc, cigány népdal, cigányzene tanítása délutáni szakkörben.
- Cigány nyelv (beás, lovári) tanítása.

6.3.8. Felzárkóztató programok

- Korrepetálás: tantárgyi korrepetálás énképerősítéssel (énerősítő tréninggel kiegészítve).
- Együtt-tanulási program (szülő részvételével együtt néhány alkalommal), mentor-program.
- „Se suli tábor” – nyári felzárkóztató tábor.
- Felzárkóztatás játékos formában: délutáni mozgásfejlesztés, mesék.

6.3.9. Iskolán kívüli megoldások

- Külön nyelvi és számítástechnikai óra.
- Tehetséggondozó hálózat (óvodától felsőfokig).
- Tanórán kívüli tehetséggondozó hálózat működtetése tanodai (délutáni foglalkoztatók) keretében.
- Hétvégi kollégium (felzárkóztatás, korrepetálás) létrehozása.
- Gyermekek-szülő játszóházak működtetése.
- Egyetemi felvételi előkészítők szervezése.
- Pedagógiai szakszolgálat fejlesztése, a sajátos nevelési problémák megoldását célozva.
- Közművelődési program indítása a cigány kisebbségi önkormányzatokkal közösen.
- A tanulási útvonal iskolán túlmutató (intézmények között átívelő, település (kistérség/régiósintű) tervezése és kialakításának szükségessége.
- A tanulási útvonalra vonatkozó útmutatás és tanácsadási szolgáltatás kialakítása (LLL – a life long learning realizálása).
- A helyi közösség egészét figyelembe vevő tanulási (valóságos, illetve virtuális) közösségek létrehozása (MAYER 2006).

14 Az első tíz év a mozgásos, zenei és vizuális képességek fejlődésének kitüntetett, ún. szenzitív periódusa. Ezeknek a képességeknek a fejlődése szorosan összefügg az elvont gondolkodás fejlődésével is. Hatásuk, a fejlődésben betöltött szerepük mással nem helyettesíthető.

7. BEFEJEZÉS

Összességében megállapíthatjuk, bármennyire is jól működnek a szegregált roma iskolák, bármennyire jók is a személyi és tárgyi feltételek, hosszú távon mégsem ez a burok ad megfelelő muníciót az élethez, hanem az, ha otthonosan mozoghatnak a más társadalmi helyzetben lévő, nem roma társaik között.

Mivel a probléma igazi forrásaihoz, nevezetesen a szabad iskolaválasztáshoz és az iskolaszervezethez az oktatáspolitikai nem mert hozzányúlni, maradt a „puha” ösztönző politika. Sokkal többet tehetne a kormányzati politika azért, hogy meggyőzze és megértesse a közvéleménnyel, hogy mindenféle tévhit ellenére, a nem roma, főleg középosztálybeli gyerekek integrált közegben való oktatása nem rontja le az eredményeiket, hanem épp ellenkezőleg, olyan képességekre tesznek szert egy vegyes összetételű csoportban, amelyre nincs lehetőség egy viszonylag homogén közegben.

Jelenleg azok az iskolák, amelyek vállalják az integrált oktatást, pluszpénzhez (korábban integrációs normatíva, 2007-től integrációs támogatás) juthatnak. Ehhez nemcsak a megfelelő arányokat kell – településen, kerületen belül az iskolák között, illetve az iskolán belül – betartani, hanem egy-két éven belül a hagyományos pedagógiai módszereiket is modernebb, innovatív pedagógiai módszerekre kell cserélniük, amelyek sokkal inkább a gyereket, mint a tudás számonkérését állítják a pedagógiai munka középpontjába. Hosszú távú stratégiai tervezésre, átgondolt, következetes oktatásirányításra, szabályozásra és természetesen megfelelő (biztos) anyagi forrásra lenne szükség ahhoz, hogy a jelenleg, jobbára szigetszerűen működő, hátránykompenzációra és integrációra törekvő iskolák száma növekedjen.

Ha megnézzük, hogy ma a világban mitől működnek jól a különböző oktatási rendszerek, alapvetően három dolgot találunk: megfelelően válogatják ki a pedagógusokat, illetve a pályára jelentkezőket (ahhoz persze, hogy szelekció és ne kontraszelekció legyen, a pedagógusszakmának perspektivikussá kell válnia), megfelelő módszereket sajátítanak el velük (megfelelő gyakorlati képzéssel összekötve), hogy aztán az iskolában valódi, érdemi differenciálással oktassák a gyerekeket.

Ha ebből bármelyik elem hiányzik, igazán nem lehet áttörő változásokat előidézni az oktatási rendszerben, ahogy az integrációs politika sem tudja beváltani a hozzá fűzött reményeket. Azok az iskolák, ahová a roma gyerekek járnak, különösen rossz helyzetben vannak mind a pedagógusok minősége, mind az infrastruktúra fejlettsége szempontjából. Pedig az iskolai siker egyik legmeghatározóbb kritériuma a pedagógusok munkájának a minősége.

Még a legsikeresebb integráló iskoláknak is a szülőkkel való jó viszony a legnagyobb hiányossága. A szülők, s ezzel a gyerekek el nem ismerése az oka leginkább annak, hogy a legtöbb roma gyerek nem érezheti magát biztonságban és otthonosan az iskolában, és állandóan azt kell megélnie, hogy a pedagógus lenézi, vagy legalábbis nem ismeri, nem érti azt a világot, amelyből ő jön.

Németh Szilvia és Papp Z. Attila szociológusok intézményeket, tanárokat és a helyi társadalmat vizsgálva arra a következtetésre jutottak, hogy az integráció folyamata azokban

az iskolákban sem zökkenőmentes, amelyek önként csatlakoztak az integrációs programhoz. A tanárok nehezen teszik magukévá az integrált pedagógiai rendszer (IPR) módszerét – amelynek elsajátítása nélkül ma már nem lehet integrációs programban részt venni –, és kevésbé nyitottak a modern pedagógia eszköztárának befogadására (KENDE 2008).

A gyakorlati tapasztalatok is azt támasztják alá, hogy a megértéssel és elfogadással párosuló figyelem nagyon sokat segíthetne a hátrányos helyzetű (roma) gyerekeknek, hogy felfedezzék saját értékeiket, sikerélményt és önbizalmat szerezzenek, hogy példát lássanak, és motivációt nyerjenek céljaik megvalósításához, hogy megtalálják helyüket a világban.

IRODALOM

- BABUSIK Ferenc (2003): Késői kezdés, lemorzsolódás – cigány fiatalok az általános iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003/10. sz.
- BORDÁCS Margit – LÁZÁR Péter (2002): *Kedveskönyv. Gyerekekért SOS '90 Alapítvány – Dinasztia Tankönyvkiadó Kft.*
- CSAPÓ Benő (2002): Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték. In Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest, 269–298. p.
- DARÓCZI Gábor (2007): Roma gyerekek a magyar iskolarendszerben. In Kósáné Kovács Magda – Pető Andrea (szerk.): *Mérleg, Hátrányos helyzetű társadalmi csoportok Magyarországon 2007-ben*. Napvilág Kiadó, Budapest 138–139. p.
- HAVAS Gábor – LISKÓ Ilona (2006): *Óvodától a szakmáig*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- FEJES József Balázs (2006): Miért (nem) fontosak a hátrányos helyzetű tanulók? *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/7–8. sz.
- FÜZFÁ Balázs (szerk.) (1999): *Süss fel nap – Alternatív óvodák és iskolák Magyarországon*. Soros Alapítvány, Budapest.
- KENDE Ágnes (2008): A roma gyerekek oktatási integrációja alulnézetből. *Mozgó Világ*, 2008. március.
- KERESZTY Zsuzsa – PÓLYA Zoltán (szerk.) (1998): *Csenyéte antológia*. Bár Szerkesztőség, Csenyéte; Budapest; Szombathely.
- KERESZTY Zsuzsa: *A hátrányos helyzetű gyerekek nevelésének sajátos szempontjai a kompetenciaalapú fejlesztésben*. Sulinova horizontális útmutató, kézirat.
- KERTESI Gábor – KÉZDI Gábor (2004): *Általános iskolai szegregáció – okok és következmények*. Munka-gazdaságtani Füzetek, 7.
- KISS Judit – MAYER József (szerk.) (2007): *Életvilágok*. Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza.
- KOVÁCS István Vilmos (2006): Esélyteremtés hátrányban – Az oktatási esélykülönbségek kutatása és a kutatási eredmények szakmapolitikai hasznosíthatósága. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/7–8. sz.
- Közoktatás a közvéleményben* (2002): Előzetes adatok a „Közoktatás a közvéleményben” című kutatásból. OKI, Budapest.
- KÓPATAKINÉ MÉSZÁROS Mária – SINGER Péter (2005): *Módszertani kaleidoszkóp az együttnevelés gyakorlatához*. OKI, Budapest.
- LISKÓ Ilona (2002): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002/2. sz.
- MAYER József (szerk.) (2005): *A második esély iskolái*. OKI, Budapest.
- MAYER József – NÉMETH Szilvia (szerk.) (2005): *Fókuszban a roma többségű iskolák*. OKI, Budapest.
- MAYER József (szerk.) (2005): *3 I. Akadémia Innováció, Integráció*. OKI, Budapest.

- MAYER József (2006): Az első, a második és az n-edik iskolai esély. Hátrányos helyzetű tanulók iskolai kudarcai és a kompenzáció lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/12. sz.
- MAYER József (2007): „Itt nem lehet rövid távon eredményt elérni, hosszú távú folyamatokban kell gondolkodni” – Roma tanulók iskolai integrációjáról, a roma népesség foglalkoztatási esélyeiről. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007/12. sz.
- NAHALKA István – TORGYIK Judit (szerk.) (2004): *Megközelítések: Roma gyerekek nevelésének egyes kérdései*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- NÉMETH Szilvia (2004): *Esély az együtt nevelésre*. OKI, Budapest.
- PEER Krisztina (2008): *Az idegen – Találkozásom cigány gyerekekkel*. [online] <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=524> – (letöltés: 2012.11.27.)
- DR. SZŐKE Judit (1998): *A Józsefvárosi Tanoda*. Soros Alapítvány, Budapest.
1993. évi LXXIX. Törvény a közoktatásról.
[online] <http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy.doc.cgi?docid=99300079.TV> (letöltés: 2012.11.27.)
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. [online] <http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy.doc.cgi?docid=A1100190.TV> (letöltés: 2012.11.27.)

Pedagógiai programok (A letöltés ideje: 2013.01.12.)

<http://www.beltanoda.hu>

<http://kistaska.tatk.elte.hu/cikk.php?cikkid=542>

<http://www.burattino.hu>

http://www.htaszakiskola.hu/oktat_hun.htm

http://www.htaszakiskola.hu/images/Document/iskola_doc/pedprog.pdf

<http://gandhi.dravanet.hu/addons/docs/Pedagogiai.program.pdf>