

Mit tehet a Dobbantó?

Mit tehet a Dobbantó?

Tanulmánykötet a
Dobbantó program
„jó gyakorlatairól”

2011



Mit tehet a Dobbantó?

Tanulmánykötet a Dobbantó program
„jó gyakorlatairól”

Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány
Dobbantó Projektiroda

Budapest, 2011

Kiadja a Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány – Dobbantó Projektiroda

Felelős kiadó: Kovács Gábor, a Kuratórium elnöke

A program szakmai vezetője: Bognár Mária

Olvasószerkesztő: Schüttler Tamás

Arculat és design: Nova-Products Kft.

Grafika: Nova-Products Kft.

Nyomda: Visit Nyomdaipari és Kereskedelmi Kft

A program a Munkaerő-piaci Alap képzési alaprész központi keretéből,
a Nemzeti Erőforrás Minisztérium és
a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet támogatásával valósul meg.

ISBN: 978-615-5043-70-3

Szerzők:

Bardonicsné Kolos Ágnes

Budai Városcapu Óvoda, Általános iskola, Szakiskola Speciális Szakiskola, Pécs

Béres Ildikó

Göllesz Viktor Általános Iskola és Speciális Szakiskola, Iregszemcse

Bognár Dóra

Esély Kövessi Erzsébet Szakképző Iskola, Budapest

Csuklich Eszter

FVM Közép-Magyarországi Agrár-Szakképző Központ Bercsényi Miklós
Élelmiszeripari Szakképző Iskola, Budapest

Ecsédi Edit

Szolgáltatási Szakközép- és Szakiskola, Szolnok

Hublik Ildikó

Than Károly Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola, Budapest

Jekkel Krisztián

Gáspár András Szakközépiskola és Szakiskola, Kecskemét

Müller Tamás Bulcsú

Than Károly Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola, Budapest

Nagy Mariann

Budai Városcapu Óvoda, Általános Iskola, Szakiskola Speciális Szakiskola, Pécs

Petrényi Hajnalka

Addetur Alapítványi Gimnázium és Szakképző Iskola, Budapest

Pozsonyi Edit

FVM Közép-Magyarországi Agrár-Szakképző Központ Bercsényi Miklós
Élelmiszeripari Szakképző Iskola, Budapest

Ráti Csaba

FVM Közép-Magyarországi Agrár-Szakképző Központ Bercsényi Miklós
Élelmiszeripari Szakképző Iskola, Budapest

Vertkovci Ágnes

Budai Városcapu Óvoda, Általános iskola, Szakiskola Speciális Szakiskola, Pécs



Dobbantó

TARTALOMJEGYZÉK

Mit tehet a Dobbantó? - a szerkesztő előszava	5
--	----------

A Dobbantó pedagógusa	7
------------------------------------	----------

Ráti Csaba: Saját magam változása a Dobbantó felkészülési évében.....	7
---	---

Bognár Dóra: A diákok komplex megismerésének folyamata	17
--	----

Pozsonyi Edit: Együttműködés a gyermekvédelemmel	25
--	----

Jekkel Krisztián: Osztályfőnöki tapasztalatok a Dobbantó osztályban	33
---	----

Iskolavezetés a Dobbantó programban	45
--	-----------

Nagy Mariann: Vezetői tapasztalatok a Dobbantó programban	45
---	----

Hublik Ildikó: A vezetői funkciók a gyakorlatban	55
--	----

Dobbantó - innovációk	63
------------------------------------	-----------

Müller Tamás Bulcsú: Lemaradt, elmaradt, kimaradt – a tanulói szerződések tapasztalatai	63
--	----

Ráti Csaba: Páros óravezetés a Dobbantó osztályban	79
--	----

Bárdonicsekné Kolos Klára – Vertkovci Ágnes: Kettős óravezetés	89
--	----

Petrényi Hajnalka: Képzőművészeti pedagógiai terápia a Dobbantóban	97
---	----

Tanulási környezet	109
---------------------------------	------------

Nagy Mariann: A tanulási környezet kialakításáról	109
---	-----

Csuklich Eszter: Otthon és a tanterem	117
---	-----

Esettanulmányok	125
------------------------------	------------

Ecsédi Edit: Egyéni fejlődési terv alkalmazásának tapasztalatai.....	125
--	-----

Béres Ildikó: Négy diák – négy út	133
---	-----

Mit tehet a Dobbantó?

– a szerkesztő előszava

2008 őszén elindult egy oktatási program, a Dobbantó, amely a magatartási és tanulási zavarokkal küzdő, az iskolarendszerű oktatásban lemaradó, vagy a rendszerből már kiszorított 15 – 25 éves fiatalok számára kínál lehetőséget, hogy visszasegítse őket az oktatás vagy a munka világába, továbbá, hogy segítse őket a sikeres egyéni életút megtalálásában.

Amint az ismert, a program – pályázat alapján kiválasztott – 15 intézményben indult el, ahol a pályázat elnyerésének egyik fontos kritériuma volt, hogy az iskolák pedagógusai képesek legyenek a program központi fejlesztéssel létrehozott elemeit saját innovációjukkal gazdagítani. Az is fontos, hogy képesek legyenek saját tevékenységüket reflektív módon szemlélni, érzékelni, hogy a diákokkal végzett összetett tevékenységük mennyire sikeres, mennyire illeszkedik a fiatalok egyéni sajátosságaihoz.

A reflektív szemlélet a pedagógus személyiségének egyik legfontosabb eleme, mivel csak ezzel a közelítéssel tudja kívülről is látni önmagát, figyelni azt a sokrétű tevékenységet, amelynek keretében személyiséget fejleszt, tudást ad át, s a diákjaival együtt számos új tudást konstruál, tananyagban közvetítettet és pedagógiai-módszertant is egyaránt. A pedagógiai tapasztalat, egy-egy innovatív megoldás a maga egyediségében már akkor is érték, ha ez a pedagógusban tudatosul, de igazi értelmét akkor nyeri el, ha objektíválódik, ha mások számára is megragadható formába kerül.

A Dobbantó program irányítói ezért tartották fontosnak, hogy ösztönözzék a pedagógusok reflektív, önelemző szemléletének erősítését, továbbá azt, hogy a saját tevékenységük fejlesztésére, fejlődésére vonatkozó tapasztalataikat írásban rögzítsék. Az ilyesfajta írás ugyanis rákényszeríti alkotóját tevékenysége újból és újból való végiggondolására, mindenek előtt a saját személyiségében lejátszódó folyamatok elemzésére, s persze annak a pedagógiai valóságnak a mélyebb vizsgálatára, amelyben mindennapi életük zajlik, s amelyben épp ez a mindennapiság, a sokat emlegetett „taposómalom” esetleg elfed fontos részleteket.

A Dobbantó első évében megközelítően kilencven reflexió, tanulmány, módszertani beszámoló és még ennél is több olyan elektronikus napló született, amelyben ennek az elmélyült elemző munkának az eredményeit rögzítették a Dobbantó program pedagógusai.

Az a kötet, amelyet kézben tart az olvasó, ebből a sokféle témájú dokumentációból ad válogatást, egyfajta „best of Dobbantót”. Figyelemre méltó a cím: *Mit tehet a Dobbantó?* A cím többféle jelentésréteget hordoz, utal arra, hogy a program milyen összetett módon próbál segíteni a célcsoportba tartozó fiataloknak abban, hogy korábbi kudarcaik ellenére valamilyen módon megtalálják helyüket az iskolarendszerben, eredményesen lépjenek be a munka világába. Azonban arra is utal, hogy milyen sokféle lehetőséget találnak meg a programot megvalósító pedagógusok e célok beteljesítése érdekében. S nem utolsó sorban

a cím azt is sejteti, hogy milyen fejlődési lehetőségekhez, innovatív szemlélethez juttathatja el a pedagógust, ha ösztönzik arra, hogy reflektáljon önmagára, ha elismerik fejlesztő tevékenységét.

A kötet tanulmányai egyrészt bemutatják azt a változási folyamatot, amely a pedagógusokban zajlott le a Dobbantó programra történő felkészülés, illetve az első tanév tevékenységei során. Másrészt olyan innovációkról számolnak be, amelyeket a program filozófiáját követve, továbbgondolva valósítottak meg a pedagógusok. Két tanulmány is foglalkozik a Dobbantó megvalósításának iskolavezetési problémáival. Különösen érdekesek azok az írások, amelyek a személyre szabott fejlesztés metodikáinak bevezetésével – a páros óravezetéssel és az egyéni mentorálással – foglalkoznak. Az olvasó bepillantást nyerhet abba is, hogy miként hasznosítható a művészetpedagógia az SNI-fiatalok személyiségfejlesztésében, s milyen fejlesztő hatásai vannak az ép és a sajátos nevelési igényű fiatalok együttnevelésének. A kötet két esettanulmánnyal zárul. Az egyik megmutatja, hogy miként valósul meg az egyénre szabott egyéni fejlesztés, hogyan válik valóra, miként alakul a program egyik központi eleme, az egyéni fejlődési terv. A másik esettanulmány négy fiatal portréján keresztül mutatja be azt, hogy milyen összetett szerepet tölt be a segítő tanár, s az is érzékelhetővé válik, hogy ezeknek a nehéz sorsú fiataloknak az esetében a felzárkózás, a fejlesztés nem mindig egyértelműen sikertörténet.

A *Mit tehet a Dobbantó?* kötet megszületése jelentős állomás a program életében. Jól mutatja azt, hogy a reflektivitás, a pedagógus munkájának önelemzése milyen mértékben tudja segíteni az iskola fejlesztő műhellyé válását, s ezen keresztül az intézményi légkör pozitív változását. A program indulása óta eltelt viszonylag rövid idő innovatív eredményei is igazolják, hogy egy központi fejlesztési mag, egy modernizációs pedagógiai filozófia mentén szerveződő akciókutatás a konkrét gyakorlati eredményeken túl milyen sokrétű változás elindítójává válhat egy-egy pedagógusközösségben, illetve egy-egy pedagógus szakmai fejlődésében.

A Dobbantó pedagógusa

Ráti Csaba

Saját magam változása a Dobbantó felkészülési évében

Esetleírás, avagy hol is tartottam az elmúlt évig...

A mai rohanó világban egyre több információ zúdul az emberekre. Mindenki megpróbálja feldolgozni őket, ki-ki saját vérmérséklete, tudása, elképzelése szerint. Megpróbáljuk beépíteni a személyiségünkbe a napi interakcióból származó morzsákat. Mivel az információszerzésnek egyre több formája van, ezért a tudásgyarapítás is egyre könnyebbé vált. Nem kell évekig várni, hogy valamilyen új felfedezésről, újításról híreket kapjunk. Csak az önnön személyiségünk határai szabják meg, mi az, amit ezekből a több terrabájtnyi információkból beépítünk.

Ahogy gyorsul a világ és változnak az információszerzés lehetőségei, velük együtt változnak a diákok is. Ők is naponta óriási mennyiségben kapják a külső információkat, amiket fel kell dolgozniuk. A legtöbb diák naponta ír SMS-t, olvassa a közösségi oldalakat, kapcsolatot létesít, ezeken szervezi délutáni és esti programjait. Ezekbe a kapcsolatokba kell belépnie a pedagógusnak valahol. Be kell épülnie a diákok mindennapi rutinjai közé. Nem szabad abba a hibába esnünk, hogy pedagógusként egy „külön világot” akarjunk teremteni a diákok számára az iskolában, az órákon, ahol megpróbáljuk rájuk erőltetni saját személyiségünket.

A XXI. századi pedagógusnak meg kell próbálnia pozitív értelemben a diákok „hétköznapijainak” részévé válnia. Meg kell találnia azokat az utakat, amin elindulva megpróbálja a diákok megfogalmazott és fel nem tett kérdéseit megválaszolni. A legnagyobb probléma, hogy a diákok nagyon sokszor nem tudják feldolgozni, vagy még rosszabb esetben rosszul dolgozzák fel azt a megszámlálhatatlanul sok adatot, információt, ami egy nap alatt éri őket. Itt lép be a pedagógus, és megpróbálja rendszerbe szedni ezeket az információkat. Rendszerezni és megtanítani a diákokat, hogy ismerjék meg a korlátaikat, és ha már megismerték azokat, akkor tudjanak a saját szellemi és személyiségfejlődésük útjára lépni. A legnagyobb kihívás egy mai pedagógus számára, hogy a diákokban felkeltse az érdeklődést saját maguk és környezetük iránt, visszaadva önbecsülésüket. Azt az önbecsülést, amit az előző évek folyamán néha szándékosan, néha csak a pedagógusok szűklátókörűségének köszönhetően lassacskán elvesztettek.

Ahhoz, hogy sikereket érjünk el a diákok körében, nekünk, pedagógusoknak is változnunk kell! De merre változzunk? A változás útja már adott, de előtte jobb, ha magunkba nézünk, önvizsgálatot gyakorolunk, reflektíven értékeljük magunkat, egy külső megfigyelő szemszögéből. Ismerjük meg azokat a tulajdonságainkat, amelyekkel rendelkezünk! Bármilyen változás elengedhetetlen feltétele, hogy legyünk tisztában önmagunkkal, tanítási stílusunkkal.

A legfontosabb kérdések, amelyekre választ kell találnunk:

Ki is vagyok valójában? Hogyan is tanítok? Tudok-e változni? Hagynak-e változni?

Az első év alatt, amit mint osztályfőnök és mint tanár töltöttem, megtanultam, hogy az, amit az egyetemen számomra átadtak, az nem mindig a járható út. Rájöttem, hogy azok a régi bevált klisék mára már elavultak, és a valóságban nem alkalmazhatóak. Illetve, ha fel is használtam őket, akkor a hatékonyságuk eléggé megkérdőjelezhető volt. Én is úgy voltam a tanítással, mint szerintem mások, akik először megpróbálják bebizonyítani, hogy alkalmasak-e a tanári pályára. Azonban előbb-utóbb minden tanárnak szembe kell néznie azzal a ténnyel, hogy a tanórákon nem minden diák figyelmes, nem mindenkit érdekel a tantárgyunk. Azok a pedagógusok, akik be akarják bizonyítani, hogy a tantárgyuk mindenki számára fontos és nélkülözhetetlen, óriási hibába esnek.

Sok pedagógustól hallottam azokat a frázisokat, hogy „a diákok még nem rendelkeznek elegendő tapasztalattal ahhoz, hogy ki tudják választani, nekik mi a fontos”. Így a tanár akarja eldönteni ezt, úgy, hogy mindenáron középpontba akarja helyezni saját tantárgyát. Nem érdekli a diák véleménye. Ő az egyszemélyes döntéshozó, és ezzel sajnos pont a tantárgya ellen fordítja a diákot, ahogy én is tettem az első időkben.

A mai szememmel, tapasztalatommal már kicsit másként látom a tanítás folyamatát, de ehhez kellett három-négy év, sok segítség és továbbképzés. A tapasztalataimat szeretném alátámasztani egy idézettel: „A társadalmi piramis győztesei és vesztesei között található a pedagógusréteg, amelynek meg kell küzdenie a értékválsággal, a növekvő devianciával, a sajátos nevelési igényű tanulók számának emelkedésével, az akceleráció idejének csökkenésével.”¹

Számomra ezek a következő problémákban jelentek meg:

- A probléma mindenki számára adott: Hogyan tanítsak matematikát egy osztályban, ahol a 20 emberből mindenkinek más a tudásszintje?
- A második probléma, amivel már az első időkben találkoztam, az a célcsoport tudásszintje volt, akinek át kellett adnom megfelelő mennyiségű tudást matematikából. Ők voltak a szakiskolások. Először itt találkoztam azzal a ténnyel, hogy a szakiskolába beiratkozó diákok tudásszintje mennyire elmarad a követelményektől.
- A harmadik, ami szintén új volt számomra, a sajátos nevelési igényű diákok jelenléte egy osztályban.

¹ BENEDEK ISTVÁN: Jót és jól – tervezési tartalmak, módszerek az intézményvezetésben, Köznevelés, 2006/34–35.

Alkalmazás, megvalósítás, avagy a változásomhoz vezető út, és annak következményei

Az előzőekben hivatkozott cikkben található az a szemléltető Nike-vonal², ami leírja a változás lélektanát (bénultság – minimalizálás – depresszió – elfogadás – kipróbálás – megértésre törekvés – beépülés).

Ami számomra adott volt, és szükségszerűvé vált a fejlődésem?

Differenciálatlanság

A tanári szak elvégzése után, mielőtt még aktív oktatóként elkezdtem volna a pályafutásomat, valahogy elfelejtettem úgy milyen is voltam diákként. Azt hittem, hogy mindenki egyforma, mindenkinek meg lehet magyarázni a matematikát. A matematika nem is olyan nehéz, csak kicsit több időt kell szánni a gyakorlásra. Ha szépen, szisztematikusan építem fel a tanmenetet, akkor mindenkit egy szintre lehet hozni. Megvoltak a jól betanult klisék, amik alapján ezt végig lehetett vinni. Szépen ki voltak a fejemben dolgozva a módszerek, amiket megfelelőnek hittem. De közben sajnos elfelejtettem a diákéveimet, amikor én ültem a pad túlsó felén.

Igen, akkor már mi is különböző szinten voltunk, és csak a tanár jóindulatán múlt, hogy nem buktunk meg. Hisz a legtöbb tanár, beleértve jómagamat is, nem szereti a problémás, nehezen tanuló gyereket, és inkább megbuktatják vagy kegyelem kettessel továbbengedik őket, ahelyett, hogy külön figyelmet szentelnének nekik.

Minimalizálás

Ha nem értem el sikereket valamelyik diáknál, akkor próbálkoztam még egy darabig, de a legvégén belefásultam és feladtam. Elkönyveltem magamban, hogy vannak olyan diákok, akik alkalmatlanok a matematika megtanulására. Az óráimra keveset készültem, mert már rutinból tanítottam a matematikát. Kettő után már ritkán lehetett megtalálni az iskolában. Ugyanolyan voltam, mint a diákjaim, hazamentem és leraktam a könyveket, és másnap be mentem tanítani. Fel sem merült bennem az a kérdés, hogy esetleg a módszereim rosszak.

Érdektelenség

Az első időben frontálisan próbáltam játékos feladatokkal megkedveltetni a tantárgyamat. Már itt értek az első kudarcok. Jöttek az első kérdések: „Miért kell ez nekünk?” Erre jöttek a sablonos válaszok: „Hogy logikusan tudjatok gondolkozni”. De ez a válasz úgy, mint más ilyen típusú válaszok, a diákokat nem győzték meg arról, hogy érdemes tanulni a tantárgyamat. Belefásultam az egészbe. A kezdeti lelkesedésem elveszett.

Látva néhány kollégámat, azt hittem, hogy ezek a módszerek a leghatásosabbak. Mint fiatal tanerő, megpróbáltam a tapasztaltabbaktól tanulni. Megpróbáltam beilleszkedni a munkaközösség mindennapjaiba. Az olyan gondolatok, amelyek ellentmondtak az egyetemen tanultaknak, hogy „ez így nem biztos, hogy jó”, vagy „a szakiskolai diákoknak kicsit mások az igényei”, illetve „miért szükséges a szinusz-tétel a szakiskolába?”, nem

² BENEDEK ISTVÁN: im.

nagyon mertem hangoztatni, tartottam a kollégáim véleményétől, elítéléstől. Folyamatos kudarcok után, lassacskán érdektelenné tett hogy, mindenkinél sikereket érjek el.

Elfogadás, felismerés

De ahogy lassanként kiismertem magam az iskola tanárai közt, éreztem, hogy a problémámmal nem vagyok egyedül. Nem csak én gondolkozom így.

Akadtak olyan kollégák, akiktől nagy szakmai segítséget kaptam, ahhoz hogy növeljem a szakmai módszertáramat. Velük egyetemben bekerültem egy szakiskolai programba, ahol megismerkedtem az akkor még teljesen idegen módszertani megoldásokkal. Nagyon sok új információt kaptam nagyon rövid idő alatt, de a fentebb leírt problémámra az egyik használható megoldást a differenciált (egyéni szabott) tanítás nyújtotta. Mivel nem az első pillanattól kerültem a szakiskolai programba, ezért nem volt letisztult a folyamat, nem láttam azokat a pontokat, amiket bele tudtam volna építeni a tanítási folyamatomba. Nem volt teljesen egyértelmű számomra, hogy valóságban ezeket hogyan lehet átültetni a matematikára. Ami viszont egyértelművé vált, hogy fel kell hagynom a nehezen használható frontális oktatással, és meg kell tanulnom a diákokkal differenciáltan foglalkozni.

Az elmúlt évben, a felkészülés során, az iskolai programkoordinátortól és a mentorunktól megkaptam azt a szakmai segítséget, amiből nyilvánvalóvá vált számomra, hogy amennyiben sikereket akarok elérni az óráimon, mindenképpen nagyobb hangsúlyt kell fektetnem az individualizációra.

Odafigyelés

Nehéz volt átállni arra a szemléletre, hogy mindent diáknak a saját szintjéhez mérten kellett magyaráznom. Ez sokkal több energiámat emésztette fel egy óra keretében, sokkal több odafigyelést és felkészülést igényelt. Egy idő után egy öngerjesztő folyamat indult el a diákok körében, mert már saját maguk kezdték egymást segíteni. Volt olyan óra, ahol már ők ültek csoportokban, és segítettek a lemaradókat, mert látták, hogy ebben a formában sokkal nagyobb hatásfokkal és gyorsabban megy a tantárgy elsajátítása. Ez volt az első a pozitív élményeim közül.

A megértésre törekvés és a berögzülés folyamata még várattat magára. De az elkövetkező egy év a Dobbantó osztályban majd segít abban, hogy ezek az idáig megtörtént személyiségbeli változásaim berögzüljenek.

Rá kellett azonban jönnöm, hogy még ez is kevés, ha a szakiskolai diákoknál eredményt akarok elérni. Hiába sikerült újabb módszereket elsajátítanom, még mindig hiányzott belőlem valami, ami segített volna abban, hogy képes legyek a szakiskolai (néha deviánsabb) diákoknál is sikereket elérni. Eljutottam egy fordulóponthoz, ami szükségessé vált. Itt idéznék Dudás Zsolt egyik cikkéből: „Biológiai-lelki fejlődésünk egy olyan úton halad, melyen bizonyos időpontokban és helyeken (látszólagos külső ok nélkül is) változás, vagy *funkcióátrendezés* válik szükségessé. Ezeken, a fordulópontokon a változás tudatosítása elengedhetetlen.”³

³ DUDÁS ZSOLT: http://optometrista.hu/html/szakdolgozat/vasarloi_tipusok_az_optometrista_gyakorlatban.html

Bénultság

Eleinte a szakiskolai óráimon nem volt meg a közös hang a tanár (én) és a diákok között. Hiába akartam differenciáltan, mindenkihez odamenve segíteni, csak annyit értem el vele, hogy néha dolgoztak azok, akiknél éppen ott voltam, de a többi diákot leginkább nem érdekelte, kevés volt a motivációjuk a tantárgyam iránt.

Felismerés

Ahhoz, hogy sikereket érjek el náluk, először is magamban megfogalmaztam néhány kérdést:

- Mennyire reálisak azok a követelmények, amiket teljesíteniük kell a szakiskolai diákoknak?
- Mennyire vesszük figyelembe a diákok tanulási, szociális, mentális sajátosságait?
- Mennyire adottak a körülmények ahhoz, hogy sikereket érjek el?
- Milyen módszereket tudok alkalmazni ezeknél a diákoknál?

Az első kérdésre a válasz, hogy tapasztalataim szerint a követelmények sajnos nem adekvátak a diákok képességeihez. Még mindig leragadtunk annál az elképzelésnél, hogy a szakiskolás diákoknak kell a „szinusztétel”, miközben a valóságban egy postai csekket sem tudnak kitölteni, az áruházakban nem tudják kiszámolni a leárazásokat. Korábban nem tudást akartam átadni, hanem matematikai szabályokat akartam bebifláztatni.

Az iskolában lehetőségem nyílt arra, hogy moduláris órarend és ne tanterv szerint tanítsak. Az tanítási órán megtanultam a csoportban tanulás előnyeit.

Ez alatt az egy év alatt, amit ebben az osztályban tanítottam, sajnos nem sikerült azért teljesen meggyőződnöm a módszer hatékonyságáról. Ennek több oka volt: az egyik legfontosabb ok, hogy a modulok, amelyekből tanítottam, nem voltak teljesen kidolgozottak. Nem lehetett őket adaptálni a különböző szakiskolásokhoz. Nagyon sok újszerű dolog volt benne, de mivel nem volt felkészülési idő a program előtt, ezért a várt eredmények csak több-kevesebb sikerrel jöttek. Viszont láttam azt a lehetőséget a modulokban, amivel kézzelfogható tudást tudok átadni a diákoknak.

Kipróbálás

Az elmúlt egy évben nagyon sok tapasztalatot szereztem a moduláris oktatásból. Nagyon sok segítséget nyújtott az, hogy már májusban láthattam és kipróbálhattam néhányat a Dobbantó modulok közül. És igazából most látom teljesen tisztán, hogy miért is jó ez nekünk. Mennyire segíti a tanítási folyamatunkat. Kellett rá ez az egy év, hogy megértsem.

Hogy néz ki egy mai tanterem? Barna linóleum, esetleg parketta, szürke vagy világosabb padok, tanári dobogó, amely kiemeli a tanár felsőbbrendűségét, zöld tábla (ami legtöbbször)

ször több alkalommal átfestett), egy fehér kréta. Tegyük fel magunknak a kérdést: „Tudnánk-e második otthonunknak vallani ezt a termet?”

Első látásra evidens az a megállapítás, hogy a tanterem mindig is így nézett ki. De a ma diákjai már az interneten és más technikai eszközök között nőnek fel. Mindennapossá vált számukra a számítógép, a mobiltelefon, az mp3 lejátszó.

Tanulás közben én is zenét hallgatok, mivel jobban tudok koncentrálni. Akkor milyen jogon fosztom meg a diákot az mp3 lejátszótól óra közben? Miért várjuk el, hogy a diák jól érezze magát ebben a környezetben? Már a terembe lépéskor elveszíti az érdeklődését minden iránt. Így sokkal nehezebb motiválni, tanulásra készíteni.

Lehetőségem nyílt arra, hogy egy olyan teremben is tanítsak, ami már bizonyos szinten megfelel a kooperatív tanulás követelményeinek. A padok már körbe voltak rendezve, szét lehetett őket szedni egyéni foglalkozásokra, és nemcsak egymás hátát lehetett látni. Nem lehetett meglapulni, a tanár is a diákokkal egy körben ült. Minden diáknak volt saját számítógépe, volt a teremben digitális tábla a megszokott, hagyományos helyett. Ezek segítségével szemléletesebbé tudtam tenni az amúgy száraz tananyagot. Háromdimenziós ábrákkal, interneten megmutatott alkalmazásokkal a diákokban legalább felkeltettem az érdeklődést. Azt tapasztaltam, hogy a diákok szívesebben dolgoznak a táblánál, ha nem kell krétát használniuk. Sokkal közelebb áll hozzájuk a digitális technika, és könnyebben is veszik az akadályokat.

Eleinte még én sem értettem miért jobb, ha körbeülünk. Miért jobb, ha minden diáknak van saját gépe. De idővel rá kellett döbbenem, hogy sokkal hatékonyabban tudok tanítani ilyen környezetben.

Hiába volt adott a modern tanterem, a diákokhoz való hozzáállásom még nem volt beilleszthető az új oktatási módszerekbe. Azt hittem magamról, hogy én vagyok a „TANÁR”, a velem szemben ülők pedig a diákok. Mindenkit egyforma tudású emberként kezeltem, és nem igazán érdekelt, ki honnan, miért jött ide. Mára már sokkal diákcentrikusabbá váltam, sokkal inkább empátiával, mint szigorral próbálom a diákokat tanítani. Nem akarok mindenáron én lenni a középpont, inkább próbálom az órákon átvenni a segítő szerepét.

Depresszió

A másik nagy problémám, amin igyekeztem változtatni, az a fásultság és a lustaság. Én is beleestem abba a hibába, mint sokan mások a tanárok közül: azt hittem, ha egy módszer működőképes egy osztályban, akkor az működőképes a másikban is. Nem voltam felkészülve arra, hogy folyamatosan fejlődjek. Leragadtam a krétánál, az írástétítőnél. Mára már tudom, hogy muszáj lépést tartani a fejlődéssel, ha a diákokkal sikereket akarunk elérni.

A kapkodásomból szintén akadtak problémáim. Mivel eléggé szétszórt és kapkodó voltam (vagyok), ezért néha a rám bízott feladatokkal túlvállaltam magam. Ennek hatására elfelejtettem pár fontos dolgot, határidőket, melynek eredményeként a következetességem semmivé vált. A diákoknál nagyon fontos, hogy érezzék, következetes a tanár, mert e nélkül elveszíti hitelességét a szemükben.

Ezen nagyon sokat javítottam, mivel megbíztak a beszerzések szervezésével. Ez a cél, mint később kiderült, tudatosan az én akkori képességeim fölé volt helyezve. Ezzel a programkoordinátorunk arra készítetett, hogy olyan kompetenciákban fejlődjek, amik elengedhetetlen feltételei a Dobbantó osztályban tanító tanároknak.

Tanulságok, avagy a változásom következményei és pozitív hatásai

Mielőtt elkezdeném a tanulságokat, had idézzek *Kurt Lewin* mezőelméletéből: "Az életműködés szüntelen változást feltételez, a környezettel való viszony is állandóan módosul. De elképzelhető egy viszonylagos kvázi-stacionárius egyensúly, mely külső és belső tényezőktől, fizikai, biológiai, szociális meghatározóktól függ. Amint a helyzetben változás következik be, és az egyensúly megbomlik, feszültség lép fel, amely az egyént az egyensúly helyreállítására, a feszültség kiegyenlítésére készíti..."

A feszültséget, amelyből az erők erednek, a személy sajátos emocionális színezettel át-szöve szükségletként (vagy kvázi-szükségletként), hiányérzetként, cselekvési ösztönzés-ként éli át, s így kezdetét veszi a kiegyenlítődést kereső, a feloldásra irányuló cselekvés."⁴

A Dobbantó programba belépve, elfogadva annak szellemiségét, megváltozott körülöttem a rendszer, amire reagálnom kellett. A régi meglévő kliséimet újraértékelve, be kellett látnom, hogy a Dobbantó osztályban nem taníthatok azokkal a módszerekkel és azzal a hozzáállással, amelyekkel rendelkezem. Ez feszültséget generált bennem, amire a jellemnek kellett reagálnia. Ezzel elindult egy fejlődési folyamat. A *Benedek István* által említett vonulatban valahol az elfogadásnál lévő tartomány végéhez közeledem. Ami azt jelenti, hogy már felismerem a problémákat, és elfogadom, hogy változnom kell a tanítási módszereimben és a pedagógusjellememben is.

Hisz ránk, a Dobbantó osztályban tanító tanárookra, nagy felelősség hárul. Adottak az oktatás periferiájára szorult diákok, akiknek talán már csak ez az egy lehetőségük van arra, hogy kitörjenek abból a körből, ahol most vannak. És adottak vagyunk mi, a „tanáraik”. A tanár szót idézőjelbe raktam, mivel az itt tanuló diákoknak inkább segítőre, mentorra van szükségük. Olyan emberekre, akik nem akarják nekik megmondani, milyen a nagybetűs Élet, nem saját élettapasztalataikból kiindulva próbálják őket irányítani, hogy „Ők mit tennének helyükben”. Hisz ezeknek a diákoknak a legtöbbje sokkal többet tudna mondani a „való életről”, mint mi magunk.

Először végezzünk el magunkban egy önismereti tesztet. Kérdezzük meg magunktól, miért is jöttem ebbe az osztályba tanárnak? Csak azért, hogy meglegyen az óraszámom, esetleg küldött az igazgató, mert nem volt más? Sajnos ebben az esetben a program szellemisége sérül. Nem lehet úgy odamenni az órára, ha csak le akarom tudni azt.

A következő nélkülözhetetlen eleme az itt tanító tanároknak, hogy empátikusak legyenek, tudjanak azonosulni a diák problémáival. Nagy kérdés, hogy mennyire vagyunk nyi-

⁴ LEWIN, KURT: <http://sugi.uni.hu/keret.cgi?/szemelyiseg/>

tottak az új módszerek befogadására. De nem elég csak befogadni azokat, alkalmazni is tudni kell. Egy hibás, számunkra egyértelmű koncepció lerombolhatja sok-sok hónap munkáját. Mennyire vagyunk képesek csapatban dolgozni? A pedagógusszakma egyik nagy problémája, hogy nem tudunk csapatban dolgozni. Elfelejtettünk egymással beszélni az osztályban tanuló diákokról.

Számomra az első tanulság, amit megtanultam ebben az egy évben, hogy ne kezdjek bele egyedül olyan dologba, amihez nincs meg a szükséges tudásom, tapasztalatom. A tapasztalat hiánya legtöbb esetben csak sikertelenséget szül, vagy, ha nem is sikertelenséget, de akkor sem éri el azt a határfokot, amit igazából szeretnénk.

Látva azokat a modulokat, amelyekből tanítani fogunk, illetve melyek egy részét már a gyakorlatban is tanulmányoztam, illetve kipróbálhattam, tudom, hogy rengeteg munka vár még ránk, de a tananyagok és a feltételek adottak hozzá. Először én is féltem, hogy mit és hogyan fogok tanítani, és az előző rossz tapasztalataim alapján elég szkeptikusan vártam a modulokat. De miután láttam őket, rájöttem, hogy a munka oroszlánrészét már elvégezték a fejlesztők.

A másik nagy tanulság volt számomra, hogy mennyivel jobb, ha egy csapat dolgozik a cél érdekében. Tanárként ilyenben még soha nem volt részem, hogy egy csapat rendszeresen megbeszéli az előttük álló feladatokat. De ahhoz is el kellett telnie egy időnek, míg kialakult a csapat karaktere, mindenki megtalálta a személyiségéhez leginkább megfelelő szerepet. Lassacskán megismertük egymást, és most már bátran ki merem jelenteni, hogy tudunk együtt jól dolgozni, csapatként funkcionálni. Véleményem szerint ez rendkívül fontos dolog, ez is a program egyik kedvező hozadéka.

Próbáljuk meg elfelejteni, milyenek voltak régen a diákok! Meg kell tanulnunk új dolgokat befogadni, nem szabad leragadni a régi, „jól bevált” dolgoknál. A szakiskolákba mára egyre kevesebb diák jön tanulni. Ha sikereket szeretnénk elérni velük, akkor nekünk is tanulásra van szükségünk. Ezt hívják élethosszig tartó tanulásnak.

De ahhoz, hogy változzunk, szükségünk van arra, hogy lássuk, hogy azokat a diákokat, akiket a Dobbantó osztályban fogunk tanítani, és akiket – szerintem nem csak ott – a régi módszerekkel nem lehet benntartani az oktatásban. Fel kell vállalunk, hogy igenis vannak ilyen diákok. És ha már elfogadtuk őket, akkor meg kell kérdezni magunktól: mit is tudok tenni azért, hogy ezek közül a diákok közül minél többet visszaintegráljak a közoktatásba?

Hisz a terem, a módszer, az anyagok adottak. Most már igazából csak rajtunk múlik, hogy milyen sikereket, esetleg kudarokat tudunk elérni az elkövetkező években. Ha megtanulunk sikereket elérni azokkal a diákokkal, akik ebben az osztályban tanulnak, akkor az ott szerzett jó tapasztalatainkat át tudjuk vinni más osztályokba is.

Magamat látva rájöttem, nem könnyű kibújni a régi megszokott tanítási módszerekből, nem könnyű felvállalni, hogy tudom, mi az, amit nem tudok, felvállalnom azt, hogy lusta vagyok. De ha ezeket nem teszem meg, akkor nem lettem volna képes arra, hogy aktív tagja legyek a dobbantós csapatnak. Nálam ez a folyamat még mindig tart. Ha írtam volna magamról egy fejlődési naplót, akkor abban látható lenne, hogy eleinte milyen kis lépéseket tettem a saját magam fejlődésében. Szinte észrevehetetleneket. De a csapat számára már ez is láthatóvá vált. Állandó visszajelzéseket kaptam a csapattól a jó, esetleg rossz irányba tartó változásomról.

Minden kollegának, aki azt tervezi, hogy tanít ebben az osztályban, először is meg kell tanulnia önkritikát gyakorolni. Ha nincs önkritikánk, akkor nem tudjuk mások kritikáit sem elfogadni, nem tudunk egyről a kettőre lépni személyiségünkben. Én megtanultam ez alatt az egy év alatt, hogyan tudom korrigálni azokat a hibákat, amelyek rossz hatást válthatnak ki a diákokból. Megtanultam a saját hibáimat kijavítani. Nem állítom, hogy mindenben elértem a maximumot, hiszen állandóan fejlődni kell, mindig lehet újabb kihívásokat találni. Most már tudatosam törekszem, hogy fejlesszem személyiségemet.

Ezek a jellemzők nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy az a tanár, aki tanít a Dobbantó osztályban, valódi tanítási sikereket érjen el.

Modell leírás, avagy tanácsok a hozzám hasonló tanár-mentoroknak

Ha végignézek az egyéves folyamaton, és megnézem honnan indultam (indultunk) el, megfogalmazódnak bennem elég éles alapgondok, amelyek nélkül az egész folyamat számomra csalódás lett volna. Ezek:

- az intézményi fogadtatás,
- team-munka,
- saját magam fejlődése.

Az intézményi fogadtatás az egyik legelső dolog, amiből már lehet következtetni, arra hogy sikeres lesz-e az indulás vagy nem. Ha az iskola vezetősége nem áll ki teljes mértékben a program mellett, akkor kemény akadályokat tudnak gördíteni az ott dolgozó tanárok elé. Nálunk is több-kevesebb harc árán, végül is sikeresnek mondhatom a fogadtatást. Hisz megvan a csapatunk, megvan a termünk, megvan a diáklétszámunk, megvan az órarendünk. De e mögött nagyon sok munka és idegeskedés áll. Nagyon sokszor fel kellett vállalni konfliktusokat a saját kollégáink ellenében.

A másik ide tartozó dolog a teamen kívüli kollégák véleménye és esetleges bevonása a dobbantós munkába. Nagyon nehéz olyan munkaközösségben dolgozni, ahol a kollégák nagy többsége nem nyitott az új dolgok iránt. Állandó konfliktusforrássá válhat ez. Mert eleinte mindenki ellenáll az új pedagógiai módszereknek. Nem is tudják, miről szól, de már ismeretlenül is használhatatlannak nyilvánítják. De miután sikereket érünk el a diákok körében, és látják, hogy nálunk működik, és a diákok is élvezik, akkor kezdenek el szép lassan, rejtőzködve érdeklődni. Kialakul egy laza kötődés.

A mi esetünkben kisebb nagyobb harcok árán elértük azt, hogy egy független kis csapat alakult, és már egyre több kíváncsi kollégát „fertőztünk” meg. Ha beindul az osztály, akkor véleményem szerint egyre több kolléga lesz nyitottabb. Sikerélménynek könyvelhetjük el, hogy az egyik legszkeptikusabb kolléga is pozitívan és használhatónak minősítette a dobbantós termet.

Ha már sikerült olyan tanári környezetet kialakítani, ahol nem akadályoztatják a munkát, akkor a másik nagyon fontos építőelem a személyiségfejlődésben: a team. A teamnek fontos szerepe van abban, hogy akik benne vannak, mennyire tudnak alkalmazkodni egy-

máshoz. A mi esetünkben egyéves munka árán elértük, hogy most már figyelünk egymásra, toleráljuk egymás különbözőségeit. És ezeket be is tudjuk építeni a megbeszélésekbe. A teammunka láthatatlanul segít abban, hogy az órákon a csoportokat koordináljam. Mivel a csoportmunka az egyik legfontosabb. Hisz a gyerekek, ha kimennek az iskolából, soha nem lesznek egyedül. Mindig valamilyen csoporthoz fognak tartozni, és meg kell tanulniuk a csoportban való együttműködés szabályait.

A team után szinte a legfontosabb elem a saját magam fejlődése. Ahhoz hogy képes legyek az új pedagógiai módszerekkel való tanításra, nagyon sok régi sablontól meg kellett válnom. Mivel ezek a régi módszerek nem voltak hatékonyak. De ehhez saját magamnak kellett megváltoznom. Ez egy többéves, tapasztalatok útján szervezett folyamat volt. De a változáshoz nagy segítséget nyújtottak egyes lelkes kollégák. Nagyon nehéz úgy fejlődni, ha nincs mellettünk olyan ember, aki szakmailag segít, ha olyan ponthoz érünk, amit nem értünk teljesen, vagy nem vagyunk magunkban biztosak, vagy nem világos előttünk a módszer. Ilyenkor jönnek jól azok a kollégák, mentorok, akik átsegítenek a nehézségeken, akik megvilágítják a változáshoz szükséges pontokat. Ezek a pontok minden személyiségnél mások és mások. De ide tartoznak azok a továbbképzések, ahol szintén a mentoroktól, és sok esetben egymástól tanulunk jó példákat, jó gyakorlatokat. Megvitattuk azokat a tapasztalatokat, amelyek a különböző iskolákban előfordultak.

Ezek a továbbképzések nagyban hozzájárulnak ahhoz, hogy az osztályban egy esetlegesen felmerülő problémát meg tudjak oldani. Vagy ha nem sikerül, akkor bizalommal forduljak a team felé, és együtt keressünk rá megoldásokat.

Mindhárom tényező (teammunka, saját magam változása, intézményi befogadás), szükséges feltétele a program beindításának. Hiszen, ha az intézményben nincs meg a támogató bázis, a csapatban nem tudok együttműködni, esetleg képtelen vagyok változni, akkor nem tudom hitelesen és jól végezni a munkát.

Véleményem szerint, egyre többen vannak azok a diákok, akik valamilyen okból kiszorulnak az oktatásból. Számukra kevés lehetőség nyílik az oktatásba való visszakerülésre. Ez a program éppen ezt a problémát kívánja megoldani. De ennek elengedhetetlen feltétele, hogy az ott tanító tanárok szintén magukénak vallják ezeket az eszméket. Szerintem nagyon sokunknak szüksége valamilyen szintű változásra, ahhoz, hogy tökéletesen végezzük a munkánkat, és ne legyen kudarc sem a diáknak, sem nekünk az itt eltöltött idő.

Ennek érdekében csak azt tehetem, hogy megteszek minden tőlem telhetőt, hogy olyan kompetenciákat fejlesszek magamban, amelyek még szükségesek a tanításhoz. Arra töreksem, hogy saját magamat fejlesszem, de mivel még hosszú út áll előttem, az elvárásoknak lehet, nem mindig tudok megfelelni. De a fejlődési naplóm végén remélem, egy olyan pedagógus fog állni, aki megfelel a mai pedagógiai módszerekkel való oktatás számára.

Bognár Dóra

A diákok komplex megismerésének folyamata

„A megismerés és megvalósítás között szakadék van: az győz, aki átugorja.” (Müller Péter)

„Az igazi megismerés: bukások sorozata, amit mindannyiszor gyermeketegen boldog talpraállás követ.” (Franz Kafka)

A közvetlen megismerés

A következőkben a diákok megismerésének komplex folyamatát és lehetőségeit fogom vizsgálni, nagyrészt az átélt tapasztalatok alapján, de kibővítve még további lépésekkel, tényezőkkel, melyeknek jelenléte is fontos lehet a megismerés folyamatában. Az oldott, kellemes légkör és a hatékony tanulás előfeltételének tartom a gyermekek megismerését. Továbbá fontos a bizalom kialakításához, az egymás elfogadásához, a tolerancia és az empátia kialakításához gyermek-pedagógus és gyermek-gyermek között egyaránt. Ezek együttesen a megismerés céljaiként is szolgálhatnak, hiszen ezek a körülmények (légkör, tanítás-tanulás) hozzásegítenek a jó együttműködéshez és a hatékony munkához, mely hozzájárulhat a diákok személyiségfejlődéséhez, és tárgyi tudásukat is növelheti.

A megismerés folyamatát két részre oszthatjuk: a *közvetett* és a *közvetlen* megismerésre. A közvetett megismeréshez a család (szülő, gyám, egyéb rokon) és az iskola véleménye, előzetes tapasztalata tartozik; míg a közvetlen megismerés az adott gyerekkel kapcsolatos egyéni tapasztalatokat tartalmazza: megfigyelés, beszélgetés, iskolán kívüli programok és játékok által.

A közvetett módon szerzett tudás és ismeret fontos a gyerekekkel végzett munkánk során, komplexebb megismerést eredményezve. Olyan ismeretekre tehetünk szert, melyek a gyermekkel való kommunikációból esetleg nem derültek volna ki, vagy más megvilágításba helyezik a dolgokat, összetettebben értelmezhetünk egy-egy problémás helyzetet, és nem csak mozaikokban látjuk a diákkal kapcsolatos történeteket, reflexiókat. Ebben lehetnek segítségünkre a szülők, gondozók elbeszélései, a gyermek családi környezetének megfigyelése (különös tekintettel a gyermek szobájának szemrevételezése), a családi kapcsolati háló feltérképezése. Emellett kap kiemelt helyet az előző iskola, illetve osztály és a korábbi osztályfőnök visszaemlékezése, az élmények, benyomások és tapasztalatok átadása. Fontosnak tartom azonban kiemelni, hogy a közvetett megismerést nem tartom el-

sődleges megismerési folyamatnak és nem a leglényegesebbnek, mivel könnyen eshetünk abba a hibába, hogy a diákat „beskatulyázzuk”, véleményt alkotunk a személyes megismerés előtt. Vannak tehát olyan elemei ennek a megismerési útnak, amely elengedhetetlenek a gyermekről alkotott képünk felépítésében, ám mindig a saját élményünk és a diák közvetlen megismerésére tett törekvéseinkkel párhuzamosan javasolt ennek az útnak a tanulmányozása. A kétféle megismerés tehát egy időben történjen, hiszen az első és legfontosabb, hogy minden lehetséges forrásból értesüljünk a gyermekről, hogy összetett, színes, de mindenekelőtt reális képet alkothassunk róla.

A közvetlen megismerési mód a diákkal folytatott sokrétű és fajtájú kommunikáción, megfigyelésen alapszik, illetve a játék mint eszköz is hangsúlyos szerepet kap. A beszélgetés lehet irányított és informális (indirekt) is, attól függően, hogy a gyermek melyik formában ad át magából többet és szívesebben. Véleményem szerint egy-egy iskolán kívül megrendezett közös eseményen is újfajta ismeretekre tehetünk szert, mivel a tantermi közeget elhagyva, más környezetben más vagy új reakciókat figyelhetünk meg. Szélesedik a környezet, a gyerek ismeretlen emberekkel, helyzetekkel, szituációkkal találkozhat, melyekre reagálva különféle tapasztalatokat élhetünk át a gyermekkel együtt.

A játék – a játékok széles spektrumának köszönhetően – nagyszerű módszer a gyermek megismeréséhez. Írásomban ennek a módszernek az ismertetésére helyezek nagyobb hangsúlyt, és összegyűjtök olyan játékokat, amelyeket alkalmaztam e cél érdekében, illetve olyanokat, amelyek még segíthetnek a folyamatban. A játékok között szerepel önismereti, illetve társismereti, egyéni, páros és csoportos játék is, amely különféle területekre, magatartási módokhoz, megnyilvánulási közegbe viszi a játszókat. Bizonyos játékokkal teremthetünk versenyhelyzeteket vagy akár csoportmunkát, kooperációt igénylő szituációkat. A játékoknál szem előtt kell tartani azt a fontos ténytet, hogy élvezetes legyen, a diák a játékba feledkezve „meséljen” magáról.

Mindezen közvetlen megismerési módot átszövi a megfigyelés módszere, mely szintén a megismerési folyamatot szolgálja. Legyen az egy külső helyszín, beszélgetés vagy játék, a pedagógusnak megfigyeléseket kell végeznie a gyerekekre koncentráltan, illetve a környezetre kihatóan is. Vizsgálania kell a reakciókat, a gyermek hangulatát egyes szituációkban, a társakkal való viszonyát, a feladathelyzetben való viselkedését, egyes részmodulokhoz való hozzáállását és minden rezdülését, mely fontos lehet a megismerésben, a róla történő széles körű tapasztalatszerzéshez.

Ezeket a tényezőket és alkalmazott módszereket igyekszem kifejteni, a tapasztalatokat megosztani és további lehetőségeket kutatni a legjobb tudásom szerint.

Közvetett megismerési módszer

Előző iskola, osztály tapasztalatai a gyerekekről

Egyfajta anamnézist készíthetünk a gyermekről, ha érdeklődünk a volt osztálytársaitól, osztályfőnöktől viselkedéséről, szokásairól és iskolai előmeneteléről. Pedagógiai jellemzést nemcsak osztályfőnöktől, hanem azoktól a tanároktól is kaphatunk, akik a diákat tanították, ez különösen akkor fontos, ha tantárgyi készségeit szeretnénk kideríteni,

gyengeségeit és erősségeit egy-egy kompetenciaterületen. A volt osztálytársaktól másfajta információkra tehetünk szert, ők akár a családdal való kapcsolatára is adhatnak „belső” információt, szabadidejéről, az iskola utáni idejéről. Ugyanakkor fontos információforrás lehet az előző iskola védőnője, gyermekvédelmi felelőse. Ez utóbbi, ha kapcsolatba került a gyermekkel valamilyen gyermekvédelmi tevékenység/intézkedés következtében, a családdal kapcsolatban tud részletesebb ismereteket átadni, szociális körülményekről, kapcsolati hálóról. Bizonyos esetekben sor kerülhet rendvédelmi hatósággal való kommunikációra is, amennyiben a gyermek ellen rendőrségi eljárás indult.

Családi háttér feltérképezése

Már az is fontos szerepet tölthet be a gyermek megismerési folyamatában, ha a szülőkkel legalább telefonos kapcsolatban állunk. Ám az igazi információt akkor kaphatunk, ha személyes találkozóra is sor kerül, vagy bizonyos időközönként találkozókat beszélünk meg a szülőkkel/gondviselőkkel. Ezek a találkozások létrejöhetnek az iskola falain belül is, de a legjobb, ha a gyermek/a fiatal otthonában kerül rá sor. A lakás, de kiváltképp a diák szobája és annak berendezése, személyes tárgyai gyakran beszédesebbek minden szónál. Fontos, hogy megkeressük azokat a használati eszközöket, amelyekkel a gyermek/fiatal játszik, amit szeret, amit felhasznál szabadidős tevékenységében. Fontos, hogy megtudjuk, vannak-e könyvei, ha igen, milyen témájúak. Ezeket az információkat beépíthetjük a modulokba is a tanulóval való munka során. Abból a témából merítünk ötleteket, hozunk példákat, amely az érdeklődési körén belül van, így szívesebben dolgozik majd, motiváltabb lesz, és motivációja tovább fenntartható. Családlátogatás során, amikor a gyermek is otthon van, észlelhetjük a szüleivel való kapcsolatát is, „kihez húz”, kire hallgat inkább. Ezt a tudást, akkor tudjuk kamatoztatni, amikor azt szeretnénk, hogy egy problémahelyzetben a pedagógus segítségére legyen az a szülő, akire jobban hallgat a gyermek, így téve őt „szövetségesünké”.

Ezek az információszerző források véleményem szerint mindenképp fontos szerepet játszanak a komplex megismerésben, és mint láthatjuk, sokat profitálhatunk belőle a modulok alkalmazása során, a hatékony tanulás terén és a pedagógus és diák közötti harmonikus kapcsolat elősegítésében.

Közvetlen megismerési módszer

Beszélgetés

A beszélgetés számomra egyértelmű formája annak, hogy a gyermeket minél jobban megismerjem. Tapasztalatom szerint, bármennyire is egyértelműnek tűnik ez a mód, sokan nem beszélgetnek eleget a gyermekkel, és itt most nem csak kimondottan a pedagógusokra gondolok, hanem általában a felnőttekre. Pedig sok gyermek szeretne beszélni, véleményt formálni, de nincs rá olyan fórumuk, ahol ezt megtehetnék. Itt is, mint mindenhol, vannak kivételek. A gyermeket irányított beszélgetésbe is bevonhatjuk, ha ez a módszer nem ellenszenves neki, és nem érzi kényszernek a dolgot. Tapasztalatom szerint azonban kevés diáknál lehet az irányított beszélgetést alkalmazni, mert legtöbbször ellenállásba ütközik.

közöm, nem akar „csak úgy” megnyílni, és a benne rejlő dolgokat elmesélni. (Talán mondanom sem kell, a Dobbantóba járó gyermekek kivétel nélkül hátrányos helyzetűek, tragédiákkal, veszteségekkel teli múlttal és jelennel rendelkeznek.) Ilyenkor hagyom, hadd burkolózzon csendbe, remélve, hogy hallgatása egyszer megtörik, és ő kezd el nekem mesélni, amiről és amennyit akar. Kérdésekkel ekkor nem tanácsos élni, a gyermek elbeszélését megakaszthatja és megzavarhatja. Csak figyelni és mellette – vele lenni, ez a legfontosabb. Ezt a megnyilvánulási formát csak bizalom árán érhetjük el, egy gyermek bizalmát elnyerni pedig nem könnyű feladat.

Iskolán kívüli programok

Kiszabadulva a tanterem falai közül újfajta élményeket szerezhetünk a diákokról. Más közegbe kerülve megfigyelhetjük, hogyan reagál az új környezetre, az ismeretlen emberekre. Lehetőségünk nyílt egy szentendrei kirándulásra, mely a gyerekeknek ismeretszerzés is volt egyben egy modul kapcsán, melynek feldolgozását terepen végezték el. Cukrászdában, múzeumban voltunk, és üzletvezetőkkel beszélhettek. Ezek során kiderült, hogy melyik gyermek nem volt még soha cukrászdában, nem fogott a kezébe marcipánt, vagy akár még Budapestről is alig mozdult ki. Ezen kívül megfigyelhető, hogyan tudnak kommunikálni ismeretlen emberekkel, mennyire tisztelettudó, és alkalmazza-e az együtt meghozott szabályokat a tanterem falain kívül is. Érdekes megfigyelni a pedagógusokhoz való hozzáállását, amikor nem az iskolában találkozik vele nap mint nap, hanem egy kötetlenebb, szabadabb környezetben; megtartja-e a határokat, közvetlenebb lesz-e vagy feszültebb. A társaival szemben hogyan viselkedik, ezt is megláthatjuk egy kirándulás során. Ezek mind olyan ismeretekhez juttatnak bennünket, amelyeket nem biztos, hogy tantermi keretek között, az iskola épületében megszerezhettünk volna a diákjainkról.

A játék

A játék mint a megismerés egyik eszköze kiválóan alkalmazható általában mindenkor a pedagógiában, a Dobbantó osztályban pedig kiváltképp. A modulok rugalmasságának és a kompetenciaalapú tanítás-tanulásszervezés kereteinek köszönhetően lehetőségem nyílt a játék különböző fajtáinak bevonására a hétköznapi életbe. A játékok kiválóan alkalmasak arra, hogy a gyermekeket megismerjük, összefüggéseket fedezzünk fel, és ezzel egy időben „szórakoztatva” neveljünk. Már számos híres pszichológus, kutató foglalkozott a játék gyermekre gyakorolt hatásairól, nevelő és tanító funkciójáról (*Winnicott, Berne, Moreno, Vikár, Piaget*, hogy csak néhányat emeljek ki közülük). Sokan sokféle kontextusban látják a hatásait és szerepeit, egyben azonban mindannyian egyetértenek, hogy a játék elengedhetetlen a gyermek egészséges fejlődéséhez, kiegyensúlyozott pszichés állapotához, az önkifejezéshez, a tanulási folyamatokhoz.

Munkám során a játék többféle formáját próbálhattam ki, a gyerekekkel együtt játszva vagy a háttérben megfigyelve a történeteket. Alkalmaztam önismereti, társismereti, illetve egyéni és csoportosan játszható játékokat is. A kipróbált játékok közül néhányat szeretnék bemutatni.

Becsavarodva

A gyerekek (minél többen vannak, annál élvezetesebb) körben állnak, megfogják egymás kezét, és elkezdik összecsomózni magukat, pl. átlépnek az összekulcsolt kezek felett vagy átbújnak alatta stb. Közben a terem egyik sarkában egy vagy két gyermek hátat fordít a csapatnak, hogy ne lássák az összegabalyodás folyamatát. Amikor a csoport elkészült, a körön kívül állók igyekeznek minél előbb kiszabadítani társaikat a csomóból.

Nagyon jó feszültségoldó, szórakoztató játék. Építi a csapatszellemet, és a másik kezének szorítása segíti az összetartozást, az egy csoportba tartozás érzését.

Megfigyelhetjük, hogy egyes gyerekek hogyan reagálnak az érintésekre, hogyan viselik a szoros, összegabalyodott állapotot, élvezik-e társaik közelségét, vagy pont ellenkezőleg, feszélyezve érzik magukat.

Dülöngélős

Ezt az elején nem szabad játszani, csak amikor a csoport összeszokott már, amikor már megbíznak egymásban. A gyermekek szorosan egymás mellé állva egy kisebb kört alkotnak, kezüket mellmagasságban kinyújtják. A kör közepén egyik társuk áll, aki csukott szemmel, merev testtartással kezd dőlni. A társainak meg kell őt tartania, és finom mozdulatokkal a kör közepe felé helyezik vissza őt. Tehát nem lökik! Fontos, hogy a játék közben csendben legyenek a gyerekek.

Ez a játék növeli a bizalomérzetet, a társakba vetett hitet. Megfigyelhetjük, melyik az a gyermek, aki kifejezetten élvezzi vagy nem élvezzi a bizalomjátékot. Ki az a személy, aki még bizalmatlan társai iránt, esetleg a csoportban a perifériára szorult.

Cseréljenek helyet azok, akik..

Ezt a játékot a diákok nagyon élvezik. Mozoghatnak közben, versenyezhetnek is egymással játékos formában. A székeket körben helyezzük el, eggyel kevesebbet, mint ahányan vannak. A kör közepére áll az egyik gyerek, és mondatát minden esetben azzal kezdi, hogy „Cseréljenek helyet azok, akik...”, és itt megjelöl egy olyan külső/belső tulajdonságot vagy egy múltbeli élményt, amely rá jellemző/vele megtörtént. A felszólítás után, akik még magukra ismertek, felállnak helyükről, és gyorsan helyet cserélnek. Akinek nem maradt hely, az áll be középre, és a már ismert mondattal kezdi az újabb kört.

A játék elején legtöbbször külső tulajdonságokat kezdenek el sorolni, pl. „Cseréljenek helyet azok, akik farmerben vannak!”. Biztatni kell a csoportot, hogy belső tulajdonságot is mondjanak, vagy hobbit, egy-egy gyermekkori élményt.

A játék segít abban, hogy a gyerekek észrevegyék, kik azok, akik valamiben hasonlítanak hozzájuk, akiknek van közös tulajdonságuk. A pedagógusnak pedig arra jó, hogy nagyon sok információt szerezzen a gyerekekről, hiszen olyan tulajdonságot mondanak, amelyek jellemzőek rájuk.

Lottóötös

Az osztályt négyfős csoportokra osztjuk. Minden csoport kap négy-négy cetlit, melyen az alábbiak szerepelnek: anya, apa, nagyszülő, gyerek. A csoport tagjai húzással döntenek el, ki melyik szerepet kapja. Az instrukció: képzeljék el, hogy a családnak ötöse lesz a lottón, és

nyernek 30 millió forintot. A feladat az, hogy költsék el a pénzt, egyezzenek meg, hogy ki mibe fektetné a nyereséget, mire költené el. Kb. 10 perc után a csoportok elmondják, mire jutottak, hogyan gazdálkodtak a pénzzel. Kiderülhet ebből a játékból, hogy egyes gyerekek hogyan viszonyulnak a pénzhez, van-e rálátásuk az anyagi dolgokra, milyen értékrendet képviselnek. Az egyes szerepekbe beleélve magukat, sokszor az otthonról hozott példát építik bele játékukba, tehát úgy költik el a pénzt, ahogy azt az anyja, apja, nagyszülője tenné. A játék után érdemes beszélgetni arról, hogy a saját családjuk hogyan döntene egy ilyen esetben, ekkor derülhet ki, hogy valóban beleépítette-e az otthonról hozott értékeket a játékba.

A pedagógusnak alkalma nyílik tehát a gyermekeken keresztül a családról is információhoz jutnia. Elsősorban azonban a gyermek értékrendjéről ad egyfajta képet. Ugyanakkor megfigyelhető, hogyan tudnak a csapatok együttműködni, közös pontra jutni, egy elképzelt családot „megalkotni”.

Életútterkép

Egyéni feladat. A tanulók egy saját lapon egy koordináta-rendszer jellegű rajzban lerajzolják életük fontosabb állomásait a kisgyermekkortól indulva napjainkig. Az élmények hatása és természete alapján – tehát pozitív vagy negatív élmény – az egyenest felfelé vagy lefelé húzzák. Az eseményekhez dátumot is rendelhetnek, rajzolhatnak is a lapra. Fontos felhívni a gyerekek/ fiatalok figyelmét, hogy csak olyan eseményeket emeljenek ki, amelyet aztán a társakkal is megosztanának. A görbe elkészülte után egyesével elmesélik a számukra fontos, emlékezetes élményeket. Ennek a játéknak a során rengeteg ismeretet szerezhetünk a gyerekről, kiváltképp olyanokat, amelyeket talán e nélkül sosem ismerhettünk volna meg.

Láthatjuk, ki az, aki sok negatív élményt írt, milyen jellegű történéseket emelt ki, mit tartott fontosnak (családi, iskolai élményeket vagy barátokhoz fűződőket).

Élő szociogram

A játékhoz a közösség számára elegendő szabad terület szükséges. Megkérjük a csoportot, hogy szóródjanak szét a teremben úgy, hogy akár azoknak a közelében helyezkedhetnek el, akikkel jóban vannak, és ezt érintéssel, kézfogással is kifejezhetik. A csoport a játék során tulajdonképpen egy élő szociogramot formál meg. Szemmel látható lesz, kik azok, akik kedvelik egymást, barátok. Melyik gyermek körül csoportosulnak többen (ő tulajdonképpen „szárhelyzetben” van, a csoport hangadója általában), illetve kik azok, akik perifériára szorultak, akiknek a csoportban kevés barátja van, „nem örvend nagy népszerűségnek”. Fontos: a gyermekeknek nem kell tudniuk arról, hogy mi cél szolgál a játék, sokkal inkább a pedagógusnak ad képet a csoportban kialakult kapcsolatokról, a diákok egymáshoz való viszonyulásáról. Ennek segítségével például tudatosabban alakíthatja ki a tananyag-feldolgozás során a csoportösszetételt.

A tanévkezdés óta a Dobbantó osztályba járókkal többféle csatornán igyekeztem kapcsolatot teremteni és megismerni őket. Az általam említett rendszerezés (közvetett, közvetlen) csak egy lehetőség a megismerési folyamat felépítésében, a komplexitásra

törekedve. Számomra érdekes és újfajta tapasztalatokat, élményeket adott a gyermek szűkebb, tágabb környezetének vizsgálata, a beszélgetések hangulata és a megfigyelések sorozata. Azok lehetséges értelmezése. A legtöbbet azonban a játékok során tudhattam (és tanulhattam) meg a gyerekekről. Főiskolai éveim alatt lehetőségem nyílt sok-sok játékot kipróbálni, alanyává és irányítójává válva egyaránt. A játék szeretetét hoztam tovább a hivatásomba is. Nem vagyok képzett drámapedagógus, ám olyan játékokat választok a Dobbantó osztályban tanulókkal való munkám során (is), amelyeket bátran levezethetek, és együtt átélhetek, feldolgozhatok a diákokkal. Tapasztalatom szerint a gyermekek/ fiatalok élvezettel játszanak, és legtöbbször indirekt formában jutok ismeretekhez velük kapcsolatban. Játékba feledkezve azonban nem csak én szerezhetek tudást róluk, hanem a diákok is a társaikról, és ami még fontos, hogy akár rólam, a tanárukról is, mely a bizalmat erősítheti a kapcsolatunkban. A társismeret mellett önismeretüket is fejleszthetjük, hozzásegítve a reális énkép kialakításához, a problémák felszínre hozásával, azok megoldásához. Ám játék közben tanulnak is, képességeket, készségeket fejlesztenek, erősíthetik azokat, így a tananyag-elsajátítás folyamatában is segítjük őket.

Vannak olyan esetek is, amikor egy-egy játék felszínre hoz olyan élményt, mellyel nem biztos, hogy mint pedagógus (pszichopedagógus) megfelelően tudok bánni, nincs hozzá megfelelő kompetenciám. Ilyen esetben érdemes szakemberhez fordulni (pl. iskolapszichológushoz), és tanácsot kérni, esetleg a gyermek beleegyezésével továbbirányítani hozzá. Ezért fontosnak tartom hangsúlyozni azt, amit már fentebb kiemeltem, hogy olyan játékokat kell választani, amelyek levezetése és feldolgozása nem igényel szakképzettséget (drámapedagógus, pszichológus), amelyek a szó szoros értelmében játékosak, élvezetesekek, feszültségoldók, szórakoztatóak. Ebben az esetben viszont bátran ajánlom mindenkinek a játszás örömeit, az ismeretszerzésnek ezt a különleges, tiszta eszközét.



Pozsonyi Edit

Együttműködés a gyermekvédelemmel

Lépésenként – avagy segítségre hangolva

A Dobbantó programba 2008 őszén kapcsolódtam be, ekkor már harmadik éve dolgoztam intézményünkben mint ifjúságvédelmi felelős. Bár még nem sokat lehetett tudni a program sajátosságairól, a lényege azonban már akkor körvonalazódni látszott, és amit láttam, az tetszett.

Akkoriban annyit tudtam, hogy lemorzsolódott, az oktatási rendszerből valamilyen oknál fogva kiesett, tanulási, illetve magatartási nehézségekkel küszködő gyerekek integrálásáról van szó. Igent mondtam rá, bár ma már tudom, nem is akkor, hanem az első mentori foglalkozáson köteleződtem el igazán.

Még bőven a felkészülési szakaszban jártunk, mikor egy kétnapos továbbképzésen vettünk részt mentorunk, *Ádám Zsuzsanna* vezetésével. Sok önismeretet segítő könnyed játékos feladat után került sor a következőkre. Valamennyi, a programban részt vevő kollégám és én is húztam egy cédulát, amelyen egy képzeletbeli, de a valóságban létező tanuló leírása szerepelt, amit nem oszthattunk meg egymással. Mentorunk instrukciójára a terem egyik végébe kellett állnunk, majd a cédulánkon kirajzolódott alak helyébe képzelve magunkat, igennel vagy nemmel válaszolni a kívülről érkező feltett kérdésekre. A választ oly formában kellett megadnunk csupán, hogy ha igennel felelnék, akkor egyet előre lépek, ha nemleges a válaszem, egy helyben maradok.

Az én papirosomon valami ilyesmi állt: „Budai orvos szülők tizenhét éves gyermeke vagy, aki éppen a továbbtanuláson gondolkodik.” Először nem is tudtam mire vélni ezt a leírást, hiszen, gondoltam, itt semmi gond nem lehet. S tovább is ez az érzés kísért, ugyanis a feltett kérdések mindegyikére adott igenlő válaszem egy lépést jelentett nekem. Amit nagyon élveztem, lendületes voltam, és csak meneteltem a cél felé, a terem végébe. Már a sokadik kérdés után járhattunk, mikor hátranéztem, s azt éreztem, hogy a kollégáim lemaradtak, hezitálnak, és csak a távolban álldogálnak. Ők „rosszabb” lapot húztak. Ekkor értettem meg milyen lehet annak a gyermeknek, aki nem tud egy határozott igennel felelni arra a kérdésre, hogy „Biztos vagy a jövődet illetően?” vagy „A családod együtt ebédel vasárnaponként?” illetve, „Bízol a társadalom és az emberek segítőkészségében?” vagy „Látod magad, hogy milyen leszel tíz év múlva?” Olyan könnyű volt ezeket a kérdéseket megválaszolni, persze hálás szerepem mindezt lehetővé tette. Mégis rossz volt látnom, hogy másoknak milyen nehéz.

S később, mikor mindenki „felfedte magát”, szembesülhettem csak vele, hogy egy nevelőotthonból családba került tizenéves megkérdőjelezi az élet minden új lehetőségét, egy mozgáskorlátozott fiatal ember nem hisz a társadalom és a benne élők empátiájában, és hogy egy fiatal cigány lány nem látja a jó példát a vasárnapi asztalnál.

Akkor érintett meg igazán a program, de még nem tudtam, hogy a cédulákról „lelépő” fiatalok s azok aggódó, reménykedő szülei teszik teljessé a képet. Rajtuk segítünk. Lépésenként.

A segítségnyújtás formái iskolánkban

A hátrányos helyzetű tanulókat iskolánk több lehetséges ponton is támogatja. A hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók támogatási formái a következők:

- **Étkeztetés:** előzetes igénylés alapján 50 vagy 100 százalékban is támogatni tudjuk a rászoruló tanulókat az iskolai étkezdében. (Korlátozott számban!)
- **Tankönyvellátás:** igénylés alapján a tankönyvek ingyenesek mindazon tanulók számára, akik igazolni tudják rászorultságukat. (A tankönyvek árát számlára fizeti ki intézményünk, tehát azt a tanulónak kell megvenni, s csak utólag, de már október hónapban is, kifizetésre kerülnek a benyújtott számlák.)
- **Oktatás:** intézményünk elfogadó attitűddel rendelkező tantestülete gondoskodik a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatásáról.
- **Szakképzés:** a szülő kérésére felzárkóztató oktatásban kezdheti meg a tanévet az a tanuló, akinek az előképzettsége erre lehetőséget ad. A tanuló a felzárkóztató oktatás sikeres befejezése után a szakképzési évfolyamon, évfolyamokon keresztül felkészülhet a szakmai vizsga letételére.
- **Dobbantó osztály:** 2009 szeptemberében indult a korábban az oktatásból már kikerült fiatalok segítségét célul kitűző program.

A Dobbantó program célkitűzései

Már kezdetben úgy gondoltuk, hogy erre a programra pályáznunk kell, hiszen intézményünk Budapest egyik legérintettebb kerületében, a tizedik kerülethez tartozó Kőbányán helyezkedik el. Tanulóink közül sajnos igen sokan érintettek a hátrányok valamelyik fajtájában. Projektvezetőnk nem véletlenül választott a teambe egy ifjúság- és gyermekvédelemmel foglalkozó kollégát, jómagamat.

A Dobbantó program kiemelten ezeket a többszörösen bizonytalan gyerekeket segíti egy jobb, járhatóbb útra, újra az iskolába, esetleg a munka világába, de végső soron leginkább önmagukhoz visszatérni. Hiszen a személyes kompetenciák fejlesztése mellett, az alapvető kommunikációs készségek elmélyítésén túl, leginkább arról van itt szó, hogy minden egyes tanuló, a számára (közösen) meglett úton – kellő biztatással – elinduljon, és végül elérje célját.

Talán a legszemléletesebben ezt azzal tudnám bemutatni, hogy a Dobbantó osztályba járó tanulóknak van egy ún. *Egyéni fejlődési terve*. Fejlődési, tehát ő maga fejlődik, azaz ezen van a hangsúly, nem pedig pusztán a *fejlesztésen*, ami egy külső ráhatás lenne. Ehhez mi, mentortanárok az általános kompetenciák megismerésén és fejlesztésén túl, mondhatom, a személyiségfejlesztésben még fontosabb szerepet játszunk. Itt lép be a gyermekvédelem. Az anamnézisek, de leginkább az első szülői értekezlet során tapasztaltuk csak meg igazán, hogy mennyire el vannak akadva útjaikon tanulóink.

A Dobbantó program mondhatni rendkívüli segítséget adott, hiszen támogatta a Dobbantó terem kialakítását, ami véleményem szerint a gyerekekre óriási hatással van. Tanulóink nagy része nem ilyen élettérhez szokott. Van, ahol heten élnek egy szobában, és jószerivel minden mindenkié. Nálunk minden gyermeknek van egy polca a munkáival és egy saját szekrénye.

A másik újszerű lépésnek azt találom, hogy a program felismerte az egészségvédelem és a sport szerepét, ezért külön órakeretet különített el erre a célra, minden tanítási napunkba be van építve a mozgás.

A legrendkívülibbnek mégis azt tartom, hogy rendelkezünk egy kis ebédlővel, nagy körülülhető asztallal, ezt persze ki is használjuk a közös reggelik vagy ebédek alkalmával. Nem beszélve a közös sütésekről. Ez nagyon fontos momentum, hiszen a gyerekek nagy része otthon sajnos nem étkezik rendszeresen együtt a család többi tagjával.

Egyszóval a Dobbantó program több helyütt is támogatta a hátrányos helyzetű tanulók visszaintegrálását az oktatásba, különösen figyelve arra, hogy a középpontban egy gyermek áll, és ezt felismerve hozzárendelte a támogatási pontokat. Ezek a pontok egyeznek a gyermekvédelem által is felismertekkel.

Fahéjillatú prevenció⁵

Az előbb felsoroltakon kívül az „egymásra hangolódást” a viszonylag kis osztálylétszám is segíti, ugyanis a hagyományos oktatás keretei közt nehezebb kialakítani azt a légkört, amelyben egy tizenéves megnyílik.

A Dobbantó osztályban már a kezdettől fogva jelen volt az a hangulat, amelybe az ilyen-olyan hátránnyal küzdő fiatal megtalálta a saját helyét. Azt tapasztaltam, hogy egymással szemben is a messzemenőig elfogadóak a gyerekek. Bebizonyosodott, hogy tökéletesen jól megfér egymás mellett a szószátyár és a visszahúzódó, kezdetben még az arcát is eltakaró fiú, a már kórosan sovány és a túlsúlyproblémákkal küzdő, a szintévesztő fiatal és a művésznő tehetség.

Az eddigi tapasztalatok alapján az egyik legfontosabb momentum a Dobbantóban, a napkezdés menete és a tanítás végeztével a napzáró beszélgetés. Ilyenkor körülüljük az asztalt, reggel esetleg főzünk egy teát, és megbeszéljük a hétvége, az előző este eseményeit, az ébredést, az álmokat és az esetleges álmatlanságot is. Ez a legtöbb alkalommal spon-

⁵ B. MÉSZÁROS KATALIN: Álmaim gyermekei – gyermekeim álmai, Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest, 2008.

tán szerveződik és kötetlen lefolyású, ha valaki nem szeretne hozzászólni, a háttérben maradhat. Ezt szívesen átmenném a hagyományos oktatás kereteibe is, illetve mondhatom – ha nem is épp így –, de meg is teszem. Az óráim elején, de hétfőn feltétlenül váltunk néhány mondatot a tanítványaimmal. Nehéz úgy tanítani, legfőképp humán és művészeti tárgyakat, ha nem teremtik meg ez ehhez szükséges hangulatot. Persze ezt a tanulók is rendkívül élvezik, azt hiszik, hogy így lefaragnak valamicskét az órából. Holott én tudom, hogy az a két-három perc megtérül majd, mert kellőképp motiváltak lesznek, és sokkal jobban lehet velük így haladni.

Úgy látom, hogy a gyermekek formálásának és támogatásának kérdése kiváltképp kidolgozott a Dobbantó programban. A gyerekeket/fiatalkokat végre sikerült bevonni az iskolán kívüli programokba is, mindezt segíti a program finanszírozása.

A Dobbantó osztályban – B. Mészáros Katalin találó kifejezésével – „*fahéjillatú prevenció*” folyik. Olyan miliőben zajlik a tanítás-nevelés, hogy észre sem veszik a gyerekek, hogy itt bizony tanulás van. Ez azért is lehetséges így, mert semmit sem tanítunk direktben, frontálisan, hanem leginkább kooperatív technikákat alkalmazunk. A fahéjillatú prevenció nálam konkrétan azt az eseményt jelöli, amikor a gyerekekkel az asztalt körülülve beszélgetünk, reggelizünk, talán még sütünk is valamit. Egészen konkrétan az adventi készülődés alkalmát, amikor mézeskalácsot, sőt még mézeskalács házikót is készítettünk közösen a diákokkal. Fahéj illatú volt minden...

Azt érzem, hogy ez az érzés valahogy év közben is megmarad, meg is kell maradnia. Egészen biztos vagyok benne, hogy azok a fiatalok, akik olyan családban nőttek fel, ahol nem sajátíthatták el az alapvető étkezési kultúrát, az illetet, vagy épp csak a közös étkezés öröme hiányzik egyesek életéből, erőteljesen beépítik majd a saját kis életükbe ezeket a gazdagító élményeket.

Az ilyen alkalmak persze gondos előkészítést igényelnek, melyet mind a gyerekekkel közösen hajtunk végre. Beleértve az egyes diákok felkészítését az adott feladatra, olyanra, mint például a mézeskalács tésztájának a begyúrása, hozzávalók adagolása, a formák kiszaggatása. Mind, mind fejlesztik az otthonosság, a szépérezék, az alkottam valamit érzés, egyszóval mondva az „aha-élmény” megélését.

Ehhez persze az utómunkálatok is hozzátartoznak, és a sütés után mosogatni is kell valakinek. A Dobbantó osztály egyik sajátos gyakorlata, hogy a hét elején, forgó rendszerben felelősöket választunk az elvégzendő feladatokra. Azt gondolom, hogy számos nevelési cél valósul meg egy-egy ilyen alkalommal oktatási és szociális területen egyaránt. Higiéné, takarékoság, egymás munkájának megbecsülése, és ha kell, segítése, udvariasság, esztétikai szempontok, háziasság, kitartás, türelem és persze a jól végzett munka öröme. Ez azonban fáradtsággal is jár, valaminek az elkezdése és befejezése nagyon fontos (takarítás, elpakolás), azonban az együttes élmény, a büszkeség, a valahová tartozás érzelmi többlete pótolhatatlan.

Egészségvédelem az oktatásban

A gyermekvédelmi tevékenységem is jórészt ezekre a közösen együtt töltött időre szorítkozik. Ekkor igazán könnyű olyan légkört teremteni, amelyben szót lehet ejteni a legfontosabb témákról, melyek nagyjából a következők:

- **egészséges táplálkozás:** különös tekintettel a tápanyagok, az élelmiszerek, az étrendek, a túlzott só- és cukorfogyasztás témákra, iskolai büfé, cukros üdítőitalok, energiaitalok;
- **szenvedélybetegségek:** alkohol- és drogfogyasztás, dohányzás, kiútkeresés, leszokási lehetőségek;
- **mozgás:** sportágválasztás, tanulás és a mozgás kapcsolata, fittség, hiányában: szív- és érrendszeri betegségek, helyes tartás, tartási rendellenességek;
- **szabadidő felhasználása:** hobbi, szokásrendszer kialakulása, barátság, baráti társaság, szórakozóhelyek és ezek lehetséges veszélyei, alvásszükséglet;
- **higiénia:** helyes tisztálkodás, izzadás, rendszeresség a testápolásban;
- **szexualitás:** helyes énkép kialakítása, menstruáció, védekezés, fertőző betegségek, HPV-vírus.

Kiemelten foglalkoztam az egészséges táplálkozással, mivel azt tapasztaltam, hogy ezen a területen a legtöbb a tennivaló a mai felnövekvő korosztály körében. Mint ahogyan azt már korábban említettem, a Dobbantó osztályba járnak súlyproblémával küzdő fiatalok is. A kóros soványság mellett jelen van az elhízás is. Általános tapasztalatom, hogy az ezekkel a problémákkal küzdő fiatalok meglehetősen tájékozatlanok, illetve a jó példa hiányában vannak.

A közös étkezések alkalmával megfigyeltem, hogy rendkívül sok cukrot használnak például a tea ízesítésére. A szóbeli figyelmeztetésen túl, bevezettük, hogy kevesebbet fogyaszthatnak. Eleinte a pusztán szóbeli figyelemfelhívás nem sok esetben használt, idővel azonban elfogadták. A cukros üdítőitalok, mint például a kóla fogyasztása is jelentős, ennek visszafogása komoly és folyamatos harcot jelent, ugyanis két tanulónk rendre ilyen szénsavas termékkel jelenik meg reggelente a tanteremben.

Sajnos az egyik tanulónkat jelenleg is cukorbetegség gyanúja miatt vizsgálják. Ezek a tanulók elmondásuk szerint más innivalót nem is szeretnek, és igazából egész nap ezt isszák. Sajnos még a reggelihez is. Mi azonban nem adjuk fel, és valamennyi alkalommal, amikor a kóla az asztalra kerül, én valami mást kínálok helyette.

A közös étkezések rendkívül jól megtérülnek, még ha nem is mindenki hoz otthonról tízórait, uzsonnát. Volt olyan túlsúlyos tanulónk, aki a szülő elmondása szerint tíz éve nem volt hajlandó kortársai, osztálytársai körében, egyszóval közösségekben étkezni, nyilvánvaló, hogy különböző gátlásai miatt. Egy hete sem volt nálunk, amikor a szülő örömmel mesélte el, hogy fia kérte, csomagoljon neki valamit, mert „itt együtt esznek”. Tudom ez más tizenéves életében nem nagy lépés, bele sem tudunk gondolni azonban, hogy ez valakinek mekkora feszültséggel járhat. Ez a jó kedélyű fiúcska talán egy életre feledheti rossz beidegződését.

A közös étkezések során a különböző, az asztal körül kialakult szokásról is bizony szó esik, például, hogy „tele szájjal nem beszélünk” stb. A tanulók elmondása alapján sok esetben nem ebédel együtt a család, sajnos még vasárnap sem. Leginkább az eltérő napirend miatt alakul ez így a családok többségénél, ki-ki a munkahelyén, iskolában ebédel. Ami azonban meglepő, hogy ezeknek a családoknak a többsége a vacsorához sem ül össze, holt ezt már megtehetné. „Mindenki eszik, amit akar.” – mesélte az egyik diák.

Mindenesetre nagyszerű megvalósulása ez annak a közösségérzésnek, amit a terített asztal körül szokott érezni az ember, amikor is a szeretteivel együtt költöget el egy ebédet. Ezt nevezem én „fahéjillatú prevenciónak.”

A helyes táplálkozással kapcsolatban elengedhetetlennek tartom az alapvető élelmiszerek és tápanyagértékük, illetve ezek helyes arányának megismertetését. Jó ötletnek tartom a mintaétlapok készítését, esetleg próbahét tartását. Lássunk erre egy példát:

Mintaétlap tizenéveseknek⁶

	Hétfő	Kedd	Szerda	Csütörök	Péntek
Reggeli	Tojáskrém, korpás kenyér, paradicsom, tea	Vajkrém, félbarna kenyér, zöldpaprika, tej	Májkrém, rozskenyér, uborka, tea	Gyümölcs- joghurt, magvas kifli	Petrezselymes túrókrém, korpás kenyér, tea
Ebéd	Tarhonyaleves, zöldborsófőze- lék, grill virsli, félbarna kenyér, gyümölcs	Zöldségleves, sajtos csirke- mell, petrezsely- mes rizs, káposztasaláta	Burgonyagom- bóc-leves, gombás milánói spagetti, fejes saláta	Karfiolleves, sült hal, burgonyapüré, uborkasaláta	Daragaluska- leves, tojással rakott zöldbab, gyümölcs
Vacsora	Tej, mézes kenyér	Rántott zöldségek, burgonyasaláta	Parajfőzelék, csibefasírt	Baromfivirslis, mustár, félbarna kenyér	Csirkemájrizot- tó, fejes saláta

A szenvedélybetegségek közül a dohányzás van leginkább jelen a Dobbantó osztályban, de természetesen a tanítási idő alatt ez szóba sem kerülhet. Még abban az esetben sem, ha a csoport külső, iskolán kívüli rendezvényen vesz részt, utazik, sétát tesz.

A testmozgás viszont napi rendszerességgel megjelenik a dobbantós diákok minden napjaiban. Ez önálló modulként épült be az órarendbe. Bár, valamivel nehezebb a téli időszakban sporttevékenységet találni, így is többféle elfoglaltság közül választhatnak a tanulóink. S ha nem is kimondottan sportolnak, akkor ebben az időben nyílik alkalom arra, hogy beszélgessünk a helyes életmódról, ugyanis a modul pontos megnevezése a következő: Sport és egészségfejlesztés, valamint egészségnevelés.

⁶ ASZMANN ANNA: Egészségvédelem az oktatásban, Anonymus Kiadó, Budapest, 1999. 45. o.

A választott szabadidős tevékenységből igazán sokmindenre fény derülhet, és a gyerekek is szívesen mesélnek erről a témáról. Sajnos a leggyakoribb élménybeszámoló a különféle horrorfilmekről, illetve thrillerekről szól. A másik jellemző elfoglaltságot az internetezés, a különböző számítógépes játékok jelentik. A gyerekek ezt csak úgy mondják: gépezés. És sajnos elég gyakran mondják. Ilyenkor természetesen egy másik utat is meg kell mutatni a diáknak, ezért is lehet, hogy a tanév során több művész- és természetfilmet, irodalmi adaptációt is megnézünk közösen, majd megbeszélünk, elemzünk. Ezzel is a valódi mondanivaló igénylésére, keresésére kívánjuk rávezetni a tanulókat.

A szexualitás a másik közkedvelt téma a fiatalok körében, bár nem könnyű róla beszélni. A fiúk gyakran mesélnek ismerkedési szokásaikról, talán egy kis irányadó tanácsra várva. A legutóbbi alkalommal a HPV-vírusról tartottam felvilágosítást a csoportban, és egy kiadványt is szétosztottam, mely kifejezetten a korosztályhoz szól, és ilyen és ehhez hasonló témákat dolgoz fel. A beszélgetés végeztével az egyik húszéves fiú már négy szemközt bizalmasan elmesélte, ő átesett ezen a betegségen, és az igen fájdalmas lézerkezelés emléke máig benne él. Sajnos ez a tanulónk már több hasonló kellemetlen műtéten átesett gyermekkorában, melyekre visszaemlékezik, és rendre el is mesél. Szinte kényszeresen egymás után többször elismételve az átélteket. Ilyenkor nagyon nehéz bármit tenni a megnyugtaton kívül. Azt mindenképp kijelenthetem, hogy diákjaink jelentős része már átélt olyan, az egészségét érintő problémán, ami a mai napig kísérti, és nehéz annak a gondolatától szabadulnia.

Összegzés

A Dobbantó osztályban az alatt ez egy év alatt a gyerekek megismerhetik önmagukat, esetleg fellelhetik saját élethivatásukat. Hiszen a különböző kompetenciákon és a személyiségfejlesztésen túl, a tanulók a Híd modulok kapcsán megismerhetik a különböző szakmacsoportokat. Valamint a Dobbantó termet is úgy alakítottuk ki, hogy valamennyi képesség, részterület fejleszthető legyen. Gondolok itt a különböző tanulást segítő eszközökre, a kedvelt zenedobozra, az egyensúlyérzéket vagy épp a memóriát fejlesztő eszközökre, a szépérzék és kézügyesség kialakulását segítő kézműveseszközre. Ez az osztály, az osztályban folyó élet egy valóságos kis életdarab, amelyben magára lelhet egy fiatal. Hasonló reformgondolattal Németh László *Ha én miniszter lennék* c. írásában találhatunk. „Egyik legrégebb, tán még tulajdon iskolás koromból erdő gondatom, hogy az iskolának mesterséges „életdarab”-nak kell lennie, mely az egész életet sűríti magába, az oktatás céljaira leegyszerűsítve s áttekinthetővé téve. ...A jövő iskolája inkább olyan benyomást kelt, mint a realista színpad; a néző azt hiszi, egy darab valóságos, véletlen életet lesett meg..., s csak fokozatosan jön rá, hogy ezt az életdarabot magasabb cél szerint választották és preparálták ki, ...mellyel a világ egy-egy aspektusa jön be az egyszerű szobába.”⁷

⁷ NÉMETH LÁSZLÓ: *Ha én miniszter lennék* – levél egy kultúrpolitikushoz, SOTE Házinyomda, Budapest, 1997. 14. o.

Összegzőképpen rendkívüli lehetőségnek tartom a Dobbantó programot ezeknek a fiataloknak a számára. Mindez az első szülői értekezleten fogalmazódott meg bennem, amikor lehetőségünk volt egyfajta visszacsatolás megélésére az eddigi munkánkat illetően. A gyerekek sokat fejlődtek az első negyedévben, mind értelmileg, mind pedig érzelmileg.

Természetesen valamennyien saját magukhoz képest. Valakinek már nem jelent gondot az együttékezés, megint más pedig már nem takarja el az arcát, s nem fordul el a többiekől. Nagy lépések ezek, még ha nem is gondolnánk. Ezt is fejlődésnek kell elkönyvelnünk, és nem általánosítani és egymáshoz mérni a különböző szinteket.

A Dobbantó programnak talán épp az egyik alapgondolata, hogy itt egyéni fejlődésről van szó, s mindenkit a saját, reális életútja felé kell terülnünk. Remélem, hogy mindez sikerülni fog. Még, ha lépésenként is...

Felhasznált irodalom

- ASZMANN ANNA: Egészségvédelem az oktatásban, Anonymus Kiadó, Budapest, 1999.
- B. MÉSZÁROS KATALIN: Álmaim gyermekei – gyermekeim álmai, Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest, 2008.
- KOZMA TAMÁS: Hátrányos helyzet, Egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei, Tankönyvkiadó, Budapest, 1979.
- NÉMETH LÁSZLÓ: Ha én miniszter lennék – levél egy kultúrpolitikushoz, SOTE Házinyomda, Budapest, 1997.
- MIHÁLY OTTÓ: Az emberi minőség esélyei, OKKER Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest, 1999.

Jekkel Krisztián

Osztályfőnöki tapasztalatok a Dobbantó osztályban

Az osztályfőnökség számomra új feladat volt, mivel korábbi munkahelyemen főleg nevelőtanárként találkoztam a gyerekekkel. Mint gyógypedagógus, a Dobbantó program keretében lettem a KEMŰ Gáspár András Intézményegységének tanára, és így nemcsak a programmal, hanem az iskolával és az új feladatkörrel egyszerre kellett megismerkednem. Az első munkanapomon, augusztusban ez azzal kezdődött, hogy segítettem a kollégáknak a Dobbantóba érkező bútorokat elhelyezni és a Dobbantó iskolai programvezetőjével a dobozokban érkező reggelizőasztalokat összeszerelni. Ezzel el is kezdődött a „szocializálásom”, késő délutánra fény derült számomra arra is, hogy mit is rejtett a felvételi beszélgetésem a programvezető azon kérdése, „nagy-e a munkabírásom”.

A tíz nap alatt, míg a gyerekek megérkeztek, rengeteg információ zúdult rám az iskolai szokásoktól kezdve a Dobbantó program mibenlétéig. A többiekkel szemben több hónapos hátrányt kellett behoznom, hiszen ők már sejtették, mit jelent az, hogy „dobbantunk”. A programban több modulban egy-egy kollégámmal fejlesztő tanárként dolgozom együtt, és egyik – legfontosabb – feladatom az osztályfőnökség.

Milyen feladatokat kell ellátnia az osztályfőnöknek?

Az osztályfőnök az, aki az osztályban tanuló gyermekek tanulmányi, pszichikai és szociális fejlődéséért felelős. Az osztályban minden gyermek családi és szociokulturális környezetét, valamint tanulási képességeit is ismernie kell. Neki kell rendelkeznie a legnagyobb rálátással a gyermekekre az összes pedagógus közül. Bármilyen nevelési probléma is lépne fel a gyermekkel kapcsolatban, az első személy, akivel találkozunk, az osztályfőnök lesz. Az osztályfőnök feladata általában – és a Dobbantó programban is – három fő feladatkörbe csoportosítható:

1. Adminisztratív feladatok csoportja
2. Szervezési feladatok csoportja
3. Nevelési feladatok csoportja

1. Adminisztratív feladatok csoportja

A fő szerepkörökön belül rengeteg alfeladat is kapcsolódik az osztályfőnök munkájához. Az adminisztratív feladatok közé tartozik többek között a gyermekek hiányzásainak ve-

zetése, az igazolt és igazolatlan órák nyilvántartása, összesítése, félévkor és év végén az adott iskola által rendszeresített és igényelt statisztika elkészítése a hiányzásokról és az osztály munkájának értékelése, a naplóvezetés, továbbá a tanulók magatartására vonatkozó bejegyzések ellenőrzése. Elsődleges feladata az osztály tanulmányi, magatartási és fegyelmi helyzetének nyomon követése a napló alapján. Ha pedig valamilyen rendkívüli esemény úgy kívánja, fel kell vennie a kapcsolatot más szakemberekkel, esetenként az iskola vezetőségével, a tanulók pártfogójával stb.

Az adminisztratív feladatokkal kapcsolatos minden dokumentumot a Dobbantó programban az e célra rendszeresített osztályfőnöki dosszié tartalmazza, melynek használatát az iskola osztályfőnöki munkaközössége több éve kezdeményezte. A dosszié az év elejétől tanulónként külön-külön tartalmazza a jelentkezési lapot, a szakértői véleményeket, a bizonyítványmásolatot, a hiányzások igazolását, továbbá egyéb papírokat, mint például bírósági végzés vagy határozat, kérvények stb. Egyszóval minden olyan adat, amely a gyermek személyéhez kötődik.

2. Szervezési feladatok csoportja

A szervezési feladatok csoportjába tartoznak azok a tevékenységek, amelyek az osztály közösségét formáló és alakító tevékenységekhez sorolhatók. Ahogy Barlai Róbertné megfogalmazta: „Az osztályfőnöknek az osztályközösség kialakításában van szerepe... Az osztályfőnök szervezi az osztály számára a kulturális rendezvényeket, sőt az osztálykiránduláson, amit szintén ő szervez, mutatkozik meg a szerepe, az összetartó, a rendfenntartó ereje. Színházba megy és osztálybulit tart az osztálynak. Így ismeri meg az osztályt magát, nem az órákon.”⁸ Igaz ez még akkor is, ha Kecskeméten a Dobbantó osztályban az osztályfőnök – modulvezetőként – a többi modulvezetőhöz hasonlóan sok-sok órát tölt el változatos tevékenységekkel az osztályban.

A kulturális szervezési feladatok közé sorolható a múzeum-, a színház- és mozilátogatás, a szabadterei és közösségi tevékenységek együttvégezése ugyanúgy, mint a közös üzemlátogatás és egyéb szakoktatáshoz és az oktatáshoz kapcsolódó kirándulások, amelyeken az osztályfőnök szervezőként vagy kísérőként mindig együtt mozog tanítványaiival. Ezen felül az osztályfőnök feladata az iskolai értékek és normák átadása, közvetítése, az iskolakeretekben belüli osztályprogramok, az iskolai ünnepeken való részvétel szervezése, lebonyolítása.

3. Nevelési feladatok csoportja

Az osztályfőnök, ha lehet így nevezni, az egész osztály mentora. Minden témával kapcsolatban nyitottnak és segítőkésznek kell lennie a gyerekekkel szemben.

Hidat és információs csatornát képez az iskola és a szülők kapcsolatában. A szülőkkel a kapcsolattartás a fogadóórákon, a szülői értekezleteken és egyéb iskolai tevékenységekben nyilvánul meg. A Dobbantóban a szülők havonta legalább egy alkalommal formális keretek között (előre megbeszélte időpontban tartott fogadóórán, illetve szülői értekezleten) rendszeres tájékoztatást kapnak a gyermekük fejlődéséről.

⁸ BARLAI RÓBERTNÉ: Főnök az osztályban? Új Pedagógiai Szemle, 1996. 5. sz.

A nevelés fontos eszköze az osztályfőnök példaadása és a követendő viselkedési minta nyújtása a tanulók számára: „Egy kamasznak, serdülőnek sokkal több érzelmi, intellektuális, testi, morális problémája és kérdése van, mint amennyit az ember felnőttként el tud képzelni. Támaszra, segítségre szorul, olyan emberek figyelmére, akikkel naponta találkozik, együtt van. Az iskolai életben mindenkinek szüksége van a biztonságra, a rendre, az áttekinthetőségre, ezt pedig az osztályfőnök tudja közvetíteni számukra.”⁹

A nevelés nem csak az osztályteremben folyik, hanem azon kívül is. Rengeteg interakciós területe lehetséges, hiszen az osztályfőnök nemcsak az órán van együtt az osztállyal, hanem azon kívül is sok időt tölthetnek együtt. Lehet ez csoportos időtöltés vagy egyéni, személyre szabott, eseti interakció. A szünetek pingpongmérkőzése, csocsóbajnoksága és az iskolai rendezvényeken közösen eltöltött tevékenység egyaránt hozzájárul ahhoz, hogy ebben a rövid időben, a Dobbantóban rendelkezésre álló tíz hónapban kapcsolatot építsen az osztályfőnök a tanulók között, és így létrehozza az osztályközösséget. A közös kirándulások, a hosszú séták az Arborétumba vagy a Vadasparkba a városon keresztül, a múzeumok, a könyvtár, a Planetárium és az együtt megnézett filmek és színdarabok mindegyike egy-egy kapocs. Ezek az alkalmak lehetőséget adnak az osztályfőnöknek arra, hogy a diákok egy részét vagy egy-egy kiválasztottat közülük megfigyelhessen különböző szempontok alapján.

Az osztályfőnöki munkát jelentősen befolyásoló tényezők

Az osztályfőnöki munkát egymásra épülő szubjektív, valamint objektív tényezők befolyásolják. E tényezők megléte vagy hiánya nagyban befolyásolja az osztályfőnök munkájának sikerét.

Az első és legfontosabb tényező az osztályfőnök és a diákok viszonya, azok kapcsolata az osztályban. Csak a megfelelő légkörben lehet megfelelően teljesítenie az osztályfőnöknek és a gyerekeknek. Fontos, hogy egymást megismerjék, és kölcsönösen tiszteljék, partneri viszonyt alakítsanak ki. A megismerés mellett a kötődés egy bizonyos formája a kölcsönös bizalom kialakítása, amely elengedhetetlen az osztályközösség létrehozásában, valamint a tanuló és az osztályfőnök közötti kiegyensúlyozott kapcsolatban.

Az osztályfőnöknek nyitottnak kell lennie a gyerekek számára fontos összes témában. Olyan készségekkel és képességekkel kell rendelkeznie, amelyek segítik a saját és az osztály tanulóinak közös munkáját.

A legfontosabbak:

- az empátia, a nyitottság,
- a kritikus helyzetek megoldásának képessége, gyors reakció,
- az irányító és vezetői képességek,
- a példaadó és követendő magatartási minták közvetítése az osztály felé,
- a kiegyensúlyozottság, nyugodt viselkedés.

⁹ FENYŐ D. GYÖRGY: Az osztályfőnök és osztálya. Új Pedagógiai Szemle, 1993. 3. sz. Az osztályfőnöki munkáról – jelen időben (összeáll.: Majzik Lászlóné)

Az osztályfőnöknek a Dobbantóban különösen jó kapcsolatot kell kialakítania és ápolnia a szülőkkel. Ezért nyitottnak és empátikusnak kell lennie a tanuló családjá felé is. Az iskolában megjelenő nevelési, magatartási problémák gyakran a családi élet problémáinak a lecsapódásai, amelynek megoldásában a tanár csak a gyermek támogatásával segíthet, hiszen fontos leszögezni azt, hogy a család életébe és döntéseibe szigorúan tilos beleszólnia az osztályfőnöknek. Csakis esetenkénti segítségnyújtásra (pl. gyorsított kollégiumi elhelyezés) vagy szakember ajánlására terjedhet ki az osztályfőnök szerepe a problémák rendezésekor.

Fontos megemlíteni az iskola vezetőségének és az osztályfőnöknek a kapcsolatát, melyben elengedhetetlen elvárás, hogy az osztályfőnök javaslatait, esetenkénti kéréseit meghallgassa és támogassa a vezetőség közvetlenül vagy a megfelelő iskolai fórumokon (pl. osztályfőnöki munkaközösség, Dobbantó nagyteam-értekezletek stb.) keresztül. A mi iskolánkban – megfelelő szakmai indoklás mellett – a vezetőség teljes mértékben támogatta az osztályfőnököt minden gond megoldásában, amely a gyerekekkel kapcsolatban a tanév alatt felmerült.

Az osztályfőnök nincs egyedül. Kapcsolatának az osztályban tanító pedagógusokkal napi szintűnek kell lennie, mert csak úgy lehet törődni a tanulókkal, reagálni a megoldást kívánó helyzetekre, és naprakészen végezni a nevelési feladatokat, ha a kollégák a kellő információkat közölhetik az osztályfőnökkel.

A Dobbantó programban az első tanévet 12 gyermekkel kezdtük és 13 tanulóval zártuk.

Az év folyamán két gyermek távozott az osztályból, félévkor pedig három érkezett. Akik távoztak, mind a ketten már nagykorúak voltak. Az egyikőjük a felnőttképzésben kívánta folytatni tanulmányait, és ezért távozott a programból. A másik tanulóval pedig nap mint nap találkozom, mert a szakmatanulásra előkészítő osztályba lépett át. Mivel itt év végére sikeresen meg is szerezte a kompetenciabizonyítványt, így elkezdheti az általa kívánt, e bizonyítványhoz kötött szakma tanulását.

Az újonnan érkezett tanulók a második félév elején jöttek az osztályba. A tanulók közül volt, aki szakmatanulásra előkészítő osztályból érkezett, mert az első félévben ott nem tudott beilleszkedni. Elindult nála egy deviáns folyamat a kiközösítettség érzése miatt. Egyre többen kezdett hiányozni az iskolából, és ha be is jött, gyakran szó nélkül távozott. A helyzet súlyosbodását látva ajánlottuk fel, hogy lépjen át a Dobbantó programba, amit mind a szülő, mind a tanuló örömmel fogadott. Egy másik tanulónk más városból, nevelője tanácsára, egy pedig a Gáspár Intézményegységből osztályfőnöke kezdeményezése alapján érkezett a programba az utolsó két hónapra. Mindhárman beilleszkedtek az osztályba, és sikerült bennük is kialakítani egy folytatható jövő képét.

Fontos megjegyezni, hogy a tanulók létszáma nagyban befolyásolja az osztályfőnök hatékonyságát és lehetőségeit. Általános tapasztalat az, hogy az iskolákban egyre magasabb az osztályokban a gyermekek létszáma, a Dobbantó programban a számított létszámot 21 főben állapította meg a fenntartó. Esetünkben ez indulásnál nyolc SNI és egy MBT besorolású tanulót és három szakértői véleménnyel nem rendelkező, „csak” problémás gyereket jelentett. Év végére közülük egy maradt az osztályban, az érkező három tanuló szintén SNI-s volt. Így az osztály 12, illetve 13 tanulóval állt. Ez azonban nem azt jelenti, hogy az

osztályfőnöknek kevesebb dolga lenne, mint a nagy létszámú osztályokban. Az osztályfőnöki tevékenység annál fontosabb, minél nehezebben megvalósíthatónak tűnnek a feladatok. Minél több a problémás gyerek, annál több a problémás család, és annál kisebb az együttműködési hajlam a családok részéről bizonyos dolgokban. Ezért minél nehezebb az osztályfőnök feladata, annál inkább szükség van rá és munkájára.

„Az osztályfőnöki munka – ha valaki lelkiismeretesen végzi – rendkívül időigényes. Egy háromnapos osztálykirándulás előkészítése minimum 12 munkaóra (vagyis legalább másfél teljes munkanap), egy erdei iskola előkészítése minimum 20 munkaóra (két munkanapnál több), egy múzeumlátogatásé két munkaóra – és mindenhol csak azt jeleztük, hogy mennyi az a legkevesebb idő, amennyi alatt elő lehet készíteni az adott programot. Arról nem beszéltünk, hogy időnként ennek sokszorosára van szükség, és nem beszéltünk az ott-tartózkodás idejéről és munkaintenzitásáról.”¹⁰

Ahogy olvashattuk az idézetben: az osztályfőnök, ha igazán jól akarja tenni a dolgát, nagyon sok többletidőt, energiát fektet az osztálya megismerésébe és a közösség formálásába az osztályfőnöki órán kívül is. E feladatokat én kihívásnak tekintem, és nem hagyományos tevékenységként. Az együtt töltött időt örömmel és odafigyeléssel kell eltölteni. A gyerekek megérzik, ha valaki csak azért tölti velük az időt, mert kötelező, vagy azért mert gondoskodni akar róluk, odafigyelni rájuk, és meg akarja ismerni őket. Ahhoz, hogy a gyerekeket megismerje, az osztályfőnök és a gyerekek között több kölcsönhatás keletkezzék az év folyamán, sokban függ attól, hogy mi történik azokon a nevelési színtereken, ahol az osztályfőnök kapcsolatot teremt a diákokkal.

Az osztályfőnökkel való találkozás színterei

Az osztályfőnökkel a Dobbantó programban a diákok az alábbi színtereken találkoznak:

- az iskolába jelentkezés alkalmával,
- a felvételi alkalmával,
- az első tanítási napon,
- a program első bevezető két hetében és a záró héten,
- az év folyamán naponta modulvezetőként vagy „csak úgy” (néhány kivételtől eltekintve),
- osztálykirándulásokon és iskolai rendezvényeken,
- szülői értekezleteken és fogadóórákon, melyre a tanuló kérésünkre elkíséri szülőjét.

Az iskolába jelentkezés és a felvételi beszélgetés

Az osztályfőnök gyakran találkozik a tanulókkal és szüleikkel akkor, amikor a programról akarnak tájékozódni, illetve amikor beadják a jelentkezési lapjukat. Már ekkor pillanatképet kaphat a családról. A gyerekek többsége szakértői bizottság véleményével érkezik a Dobbantó programba. Ilyenkor el lehet kezdeni egy olyan beszélgetést, amely tájékoztató pontokat ad a majdani közös munkához.

¹⁰ FENYŐ D. GYÖRGY: im.

Ezt követően – mivel az iskolában három előkészítő osztály van és nagy a túljelentkezés – kerül sor a személyes beszélgetésekre. Ekkor – már az év végi általános iskolai bizonyítvány birtokában – az előkészítő osztályok programvezetője, a Dobbantó iskolai koordinátora és osztályfőnöke beszélget a felvételre váró tanulókkal és szüleikkel.

A beszélgetés során hasznos információt szerezhetünk:

- a gyermek személyiségéről,
- a gyermek családjáról és velük való kapcsolatáról,
- az előző iskolában töltött időszakáról,
- a tanuló közvetlen környezetéről és szokásairól,
- viselkedéséről idegen környezetben, stb.,
- az adminisztratív adatok pontosságáról és azok hitelességéről (pl. bizonyítvány, szakértői papírok, stb.),
- a tanuló önértékeléséről, motiváltságáról, célkitűzéseiről, terveiről,
- a szülő és gyermek kapcsolatáról, esetleges konfliktusokról,
- más problémákról a gyermekkel kapcsolatban (pl. rendőrségi ügyek stb.).

Az iratokról másolat, a beszélgetésekről jegyzetek készülnek ekkor. Sok család esetében az osztályfőnök számára ez az első – és néha az utolsó – kapcsolatteremtési lehetőség a szülővel. Előfordul az is, hogy a gyermek szülője nélkül, esetleg más rokonnal, pártfogóval érkezik, ilyenkor megpróbálunk a lehető legjobban tájékozódni a háttérben meghúzódó problémákról. A team ezek után dönt a tanuló felvételéről.

Az első tanítási nap

Fontosnak tartom megjegyezni, hogy a Dobbantó programban szerencsés, hogy osztályfőnökként a gyerekekkel lehetek minden héten legalább három napon mint modulban oktató tanár. Ez azt jelenti, ha valamelyik tanulónak bárminemű problémája van, akkor azonnal tudok rá reagálni, vagy tudok a probléma megoldásában segíteni.

Számomra emlékezetes nap maradt az első napom osztályfőnökként. Kicsit megszeppenve álltunk ott az évnnyitón (én és jövőendő tanítványaim), hiszen mind a két félnek új volt a szerep, amit betöltött.

Szerencsére a programvezető volt a „tanár párom” a nyitóhéten, és már áttanulmányozhattam azt a forgatókönyvet, amelyet a már évek óta működő előkészítő osztályok ilyen téren nagy tapasztalatokkal bíró osztályfőnöke készített.

Az első napon a Dobbantó épületének ünnepélyes átadása izgalmas volt a diákok számára, hiszen most látták először az épületet kész állapotában, és birtokba vehették a tereket – legfőképpen a konyharész nyugtázta le őket, ilyet iskolában még nem láttak!

Ezen a napon az egymással való ismerkedésen volt a hangsúly. A tanulóknak bemutatkoztam, és pár mondatot mondtam magamról, illetve a Dobbantó programról. Ezután a tanulók bemutatkozása következett egyesével, és ezt követően rövid, tömör jellemzést mondtak saját magukról. A gyerekek között néhányan egy iskolából érkeztek, így ismerték már egymást. Két tanuló a szakmatanulásra előkészítő osztályokból került a programba, így volt helyismeretük, és ők lettek a szárnysegédek.

Az első nap menetrendje:

- Bemutakoztunk egymásnak az osztály előtt.
- Megbeszéltük a gyerekekkel az iskola házirendjét.
- Megbeszéltük a gyerekekkel az F épület saját házirendjét.
- Tűz- és balesetvédelmi oktatást tartottam a gyerekeknek.
- A tanulószerveződést pontról pontra megbeszéltük, és a gyerekek aláírták.
- Adatlapok pontosítása, címek, telefonszámok egyeztetése.
- Megbeszéltük az első hét teendőit.
- Elkezdődtek az első pingpong- és csocsómérkőzések.

A program első bevezető két hete

Az első két hét mindenki számára izgalmas, hisz az új kezdés, új környezet, új módszerek erős reakciókat váltanak ki, és hosszú távra nyomokat hagynak a gyerekekben és a pedagógusban is. Kisebbségi problémák nélkül ez a folyamat nem megy végbe: mi itt a szokás, mit szabad, mit nem, mit visel el az új csoport és az új tanár, mit nem, ki lesz a „főnök” a fiúk csoportjában stb.

Úgy tűnik számomra, ahogy a Dobbantó program indítja az évet, hasonlóan kellene kezdeni a többi évfolyamban is. A program az első pillanattól kezdve nagy hangsúlyt fektet az önismeretre és egymás megismerésére, megbecsülésére. Az új iskolába járás és egy új közösségbe való beilleszkedés egyes diákoknak nem megy zökkenőmentesen, konfliktusok nélkül. Itt kap fontos szerepet az osztályfőnök, aki segíti ezt az első problémát megoldani és feloldani különböző módszerekkel és eszközökkel.

Osztályfőnökként nagyszerűnek tartom a Dobbantó programban, hogy nem a személytelen frontális munkának ad teret, hanem időt és lehetőséget ad a gyermeknek, az osztályfőnöknek és a programban résztvevő tanároknak egymás megismerésére és elfogadására, a közös munka módszereinek kialakítására.

Az első két hét feladatai az osztályfőnök számára:

- a gyerekek megismerése, személyiségük feltérképezése,
- készségeik és képességeik vizsgálata,
- a csoportban lezajló szociális interakciók beindítása,
- a peremhelyzetű diákok visszacsatolása a csoporthoz, a beilleszkedésük segítése az osztályba,
- közös szabályok megfogalmazása, rögzítése, szerződéskötés.

Ezeket a folyamatokat irányított tevékenységekkel lehet és kell is befolyásolni a pedagógusoknak. A két pedagógus jelenlétében zajló tanítási óra ebben az esetben is óriási lehetőség, mivel ugyanazt a csoportot figyelve mindkét pedagógus mást és mást figyel meg és vesz észre. A tapasztalatok is mások lehetnek e két embernél, hiszen nem vagyunk egyformán érzékenyek bizonyos dolgokra, és nem helyezünk egyforma hangsúlyt rájuk. Az indítást végző két tanár eltérő, de összehangolt módszerei és a team többi pedagógusával az év során rendszeresen folytatott megbeszélések segítenek az osztályfőnöknek abban, hogy az általa nem észlelt dolgokról is tudomást szerezzen.

A tanulók megismerését segítik a személyiségüket tükröző és felszínre hozó játékok. Ezekre nagy hangsúlyt fektet a program, és ezekből a feladatokból és játékokból fontos és jelentős mennyiségű információt szerezhet a gyerekekről mind az osztályban tanító pedagógus, mind az osztályfőnök. Ez nagy segítség a gyermek egyéni fejlődési tervének elkészítésekor is. Egyértelmű, hogy ebben a programban az osztályfőnöknek az első két hétben olyan lehetőségek adatnak meg, amelyek egy hagyományos tanmenetű iskolában gyakran évek során sem elérhetőek. A program során számos olyan osztályfőnöki adminisztrációs feladat is adódott, amik kitöltötték a délutánokat:

- iskolai kötelező dokumentumok kezelése: napló, anyakönyvi lap, statisztikai lap, házirend, tűz- és balesetvédelmi jegyzőkönyv,
- osztályfőnöki dosszié megnyitása a tanulói jelentkezési lap, önéletrajz, felmérőlapok, adatlap, tanulói megállapodás stb. behelyezésével,
- szociometria felvétele és értékelése (a bevezető szakasz befejezéseként),
- bemeneti mérés és összegzés, egyéni profillapok elkészítése,
- Dobbantó program egyedi dokumentumai: tanulói portfólió-dosszié, modulmunka-dokumentálás,
- játékos foglalkozások előkészítése: a játékokhoz szükséges anyagok, eszközök, feladatlapok előkészítése, másolása,
- első kapcsolatfelvétel a gyerekek további életének szervezése érdekében a
 - modulvezető tanárokkal,
 - munkahelyi környezetben foglalkozást vezető szakokkal,
 - mentálhigiénikusokkal,
 - pszichológussal,
 - pályaorientációs tanárral,
 - gyermekvédelmi felelőssel,
- az első szülői értekezlet megszervezése.

Osztályfőnökként napi teendőim az év során

Rengeteg időt töltöttem együtt az osztállyal mint tanár, mint gyógypedagógus és mint osztályfőnök. A gyerekeket a programban felnőttként kezeljük, hiszen mindenről, ami fontos, szerződést készítünk velük. Feladatokat vállalnak, amelyeket osztályszinten és személyenként is szerződésbe foglalunk egyéni vállalás címén a tanulókkal. A diákoknak az év folyamán az általuk szerződésükben vállaltakat be kell tartaniuk, el kell végezniük. A szerződés be nem tartása először figyelmeztetést von maga után (ez gyakran a társaktól érkezik és nem a tanároktól), majd különböző „szankciók” követik, amiket szintén ők határoznak meg saját maguk számára (pl. ilyen volt, hogy „ki lehet váltani a szaktanári figyelmeztetést épület körüli takarítással vagy egyéb plusz feladattal”).

Az osztályfőnök dolga az is, hogy a tanárokkal, a csoporttal, ha kell, mentálhigiénikus-sal, mediátorral, pszichológussal, gyermekvédelmi tanárral együttműködve segítsen a keletkező konfliktusok feloldásában. Ez lehetett tapasztalataink szerint tanuló-tanuló, tanár-tanuló, szülő-tanár és szülő-gyermek közötti kapcsolat, együttműködés. Az osztályfőnök felelőssége, hogy megkeresse a megoldási szinteket és módszereket. Ez ebben a tanévben úgy érzem, minden esetben sikerült.

Az osztályfőnök szerepe a tanulók továbbtanulásban

Az év elején, a szakiskola választásakor a gyerekek elhatározásában valamelyik szakma megismerése, illetve szakmunkás-bizonyítvány megszerzése szerepel célként. A szakmacsoportok megismerése ebben a tanévben ezen az elhatározáson szinte alig módosított. Változatlanul valamilyen szakma tanulásában határozták meg céljaikat (egy félévkor érkezett tanuló kivételével, aki gimnáziumi felvételre készült – sikeresen).

A tanulók az év során a gépészeti és építészeti szakmacsoport több szakmájával (a kőműves, burkoló, csőszerelő, autóvillamosság szerelő, géplakatos, szobafestő mázó és tapétázó, kárpitos és könyvkötő szakmákkal) ismerkednek folyamatosan. Üzemlátogatásokat is szerveztünk külső vállalatoknál és vállalkozóknál, ahol a vendéglátással, élelmiszeriparral, könnyűiparral és a nehézgépgyártással ismerkedhettek meg. E szakmák megismerése után dönthettek a továbbtanulásukról.

Az év végére sok-sok beszélgetés során körvonalazódtak a pontos elképzelések és lehetőségek. A 16. életévüket be nem töltött tanulók, illetve azok, akik a 10. évfolyam elvégzéséhez kötött szakmát szeretnék tanulni, valamelyik szakmatanulásra előkészítő osztályba lépnek be iskolánkban vagy más iskolában, és a kompetenciabizonyítvány megszerzése után lépnek majd be a 11. évfolyamra egy év múlva. Akiknek a szakmatanulás elkezdéséhez a 8. osztály és a 16 éves kor volt előírva, azok többsége a saját iskolánkban kezdi meg a kőműves, a géplakatos vagy egyéb szakma tanulását. Néhányan kilépnek a munka világába, illetve felnőttoktatásban való részvételt terveznek.

A megfelelő szakma és iskola kiválasztása, a feltételek azonosítása, a beiratkozás előkészítése, az orvosi alkalmassági, a megfelelő, megújított szakértői dokumentumok beszerzése terén a szülők és a tanulók egyaránt nagymértékben igényelték az osztályfőnöki segítséget. Ez akkor is nagy munka volt, ha csupán 13 tanulónak kellett segítséget nyújtani. Az osztályfőnök a gyermek képességeinek és beállítottságának, testi és lelki alkalmasságának ismeretében természetesen javaslatot tehet a szülőnek, hogy mely szakma lehetne megfelelő a tanulónak, a döntés azonban minden esetben a tanuló és a szülő közös döntése. Sajnos egy-két esetben vélhetően hibásan döntöttek, az esetek többségében azonban sikerült a realitások talaján tartani az elképzeléseket.

Kapcsolattartás a szülőkkel

A klasszikus kapcsolattartási formák mellett újak jelentek meg az osztályfőnök életében, például az interneten küldött e-mail, az SMS, mobiltelefon, MSN, iwiw, g-portál és a különböző honlapokra felrakható információk segítségével történő tájékoztatás. Ezt még minden résztvevőnek szoknia kell, hiszen csak a gyerekek számára természetes – bár egyre inkább a tanárok közötti kapcsolattartásnak is fontos tényezője.

A tapasztalatunk szerint a Dobbantóban a szülők gyakran érdeklődtek gyermekükről, bár sokszor nem személyesen, hanem telefonon. Az esetleges hiányzásokról is leggyakrabban telefonértesítés vagy sms jött a szülőtől vagy a gyerektől, és mi, tanárok is ilyen formában értük el legkönnyebben a szülők nagy részét.

Persze a „klasszikus” formák is megmaradtak. Az ellenőrzőbe vagy külön levél formájában kaptak értesítést a szülők a szünetekről, a fogadóórákról és a szülői értekezletekről, a mozi- és színházlátogatásokról, a tanulmányi kirándulásokról stb.

A szülői értekezlet időpontjában mint osztályfőnök rugalmas voltam, hiszen a megjelölt napokon reggel háromnegyed héttől délután hat óráig rendelkezésre álltam a szülők számára. Ezzel a lehetőséggel éltek is a szülők, hiszen vannak olyanok, akik munkájuk miatt egy kötöttebb időpontban nem tudnának eljönni. Mivel a Dobbantó program az egyéni fejlesztésről szól, azért is jó ez a rugalmasság, mert lehetőségem volt a szülővel (és a gyerekkel) a „csendes” szobában elmélyültebb beszélgetésre.

A nagykorú tanulók esetében fordult elő, hogy ritkábban került sor beszélgetésre a szülőkkel, ők nem igényelték olyan mértékben, gyermekeiktől elvárták, hogy önállóan intézzék ügyeiket.

Kapcsolattartás a tanárokkal és segítőkkel

Ahhoz, hogy a program megfelelően záruljon, tanulók elérjék az év elején megjelölt célokat, és az osztályfőnök is sikeresnek érezze munkáját, elengedhetetlen az információ áramoltatása a résztvevők között. Ez a Dobbantó csoporttal foglalkozó pedagógusokra és segítőkre is vonatkozik. E célra szolgálnak a kis- és nagyteam-értekezletek és az informális kapcsolat: látogatások a tanműhelyben, órákon, szünetekben vagy csak beszélgetések egy kávé mellett a kistanárinkban.

Összegzés

Az osztályfőnök munkája során a programban olyan lehetőséget kap, amit nem szabad elszalasztani, más oktatási formákban és keretben biztosan nem rendelkezik ilyen támogatottsággal. A gyerekek itt maximálisan érezhetik az osztályfőnök figyelmét és gondoskodását. Van rá lehetősége, hogy sokkal jobban megismerje a gyerekeket, változatosabb helyszíneken és sokoldalú tevékenységben megfigyelve őket. Jó érzés, hogy osztályfőnökként segíthettem a szülőknek a tanulók életútjának egy szakaszában, élvezhettem bizalmukat, hogy véleményemet kérték, és tanácsaimat gyakran megfogadták.

A Dobbantóban végzett osztályfőnöki munka legfőbb tanulságának azt érzem, hogy az erre a szerepre vállalkozó tanárnak minden lehetséges irányban nagymértékű nyitottsággal, jó kapcsolatépítési és kooperációs képességgel kell rendelkeznie. Közvetítő szerepet kell vállalnia a program megvalósításában érdekelt minden szereplő – tanuló, szülő, az osztályban tanító tanárok, az iskolavezetés és a külső partnerek, segítőszervezetek, munkahelyek – között. Külön fontos az a fajta érzékenység, amely a tanulók személyes problémáinak megoldásában, eredményes egyéni fejlesztésükben szükséges.

Visszatekintve az első évre, és arra a zárónapra, amelyet a közös „tízórára torta, délre halászlé-túrós csusza” vendégséggel zártunk le, örülök, hogy részese lehettem ennek a folyamatnak, és várákozással tekintek a következő osztállyal végzendő közös munkámra.

Felhasznált szakirodalom:

- BAGDY EMŐKE: Főnök-e az osztályfőnök? Új Pedagógiai Szemle, 1993. 3. sz.
- BARLAI RÓBERTNÉ: Főnök az osztályban? Új Pedagógiai Szemle, 1996. 5. sz.
- DOHY ÉVA ERIKA: Kinek kell az osztályfőnök és a munkája?
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00083/2004-07-Mu-Dohy-Kinek.html>
- FENYŐ D. GYÖRGY: Az osztályfőnök és osztálya. Új Pedagógiai Szemle, 1993. 3. sz. Az osztályfőnöki munkáról – jelen időben (összeáll.: Majzik Lászlóné)
- FENYŐ D. GYÖRGY: Húsz tézis az osztályfőnöki munkáról, <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=609>
- KOZMÁNÉ VINCZE ÉVA: A Dobbantó program kezdő szakasza, avagy hogyan induljunk egy új csoporttal? - (Az első két hét programja), FSZK, 2009.
- SZEKSZÁRDI JÚLIA: Még egyszer az osztályfőnöki szerepről
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2000-12-ta-szekszardi-meg>



Iskolavezetés a Dobbantó programban

Nagy Mariann Vezetői tapasztalatok a Dobbantó programban

Bevezetés

Iskolánk, a Budai Városkapu Iskola Speciális Szakiskolai Intézményegységeként működik Pécsen, a keleti városrészben. Több éves gyakorlatunk van a sajátos nevelési igényű tanulók szakiskolai oktatásában, a felzárkóztató oktatás terén.

Tanulóink nagyobbik része szociálisan is hátrányos helyzetű, sokan egészségi állapotukat tekintve is azok. Megszerzett ismereteik hiányosak, nehezen motiválhatók, családi környezetükben nem a tanulást tekintik értéknek. A tanár pedig tanítani akar. Nehéz ezt az ellentmondást feloldani.

Kollégáim emberi és szakmai hozzáállása a munkához, a neveléshez-oktatáshoz pozitív, de a sok kudarc, a mindennapos munka során érzett gyakori sikertelenség negatívan hat rájuk. Egyre magányosabb, elveszettebb lesz ma a tanár, mert egyre inkább magára marad a gondjaival, és mivel a jó szándék vezérli, a lelkiismerete nem hagyja nyugodni, ezért először magában keresi a hibát. Ha helyesen elemzi és értelmezi az okokat, melyek a kudarcokat előidézik, akkor rájön, hogy szemléletét, módszereit, a tanulásról alkotott fogalmát kell újra-gondolnia. Mikor sokadik alkalommal tettük fel a kérdést, hogy „de akkor mit csináljunk?”, akkor magunk is rájöttünk erre a szükségletünkre. Ekkor jött a pályázati lehetőség.

Miért pályáztunk?

Szükséglet volt

Mikor 2008-ban elolvastuk az FSZK pályázati felhívását, akkor azért döntöttünk a pályázat beadása mellett, mert kollégáimmal együtt a részvétellel dobbantási lehetőséget láttunk elsősorban a pedagógusok számára, másodsorban a programba bekerülő, az iskolarendszerből kimaradt, lemorzsolódott 14–25 éves fiatalok számára!

Miért elsősorban a pedagógusok számára láttunk lehetőséget?

Mert a jelenlegi tudásunk kevés a problémák megoldására.

Mert olyan segédanyagot és konkrét segítő tevékenységet ígért a program, mellyel a pedagógusok szakmailag megújulhatnak.

Miért a tanulók másodsorban?

Mert a tanulók szükségleteit csak akkor tudjuk kielégíteni, ha a jóakarattal mellé elegendő szakmai ismeret is társul. Ehhez pedig szemléletbeli változtatásra, a tanulásról alkotott foglalkozásaink átgondolására, új módszerek megtanulására és alkalmazására van szükség.

Iskolánk sajátos helyzetű, többek között azért is, mert egy nagy, összetett iskola viszonylag kicsi intézményegysége vagyunk. 17 pedagógus és 6 segítő látja el a közel 200 tanulóval érintő feladatokat. A tantestület ahhoz elég kicsi, hogy jól együttműködő közösség lehessen, de ahhoz elég nagy, hogy elveszettnek érezhesse magát valaki benne. Az innovációs szemlélet és gyakorlat sem minden pedagógustól elvárható követelmény, s ezek az emberek is kevesen vannak. Márpedig a tantestület húzóerejét ők jelentik, ha kevés a „hórukkember”, lelassul a szervezet reagálóképessége. Mi már a pályázat beadásakor emberekben, a csapatban gondolkodtunk, azért pályáztunk, mert megvoltak a megvalósításra vállalkozó és erre képes pedagógusok.

Céljaink találkoztak a pályázati célkitűzésekkel

- Megfelelő és minőségi oktatás biztosítása a sajátos nevelési igényű tanulók számára is
- Kompetenciaalapú fejlesztés
- Személyre szabott pedagógiai gyakorlat

Ezeket a célokat már többször kitűztük mi is, de nem értünk el lényeges eredményeket. Többnyire visszatértünk a hagyományos módszerekhez, és a sikertelenségre általában azt a magyarázatot adtuk, hogy ezeket a gyerekeket nem lehet tanítani, nem hagyják magukat.

A hagyományos tanári szerep a tanítást helyezi előtérbe, a pedagógusok erre koncentrálnak, erre vannak szocializálva. Ahhoz, hogy ebből a szerepből ki tudjanak lépni, segítségre és motivációra van szükségük.

Milyen támogatást ígért a pályázat?

- A személyre szabott pedagógia elveinek és gyakorlatának megismertetése
- Tanulást segítő modulok felhasználhatósága
- Tárgyi eszközök beszerzése
- Motiváló, egyedi tanulási környezet kialakítása
- A tanulók átvezetése a munka világába
- Coachingolás a vezetőnek
- Mentorálás a teamnek

Volt már sok pályázatunk eddig, megvalósítottunk sokat, de egynél sem volt jelen a támogatás a végrehajtás során. Ezért látom forradalmian újnak ezt a formát. Ezért pályáztunk elsősorban. Azt éreztük, hogy itt nem csak a vége lesz a fontos, nevezetesen, hogy leadjuk

a megvalósítást mutató indikátorokat tartalmazó jelentést, hanem a folyamat a fontos, az út, amit építünk, s amin járunk, járni fogunk.

Felkészülés a program bevezetésére

Tervezés

Az előkészítő szakaszban elkészítettük a helyzetelemzést a SWOT-analízis módszerével. Ekkor igyekeztünk őszinték lenni magunkhoz, és a valóságos helyzetet felmérni, hogy a fejlődési irányokat helyesen, reálisan határozhassuk meg.

Iskolafejlesztési tervet kellett készítenünk a projekt kétéves időtartamára. Cselekvési és pénzügyi tervet az egyes pályázati szakaszokra.

Ezek a feladatok határidőhöz kötöttségük miatt rákényszerítettek bennünket a tudatos tervezésre. Ez persze nem azt jelenti, hogy tökéletes tervet csináltunk, de átgondolt, egyeztetett és elfogadott tervet igen.

Megfogalmaztuk fejlesztési koncepciónkat:

- alkalmazható tudás,
- egészséges, korszerű, biztonságos környezet,
- inkluzív, befogadó, elfogadó közösség,
- módszertani, szemléleti megújulás,
- együttműködés másokkal, egymástól tanulás,
- munkavállalói kompetenciák fejlesztésével esélyteremtés.

Felvázoltuk jövőképünket:

- Megújult tanulási környezetben tartalmi, szemléletbeli, módszertani fejlődést érünk el.
- Az elért eredményeket fenntartjuk és kiterjesztjük az iskola teljes működésére.
- Második esélyt biztosítunk a hátrányos helyzetűeknek.

Jelmondatot választottunk: Fogjuk a kezéd, DOBBANTS a jövődbe!

A coach és a mentor jelenléte az iskolában már ebben a szakaszban is nagy segítség volt, háttértámogatást és együttgondolkodást is jelentett, mintegy provokálta a Dobbantóval való foglalkozást.

A program elegendő időt adott a ráhangolódásra. Jó volt, hogy rendelkezésünkre állt némi idő lelkiileg, emberileg felkészülni, a nyári szünet a tervezéssel telhetett el.

A Dobbantó programiroda támogatása

A Dobbantó által felkínált iskolafejlesztési program 8 bója köré szerveződik:

- egyéni tanulási út,
- teamműködés,
- életpálya-építés,
- diáktámogatás,

- iskola együttműködése a coachcal és a mentorral,
- iskola szintű bevonódás,
- lemorzsolódottak felkutatása és megtartása,
- iskolafejlesztési program.

Ezek a pontok teljes mértékben elfogadhatók voltak számunkra, úgy éreztük, van tanulnivalónk e területeken. Néhány bója egészen új tudás megszerzésének lehetőségét kínálta (mentor, coach-együttműködés, lemorzsolódottak felkutatása).

A pályázat keretében több alkalommal került sor konferenciára, vezetői tréningre. Ezen a találkozón olyan előadások hangzottak el és olyan műhelymunka zajlott, amelyek jól szervezett keretek között, motiváló légkörben az egymástól tanulást is lehetővé tették. A segédanyagok, támogató füzetek az elmélyedést biztosították. A mentor és a coach a legújabb szervezetfejlesztési, módszertani szakirodalomról is referáltak, ajánlásokat tettek, házhoz is hozták ezeket az információkat.

Elért eredményeink

A támogatás hatásai

A felkészülési időszakban ért hatások szolgálták a szemléletváltást, a pedagógiai, szakmai megújulást és a pedagógusok személyiségére is hatottak.

Jó volt, hogy megismerkedhettünk más pedagógusokkal, láthattuk, hallhattuk, hogy nekik is nehézségeik vannak, mind a működésben, mind a pedagógiai munkában. Máris kevésbé voltunk elveszettek. Az ember hajlamos azt hinni, hogy csak neki nem megy, hogy másoknak minden sikerül. Jó volt megtapasztalni a regionális találkozón, hogy más megyék, más városok tanárai is tenni akarnak valamit, újítni akarnak, és nem leszünk magányos hősök. A pedagógusok is érzik, most egy nagyobb közösséghez is tartoznak, a dobbantós iskolák csapatához, s mint a diákok, ők is támogatást kapnak egymástól, a programtól, a programirodától. Mert nem csak a fiataloknak nincs kihez fordulniuk, illetve nem tudják, kihez lehet, a pedagógusok is így érzik. Jól mutatja ezt, hogy mennyi kérdéssel fordulnak, fordulunk a programirodához.

Nagyon pozitív elemnek látom, hogy merünk, mernek kérdezni, nem szégyelljük, szégyellük, ha nem tudunk, tudnak valamit, s hogy a válaszok gyorsak és alkalmazható segítséget adnak.

Az FSZK válaszai azt is erősítik,

- hogy minden megoldás jó, ha a kitűzött cél elérését szolgálja,
- hogy minden iskola a maga útját építi és járja,
- hogy senki sem ismeri a „tutit”,
- hogy a felelősség nem hárítható át,
- hogy helyben kell dönteni,
- s hogy mindenki helyzetbe hozható és helyzetben van.

A pedagógusok fontosnak érezhetik magukat, mert részesei egy akciónak, mert tétje van annak, amit csinálnak. S ebben nagy szerepe van a pályázat megvalósítását folyamatosan kezelő, segítő programirodának, az őket a helyszínen képviselő coachnak és mentornak.

A coach és a mentor szerepe, hatása

Az iskolának mint szolgáltató intézménynek, figyelembe kell vennie a piaci igényeket is. Ám legtöbbször partnereink valamiféle elfogultsággal nyilatkoznak meg, hisz a tanulók, a pedagógusok, a szülők, és a fenntartó más szemszögből ugyan, de „színezett szemüvegen” át lát minket, az iskolát. A mentor, a coach a külső szem, az elfogulatlan véleményalkotó, a messziről jött ember lehet az, aki vélhetően jobban rámutathat a hibás pontokra, mert rálát a szervezetre, azáltal, hogy nem része, kliense annak.

Sokszor és sokan mondták már, hogy a felügyeleti rendszer megszűnése ártott az iskolának, a közoktatásnak. Van ebben sok igazság. Túl belterjes lett az iskolák élete. Az önmeghatározás, az egyéni arculat kialakítása, a partneri igényekhez való igazodás jó gondolatok, de a visszacsatolások vagy elmaradnak, vagy elnagyoltak. Most a coach és a mentor folyamatos jelenléte segít életben tartani a programot, hiszen kéthetente, havonta mindenképpen megállunk egy pillanatra, és összegzünk, rendszerezünk és újratervezünk. Bizonyos értelemben kényszer ez, de jó értelemben az, mert a határidők betartására, a döntések meghozatalára, az eredmények rögzítésére, a hibák okainak feltárására kényszerít, és ezzel javítja a munka hatékonyságát. S még azért is fontos, mert megfelelő formát teremt ezekhez azzal, hogy adott időben és helyen leülnek együtt, és a munkájukról beszélnek, hogy fontosnak érezhetik azt, amit csinálnak, hisz egy külső személy odafigyel rájuk, meghallgatja őket, válaszol a kérdéseikre, még a kétségeiket is megfogalmazhatják.

A teammunka alkalmazása

Amikor a pályázatot beadtuk, megvolt a csapatunk. De mivel az élet írja a forgatókönyvet, nálunk már az előkészületek során személyi változások történtek, mert a feladat-ellátási helyek megváltoztak, az emberek más munkakörbe kerültek. Ez volt az első krízishelyzetünk. A kétkedés és a kétségbeesés hangjai felerősödtek. Voltak ellendrukkerek is, sajnálkozók is, de a többség segítőkész és vállalkozó szellemű volt. A szervezet életében mérföldkő volt ez, néhányan meglepően innovatívnak mutatkoztak. A változás szellőjét érezhettük. Változtatnunk kellett, új emberek kerültek a teambe, akiket természetesen felkértem erre a feladatra, s ők szívesen csatlakoztak a Dobbantó csapathoz.

A teamvezető személye is változott, de szerencsére magával ragadó személyiség, aki jól reagált a változásokra, és a team is jól reagált rá. Így tehát megalakult a csapat, aki az előkészületeket folytatta. De a csapatépítés folyamata megtorpant, kevés volt az idő az együttgondolkodásra, újratervezésre.

Viszont az augusztusi kétnapos regionális találkozóra már az új csapat utazott. Itt sikerült a csapatépítés alapjait lerakni, és az első tanítási nap forgatókönyvét elkészíteni. Nagyon kreatívak, aktívak és lelkesek voltunk, érezhető volt a várakozás a megmértetésre. Sok segítséget kaptunk a szakemberektől, és jó ötleteket a többi résztvevőtől. Sőt, játszottunk is, olyan feladatokat végeztünk, amelyeket program ajánl a gyerekekkel végeztetni. Nagyon jó volt, hogy az első tanítási nap előtt még volt idő az együttgondolkodásra, tapasztalatcserére. Ennek a tréningnek nagyon jó hatása volt a tanárookra, felszabadította őket. Olyan hiteles és szavahihető szakemberek tartották a foglalkozásokat, hogy kollégáimból is fokozatosan tűnt el az ellenállás, a kétkedés, amit azért előtte gyakran megfogalmaztak.

A csapaton belüli munkamegosztás ekkor még nagyon kialakulatlan volt, mindenki kereste a helyét. Majd még egy emberrel kevesebben lettünk, mentálhigiénés szakemberünk elhagyta az iskolát. Helyette már nem tettünk be új embert, négyfős a team a Dobbantó első évében. Hosszas egyeztetés és egyezkedés után megtörtént a modulok elosztása. Nehézséget okozott a felkészülés során az, hogy a modulok késve érkeztek, kevés idő állt rendelkezésre ahhoz, hogy kellő alapossággal megismerjük a modulok tartalmát, felépítését, rendszerét. Azt sem volt könnyű kitalálni, hogy a modulokat milyen órarend szerint osszuk el. Iskolánk esetében az is nehezítette a dolgot, hogy személyi változások történtek, ezek mindig megtörték a lendületet. Az új tagoknak be kellett hozni lemaradásukat, meg kellett ismertetni őket a programmal és motiválni kellett őket.

A program egyik legfontosabb és legjobb eleme a csapatmunka preferálása. Kezdetben sokat beszélgettünk a teamben, ekkor meggyőződtem róla, hogy az együtt dolgozók szemlélete abban a tekintetben egységes, hogy a gyermekek érdeke a legfontosabb szempont a számukra, de pedagógiai elveik és módszereik nagyon különbözők, ami persze nem baj. Viszont pedagógiai kultúrájukat mindennapi gyakorlatukat a frontális óravezetés jellemezte eddig.

Csak a team vezetője tanít teljes óraszámában a Dobbantóban, a többi kollega más osztályokban is dolgozik. Számukra még váltást jelent a dobbantós órák és a többi óra módszertana. Azt szeretnénk elérni, hogy ne csak a Dobbantóban legyen egyénítés, csoportmunka, hanem egyre több óra szóljon a tevékenykedtető tanulószervezésről, az előzetes ismeretek felhasználásáról, hogy ne minden a tanításról, hanem a tanulás megszervezéséről szóljon. Itt még lesznek nehézségeink. Egyelőre az az álláspontjuk a kollégáknak, hogy például szakmai vizsgára így nem lehet a tanulókat felkészíteni, mert nem tanulnak eleget.

Érdekes mozzanat volt még az év elején, hogy egyik tanulónkat nevelőanyja kivette a Dobbantóból azzal az indokkal, hogy itt nem tanulnak a gyerekek. Akkor a kollégák meg is ijedtek kicsit, hátha több fiatal esetében felmerül majd ez a gond, és elmennek a gyerekek. Igyekeztem megnyugtadni őket, hogy ez nem lesz általános. A szülők számára is újdonság, hogy nem bemaagoltatás folyik az iskolában. A törődő szülő nehezebben lát bele az iskolai munkába, kevesebb fogódzója van az otthoni számonkéréshez.

A dobbantós csapatban eleinte sokszor elhangzott, hogy ezt így nem lehet megcsinálni, hogy túl jól érzik magukat a gyerekek. A tanárok pedig nem érezték jól magukat, mert bizonytalanok voltak abban, hogy jó-e ez így. Mikor több szülő említette, hogy a gyerekek jól érzik magukat, akkor az egyik kolléga szinte mentegetőzött, hogy ezután majd többet tanulnak. Megbeszéltük, hogy nem baj, ha a gyerekek nem szenvednek az iskolában, és sikernek tekinthetjük, hogy egy-két kivétellel, rendszeresen, időben jönnek iskolába.

Eleinte a többi kolléga is fokozott kritikával illette a dobbantósokat, és folyton problémaként jelezte, hogy ezek a gyerekek itt-ott vannak, ezt-azt csinálják, kilógnak rágyújtani, átmennek más folyosókra beszélgetni, netán bajba keveredni. Most már elcsitultak ezek a hangok, mert a dobbantós kollégák többet vannak a gyerekek mellett, szünetekben sem hagyják őket magukra, és megvédik őket az ilyenfajta támadásoktól.

A Dobbantó tanterem kialakítása

A program tartalmazta a tanterem kialakításának, berendezésének javaslatát is. A legfontosabb szempont, hogy a terem bútorzata tegye lehetővé a változatos tanulás-szervezést, a csoportmunkát.

Többfunkciós tanteremben gondolkodtak a program kidolgozói, és pénzeszközöket is rendeltek mellé. A terv tartalmaz olyan elemeket is, amelyeket először idegenkedve fogadtunk, pl. bordásfal, egészalakos tükör, konyhasarok, pihenősarok. Amivel nagyon egyet tudtunk érteni, az a technikai eszközök terembe helyezése: fénymásoló, számítógép, nyomtató, tv, hifi stb.

Nagyon érdekes, hogy végül éppen ezeket az eszközöket nem tudtuk időben beszerezni, mert közbeszerzés alá kerültek, még sem okozott túl nagy gondot a hiányuk. Persze sokkal kényelmesebb lenne, ha ott lenne már minden a teremben, de nem ezen múlik az eredményességünk. 2009 nyara a tervezésről szólt. A tanulói környezetet úgy akartuk kialakítani, hogy abban tanár és diák is jól érezhesse magát.

Terveztünk, rajzoltunk, ötleteltünk, vásároltunk, varrtunk, dekoráltunk. A terem és a szociális helyiség, amit megterveztünk, kissé megkésve készült el, mivel a beruházás is közbeszerzési eljárás alá került. Ezért néha megtorpantunk, sajnáltuk magunkat a sok gátló tényező miatt. Aztán megoldottuk ezt is, és berendeztük a termet úgy, ahogy azt a meglévő körülmények, eszközök lehetővé tették.

Családias hangulatú a termünk. Van benne pihenősarok, ahol a napindító és -záró beszélgetésre összeülhet a csapat. Van szobakerékpár, hogy feles energiáját letekerhesse az izgó-mozgó fiatal. Van teakonyhánk, ahol tízórait készíthetnek, vagy akár közös ebédeket. Van kanapénk, ahol pihenhet az, aki esetleg rosszul érzi magát, vagy épp kialvatlan. Van nagy faliújság, ahova minden tanuló produktuma felkerül. Van kényelmes fotel, amelybe belekuporodva lehet olvasni. Van csocsóasztal, amely mellett mindig többen beszélgetnek, mint ahányan játszanak, és még sorolhatnám, hogy miben más ez a terem, mint a hagyományos tanterem. Nem véletlen, hogy a többiek irigykedve néznek és járnak be a Dobbantóba.

Most már, hogy tanárok és tanulók egyaránt belakták a termet, tényleg olyan, mint egy családi élettér, zajlik benne az élet, munka folyik, nevetnek, ünnepelnek, vitatkoznak. Nem mindenki ugyanazt, ugyanakkor, ugyanaddig, ugyanúgy csinálja, hanem egyéni szükségletének megfelelően, egyéni ütemben.

Az egyéni ütemterven alapuló tanulás-szervezés

Ez a leglényegesebb és a legnehezebb eleme is a programnak. Természetesen minden ezt a célt szolgálja, de a mindennapi gyakorlatban nem könnyű megvalósítani.

A modulok sok segítséget adnak a tanárnak, csak hogy ezeket most látják és próbálják ki ők is először. Nagyon időigényes a felkészülés, és mindig szükséges módosítani, személyre szabni.

Négy pedagógus dolgozik a tanulókkal a Dobbantóban, ők osztották szét egymás közt – óráskáikat, szakmai végzettségüket és érdeklődésüket alapul véve – az alábbi modulokat: anyanyelv és kommunikáció, matematika, természetismeret, társadalomismeret, idegen nyelv és a munka világa. A modulokon belül a feldolgozás három szakasza: a

ráhangolódás, az elsajátítás, és az alkalmazás. A modulokban és a tanulás során különféle tanulásközpontú tevékenységek valósulnak meg: tanári magyarázat, vita, megbeszélés, szerepjáték, egyéni munka, csoportmunka, projektmunka, terepmunka, ötletroham, stb.

A tanulók szükségleteihez és fejlődési igényeihez igazítottan, kilépve a hagyományos tanárszerepből, támogató, ösztönző pedagógusként dolgozik a tanár.

A tanulót mentorálja segítő párja a tanári teamből. A párok megalakítását jól előkészített megismerő tevékenység és megbeszélés és tanulói választás előzte meg. Most 3-4 tanuló tartozik egy kollegához, ő a személyes segítője a tanulónak minden tekintetben.

Az órák kb. 40%-ában két tanár foglalkozik a tanulókkal, ezzel is segítve a személyre szabott pedagógiai gyakorlatot. A tanárok együttműködését ez által is szükségessé teszi a program.

A tanulókról már előzetesen sokat tudtunk, hisz a felvételi beszélgetés során kiderült, hogy ki miért választotta ezt az osztályt, de az igazság pillanata 2009 szeptemberében jött el. Ekkor találkoztak a tanulók egymással, a pedagógusokkal meghatározott keretek között, s rögtön lereagálták egymást. A tanárok is reagáltak. Már nemcsak azt az egy-egy tanulót látták, akinek külön-külön minden problémáját megértik, hanem egy osztályt, amely igen vegyes összetételű. Rögtön megint osztályban gondolkodtak, kétségbe estek, hogy lehet majd kezelni ezt a sokféleséget. Akkorra megérkeztek a modulok, és jött a pánik, hogy fogjuk ezeket megvalósítani ezzel az osztállyal, amelyben van, aki még csak 4. általános osztályt végzett el, s van, aki már végigjárta a 9. évfolyamot. Az egyéni fejlődési tervek elkészítése teljesen új feladatot jelent a kollégák számára. Negyedéves szakaszt tervezünk, és negyedévente értékelünk. A meglévő képességekre, erősségekre alapozott fejlesztési irányt jelölünk ki. Korábban mindig az volt a trend, hogy a gyenge területre koncentráljunk. Nem is nagyon jutottunk így sehova, legfeljebb az iskolai sikertelenségérzetet sikerült fokoznunk a gyermekben.

Összegzés

A 2009 szeptemberében megkezdett munka iskolánk életében jelentős állomás. Tanulási folyamat kezdetét jelenti. Tanulnak a kollégák és én is.

Számomra úgy tűnik, más iskolák is megtanulhatják és alkalmazhatják a programot önértékelésről is. Leginkább az elhatározáson múlik a dolog. Ha az iskolában megvan a változtatni akarás, a jobbítás szándéka, akkor meg lehet valósítani a programot.

- A személyre szabott pedagógia elveivel való megismerkedés megoldható belső továbbképzés, önképzés formájában. Az elvekkel való azonosulást a vezetői elkötelezettség nagyban elősegíti.
- A modulok anyaga hozzáférhető lesz a későbbiekben mindenki számára, de saját kidolgozásban is elkészíthető.
- A tanulási környezet átalakítására fordítható az eszközfejlesztési támogatás.
- A páros óravezetésre fordítható óraszám a nem kötelező tanórai foglalkozás keretéből biztosítható, csak döntés kérdése, hogy mit preferálunk.

- A tanulók átvezetése a munka világába, a régebbi üzemlátogatások módjára megtehető, hisz csak megfigyelni mennek a tanulók a munkahelyekre, nem dolgozni. A helyben fellelhető munkahelyeket, foglalkozásokat meg lehet ismertetni a fiatalokkal ily módon.
- Az egyéni tanulási utak kialakításához, az életpálya-építés módszertanához nagyon sok segédanyag jelent már meg különböző pályázatok eredményeként és szakirodalom formájában is. Ezek az új ismeretek lendületbe hozhatják a tantestületet. Nálunk is ez történt. Persze mindig lesznek kétkedők, de ezzel nem érdemes foglalkozni, mert teljes támogatottság lehetetlen, és felesleges is erőltetni a dolgot. Aki eredményes a hagyományos módszerekkel is, azt kár háborgatni. Viszont érdekes, hogy többnyire ők nyitottak az új ismeretek iránt.

Számomra az eddigi legnagyobb tanulság az, hogy fogni kell a kollégák kezét is. Folyamatosan érzékeltetnem kell, hogy amit csinálnak, az fontos, értékes. Figyelnem kell kérdéseikre, kéréseikre, és minden pozitív elemet meg kell erősítenem. Ugyanakkor figyelmeztetnem kell a határidők betartására, az egyenletes munkamegosztásra. Meg kell hallgatnom kétségeiket, és segítenem kell a továbblépést.

Jobban kell támaszkodnom az egyes pedagógusok erősségeire, és erre alapozva kell a fejlesztésben gondolkodnom. Még többet kell beszélgetnünk, hogy egymás véleményét megismerve, akár vitázva is, közös álláspontra jussunk. Azt is figyelembe kell vennem, hogy nem akarja majd mindenki ezt az utat járni, de azt nem engedhetem, hogy valaki aláaknázza az utat.

Azt várom ettől a munkától, hogy tantestületünk pedagógiai eszköztára gyarapodjon, és szemléletmódja felfrissüljön, hogy tanuljunk egymástól házon belül és házon kívül is. Azt nem várhatjuk, hogy máról holnapra szemléletváltás történjen, de el kell indulnia valaminek.

Remélem, hogy tapasztalatainkat hosszabb távon és szélesebb körben is kamatoztatni fogjuk. Ha megszűnik a támogatás, akkor önerőből kell fenntartanunk az elért eredményeket, a többi termet is ennek a koncepciónak megfelelően kívánjuk fejleszteni, átrendezni, berendezni, többfunkcióssá tenni. A kettős óravezetésre már elkülönítettünk óraszámot a jövő évi órakeretből, az egyéni fejlődési terveket már az idei évben is az új ismeretek birtokában készítjük el.

Összességében azt mondhatom, hogy jól előkészített, sokoldalúan megtámogatott program a Dobbantó, ahol a pedagógusok a fiatalokat segítik hozzá, hogy dobbanthassanak a jövőjük felé, hogy felzárkózhassanak társaikhoz. A pedagógusok számára pedig azért jelent egyfajta dobbantási lehetőséget, mert szakmai segítséget kapnak munkájukhoz. A megvalósítás már a mi felelősségünk, a csapaté.



Hublik Ildikó

A vezetői funkciók a gyakorlatban

Igazgatóhelyettesként egyik feladatomban a Dobbantó program iskolai koordinálása. Ennek a feladatkörnek a kapcsán szeretném bemutatni a vezetői funkciókat a gyakorlatban.

A vezetői funkciók áttekintése

A tervezés

A tervezés a vezetési folyamat első fázisa. A jó tervezés alapja a csapatmunka, világos célrendszer, elégséges tényanyag, valamint az erőforrások ismerete. A tervezésnek a tartalom és a forma egységében kell történnie. Figyelembe kell venni a feladatokat és a eszközrendszer.

A tervezés során távlatos és szakaszos tervet egyaránt kell készítenünk. A távlati tervben mindig hosszabb időre tekintjük át a feladat- és eszközrendszert, a szakaszos tervben az előbbiből kiindulva rövidebb szakaszra foglalmazzuk meg ugyanezt. A szakaszos terv ugyanakkor lehetővé teszi a távlatos terv korrigálását, mert minden tervezés nélkülözhetetlen eljárása a viszonyítás. A távlati és a szakaszos terv mindig egységet alkot.

A tervezés során minden feladatot olyan konkrétsággal kell meghatározni a munkatervben, hogy az ellenőrizhető legyen (határidő, felelős személy). A logika a közösségtől az egyénhez vezessen, mindenki tudja, mi vonatkozik rá.

Szervezés

A szervezés egy olyan munkatevékenység, amely azt hivatott biztosítani, hogy a tervben a megfogalmazott célok és feladatok megvalósulhassanak. Szabályozó tevékenység. Az elméleti jellegű tervező munkához viszonyítva a szervezés gyakorlatias képességeket kíván a vezetőtől. Amennyiben ez a kétfajta adottság nincs meg azonos mértékben a vezetőben, az még nem jelent eleve esélytelenséget a jó vezetői munkára. Ebben az esetben a sikernek az a kulcsa, hogy felismerve saját gyenge oldalát, úgy válassza ki a helyetteseit vagy alkalmankénti közvetlen munkatársait, hogy az ő képességeikkel kiegyenlítődjen a vezetőnél mutatkozó hiány. Voltaképpen a vezetésben és nem feltétlenül az egyetlen vezető személyében, kell hogy megteremtődjen a kívánatos egyensúly.

A szervezés tartalmi és operatív részre bontható. A belső, tartalmi szervezés elsősorban az oktató-nevelő munkát érinti. Arra szolgál, hogy az iskola minél jobb nevelőműhely legyen, a tanítás minél korszerűbb módszerekkel történjen. Az operatív szervezés keretében a vezetők megteremtik a megtervezett feladatok tárgyi, dologi, személyi feltételeit.

Ellenőrzés

Mint vezetéselméleti fogalom, az ellenőrzés nem azonos a hibák keresésével, hanem olyan tevékenység, amelynek során arról alkot képet magának a vezető, hogy hogyan halad a tervezés és a szervezés során megfogalmazottak gyakorlati megvalósulása. A vezető ellenőrzi a pedagógiai tevékenységet, a törvényes működés kérdéseit, a gazdasági tevékenységet. Ellenőrizni csak megkezdett munkát lehet. Az ellenőrzésnek két alapformáját ismerjük. Folyamat-ellenőrzés során a megkezdett folyamatot időben befolyásolhatjuk, korrigálhatjuk vagy megerősíthetjük. Másik típusa a vezetési folyamat végső szakaszában történik, az elért eredményeket teszi mérlegre. Ez az ellenőrzés a visszacsatolás szerepét tölti be.

Ellenőrzésen tehát azt a vezetési funkciót értjük, amely a szervezet tevékenységének minőségjegyeit és célszerűségét vizsgálja. Célja a teljesítmény és a hatékonyság feltárása, segítése, korrigálás, megerősítés és a megfelelő módszerek elterjesztése. Az ellenőrzés során a teljesítmények megítélésében viszonyítási alapként valamilyen normát használunk.

Értékelés

Az értékelés szembesítés a tényekkel, amely minősíti a munkában részt vevő személyeket, de feltárja a vezető lényeglátását, s azt is, jól választotta-e meg a munkatársat, akire a munkát bízta. Formái: beszámoló, minősítés, értekezlet, csoportmegbeszélés, jelentések.

Az értékelés legyen nevelő hatású. Úgy végezzük, hogy az ösztönzést adjon a munka további javítására. Mutassa meg a továbbfejlesztés lehetőségét és módját is. Értékelésünk csak akkor nevelő hatású, ha nyílt, a végzett munkával arányban álló, és minden lényeges kérdésre reagál. Ugyanakkor önértékelésre, mások munkájának megbecsülésére nevel. Az értékelés elengedhetetlen feltétele a demokratizmus. A vezető teremtsen meg a nyilvánosságot és a nyitottságot. Legyen módjuk a pedagógusoknak a vezetői értékeléssel vitatkozni, érveiket, javaslataikat kifejteni! Az értékelés bizonyos szituációkban legyen tapintatos. Ha szükséges az elmarasztalás, ne térjünk ki előle, de tegyük ezt emberségesen! Súlyosabb mulasztás esetén utasítást adhatunk továbbképzésen való részvételre, hospitálásokra, önképzésre. A túlzott dicséretnek és a túlzott elmarasztalásnak van káros hatása. Fontos, hogy az értékelésnél mindig vegyen részt az ellenőrzésért felelős személy, s mindazok, akik részt vettek a vizsgálatban. A jól végzett munka elismerésére minden alkalmat meg kell ragadni. A gyorsított feljebb sorolás és a jutalmazás nem pótolhat mindent.

Döntés

A döntés a vezetői szerepek legismertebbike. A döntés a hatalmi pozíciót és a vezetési helyzetet reprezentálja. Egy intézmény egészét érintő döntést csak vezető hozhat. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a vezetői munka csak döntésekből áll. A döntés tehát egy fontos, de nem kizárólagos vezetői szerep. Ha azonban egy vezető kitér a döntések elől, illetve döntésképtelen, az alkalmatlan a vezetői pozícióra.

A döntés meghatározza a munkahelyi légkört, az emberi kapcsolatokat, a tevékenység ritmusát, jelentőségét. A döntési folyamat során elégséges információt kell szerezni, megoldási lehetőségeket kell felállítani, mérlegelni kell a következményeket, ki kell választani a legkevésbé kockázattal járó megoldási formát, döntést kell hozni, majd ellenőrizni kell, és ha szükséges, változtatni. A döntéshozatal tehát csak az egyik utolsó lépés a döntési folyamatban.

A Dobbantó program bemutatása

A Dobbantó program 2008-ban indult. Országosan 15 iskola vesz részt benne. A program célja olyan újfajta oktatási modell bevezetése, amely vonzóvá teszi a közoktatást azok számára akik a kudarcélményeik, gyengébb képességeik miatt a normál oktatásból kisodródtak, vagy tanulmányaik során sikertelenek voltak. A program segíti azokat a sajátos nevelési igényű tanulókat, akik máshol nem tudnának továbblépni, szinte esélytelenek arra, hogy szakmát szerezzenek. Olyan tanköteles korú fiatalokat is próbál a program megnyerni, akik nem járnak iskolába, bár valamelyik iskolában nyilvántartásban vannak. Az új képzési típus előkészítő szakiskolai osztály keretében valósul meg.

A Dobbantó ezeknek a fiataloknak kínál lehetőséget, ugródeszkát a munka világa felé. Módszerei az alternatív pedagógiai módszerekre épülnek. A tananyag moduláris szerkezetű, a modulok különböző szinteket foglalnak magukban, így az egyéni igények szerinti fejlesztés lehetővé válik. A program kiemelt része az egyéni fejlődési terv és az életpályaterv. Minden tanuló eldöntheti, mihez szeretne kezdeni, a tanáraik abba az irányba irányítják őket. Ha valaki érettségit szeretne, akkor úgy segítik, hogy el tudja érni azt, ha tényleg képes rá. Lefektetik közösen, milyen lépések szükségesek a célok megvalósításához, és a tanáraik azokat a lépéseket segítene megvalósítani.

A tanulók többnyire magatartási, beilleszkedési és tanulási nehézségekkel küzdenek. Emiatt a Dobbantó osztály létszámát 12-ben maximáltuk. Az osztállyal háromfős tanári team foglalkozik, a team vezetője az osztályfőnök, a mi iskolánkban a humán tárgyakat tanítja. A reál tantárgyi modulok oktatása egy másik kolléga feladata. A harmadik tanár pályaaorientációt tanít, ez teszi ki az órák 40%-át. Nagy súlyt kap tehát a pályaaorientáció. Ezek a gyerekek többnyire nem tudják, mire képesek, és mit akarnak csinálni felnőttként. A program kiemelt célja, hogy azokat a kompetenciákat, amelyek a munkavégzéshez szükségesek, fokozottan fejlesszük, és hogy megmutassuk a tanulóknak azokat az alternatívákat, amelyek közül választhatnak majd.

A program időben öt részre osztható a pénzügyi támogatás ütemezése alapján. Az első időszak az előkészítő öt hónapra terjedt ki, az iskolák felkészültek a program indítására. Az előkészítő munkát változást segítő mentor és educoach segítette. A második ütem 2009 szeptemberétől 2010 márciusáig tartott. Ezekre az időszakokra kellett az iskoláknak cselekvési és pénzügyi tervet készíteniük.

Vezetői funkciók a Dobbantó programban

Tervezés

A Dobbantó program iskolai bevezetése a tervezéssel indult. Minden iskola megírta a saját helyzetelemzését. A helyzetelemzés főként SWOT-analízissel készült, a tényleges állapotot térképeztük fel. A mi iskolánk erőssége a program bevezetése kapcsán az a tapasztalat, amit a túlkoros tanulók oktatásában szereztünk. Korábban bevezettük az epochális rendszert, kiscsoportos oktatást folytatunk bizonyos osztályokban. Humán erőforrás terén is erősségeink vannak, alkalmazunk fejlesztőpedagógust, szociális munkást, iskolapszichológust és ifjúságvédelmi felelőst. A tanáraink jól képzettek, tapasztaltak. Gyengeségünk a tanáraink túlter-

heltsége és a három műszakos oktatásszervezés. Lehetőségek között említhető, hogy a program kapcsán nagyobb képzési kínálatunk lesz, iskolánk vonzóbbá válhat, megítélésünk tovább javul. Veszélyként megemlíthető a tanárok esetleges kiesése a túlterheltség miatt. A helyzetelemzést az iskola igazgatójával ketten végeztük el. Véleményem szerint a helyzetelemzés alapvető feltétele a tervezésnek, mert anélkül, hogy átgondolnánk az alaphelyzetet, nem tudunk tervek készíteni.

A helyzetelemzés alapján készült el az iskola fejlesztési terve a program három évére és még azon túlmutatóan is. A fejlesztési terv az iskola legfontosabb fejlesztési irányait fogalmazza meg. A fejlesztési terv az alábbi szerkezet alapján készült:

	Célrendszer	Eredményrendszer	Jelzőrendszer
Hosszú táv			
Középtáv			
Rövid táv			

A fejlesztési terv elkészítésében részt vettek azok a kollégák, akik aktív szerepet vállaltak a projektben.

A fejlesztési terv mellett elkészítettük a fejlesztési koncepciót, a Dobbantó program intézményi misszióját és a szervezeti jövőképet. A fejlesztési koncepció túlmutat a Dobbantó program idején! Megmutatja az intézmény fejlesztésének irányát, amelybe a Dobbantó program fejlesztései is integrálódnak. A szervezeti jövőkép egy célkitűzésrendszer, amelyet a projekt időszakán túl el akar érni az iskola. Megmutatja, hogy a Dobbantó program után az iskolánk milyen pozíciót kíván betölteni szolgáltatásaival. Itt van szükség jelentős realitáskontrollra, hogy olyan szintet határozzunk meg, ami elég jelentős ahhoz, hogy valódi húzóerő legyen az iskolában dolgozó kollégák számára, de elég reális ahhoz, hogy megvalósítása ne tűnjön irreális vállalkozásnak.

A program missziója egy bővített mondatba szerkesztve fejezi ki az intézmény fejlesztési szándékát. A mondat röviden, szemléletesen mutatja meg, hogy miért fontos az intézmény számára a programban való részvétel, annak sikere. Olyan könnyen érthető üzenet, amelyet eljuttathat az iskola minden érintett fél felé, és amely segíti a programmal való azonosulást. Missziónk a következő: „Befogadó iskolánk legfontosabb küldetése a Dobbantó programban, hogy a budapesti és az agglomerációban élő, az oktatási rendszerből kiesett, kudarcokkal küzdő tanulókat integráltan oktassuk és neveljük, majd eljuttassuk a szakképzés, illetve a munka világába, lelkes, elkötelezett, odafigyelő és magasan képzett tanárok segítségével.”

A fejlesztési tervben lefektetett célok alapján készítettük el a kb. fél évet (a projekt 5 ütemre oszlik) átfogó cselekvési tervet az első időszakra. Időközben elkészült a második szakasz cselekvési terve is. A cselekvési terv tartalmazza a lebontott feladatokat, a felelősöket, a

határidőket és az értékelési szempontokat (hogyan lehet sikeresnek az adott feladat). A cselekvési terv kialakítását csapatmunkában végeztük az összes érintett résztvevő segítségével. A cselekvési terv leginkább a vonalas ütemtervre hasonlít.

A cselekvési terv az alábbi szerkezet alapján készült:

Téma	Feladat	Hónap			Felelős	Szükségletek	Értékelési szempontok
		1.	2.	3.			
Team	vezető kiv.				igh.	megfelelő tanárok	tud-e vezetni a teamvezető
	megalakulás				teamvezető	tanárok	vannak-e konfliktusok

A cselekvési terv elkészülte után került sor a teljes és az első időszak pénzügyi tervezésére. A teljes költségvetés a projekt három évre tervezett összes kiadást tartalmazza költség típusokra szétbontva. Az első részletes költségvetés az első pénzügyi időszak tervezett kiadásait foglalja magába.

Szervezés

Az operatív szervezési feladatok alapvetően az alapidokumentumok módosítását és a munkafeltételek megteremtését jelentették ebben az első, előkészítő időszakban.

Az alapidokumentumok közül elsősorban az Alapító Okirat módosítását kellett elvégezni, mert e nélkül nem indulhatott volna a képzés. Felül kellett vizsgálni és át kellett alakítani az SzMS-t, a Pedagógiai Programot, az IMIP-et (Intézményi Minőségirányítási Program) és a Házi rendet.

A tervezéssel párhuzamosan létrejött az a tanári team, amely a projektben a tanulókkal foglalkozik. A team kialakítása volt az egyik legfontosabb szervezési folyamat. A team vezetőjét én választottam. Összeírtam néhány nagyon fontos szempontot, melyeknek a team vezetőjének meg kell felelnie. A szempontok alapján lett néhány jelölt, akiket rangsoroltam, majd az elsőt megkérdeztem, elvállalná-e a feladatot. Pontosan elmondtam, milyen feladatokkal és juttatásokkal jár ez a munka. Miután elvállalta, a team vezetője tett ajánlásokat a team többi tagjára azon az alapon, hogy kinek van megfelelő végzettsége és képességei, és kik tudnának teamként együtt dolgozni. A team végül összeállt, és azóta is nagyon hatékonyan dolgozik, nincs a tagok között konfliktus, harmonikusan, gördülékenyen, egymást kiegészítve dolgoznak. A team részt vett a tervek készítésében.

A team létrehozása az előkészítő szakasz feladata volt. Ebben a szakaszban került sor a tanulók felvételére is, ami szintén fontos szervezési feladatot jelentett. Mivel iskolánkban működött eddig is felzárkóztató képzés, nem kellett a propagandával foglalkoznunk. A tanulók jelentkeztek az új osztálytípusba is, az osztály feltöltésével nem kellett foglalkoznunk. A tanulók felvételét a team tagjai végezték. A beiratkozás során interjúztatták a tanulókat, felmérték, tényleg ebbe az osztálytípusba valók-e.

Fontos szervezési kérdés volt az órarend és az új osztály napirendjének kialakítása és beillesztése az iskola életébe. Mivel speciális tanulók járnak a Dobbantó osztályba, rugalmas oktatásszervezésre van szükség. Nem lehet 45 perces órákat szervezni számukra. A csengetési rendtől eltérő napirendet alakítottunk ki, ami további problémákat vetett fel, mint például a tanári felügyelet megoldása a szünetekben vagy a tanárok más óráinak összehangolása a dobbantós órákkal.

A nyár szervezési feladata volt a tantermek kialakítása. Két termet alakítottunk ki az osztály számára. Az egyiket teljesen át kellett alakítani, a másik eddig is tanteremként működött. A két tantermet felszereltük az ajánlásoknak megfelelően (TV, DVD-lejátszó, interaktív tábla, laptopok, konyha, étkezősarok, pihenőkuckó...). A pedagógiai szervezés a tanárok felkészítését jelentette, amivel vezetőként kevés dolgom volt, mert a program biztosított minden iskola számára mentorokat, akik a tanárok pedagógiai, módszertani fejlesztését látták, látják el. Tanáraink augusztusra felkészültek az új osztály indítására. Feladat volt még a modulokkal való megismerkedés, ami azért volt nehéz feladat, mert későn kaptuk meg őket.

Ellenőrzés

Az ellenőrzés több szinten is megvalósult a program kapcsán. Iskolai szinten az ellenőrzést két részre bontanám. A napi ellenőrzés során folyamatosan figyelem a cselekvési tervet, és összevetem a végzett feladatokkal. Folyamatos kapcsolatban vagyok a teammel, látogatom az órákat, és beszélgetek a tanulókkal. A team tagjai minden héten megbeszélést tartanak, melyek egy részén én is részt veszek. Folyamatosan ellenőrzöm a Dobbantó osztály adminisztrációját (napló, anyakönyv, egyéni fejlődési tervek, egyéni szerződések...)

Az időszakos ellenőrzést a program jellege kívánja meg. Minden pénzügyi időszak végén szakmai és pénzügyi beszámolót készít minden iskola. A beszámoló alapja szintén a cselekvési terv. Megvizsgáljuk, hogy a tervekből mi valósult meg, mi nem, mi az eltérés oka.

A program vezetői szintén ellenőrzik a nálunk folyó munkát. A beszámolók beküldése után minden iskolát végiglátogatnak és megvizsgálják, a beszámoló fedi-e a valóságot. Egy mérés-értékeléssel foglalkozó külső cég végzi a program ellenőrzését, folyamatosan méri, hogyan működik a program az iskolákban (online és papíralapú kérdőívekkel dolgoznak), és visszajelzéseket ad a program vezetői számára.

Értékelés

A tanárok munkájának ellenőrzése, értékelése érdekében most dolgozunk ki egy 360 fokos értékelési rendszert, amit félévkor és a tanév végén töltenek ki a tanulók, a tanárok és a vezetők a pedagógusok munkájáról. A 360 fokos értékelés fő jellemzője, hogy az értékelt pedagógusok több oldalról kapnak visszajelzéseket a munkájukról. A program vezetői is értékeli a pedagógusok és az iskola munkáját. Bemeneti és kimeneti kompetenciaméréseket szerveznek, melyek alapján lemérhető a pedagógusok éves munkájának hatékonysága, a hozzáadott pedagógiai érték.

Döntés

A program egészét érintő stratégiai döntésekre a beszámolókat követően – miután felülvizsgáltuk a cselekvési terveket, ellenőriztük, mi valósult meg ezekből – kerül sor. Ha nem

sikerült a terveket megvalósítani, vagy a tervek nem hozták meg a várt eredményt, változtatni kell azokon, döntéseket kell hozni, új stratégiát kell kialakítani. A program kapcsán egy konkrét példa: az osztályt az idei tanévben úgy töltöttük fel, hogy a hozzánk felzárkóztató képzésre jelentkező tanulók egy részét meggyőztük, hogy válasszák a másik képzési rendszerünket. Nem bizonyult tökéletesnek ez a módszer, mert nem feltétlenül azok a tanulók érkeztek hozzánk – bár a feltételeknek megfelelnek –, akiket a program megcélzott. Az információk alapján azt a döntést hoztam, és ez a döntés bekerült a következő időszak cselekvési tervébe, hogy a jövő tanévben megkeressük azokat az intézményeket – nevelési tanácsadókat, rehabilitációs bizottságokat – ahol a program célcsoportját képező fiatalok megjelennek, felvesszük velük a kapcsolatot annak érdekében, hogy tudjanak arról, hogy nálunk ilyen típusú képzés folyik, és ide irányítsák a tanulókat.

A döntések nagyobb része nem stratégiai jellegű. Vezetőként nap mint nap kell döntéseket hozni akár a Dobbantó program kapcsán. Hogy a döntések megalapozottak legyenek, információkra van szükség. Ezért tartom fontosnak a tanárokkal és a Dobbantó program vezetőivel a folyamatos kapcsolattartást. Fontos a törvények ismerete is, mert e nélkül nem tudunk megalapozott döntést hozni.

A Dobbantó programmal kapcsolatos döntések nagy részét én hozom meg, de mindig a teammel való egyeztetés után. A kisebb, az osztály munkáját érintő döntéseket a team vezetője hozza meg. A helyzetelemzés tartalmazza a programban részt vevő kollégák feladatait, jogosítványait és felelősségeit. Meghatároztuk, ki miben dönthet, kinek milyen felelőssége, feladata van.

Felhasznált szakirodalom

- MEZEI GYULA: Alkalmazott vezetéselmélet, BME, Budapest, 2006.
- BAKONYI KÁROLY–PETER LORANGE: Stratégiai Management, Közgazdasági, Budapest, 1994.
- DRUIKER F. PÉTER: A hatékony vezető, Park Kiadó, Budapest, 1980.
- KELLY, A–GRIMMES, TH: A Menedzsment elvei, ACCA Hungary Kft, Budapest, 1993.
- HORVÁTH LÁSZLÓ: Stratégia – Vállalati tervezés a gyakorlatban, Közgazdasági, Budapest, 1987.
- WEISS, H. D.: A sikeres menedzser, Park Kiadó, Budapest, 1989.
- BEREI ANDRÁS–DOBOS IRMA: Vezetés a gyakorlatban, Közgazdasági, Budapest, 1986.
- LADÓ LÁSZLÓ: Szervezéselmélet és módszertan, Közgazdasági, Budapest, 1978.



Dobbantó-innovációk

Müller Tamás Bulcsú Lemaradt, elmaradt, kimaradt – a tanulói szerződések tapasztalatai

Lemaradt, elmaradt, kimaradt. E három jelzővel illethetőek azok a diákok, akik a 2008/2009-es tanévben a felzárkóztató osztályomba érkeztek. Lemaradtak valamilyen tárgyból, így elégtelennel fejezték be előző tanévüket, elmaradtak valamely készség, kompetencia kialakításában, ezért képtelennek bizonyultak a szaktárgyi és az intézményi követelmények teljesítésére, illetve kudarcaik, motivátlanságuk vagy egyéb okok miatt eleve kimaradtak a szervezett oktatásból.

Természetesen e három jelzőt okozó mögöttes tényezők rendkívül különböző intenzitásúak és heterogén összetételűek, így, ahogy nincs két azonos gyerek, úgy nincs két megegyező történet sem. Mégis, összességében azt teljes biztonsággal megállapíthatjuk, hogy hagyományos pedagógiai eszközökkel kezelhetetlen gyerekekről van szó, akik már több alkalommal kihullottak az iskolából, elveszítve ezzel azt a képlékeny és ideiglenes, de tapasztalatok szerint az otthoninál számtalan alkalommal követhetőbb és biztonságosabb védőhálót, amely támaszt nyújthatott volna folyton változó, kiszámíthatatlan gyermeki környezetükben.

Az osztályközösségbe történő rekrutáció alapja és egyben a felvétel kritériuma pontosan ennek a kezelhetetlenségnek a megléte volt, vagyis olyan pedagógiai munka vállalására kértek fel, amelynek sikeres elvégzéséhez nem volt megfelelő eszközöm és – valljuk be – felkészültségem sem. A feladat azért is tűnt nehéznek, mert az osztály fele sorozatos iskolakerülés, egynegyede agresszív magatartás és csak a maradék negyed kényszerült gyenge teljesítmény miatt megismételni az évfolyamot. Sokuk többszörre. Ilyen körülmények között pedig esélyem sem volt blokkosított vagy hagyományos értelemben vett differenciált foglalkozások megtartására: minden egyes diákkal külön-külön voltam kénytelen foglalkozni, és a tanulók „gondoskodtak” arról, hogy ez az intenzív egyéni törődés ne csak a tanulmányi ügyekre szorítkozzon. A rendkívül sajátos csoportban történő eredményes foglalkozás érdekében így különösen nyitottá váltam az új ötletekre, és autodidakta módon próbáltam bővíteni tanári eszköztáramat.

A tanulók tehát kiváló terepet kínáltak számomra (és rá is szorítottak), hogy a hagyományostól eltérő, új módszereket próbáljak és kísérletezzek ki.

Gyakran megtörtént, hogy az egyébként jó személyes kapcsolatok ellenére semmilyen érdemi változást nem tapasztaltam azokon a kompetenciaterületeken, amelyek fejlesztésére máskülönb különös figyelmet fordítottam. Az iskolalátogatási és a magatartási problémák egyes tanulók körében változatlanul komoly gondot okoztak. A Dobbantó Diáktámogató programba történő januári bekapcsolódásom segített ezek megoldásában. A Dobbantó Füzetek első számában vázlatosan megismert szerződési rendszer sarkallt az innovációra, amelynek legalább két indoka volt. Egyfelől egyes tanulókkal ki kívántam próbálni a szerződéses viszonyt, mert kíváncsi voltam, mennyire hatékony, milyen bonyodalmakkal és nehézségekkel jár az elkészítése, megkötése, és hogyan viszonyulnak hozzá a diákok. Kérdéses volt az is, egyáltalán hajlandók lesznek-e a gyerekek ezzel bajlódni. Tehát a meglévő nyersanyag adott volt, és kézenfekvőnek tűnt hogy a gyakorlatban is fölkészüljek a jövő évi dobbantós munkára.

Másfelől a dobbantós eseti szerződés rendszerét csak május végére ismerhettem meg, ám február elején még nem volt FSZK-s támpontom, híréen kívül semmi konkrétumot nem tudtam, a lényegét azonban megértettem. Formai és egyes tartalmi elemei alapján ezért nem hasonlít a Dobbantó által később megfogalmazott elvárásokban foglaltakra, elnevezése pedig ezért tanár-diák, és nem eseti szerződés. A tartalmi vonatkozásban tapasztalható eltérések tekintetében sem tettem különbséget, pedig egy-egy magatartási, tanulmányi és életmódszerződést kötöttem.

Formai oldalról úgy véltem, hogy a szerződés mindenképp hatásosabb, ha komoly fejléce, iktatószáma van, ha hivatalos a megjelenése és a szövegezése, valamint ha pecsét és aláírás is díszíti. A nehezebb nyelvezetű bevezető szöveg a szerződés feltételeit, körülményeit és a következményeket tartalmazza. Félő volt, vajon a diák számára is érthetőek-e a sorok, de végül elvettem ezt az aggályomat, mert a kérdés úgy állott: pontatlanul, gyermeki nyelven, de kétség esetén támpont nélkül; avagy nehézkesen, de szabatosan. Én egyértelműen ez utóbbira voksoltam, mert a szerződés döntő része, az elbeszélgetés alapján kötött megállapodás – számukra érthető módon, hétköznapi beszélgetés formájában – amúgy is számtalanszor elhangzik, lefordítódik. Ráadásul ezeknek a tanulóknak a többsége számára még az egyszerűbb nyelvezetű irat is értelmezési problémákat okozna. Tehát úgy véltem, hogy az általános szerződési feltételek közérthetősége nem releváns probléma.

További lényeges pontnak véltem, hogy mind a tanulónak, mind a tanárnak legyen egy olyan referens személye, akihez abban az esetben fordulhat, ha a szerződésszegésnek egyik esetét észleli, és ennek valóságtartalmát illetően feloldhatatlan nézetkülönbség mutatkozik az érintett tanár és diák között. Ebben az esetben a szerződést aláíró harmadik fél mint a viszonyra jobban rálátó pedagógus (a Dobbantóban a tanárpár) dönt a továbbiakról.

A tartalmi részre vonatkozóan, a vállalások és elvárások rendszerébe a felek részéről nem véltem követelménynek a hivatalos stílust.

A fejlesztési célom az volt, hogy a többszörösen sikertelen szóbeli megállapodások után a tárgyalandó három diákkal történő szerződéskötés többsíkú elmozdulást indukáljon. Először a tanulók magatartásában, hozzáállásában vártam változást, vagyis végre eredményt, legalább elmozdulást. Másodszor azt reméltem, hogy a hivatalos dokumentum kézhezvétele olyan nóvumot jelent a tanulóknak, ami elegendő visszatartó erőt teremti,

hogy betartsa szerződésben foglalt vállalásait, tehát egyfajta új, külső kontrollt generál. Harmadszor pedig úgy gondoltam, hogy a szerződés kialakításában, megszövegezésében történő részvétel a gyerekek belső, emocionális változást indít el, és immár belső kontrolljától vezérelve saját maga tartja majd fontosnak a megállapodásban leírtak betartását.

Várakozásom a következő volt. A szöveges megállapodástól elsősorban azt vártam, hogy a tanulók primér módon hivatalos szerződéses viszonyként tekintenek a megállapodásunkra. Vagyis jó okkal feltételeztem, hogy a szóbeli megállapodások esetlegessége okán – konkrétan azok verbális jellegéből eredő képlékenységük miatt – az írásban rögzített megállapodás direkt megszegése a szóbelihez hasonlóan nem ismétlődik meg. Elvárásomat arra alapoztam, hogy a szóbeli megállapodások alkalmával elhangzó, a megállapodás tartalmának megszegését követő retorziók felsorolása semmiféle visszatartó erővel nem bír. A sajátos nevelési igényű diákok számára a szóbeli figyelmeztetések szankcionális diszfunkcionalitása két tényezőre vezethető vissza.

Egyfelől arra, hogy a tanulók számára, rossz szocioökonómiai státuszukból következően nem létezik az a referenciaszemély vagy referenciastátusz, akivel és amivel az állandóság és következetesség igénye mellett a szóbeli megállapodások betartásának elvárása megfogalmazódott volna. Ilyen környezetben az ígéretek megtartásának nincs értéke és értelme.

Másfelől arra, hogy a pedagógusok és nevelők részéről gyakran elhangzó kérések, elvárások és az ezek mögött – direkt vagy indirekt módon, de mindenképpen – ott lebegő szankciók következetes betartására nincsen idő és lehetőség. A megtett ígéretek elmaradásának sajnos csak ritkán lesznek komoly következményei, mert a diák mindent megtesz, hogy az ígéretei megtartása és elmaradása közötti vékony pallón egyensúlyozzon, a megállapodás teljesítetlensége esetén pedig joggal apellál a pedagógus szociális érzékenységére. A pedagógus pedig, hogy elkerülje a diákok sorozatos – és több esetben végzetes – megbotlását, a legtöbb esetben enged szívének, és saját maga mond le – mondvacsínált indokkal érvénytelenítve – a beígért retorziós eljárásról. Így pontosan leképezi és megerősíti a tanuló szocioökonómiai háttéréből hozott tapasztalatot: a szóbeli ígéretek megtartásának következetlenségét.

Összefoglalva tehát, az írásbeli szerződéstől elsősorban azt vártam, hogy új dimenziót nyit a tanuló és a tanár kommunikációjában, és olyan új, járható, de biztos támpontokat adó interperszonális terepe lesz viszonyuknak, amelyre joggal, cizelláltan és konkrétan lehet hivatkozni.

Elvárásom másodsorban kézzelfogható és empirikus eredmények megvalósulására irányult, melyekre a létrehozandó szerződéseket kívántam alapozni. Arra, hogy Attila kiszabaduljon szociális helyzetéből eredő és érzelmi frusztrációjából fakadó gúzsából, bejárjon az iskolába, és a kívánt tárgykörökből fölkészüljön, valamint referáljon. Arra, hogy Bendegúz érdemben változtasson antiszociális és ezzel párhuzamosan a tanulmányi eredményeit veszélyeztető magatartásán, illetve arra, hogy Cecília ne szakítsa meg, és lehetőleg abszolválja megkezdett tanévét, ugyanakkor iskolaidőben ne látogassa az intézményt, és ezzel ne teremtsen elfogadhatatlan precedenst a többi diák számára. (Természetesen egyik esetben sem eredeti keresztnévet használok, a mellékelt szerződésekben pedig olvashatatlanra tettem a neveket.)

Szerződések (a megkötés kényszerei, körülményei és tanulságai)

Bendegúz története

Bendegúz komoly magatartási gondok és gyakori iskolakerülés miatt került az osztályomba. Első látásra egy nagyon attraktív, szókimondó, mindenáron szerepelni vágyó, ön-maga fontosságában és tökéletességében vakon hívő, folytonosan hencegő, a „jég hátán is megélő”, bántóan pimasz fiúról volt szó. A gyereket jobban megismerve rájöttem, hogy noha temperamentuma adott, az önmagáról sugárzott kép éles ellentmondásban áll valódi személyiségével. A diák egy betegesen frusztrált, érzelmileg visszamaradott, pszichés zavarokkal küzdő fiatal, aki a meglévő, többszörösen rétegzett kisebbségi érzéseit, elfojtott komplexusait próbálta meg túljátszott szerepekkel, látványos külsőségek közepette palástolni.

Gyakran, szinte állandóan megbélyegezte, sértegette társait, és ugyanígy járt el pedagógusaival is. Ráadásul nem volt olyan ügy, amelyben ne merült volna fel a neve, csínytevései gyakran a törvénytelenység kereteit is átlépték. Az első félév folyamán egy verekedési ügy kapcsán egy hétre még az iskolából is felfüggesztettük. Sajnos semmiféle „hegyibeszéd” nem hozott tartós eredményt. Január folyamán pedig rendszeressé vált, hogy más diákok értéktárgyait, ruházatát károsította, rongálta. A hiányzásokkal neki nem volt gondja, minden nap eljött az iskolába, nehézsége a notorius 10-20 perces késésekből adódott, de ez nem jelentett kardinális problémát.

Lassan megérett bennem a gondolat, hogy új módszerrel kell próbálkoznom, mert a diák magatartásában bekövetkező romlás intenzitása kétségeket ébresztett, vajon képes lesz-e eljutni a tanév végéig. Hiába kívántam vele külön beszélgetni, a szerződés gondolatát mindahányszor gyanakodva lesöpörte az asztalról. Komoly figyelmeztetésem ellenére folytatódott tűrhetetlen és fegyelmezetlen viselkedése: február folyamán az egyik tanórám alatt az egyik kisebb fiú ruházatát szakította el, és minden jel szerint azt folytatni akarta. Én ekkor tehetetlenségemben lefogtam a kezét, mire a reakciója az volt, hogy durván el-lökött, és egy padnak nekiütközve eltántorodtam. Láttam, maga a diák is megrettent vakmerőségétől, ezért gyorsan összeszedtem minden higgadtságomat és mondtam, hogy indulunk, mert ez a viselkedés túlmegy minden határon. Meglepetésemre Bendegúz semmilyen ellenállást nem tanúsított, és láttam rajta, hogy idegességében és a következményektől rettegve remeg.

Természetesen eszem ágában sem volt a problémás gyerekekkel feletteseimhez menni, hiszen a diák pontosan azért került hozzám, mert a magatartási gond adott volt, osztályfőnökként pedig nem a gyerek ügyeinek számát kellett szaporítanom, hanem a gyógyulást elősegítenem. Főleg azért nem kívántam megosztani az igazgatósággal Bendegúz legújabb húzását (később, eszmegbeszélésen nyilván elmeséltem a történeteket), mert az előzmények miatt könnyen a diák iskolából történő eltanácsolását eredményezhette volna.

Magunk után becsukva az osztályterem ajtaját tudtam, hogy nyeregben vagyok, és a diák mindenbe bele fog egyezni, csak hogy elkerüljük az igazgatói irodát. A folyosó egyik kiszögellésébe vezetve a gyereket, rögvést hangnemet váltottam, és amennyire csak tudtam, a tanár és a segítő stílusát felváltva használtam. A tanár pozíciójából vázoltam fel a lehet-

séges következményeket, és a segítő hangnemében vonultattam föl az írásbeli megállapodás kecsegtető előnyeit. Az elfajult konfliktus végre eredményre vezetett, Bendegúz hajlandó volt tanítás után másfél órát rám szánni. A találkozón ismertettem elképzelésemet, egy papírlapra rögzítettem is az elvárásaimat és az ajánlataimat. Arra kértem, egy hét gondolkodási idő után fejtsse ki ezekre irányuló véleményét, amit Bendegúz meg is tett.

A magatartási szerződés megfogalmazása viszonylag nehezen ment, mert a tanuló – folyamatosan hátsó szándékaimat kutatva, azokra gyanakodva – alig-alig mondott igent az elvárásokra, illetve alig-alig fogalmazott meg vállalásokat. Minden egyes pontot úgy kellett a szájába adni. A diák óriási feszültségét látva – feszültségoldó szándékkal – egy nagy csomag mazsolával kínáltam meg, hátha oldja valamelyest stresszét. Részben így is lett, majszolása elterelte figyelmét a különleges helyzetről, és étellel a szájában kevésbé akadékoskodott, s nagyjából két óra alatt végeztünk is.

Elvárásom hangsúlyos pontja a zűrös ügyek iskolán kívül és osztálytársak nélkül hagyása, a konfliktusok békés rendezésének, valamint az iskolatársak vagyona, értékei óvásának kérdése volt. Ezeket el is fogadta, meg is ígérte, különös tekintettel ezeknek a pontoknak a megszegéséből származó következmények fölvezetése után. Saját érdekei vezették akkor is, amikor a pedagógusok tiszteletéről, a velük szemben használandó megfelelő hangnemről és a helyes órai magatartásról szóló elvárásomat elfogadható és betartható kérésnek titulálta, és bevette vállalásai sorába.

Nem ment azonban ilyen egyszerűen a diáktársak tiszteletéről és megbecsüléséről szóló pont elfogadása. Láttam, nagyon nem akaródzik neki e kitétel elfogadása, és kisebb huzavona után végül kifejtette, hogy noha bizonyos esetekben becsüli társait, de semmiképpen sem tudja őket tisztelni. Eléggé meglepett ez az őszinte mondata, meg is kérdeztem, miért gondolja így. Úgy vélte, hogy ő kiemelkedik a többiek közül, mert uralkodásra és irányításra teremtett, míg a többiek szolgák, és a viselkedésük is olyan, egyszerűen nála alacsonyabb rendű emberek. Kérdeztem, hogy létezik-e osztálytársai körében legalább egyetlenegy, vele felérő ember, de Bendegúz hosszas gondolkodás után sem talált ilyet. Kegyetlen, de legalább őszinte kitarulkozás volt ez, ezért vállalásaiba csak a társak megbecsülése, de nem a tisztelete került bele.

Ugyanilyen elutasítás történt az énkép és énídeál közelítése tekintetében is. Mikor röviden és érthetően elmagyaráztam, mire gondolok, és mit vettem észre nála (kettős én), nem tagadta ennek tényét, ám jobbra visszatért felsőbbrendűségi véleményéhez és érzéseéhez. Elvárásaiban egyetlen pótlólagos kérése volt: arányosabb számonkérést, realisabb osztályzatokat várt tőlem.

A megszövegezett és három példányban kinyomtatott szerződéssel (*ld. 1. melléklet*) – előre egyeztetve – az igazgatóhelyetteshez igyekeztünk, akinek elmeséltük az eseményeket, félelmeinket és megállapodásunkat. A megállapodás végső aktusa az aláírás és a pecsét volt. Úgy vélem, a tanulóra mély hatást tett, hogy ügyével, személyével ilyen sokat foglalkoznak. Talán rájött arra is, hogy eddigi elképzeléseivel szemben tanárában nem ügyeinek számontartóját, hanem a bizonyítvány megszerzésének egyik garantálóját kell látnia.

A tervem bevált. Bendegúz hozzáállásában ettől a pillanattól kezdve fordulat történt. Magatartása látványosan higgadtabbá vált, tanáraival engedelmesebben viselkedett, és diáktársaival messzemenően elfogadóbbnak és kedvesebbnek bizonyult, mint annak előtte.

Nem is győztem dicsérni pozitív elmozdulását. Noha továbbra is többször késett az iskolából, minden egyes esetben felhívott, pontosan tájékoztatott, milyen oka is van a néhány perces elmaradásoknak. Órákon is konstruktívvá, szófogadóbbá és eredményesebbé vált. Hiúsága viszont megmaradt, soha, semmilyen körülmények között nem kért tanácsot, segítséget pedig iskolán kívüli viselt dolgai, a kriminalitás határát átlépő „csínytevései” számtalan alkalommal gond és megoldandó nehézség formájában beszivárogtak az intézmény falai közé.

Egy magatartási szerződéssel nem lehet elvárni a fiatal személyiségének kicserélődését, ezért a változatlanul megmaradt problémák ellenére is, sőt, azok mellett is, roppant elégedett voltam a fiú hozzáállásával.

Év vége felé, májusban, a szerződés lejártakor a megállapodás pontjainak áttekintésére, és a szerződés meghosszabbítására lett volna szükség. Ezt – elégedettségem mellett – jeleztem is Bendegúzknak, aki eleinte bokros teendőire, majd az év vége miatti értelmetlenségére és hiábavalóságára hivatkozva folyvást elutasította egyeztetési kéréseimet. Ugyanaz ismétlődött meg, mint februárban; a fiú nem érezte a rá leselkedő, önmagában keresendő veszélyt, vagyis miután az év vége miatt a markában érezte bizonyítványát, megszűnt számára az együttműködés fontosságát sugalmazó kényszerítő erő, valamint a több hónapi konfliktusmentes időszak túlzott magabiztossággal vértelte föl.

Az aggodalmam nem volt alaptalan. A tanév végére viszonyunk kimondottan rosszra fordult. Az iskolán kívüli kriminalisztikus és egyéb ügyeit továbbra sem engedtem beszivárogni az iskolába, főleg úgy nem, hogy azok vesztesei osztálytársai lennének. A saját maga kreálta ügyek előbb-utóbb visszahullottak fejére, és az év vége miatt szüleit, ha szép köpenybe öltöztetve, ködösítve, és szőr mentén is, de tájékoztatnom kellett viselt dolgai-ról és a rá leselkedő veszélyekről.

Egyes, számára nem tetsző végkifejletű ügyek – Bendegúz világszemléletében – a vesztes és alávetett pozíciójába kényszerítették, a szülők tájékoztatása pedig önmagáról mint önállóan és felnőtt módon viselkedő lényről kialakított képét, egyszóval hiúságát sértették. Veresége frusztrálta, és ez felém irányuló szóbeli agresszióban, nyílt fenyegetésben nyilvánult meg, aminek végül egy kedves, Bendegúzra épp a kellő mértékben hatással bíró diákom segítségével szerencsére nem lett fogatja. Amennyiben mégis lett volna, úgy a fiú mindent lerombolt volna, amit abban a tanévben elért. A következmény elmaradt, így Bendegúz sikeresen befejezte az iskolát.

Abban a pillanatban, amikor Bendegúz kilépett a szerződésből, vagyis nem volt hajlandó annak felülvizsgálatára, az iskola magatartási szabályait önmagára nézve ab ovo alternatívának gondoló diák a szabályok és kötelezettségek nélküli lét senkiföldjére lépett. Bendegúzt februárban és májusban már csak egyetlen dolog tartotta az iskolában, az én kitartásom, ám mivel bennem sohasem bízott igazán, ez képlékeny talajnak mutatkozott a számára. A szerződés volt az egyetlen ösztönző és motiváló erő, amely konkrétan megfogalmazta elvárásainkat és támogatásunkat. És a szerződés bizonyult a legkitűnőbb formátumnak is, amely legjobban megfelelt egyenrangúságába vetett dogmatikus hitének, és amelyben velem hasonlóan Bendegúz is megfogalmazhatta kéréseit és ígéreteit.

Bendegúz számára olyat kínáltam, ami a legmesszebbmenő engedményeknél és kedvezményeknél is kívánatosabbnak bizonyult: aktív részese lehetett saját teljesítménye meg-

határozásának. Már a szerződés formátuma is azt sugallta, hogy az osztályfőnökével egyenrangú félnek számít, és az erő szempontjából inkább szimmetrikus viszonyban álló partnerek megállapodásáról, mintsem két, egymással vertikális kapcsolatban, alá- és fölérendelt hivatalos viszonyban álló személyek megállapodásáról volt szó. A szerződés megkötésének hasonló retorikai beállítása tette a megállapodást sikeressé, a diákot elkötelezetté, engem, a pedagógust pedig elégedetté. A szerződés erejét mindig a tanuló hite adja.

Abban a pillanatban pedig, amikor a lejárt szerződést a diák elmulasztotta meghosszabbítani, visszatért az eredeti anarchia állapota, a gyereket már nem kötötte semmi, és abban a hiszemben, hogy bizonyítványa már a zsebében van, önkontroll nélküli szabadosságot adott saját magának és a tetteinek.

Nehéz eldönteni, hogy év vége felé mit kezdjünk azzal a gyerekkel, akivel év közben annyit foglalkoztunk, megannyit vesződünk. Nyilvánvaló, hogy egy hónappal év vége előtt már nem hagyjuk veszni a diákot, ám tehetetlennek bizonyulunk abban az esetben, ha a tanuló önmagát teszi törvényen kívülé. Majdnem ez lett a következménye Bendegúz ügyének is.

Cecília története

A második szerződés Cecília nevéhez kötődik. Ez egy tipikus tanulmányi szerződés, amelynek egyetlen célja volt: a tanév abszolválása. Cecília az első félév folyamán mindössze három-négy hetet járt iskolába. Azt is rendszertelenül tette. Minden egyes alkalommal késett, a késések jellemző módon inkább hiányzások voltak, mert Cecília csak a negyedik-ötödik óra táján jelent meg az intézményben. Felbukkanásait olyan pimasz magatartással vegyítette, amelyet nem tudtam eltűrni. Igazolásokkal és magyarázatokkal nem szolgált, kéréseimet nem volt hajlandó teljesíteni. Egyértelmű volt: el kell távolítani a közösségből, mert azon felül, hogy semmilyen követelménynek nem tett eleget, zéró teljesítményt nyújtott, a rossz példákra egyébként is oly fogékony diákok számára további jelenléte nemkívánatos precedenst teremtett.

Az otthoni viszonyokból eredő probléma többretű volt, ehelyütt nem is áll módomban és szándékomban ezeket kifejteni, de félév közeledtével a szülők számára világossá tettem, hogy megoldást kell találni a problémára, és a legjobb az lenne, ha máshová íratnák be a gyereket. Az elképzelés hamvába hult, mert világossá vált, hogy nem lesz olyan intézmény, ahová a többszörös „priusszal” rendelkező tanköteles lányt felvették volna, főként, ha a felzárkóztató jellegű oktatási formában sem bírtam vele. A szülők is kérték, hogy próbáljuk meg valahogy alapfokú bizonyítványhoz juttatni a lányt. Meg kellett barátkoznom a gondolattal, hogy maradnia kell, de a nemkívánatos precedens miatt semmi esetre sem tudtam elfogadni, hogy továbbra is részt vegyen a foglalkozásokon, az ugyanis eszköztelenné tett volna a többi diák iskolakerülésével kapcsolatban, és tarthatatlanná tette volna helyzetemet.

Végül sikerült a szülőket rábeszélni arra, hogy magántanulói státuszt kérvényezzenek a tanulónak. Ez persze továbbra is lehetővé tette volna, hogy látogassa az óráimat, de a kezemre játszott, hogy a nevelőszülőktől a szülőkhöz visszakerült lány éppen a kérdéses időpontban távolabbi településre költözött. Cecília persze kézzel-lábbal tiltakozott eltávolítása

ellen, sőt, elkezdett iskolába járni, de ez már késeinek bizonyult. A magántanulói státusz érvénybe lépéséig, valamint azon túl is felajánlottam neki egy tanulmányi szerződés megkötését, amelyben biztosítom a korrekt osztályozó vizsgáztatásomról, garantálom fölkészítését, cserébe viszont elvárom, hogy az iskolába csak tanításon kívüli időben, előzetes egyeztetés után érkezzen. (Ez a földrajzi távolság miatt amúgy sem volt másképp lehetséges.) Cecíliának nem volt más választása, bele kellett egyezzen a szülei által is támogatott elképzelésembe. A kikötésem tehát az előzetesen egyeztetett megbeszéléseken, és az osztályozó vizsgákon való pontos megjelenés volt, melyet el is fogadott (2. melléklet).

Sajnos azonban csak egyetlen alkalommal sikerült találkozunk a tavasz folyamán, a szerződés márciusi megkötésekor, mert a további megbeszélte időpontok egyikén sem jelent meg Cecília. Mindez nem akadályozta a szerződés működését, de jól mutatta a diáklány hozzáállását. A szülők részéről a magántanulói státusz kérelme sem érkezett meg (pedig többször megígérték), így a május végi osztályozó vizsgák közeledtével aggódni kezdtem. A vizsgák előtti napok mindegyikén felhívtam a lányt, hogy biztosan megjelenjen. Noha eljött, vizsgázott is, a bizottság két tárgyból végül elégtelenre zárta le a fölkészületlen tanulót, aki ráadásul két készségtárgyból nem is volt hajlandó vizsgázni, így ez utóbbi kettőből osztályozhatatlannak bizonyult. E tantárgyakból javítóvizsgára írtuk ki, eredményességében reménykedünk.

Február elején tehát, egyéb eszköz híján nem maradt más választásom, mint tanulmányi jellegű szerződést kötni, amelyre hivatkozva és amelynek segítségével áthidalhatónak tűnt a semmilyen feltételnek eleget nem tevő diák ténye és a tanuló iskolavégzési szüksége között érzékelhető leküzdhetetlen ellentmondás. A fölkínált megállapodás pontjain Cecília nem változtatott, azt egy az egyben elfogadta: nem tett hozzá és nem vett el belőle semmit. Általában nem érezte szükségét, hogy időt áldozzon „hóbortomra”, a szerződés hivatalos megkötésére is csak a szóbeli megállapodást követően másfél hónappal került sor. A lány irántam érzett antipátiája, rendkívül negatív beállítódása megakadályozta, hogy értelmileg átlássa az egyedül az ő érdekeit szolgáló egyezmény értelmét. Látható, hogy az öntörvényű és akaratos Cecília számára a szerződés csak kényszer volt, az egyetlen megmaradt, járható út. Azt nem önszántából és jól felfogott érdekében kötötte, hanem külső nyomásra, így nem is bírt referenciaerővel. Az is világos, hogy a tanév korlátolt számú személyes kontaktusainak nem volt akkora ereje, hogy akár a diákban, akár bennem bármiféle nehézségeken és nézeteltéréseken túllendítő, különleges kitartást, szimpátiát fejlesztett volna ki.

Attila története

Attila a tanév folyamán érkezett az osztályomba. Ő az általános iskola nyolcadik osztályát el nem végzett, tanulási nehézségekkel küzdő, de mentálisan egészséges 17 éves fiú, akinél a fő problémát nem tanulási hatékonyságának alacsony intenzitása, hanem emocionális retardáltsága és depresszív hajlama okozta. Olyannyira visszahúzódó és félénk volt, hogy semmilyen helyzetben nem mert jelentkezni, szerepelni, megszólalni. Sem pozitív, sem negatív érzelmi megnyilvánulást kifejező nonverbális jeleket nem tapasztaltam meg a számára kíváncsi események bekövetkeztekor sem. Egyéni szereplésekor és társas kapcsolataiban is csak rettegés, félelem, egyfajta reflexioszerű önfeladó visszahúzódság volt megfigyelhető.

Azt sem tudtam, melyik hátrányának kiegyenlítéséhez fogjak hozzá, főleg azért, mert sajnos újabb gondok tetézték a meglévőket: gyakran hiányzott, hiányzásainak száma továbbra is magasabb volt, mint a munkákon való részvétele. A mulasztások egy része tényleges betegség, egy része iskolakerülés volt. A diákkal való gyakori közös beszélgetéseinknek nem lett foganatja, a szülőt figyelmeztető formális köntösben íródott hivatalos leveleknek nem lett következménye, a szülő időszakosan és ritkán működő mobiltelefonján történő beszélgetések – az édesanya zárkózottsága és háritó mechanizmusai következtében – nem vezettek eredményre. A fiát egyedül nevelő édesanya a családlátogatási kérelmeimet hiábavalónak tartotta és visszautasította. Ezek után lépnem kellett, mert a diák lényegében beszüntette az iskolába járást, ezért az iskola szociális munkatársával – a félév közeledtére hivatkozva – váratlanul fölkerestem az érintetteket. Nagy volt a meglepetés, de nem elutasító, noha a bérház kapualjánál beljebb nem jutottunk. A problémák gyors áttekintése után abban állapodtunk meg, hogy a betegsége miatt éppen gyomorműtéten lévő fiút, a félévi értesítőt elhozva, a következő héten meglátogathatom.

Így is történt, a mélyszegénységben, minimális tisztálkodási lehetőségeket biztosító, dohos, penészes, szegényesen berendezett lakás, valamint az ápolatlan és vélten alkohol-problémákkal küzdő édesanya azonnal magyarázatot adott jó néhány megválaszolatlan kérdésre a fiú magatartásával kapcsolatban (nem szedi be felírt gyógyszereit, nem megy el kontrollra). Intézményen belüli, az iskola egészségvédelmi felelősével és az iskolaorvossal történt konzultáció után fölkerestem háziorvosukat, aki tájékoztattott a gyermek tüdő- és gyomorbetegségének okairól, a rossz lakáskörülményekről, valamint Attila évek óta tartó iskolai megrekedésének és az abból kifejlődő depressziójának okairól.

A másodszori beteglátogatásom alkalmával óvatoskodó mondatokkal egyetemben néhány nadrágot, pólót is vittem magammal, de szerencsére nem voltak elutasítóak, sőt, az anya előadásában – az orvostól kapott értesüléseimet megerősítve – végre magyarázatot kaptam az Attilával kapcsolatos egyéb kérdésekre. Az anya beszámolt arról, hogy a fiát három iskolából is azért kellett év közben kiíratni, mert társai többször súlyosan megverték, megalázták. A tanulási problémákkal küzdő, a „rossz tanuló” béklyóját magán viselő gyereket, akiről már messziről látszott az „áldozat” szerepe, aktuális pedagógusa, iskolája – éppen a béklyó miatt – nem védte meg, hanem távozásával egy problémától szabadult meg. Attila megfutamodásra való hajlamát, önmagával és a világgal kapcsolatos negatív attitűdjét a szülő is elősegítette azáltal, hogy a problémák eredménye minden esetben a helyszín elhagyása, az iskolaváltás lett. A sokadik próbálkozásra tehát sikerült feloldani az ellenállást, és rájöttem, hogy kudarcai, és kudarcaiból táplálkozó szégyene, rossz anyagi körülményei és társas viszonyainak sikertelenségei azok, amelyek érzelmileg megrekesztették, társas kapcsolataiban egyenesen regresszív fejlődési pályára állították a tanulót.

Az édesanya támogatását magam mögött tudva, valamint a kitartó érdeklődést, gondoskodást, óvatos lelki támogatást (sohasem faggattam múltjáról) érzékelve végül a fiúban is bizalmat váltottam ki. A bizalom kialakulása nem csak a ruhákban megtestesülő anyagi vonatkozású előnyöknek, és nem csak a veszettnek hitt tanulmányi ügyeket mindenáron továbbvinni óhajtó osztályfőnöki presztízsnak volt köszönhető, hanem annak az érzelmi hozzáadott értéknek, felismerésnek is, hogy végre volt egy vele hivatalos kapcsolatban álló felnőtt személy, aki tőle nem csak mint beosztottjától követelt, hanem mint em-

ber is értékelte, és kíváncsi volt személyére. Mindennek bizonyítéka pedig a személye iránt érdeklődő, a nehézségeit megértő pedagógus gyakori látogatása volt. A kirívóan sok hiányzás és lemaradás következményeire irányuló kérdésére felvettem, hogy létezik egy egyedi megoldási lehetőség, az írásba foglalt szerződés útja. Így kötöttem meg vele március elején eseti tanulmányi megállapodásunkat (3. melléklet): én fátylat borítók a már februárban 250 órát meghaladó hiányzási rátájára, ő pedig pontosan és rendszeresen bejár az iskolába. Javaslatomat mind a tanuló, mind az édesanya örömmel helyeselte.

Elképzelesem szerint a szerződésnek legalább három irányúnak kellett lennie. Egyfelől a lemaradások pótlásának szüksége egy tanulmányi jellegű részt kívánt, a hiányzások elkerülése érdekében a szerződésnek ki kellett térnie magatartási kérdésekre is, valamint a sikeres tanulmányok és a könnyebb társas beilleszkedés elősegítése érdekében törekedni kellett a diák mentálhigiénés fejlesztésére is. A Dobbantó program ezirányú pontjainak kidolgozatlansága miatt még nem volt tudomásom arról, hogy egy eseti életmódszerződés megkötésére tettem kísérletet.

Az előző esetek nehézségeihez képest és a szóbeli megállapodáshoz hasonlóan a szerződés pontjainak írásba foglalása is könnyedén ment: én felajánlottam vállalásaimat és megfogalmaztam elvárásaimat. Arra kértem, tegyen ő is ekként, és véleményezze elvárásaim teljesíthetőségét. Attila mindenben egyetértett velem, mindössze az esetleges hiányzásakor igényelt azonnali tájékoztatás esetében jegyezte meg, hogy noha ő mindent megtesz, de sem neki, sem édesanyjának egyelőre nincs telefonja.

A szerződés tanulmányokra vonatkozó rendelkezéseivel semmilyen nehézség nem adódott, a tanuló az előre megbeszélt időpontban mindig megjelent, és referált az elmaradt anyagrészekből. Általában kisebb fejezetenként ismételtük át az anyagot, jellemzően kétheti feldolgozási-ismeretelsajátítási időt hagyva a diáknak, amelyből aztán a következő alkalommal beszámolt. Nem tényorientált számonkérés vagy lexikális ismeretek kikérdezése történt az egyéni foglalkozásokon, jobbra a témaköréről folyó átfogó beszélgetéssel abszolválta feladatát.

Az életmódot érintő kitételek betartása is sikerült, az édesanya tájékoztatása szerint az előírt orvosi konzultációkra ezután eljárt, a felírt készítményeket bevette. Az én iskolai tapasztalatom alapján pedig megállapítottam, hogy Attila a rendszeres iskolai részvételnek köszönhetően mind a tanárok, mind diáktársai körében elkezdett feloldódni, érdemlegesen bekapcsolódott a beszélgetések menetébe. Lassan rájött, hogy előző iskoláitól eltérően, itt nincs kitől tartania, senki nem akarja bántani, és a szisztematikus ellenőrzés miatt ezt nem is merné. Bár távolságtartása és gyanakvása mindvégig megmaradt, e féltelmekből táplálkozó érzelmei az év végére jobbra higgadsággá és mértékletességgé nemesültek, továbbá aktív részese lett az osztály közösségének, és véleményét nyíltan vállaló, az aktuális témákhoz bátran hozzászóló tanulója az órai munkának. A november-decemberi és az április-májusi Attilát össze sem lehetett hasonlítani, olyan jelentős változás következett be.

A szerződés magatartási részével azonban bőven akadtak gondok. Noha ettől az időponttól kezdve Attila többé-kevésbé rendszeresen járt iskolába, de egy-egy napot érintő kimaradásairól ezután sem tájékoztatott, telefon hiányában pedig rászólni sem tudtam. Mivel a diák iskolához és a tanuláshoz való viszonyában a szerződésnek köszönhetően

egyértelmű pozitív elmozdulásnak lehettem tanúja, ezért a kisebb hiányzások és késések békáját eleinte le kellett nyelnem. Ugyanakkor egy idő után, mikor már heti gyakorisággá fokozódott az egy napi hiányzás, ismételten felkerestem az édesanyát, és feltártam előtte a szerződés óta eltelt fejleményeket. Mint kiderült, Attila minden nap elindult az iskolába, de néhanapján ismerősehez tévedt be, és ott is ragadt.

A tanuló előtt világossá tettem, a szerződés önmagában semmire sem bizonyíték és semmire sem garancia. A szerződés értékét a benne szereplők szavának hitelessége adja. Abban a pillanatban pedig, hogy ő megszegte ígéretét, és mind nekem, mind édesanyjának füllentett, semmissé váltak az abban foglaltak. Természetesen eszembe sem jutott megsemmisíteni az egyébként jól működő megállapodást, de ez volt az egyetlen adu a kezemben. Hozzátettem, hogy tekintsük a történeteket felejtethető kisiklásnak, és ha soha többé nem fordul elő az eset, a szerződés továbbra is fennáll, de egyetlen kikötéssel: neki vagy az édesanyjának valahonnan kell szereznie egy mobiltelefont, ahonnan értesítenek, vagy ahol őket el tudom érni. Az anya és a fiú is ígéretet tett erre, és szereztek egy ütött-kopott példányt.

Attilával a továbbiakban nem volt gondom, noha a későbbiekben is távol töltött az iskolától néhány napot, ezeket a kimaradásokat előre jelezte, amennyiben mégsem, abban az esetben elérhető volt.

A szerződések tapasztalatai

Az eseti szerződések megkötésekor mindvégig az munkált bennem, hogy a diákokkal történő kapcsolataimban egy olyan új közeget hozzak létre, amelyben eredményesebben dolgozhatok. A tanár és a diák közötti kommunikáció egy olyan új dimenzióját kívántam megnyitni, amely megteremti a lehetőséget, hogy az addigi szóbeli egyeztetési próbálkozások sikertelenségének csorbáit kiköszöröljem.

A szerződések tartalmi „egyvelegségét” utólag sem érzem elhibázottnak, bár kellő indok áll rendelkezésemre a szerződések fajtáinak elkülönítésére, úgy vélem, egy tanulmányi szerződés sohasem vonatkozhat kizárólag az ismeretanyagra, valamiféleképpen mindig ki kell térni a diák tanulással kapcsolatos magatartására is. Ugyanígy egy magatartási szerződés szükségképpen kiterjed a diák életmódjára is. Úgy vélem, a háromelemű eseti szerződés csak egyedi esetekben jelentkezhet tiszta formában, a helyzetek komplexitásánál fogva a megállapodások akár mindhárom elemet egyszerre is tartalmazhatják, függetlenül attól, hogy e három irány közül érdemben melyikre is fókuszálunk.

Mint már ismertettem, a szerződések megkötésének pillanatában a Dobbantó eseti szerződésekre vonatkozó ajánlásaival még nem voltam tisztában, mégis, a három diáknál a véletlen folytán éppen olyan problémák merültek fel, amelyek a megállapodások különböző, többé-kevésbé e három megközelítésű koncentrációjára sarkalltak.

A Dobbantó programpontjainak, lehetőségeinek április-májusi részletes megismerésével, valamint a mentorral történt konzultációk, teamüléseken elhangzott javaslatok, vélemények alkalmával kristályosodtak ki azok a gondolatok, amelyek „kezdetleges” szerződéseim tökéletesítését szolgálhatják.

Elsődlegesen legalább célirányosan el kell határolnom egymástól a tanulmányi-, a viselkedési-magatartási és az életmód-szerződéseket. Egyszerre ugyanis nem kívánhatok túl sokat a tanulótól, és a megfelelő irányba összpontosított szerződéssel talán jobb eredményt érek el, mivel a diáknak is csupán egy irányban kell erejét összpontosítania.

A sikerorientáltság érdekében való tartalmi redukció azonban nem lehet garancia az ügyek könnyebb kezelésére. Ennek ellentmond az a fentebb már kifejtett tény, hogy a nehézségek a legtöbb esetben nem korlátozódnak egyetlen jelenségre, azok gyakran szoros kölcsönhatásban állnak a tanulmányokkal. A siker nem az elvárások csökkentéséből, hanem a kapcsolat intenzitásától és az abban részt vevő felek aktivizáltsági szintjéből fakadnak. Nem lehet csupán magatartási kérdésekről megállapodni, amikor annak nyilván tanulmányi hozadéka is vannak. A fenti három példám is azt mutatja, hogy a különböző szerződések határainak elmosódása nem áll összefüggésben annak sikerességével. Éppen Cecília teljesen tiszta tanulmányi szerződése bizonyult életképtelennek, és Bendegúz tanulmányi elvárásokkal színesített magatartási szerződése mutatkozott virulensnek. Attila szerződési egyvelegét pedig egyenesen sikertörténetnek érzem.

Más oldalról megközelítve a három esetet, azt a megállapítást is kénytelen vagyok leszűrni, hogy a szerződés formájánál és a szerződésben megfogalmazott pontoknál sokkal jobban számít a tanár hozzáállása, a diák mentalitása és a köztük lévő viszony jellege, valamint a véletlenek sorozata. Attilával jöttem ki a legkönnyebben, az iskolához is ő lakott a legközelebb, így gyakoribb lehetett a családlátogatás (igaz, ezt a telefon hiánya kényszerítette ki), valamint ő elég hajlíthatónak és törődést igénylőnek bizonyult, míg a messze lakó Cecíliával néhány személyes beszélgetésen kívül csak telefonon érintkeztem, és egyikünkben sem alakult ki különösen pozitív vélemény a másik iránt. Bendegúzt érzelmileg a kettő közé tenném, de a sikerességet egyértelműen a napi többórás együttlét, folyamatos közös munka és élmény alapozta meg. A Bendegúzzal történt kontaktusaim, beszélgetéseim száma és intenzitása egyértelműen jóval több volt, mint Attiláé és Cecíliáé együttvéve.

Eredményeket generálónak és elgondolkodtatónak tartom a szerződések hagyományos oktatási módokban tanuló diákok közti bevezetését is, hiszen orvosolhatatlannak tűnő problémák mindenhol keletkeznek. Abban a pillanatban, amikor a tanuló aktív részese, alakító tényezője és nem elszenvető alanya lesz a megállapodás kialakításának, megszövegezésének, majd aláírásával igazolja egyetértését, attól a perctől kezdve világossá válik előtte, hogy az utolsó esélyként megkapott lehetőség elszalasztásáért immár egyedül saját magának tartozik felelősséggel, az esetleges kudarcokért egyedül önmagát hibáztathatja.

A fentieket összefoglalva azt mondhatnám, hogy a sikeres szerződés egyik feltétele a valós igény, a célorientált terv és az egzakt fogalmazás, a sikeresség második feltétele a pedagógus elkötelezettsége, kitartása, a legfőbb, a harmadik szempont a tanuló hozzáállása, attitűdje, akaratja. Röviden összefoglalva azt is mondhatnám, hogy a szerződés maga adja a keretet, a tanár az erőt, a diák pedig az akaratot.

A 2008/2009-es tanév folyamán iskolánkban kipróbáltam a Dobbantó egyik legfőbb innovációját, az eseti szerződések módszerét. Noha a szerződések megkötése idején, alig volt erre vonatkozó információ és sillabusz a birtokomban, a megállapodások körülményeiben és a megállapodások tartalmában is lényegében megfeleltam a Dobbantó elvárá-

sainak. A szerződések formai és tartalmi részeit illető tanulságok levonása után a jövő tanévnek jó tapasztalatokkal és gyakorlati ügyességgel felvértezve kezdhetek neki, és a hagyományos módszerekkel kezelhetetlennek bizonyuló eseteket – a pedagógiai eszköztáramban bekövetkező újítás révén – minden jel szerint a siker reményében, az eseti szerződések megkötésével kezelhetem.

Felhasznált művek, anyagok

- BUDA BÉLA: Az empátia – a beleélés lélektana, Gondolat, 1980.
- ZÉTÉNYI ÁGNES: A tanár mint vezető, vezetési stílusok. 284.–293. o. In.: Mészáros Aranka: Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága, Eötvös Kiadó, 2004.
- MÉSZÁROS GYÖRGY: Mentorrá válni (www.mentorhalo.hu), www.zoldkakas.hu

1. melléklet:



Than Károly Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola

1023 Budapest, Lajos u. 1-5.
Tel/fax: 335-0908, 335-2293,
OM azonosító: 035262



Budapest,
2009. 02. 27.

Ikt.: 001/2009.

Tanár-diák
szerződés

Tanár-diák szerződés

E szerződés egyfelől Müller Tamás Bulcsú (pedagógus, osztályfőnök), másfelől (diák) között kötöttik (..... igazgatóhelyettes jelenlétében) az alább megjelölt célok érdekében:

- Mindkét fél határozott szándéka a szerződés maradéktalan betartása.
- Mindkét fél önként fogalmazza meg saját vállalásait, és a másik féllel egyeztetve foglalja írásba a másik féllel szembeni elvárásait.
- Mindkét fél tudomásul veszi, hogy a vállalások akaratlagos és célirányos megszegése egyben ezen szerződés felmondását jelenti.
- Mindkét fél elfogadja, hogy az elvárások teljesítetlensége és a felek egyet nem értése esetén igazgatóhelyetteshez mint közvetítőhöz, mediátorhoz fordulhat.
- A szerződés módosításához, illetve felmondásához a felek beleegyezésére van szükség.
- A szerződésben foglalt vállalások és elvárások teljesítését, a szerződés megkötését követő két hónapon belül a felek megvizsgálják, jegyzőkönyvezik, s a szerződést meghosszabbítják, illetve módosítják.

Szerződő felek	Vállalások	Elvárások
Müller Tamás Bulcsú osztályfőnök	✓ elkötelezett támogatás a végbizonyítvány megszerzésében ✓ intézményi és intézményen kívüli széles körű segítségnyújtás, érzelmi támogatás, oltalom ✓ igény szerint tanórán kívüli egyéni foglalkozás, felkészítés, szaktárgyi felkészítés ✓ korrekt, megértő, humánus ügyvitel ✓ udvariassági határokon belüli 24 órás elérhetőség	• a Házirend szabályainak betartása (különösen a pontos érkezés) • elkötelezettség a konfliktusok békés elrendezése ügyében • a pedagógusok tisztelete, kéréseik teljesítése, a megfelelő hangnem • a diáktársak tisztelete, megbecsülése • a társak és az iskola vagyonának védelme, óvása • együttműködő és példamutató tanórai munka és iskolán kívüli tevékenység • énkép és énéideál közelítése • problémái megoldásához legyen elég bátor pedagógusai, nevelői segítségét kérni
..... diák	✓ a Házirendet betartom, pontosan érkezek ✓ tanárait tisztelem, kéréseiket teljesítem, velük szemben megfelelő hangnemet választok ✓ diáktársaimat megbecsülöm ✓ társaim és az iskola vagyonát védem, óvom ✓ példamutató és együttműködő órai munka ✓ gondjaim és nehézségeim kezeléséhez igénybe veszem tanárait segítségét, tanácsát	• arányosabb legyen az osztályzat és a számonkérés • eseténként külön segítség a tanulásban • a problémáimhoz való megértő, rugalmas hozzáállás • támogasson a bizonyítvány megszerzésében • segítség az iskolában, a tanárok felé is, hogy megértsenek

Budapest, 2009. február 27.

.....
igazgatóhelyettes

.....
Müller Tamás Bulcsú
osztályfőnök

.....
diák

2. melléklet:



Than Károly Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola

1023 Budapest, Lajos u. 1-5.
Tel/fax: 335-0908, 335-2293,
OM azonosító: 035262



Budapest,
2009. 02. 27.

Ikt.: 001/2009.

Tanár-diák
szerződés

Tanár-diák szerződés

E szerződés egyfelől Müller Tamás Bulcsú (pedagógus, osztályfőnök), másfelől (diák) között kötöttetik (..... igazgatóhelyettes jelenlétében) az alább megjelölt célok érdekében:

- Mindkét fél határozott szándéka a szerződés maradéktalan betartása.
- Mindkét fél önként fogalmazza meg saját vállalásait, és a másik féllel egyeztetve foglalja írásba a másik féllel szembeni elvárásait.
- Mindkét fél tudomásul veszi, hogy a vállalások akaratlagos és célirányos megszegése egyben ezen szerződés felmondását jelenti.
- Mindkét fél elfogadja, hogy az elvárások teljesítetlensége és a felek egyet nem értése esetén igazgatóhelyetteshez mint közvetítőhöz, mediátorhoz fordulhat.
- A szerződés módosításához, illetve felmondásához a felek beleegyezésére van szükség.

Szerződő felek	Vállalások	Elvárások
Müller Tamás Bulcsú osztályfőnök	✓ tanórán kívüli egyéni foglalkozás, osztályozó vizsgára történő felkészítés ✓ támogatás a végbizonyítvány megszerzésében ✓ korrekt, megértő, ügyvitel, vizsgáztatás ✓ adat- és tananyag egyeztetése céljából rugalmas rendelkezésre állás, elektronikus és telefonos úton tanórán kívül bármikor	• egyéni tanulmányi rendjét megtartja, a megállapodásunkat betartja • osztályozó vizsgák mindegyikén felkészülten megjelenik • bármilyen probléma, kérdés felmerülése esetén személyes egyeztetési lehetőség csak előzetes időpont-egyeztetés útján történhet
..... diák	✓ az osztályozó vizsgák mindegyikén történő maradéktalan részvételt ✓ a vizsgára történő érdemi felkészülést ✓ kérdések felmerülése esetén elektronikus vagy telefonos módon felvilágosítást kérek ✓ személyes találkozó igénylése esetén előzetesen időpontot egyeztetek	• támogatás a bizonyítvány megszerzésében • szükség esetén tanórán kívüli egyéni foglalkozás, felkészítés • rugalmas hozzáállás, vizsgáztatás • az osztályozó vizsgára szükséges tananyagok egyeztetése

Budapest, 2009. február 27.

.....

igazgatóhelyettes

.....

Müller Tamás Bulcsú
osztályfőnök

.....

diák

3. melléklet:



Than Károly Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola

1023 Budapest, Lajos u. 1-5.
Tel/fax: 335-0908, 335-2293,
OM azonosító: 035262



Budapest,
2009. 02. 27.

Ikt.: 001/2009.

Tanár-diák
szerződés

Tanár-diák szerződés

E szerződés egyfelől Müller Tamás Bulcsú (pedagógus, osztályfőnök), másfelől (diák) között kötöttetik (..... igazgatóhelyettes jelenlétében) az alább megjelölt célok érdekében:

- Mindkét fél határozott szándéka a szerződés maradéktalan betartása.
- Mindkét fél önként fogalmazza meg saját vállalásait, és a másik féllel egyeztetve foglalja írásba a másik féllel szembeni elvárásait.
- Mindkét fél tudomásul veszi, hogy a vállalások akaratlagos és célirányos megszegése egyben ezen szerződés felmondását jelenti.
- Mindkét fél elfogadja, hogy az elvárások teljesítetlensége és a felek egyet nem értése esetén igazgatóhelyetteshez mint közvetítőhöz, mediátorhoz fordulhat.
- A szerződés módosításához, illetve felmondásához a felek beleegyezésére van szükség.

Szerződő felek	Vállalások	Elvárások
Müller Tamás Bulcsú osztályfőnök	✓ tanórán kívüli egyéni foglalkozás ✓ rugalmas számonkérés az elmaradt tantárgyak pótlása esetében ✓ elkötelezett támogatás a végbizonyítvány megszerzésében ✓ szociális és egészségügyi segítség ✓ a szerződés betartása esetén az eddigi hiányzások rugalmas megközelítése (figyelmen kívül hagyása)	• bepótolja lemaradását • különleges megállapodásunkat betartja • a megbeszélt egyéni foglalkozások mindegyikén felkészülten megjelenik • semmilyen igazolatlan hiányzás ne legyen • indokolt esetben, tájékoztatás mellett, kevés számú igazolt hiányzást fogadok csak el • egészségesebben él, mozog, beszedi gyógyszereit • nyitottabb, bátrabb, társas magatartás
..... diák	✓ bepótlom azokat a tárgyakat, amikből lemaradásom van, főleg történelemből ✓ az előre megbeszéltek szerint órák előtt vagy után részt veszek a korrepetálásokon ✓ ezután már nem hiányzom az iskolából, ha mégis, akkor indokoltan, és arról azonnal szólok a Tanár Úrnak ✓ hallgatók anyámra és a dokira, teljesítem kéréseiket ✓ próbálok barátokat szerezni, ismerkedni	• támogasson a bizonyítvány megszerzésében, segítsen, hogy továbbtanulhassak • tanórán kívüli egyéni foglalkozás, felkészítés • pótlási lehetőség • megértő, pozitív hozzáállás, az eddigi hiányzásaimat nézze el • vegye figyelembe, hogy nincsen telefonom

Budapest, 2009. február 27.

.....
igazgatóhelyettes

.....
Müller Tamás Bulcsú
osztályfőnök

.....
diák

Ráti Csaba

Páros óravezetés a Dobbantó osztályban

A páros óravezetés miértjei

Ahhoz hogy ezekre a miértekre választ adjunk, először is tisztáznunk kell, azokat a szempontokat, amik miatt ez a program beindult az iskolánkban.

Először is mi volt a célja a pályázatnak?

„A Dobbantó program abban szeretné segíteni a nyertes iskolákat, hogy olyan pedagógiai kultúrát sikerüljön kialakítani, illetve megerősíteni az intézményben, mely képes a korábbi tanulmányaik során lemorzsolódott diákokat megtalálni, a számos iskolai kudarcuk ellenére hozzásegíteni őket egy eredményesebb életpálya-építéshez.”

Ahhoz, hogy ez teljesüljön, változni kellett a tanári attitűdjeinknek is. Szükség volt arra, hogy elfogadjuk a sajátos nevelési igényű tanulókat, vagy ha már dolgoztunk ilyen jellegű hátrányokkal küzdő diákokkal, akkor felhasználjuk mindazon jó tapasztalatainkat, amelyek nélkülözhetetlenek egy ilyen típusú projekt sikeréhez. Törekednünk kellett arra, hogy megértsük egyediségüket és sokszínűségüket. A tanítás sikerének egyik alapvető feltétele, hogy a tanár tudjon az osztályban differenciáltan oktatni.

A differenciálás latin eredetű szó, jelentése „különbéztetés”. A differenciálás célja, hogy az egyes tanulók egyéni szükségleteihez igazítsuk, a tanterv biztosította lehetőségeken belül, az elsajátítandó tananyag tartalmát és szerkezetét, valamint oktatási módszereinket.

A differenciálás területei

- Tartalom alakítása a gyermek érdeklődése, előzetes tudása szerint.
- Oktatási *célban*, szintben való igazodás a gyermek tapasztalataihoz, ismereteihez, képességfejlődési szintjéhez.
- A *munkaformák* igazítása a gyermeki igényekhez.
- A *szervezés módjának* igazítása a gyermeki igényekhez.
- *Irányítás módját* is igazíthatjuk a gyermeki igényekhez.
- A *közvetítés* csatornájának megválasztása.
- Az *információszerző tevékenység folyamatának* felépítése.
- A *nevelés stílusának* megválasztása.
- A *munkavégzés ütemében, tempójában* való igazodás a gyermekhez.
- Önállóság fokának meghatározása, a segítségadás módjának megválasztása.

Ezek a területek teljes egészében lefedik azokat a feladatokat, amelyeket a Dobbantó osztályban meg kellett valósítanunk. A tartalmat már készen kaptuk az FSZK-tól. Azokat a

program célcsoportját alkotó diákokhoz igazítottuk. Olyan típusú feladatok voltak a modulokban, amik lehetőséget nyújtottak arra, hogy, a diákokat felzárkóztassuk.

A célunk az, hogy minden nálunk tanuló diákot visszaintegráljuk valamelyik tagintézményünkbe. A közvetítési csatorna amit, a tanári használ változott meg leginkább. Ebben az osztályban nem tanárként lépek fel, aki forrása a tudásnak, hanem a tanárszerep átalakult facilitátorrá vagy mentor tanárrá. Ebben a tanulási formában a mentor részt vesz a tanítás folyamatában, de nem mint ismeretátadó, hanem inkább mint segítő. De hogy ezeket sikerre vigyük, először is meg kell ismernünk a diákok egyéni képességeit. Ezekhez igazodva kell a feladatokat a csoportmunkában kiosztani. Ehhez nyújt nagy segítséget a páros óravezetés.

Az egytanáros modell a pedagógia egyik legrégebbi hagyománya, és nagyon sok esetben jól működik. De egy olyan esetben, ahol tíz-tizenkét valamilyen hátránnyal küzdő diákkal akarunk elérni sikereket, ott ez a modell nehézkesen megvalósítható. Nagyban elősegíti a diákok fejlődését, ha az órák 30-40%-ában két tanár tud a diákokkal foglalkozni.

De ehhez szükség van a következőkre:

- jól kidolgozott órarendre,
- lelkes tanárookra,
- jól felépített projektekre,
- egy teamre, akire támaszkodhat a mentor,
- egy szakemberre, aki segíti a teamet a pedagógiai munkában.

Úgy érzem, ezek a feltételek 2009. szeptember elejére készen álltak. Bár még nem tudtuk, hogyan fog működni a páros óravezetés, mi felkészültünk rá. A következőkben betekintést adok abba, én hogyan is éltem meg a páros óravezetést.

Nálunk hogyan?

A Dobbantó osztály beindításánál egyik alapvető szempont volt, hogy az órák minimum 40%-ában két tanár legyen a diákokkal. A felkészülési időben már megvolt a tanári gárda, akit a projektmenedzserünk tudatosan választott:

- Bándliné Utasi Mária – szakmai tanár, informatika
- Csuklich Eszter – fejlesztőpedagógus, média és társadalomismeret
- Pozsonyi Edit – Magyar nyelv és művészetek
- Ráti Csaba – Matematika és természetismeret.

Miután megvoltak a tanárok, és tudtuk, hogy milyen modulok lesznek, május végére sikerült megcsinálnunk az óratervünket. (1. melléklet). Az első körben az osztálytermet az iskolába terveztük. Ez nagyban befolyásolta volna az óratervünket. De pedagógiai és egyéb okok miatt (pl. iskolaelújítási szempontból), úgy döntöttünk, hogy a termünket az iskola kollégiumában fogjuk megvalósítani. Emiatt sok kérdés merült fel a páros órákkal kapcsolatban. Ugyanis mindanyuinknak vannak óráink a Maglódi úton is. Sőt hármunknak még saját osztálya is van, és az osztályfőnöki teendőket is el kell látni.

Az iskolánkban, nem volt „divat”, hogy egy valaki egy teljes órabeosztással állt volna elő saját maga részére. Mi ettől egy lépéssel tovább mentünk. Mi mind a négy teamtagra

kidolgoztuk a részletes óratervet, amit az órarendkészítőknek maximálisan be kellett tartani, ugyanis csak így tudtunk eleget tenni a program követelményeinek.

Ez néha nagy ellenállást váltott ki a tantestület egyes tagjaiból. A tantestület nagy része még nem készült fel szakmailag a sajátos nevelést igénylő diákok tanítására. Sok esetben megkérdőjelezték a két tanár nélkülözhetetlenségét az órákon. Nem tartják megalapozottnak a differenciált oktatást két dolog miatt: egyrészt nincs meg a kellő szakmai tudásuk, másrészt nem tudják, hogyan lehet megvalósítani órai keretek közt.

Ugyanezt olvashatjuk *László Ágnes* cikkében: „A differenciálás elterjedésének alapvető gátja, hogy fokozott felkészülést igényel. Gyakorlatilag egy óra helyett három-négy párhuzamosan tartott órára kell készülni. Ez azokban a munkakörökben, ahol a pedagógusok a hét minden órájában más anyagot dolgoznak fel, nehezen teljesíthető. A tananyagot természetesen elő lehet készíteni differenciáltan, eltenni a következő évfolyamokra, csak hogy ez nem jelenti a gyerekek képességeihez való adaptálást.”¹¹

Amikor bevállaltuk a páros óravezetést, akkor még nem tudtuk, hogy milyen fába vágtuk a fejszénket. Egy teljesen felfedezetlen terület áll előttünk. Jómagam sem tudtam, hogy hogyan fogom megvalósítani a kollégákkal történő óravezetést.

Amiben biztos voltam, hogy aktív szerepem lesz a páros órákban. A kollégákból az egyik vagyok, aki mindhárom kollégájával van párban. Ezzel együtt mindhárom párban teljesen más szerep jut a számomra.

A hétfői napokon, amikor is matematikát tanulunk, akkor a párom a magyar nyelv és irodalom szakos tanár. Abban a két órában, amikor ketten vagyunk párban, megoszlik a szerepünk. Ezt valahol nagyon szerencsésnek érzem, de vannak olyan pillanatok, amikor ez hátránnyá vált.

Az én szerepem ezeken az órákon a tanár, a mentor szerepe, aki vezeti az órát, a kollégám szerepe pedig az asszisztensi szerep. Ez úgy nyilvánul meg a gyakorlatban, hogy a párom azokkal a diákokkal foglalkozik, akik fejlesztést igényelnek. Ővelük külön elvonul, és matematikai szövegértést gyakorolnak. A többiekkel én foglalkozom. Így az órákon sikerül a diákokkal külön foglalkozni a kolléganőnek, és ezen az úton differenciálni. Ez a páros módszer nagyban elősegíti a diákok matematikai szövegértési kompetenciáinak fejlődését, amit tapasztalataim szerint az általános iskolákban nem nagyon sajátítanak el.

De vannak olyan pillanatok a tanítás folyamán, amikor a párnak segítőként kellene lépni mellettem. Ez általában olyan helyzetekben fordul elő, amikor a foglalkozáson, a modulok folyamán nem sikerül elérnem azt a célt, amit szeretnék, és szükség lenne egy párra, aki más megközelítéssel tudná a problémát megvilágítani. Ehhez azonban rendelkeznie kellene azokkal a kompetenciákkal, amelyek szükségesek ahhoz, hogy megbirkózzon matematikai, esetleg egyszerűbb fizikai, kémiai folyamatok elmagyarázásával.

De volt olyan pillanat is, amikor épp a „matematikus” személyiséget kellett kompenzálni, ahhoz hogy egy modulrész sikeresen megoldjanak a diákok. Tipikus példa volt erre a természetismert modulban a „Szépségmérés” modulrész. Itt nagy szerepe volt a segítő párom művészi érzékének, hogy a diákok sikeresen megoldják a feladatot.

¹¹ <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2004-01-mu-Laszlo-Tanulok>

A különböző személyiségek erősítik egymást az ilyen helyzetekben, mivel más szemszögből tudják megvilágítani az adott problémát. De sajnos a matematika az egyik olyan tantárgy, amit egy humán beállítottságú tanár nehezen tud más szemszögből vizsgálni. Erről így vélekedik Nagy Elemér: „A reálgondolkodás a természettudományos alapokat helyezi előtérbe, a humán az emberi szellemben, fantáziában és érzelmekben, 'ráérzésekben' hisz.

A reálisan gondolkodók élete általában szegényesebb, mert kevesebb az érzelem és a fantázia, ugyanakkor megvan az a 'kárpótlás' a humán társakkal szemben, hogy: emlékszel, hogy milyen büszke voltál arra, hogy mennyire nem tudod a fizikát (matematikát)?¹²”

A szerdai nap 4 órában vagyok párban a Híd modulban. Ezek a napokon a diákoknak különböző szakmacsoportokat mutatunk be. Ezek az órák voltak számomra az elsők, amikor azt éreztem, hogy tényleg nagy szükség van két tanárra a diákokhoz. Az első hónapokban a diákok majdnem száz százalékának sejtelve sem volt arról, hogy milyen szakmák is vannak a munkaerőpiacon. Voltak sztereotip elképzeléseik. A legtöbbjük tudása a szakmákról leginkább a reklámokból vagy filmekből leszűrt információ volt. Ezért a legtöbb diák programozó, szakács, esetleg pincér szeretett volna lenni.

A tanításban mindig csak a harmadik órától csatlakozom be. Addigra már megvolt a bevezető kör és a ráhangolódás. Amikor kiérek, akkor kezdődik el az érdemi munka.

Az első hónapokban kényszerű volt számunkra, hogy a diákok mindennapi szokásaiban apróbb változásokat értsük el. A diákok személyisége olyan, amit csak nagyon apró lépésekkel lehet megváltoztatni. A munkához való hozzáállásuk pedig egyenesen katasztrofális. A legtöbbjük felületes, és megpróbálja kihúzni magát a munka alól. Ez annak köszönhető, hogy a diákjaink olyan korábbi iskolai környezetből jöttek, ahol a tanárok állandó negatív kijelentéseitől szenvedtek. A környezetük azt súlyolta beléjük, hogy nem jók semmire. Ahhoz, hogy ezeket a diákokat bármire is rá lehessen bírni, nagyon össze kellett szedni magunkat. Hisz az, amit a *Híd a munka világába* modulban akartunk nekik megtanítani, nem nagyon volt ismerős számukra. Már azzal gondjaink akadtak, hogy heti felelősöket nevezzenek ki maguk közül.

Az első órák egyikén megkaptuk az egyik diáktól, hogy őt más szakmák nem érdeklik, ő csak informatikus szeretne lenni. Ezzel a kijelentéssel még magában nem is volt gond, de amikor megkérdeztük, hogy az informatikán belül mit is szeretne, akkor itt már megnyilvánult a hiányos tudása. Világossá vált számunkra, hogy a diákoknak nincs elképzelésük a munka világáról. Azokkal a példákkal élnek, amiket a szülőktől látnak.

De mit tehet egy tanár, ha a diák csak olyan környezetben tanult, ahol nem ismerték el, a tanárai utálták, és olyan dolgokat tanult, ami már rég nem érdekelt? Olyan tanítást kell ajánlani a gyerekeknek, amelyben önmaguk lehetnek. Ahol azt érezzék, hogy:

- valahova tartozik, és fontos, számít a véleménye;
- képes legyen megcsinálni valamit, hihessen magában;
- önálló legyen, tudja szabályozni saját cselekedeteit.

Az első hetekben, hónapokban megpróbáltuk velük éreztetni, hogy ebben az osztályban ők a fontosak. Ehhez viszont sokkal jobb, ha ketten vagyunk bent, mivel minden diáknak más a személyisége, és a diákoknak sokkal hitelesebb, ha két felnőttől is ugyanazt hallja.

¹² <http://agrinf.agr.unideb.hu/if2005/kiadvany/papers/F64.pdf>

Miután a „valahova” tartozást elértük, és a diákok bejártak a szakmai órákra, jött a nehezebb feladat: rá kellett vennünk, hogy részt vegyen olyan munkákban, amik számukra teljesen idegenek (varrni, mosogatni, festeni, takarítani). Mindig volt olyan diák, aki ezekben a munkákban nem akart részt venni, és ezzel befolyásolhatta volna a többiek hozzáállását. Mivel már laza csoportkapcsolat volt köztük, nagyon kevés kellett ahhoz, hogy a többiekre is átragadjon a vállvonogató „nem érdekel”, „nem csinálom” viszonyulás, hangulat. Ezekben az esetekben volt a legnagyobb szerepe a segítő tanárnak. Sok esetben vagy én vagy a párom elvonultunk a diákkal egy kis „egyéni” keretében elbeszélgetünk, és megértjük a diák negatív hozzáállását. Az első időkben nagyon zokon vették az ilyen beszélgetéseket, és nem nyíltak meg. De az utóbbi időben az ilyen esetek száma csökken, vagy ha elő is fordul, már sokkal könnyebben tudjuk kezelni.

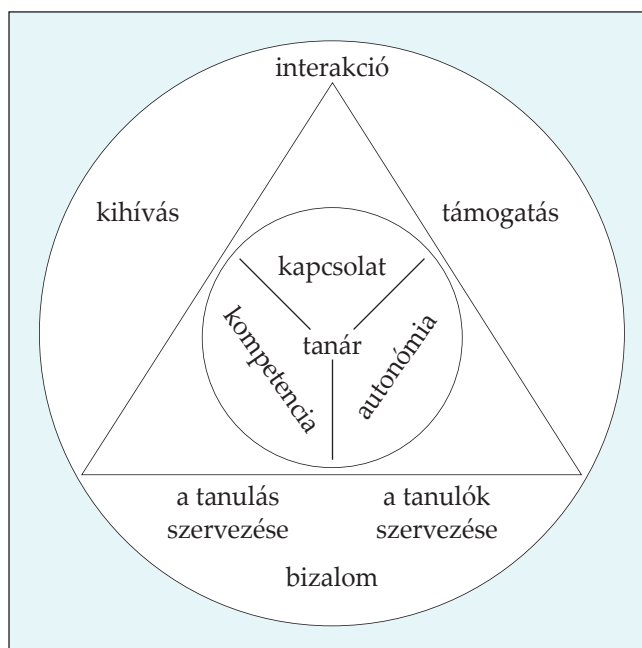
Ha ketten vagyunk a szakmai napon, akkor két lehetőség van, vagy üzemeltetünk, vagy teremben vagyunk. Ha a teremben vagyunk, általában mindketten egy kis tanulócsoporttal dolgozunk az asztaluknál. Ha szükség van, segítünk, vagy leülünk az asztalhoz, mert az, hogy segítünk egy kicsit valójában azt jelenti, hogy felügyeljük a folyamatot. A folyamat vége mindig valamilyen produktum, amit közösen beszélünk meg. A diákok bemutatják a munkáikat, és reflektálnak rá. Értékelik önmagukat és a munkáikat. A gyerekek kellő időt kapnak, hogy gondolkodzanak, mielőtt válaszolnak, még akkor is, ha egész osztályos (frontális) tanítás folyik. Végiggondolhatják a dolgokat egy kis idő alatt.

Ilyenkor a szerepünk, hogy elhitessük a diákkal, hogy képes megcsinálni egyedül, de ha nem, akkor ott vannak társai, akiktől bármikor segítséget kérhet.

Ahhoz hogy ezeket az adaptív tanulásszervezési tevékenységeket irányítsuk, nekünk is szükségünk van tanári kompetenciákra. Ezekről a kompetenciákról olvashatunk *Rinse Dijkstra* cikkében. Ahhoz, hogy a pedagógusokat motiváljuk arra, hogy aktívan dolgozzanak saját készségeik fejlesztésén, fontos, hogy a növekvő professzionalizmus, az iskolán belül a tanítás a következőkhöz járuljon hozzá:

- segítse elő, hogy a pedagógusok kompetensnek érezzék magukat;
- adja meg a pedagógusoknak azt az érzést, hogy számítanak és tartoznak valahová;
- segítsék elő a szakmai autonómiát („hagyják azt rám”).

A korrekció célja, hogy segítsen a gyerekeknek utolérni a többieket. A tanulókat figyelemmel kíséző fejlesztőpedagógus egy diagnosztikus vizsgálat után jelzi, hogy



mennyire maradtak le a tanulók. A vizsgálat után a fejlesztőpedagógus akcióttervet készít (a gyerekek pedagógusával), ezt az akcióttervet pedig a fejlesztőpedagógus hajtja végre.¹³

A pénteki nap a fejlesztése. Ilyenkor a diákok a fejlesztőpedagógusunkkal gyakorolnak. Ezekre a foglalkozásokra nagy szükség van úgy a Dobbantóba járó diákoknál, mint a szakiskolásoknál. Bár az iskolánk tanárainak nagy százaléka ezeknek az óráknak a hasznosságában nem hisz. Bátran állíthatom, hogy látható eredményeket lehet elérni már fél évnyi fejlesztés után is. Ilyen példa, amikor egy diszlexiás kislány önként jelentkezik hangos olvasásra, vagy egy-két éve önálló feladatot nem megoldó diák házi feladatot hoz, és dicseszkiz, hogy egyedül készítette el. Ezek egyszerű dolgoknak tűnnek azon tanárok szemében, akik még nem foglalkoztak sajátos nevelésű diákokkal.

Bár tanóra szerint a péntek második felében egyedül vagyok, de a kolléganőm, soha nem hagy egyedül. Ő is érzi a munkájának fontosságát, ezért általában minden pénteken ketten vagyunk a teremben.

A diákok nagyon hamar megszokták, hogy két tanár van velük, és hamar megértették ezeknek a miértjét. De kellett egy fél év ahhoz, hogy rájöjjenek, hogy nem véletlenül kerültek ebbe az osztályba, hanem azért, mert mindegyiküknek valahol nehézségei akadtak a tanulás folyamatában.

Miután ezekre rájöttek, attól kezdve vált teljessé a fejlesztésük. Mivel megértették, hogy minden amit teszünk, értük van, és azért, hogy egy év után ne essenek bele ugyanabba a gödörbe, ahonnan jöttek.

Ehhez viszont szükség van ránk, mentorokra, és néha egy tanár kevés, hogy kezelje a helyzetet. Ezért örülök, hogy lehetőségem van páros óravezetésben tartanom az órákat.

Eredmények és nehézségek

„Az iskolai légkört leginkább a személyes viszonyok és a tárgyi körülmények befolyásolják. (...) ez az elégedettségben és a produktivitásban mérhető.” (Ormai Vera)

Azok a diákok, akik a Dobbantó osztályba kerültek, alacsony teljesítménnyel küszködtek végig az utolsó évüket. Ennek több oka is lehetett:

- A tanuló előző ismeretei hiányosak, az új információkat nem képes a korábbiakkal összekapcsolni, felidézni.
- Nem megfelelően motivált.
- Családi háttér visszafog, nem ösztönöz.
- A társas kapcsolatok visszafogják a diák tanulási kedvét.
- A tanári szerepet, illetve a módszereket nem tudja elfogadni.
- Önértékelési zavarok lépnek fel.
- A tanár nem eléggé kompetens a tanításban és az óravezetésben.
- A frontális óravezetésben jelentkeznek problémák.

¹³ K. DOORNBOS, J.: Hooiveld in Drie orientaties op zorg, (WSNS, de volgende fase), Procesmanagement Primair Onderwijs, 1997.

Ezek közül mindegyik megérne egy külön tanulmányt, de én csak az utolsó kettőre szeretnék kitérni. Hogyan segített az osztályban a páros óravezetés a fent említett problémák leküzdésében?

Először is az órarend kialakításnál figyelembe vettük, hogy csak olyan tanár tanítson, akinek van valamilyen előzetes tudása az adott tantárgyhoz. Nem várható el senkitől, hogy polihisztor legyen. Így ha egy adott modulrész épp fizikai tartalmat dolgozott fel, mindenképp jelen volt egy reálszakos tanár, aki nagyobb valószínűséggel tudott a felmerülő kérdésekre válaszolni. Vagy a művészeti projektnél egy humán szakos kolléga volt jelen. Ez a tudatosság nagyban elősegítette, hogy a diákok a felmerülő kérdésekre helyben megkapják a válaszokat.

Jobb esetben a frontális óravezetés is megszűnik a páros óravezetésnél. Mivel a modulok adottak, és minden modulhoz van tanári példány, ezért sokkal könnyebb dolga van mindkét pedagógusnak az órai anyag feldolgozásában.

Megszűnik az a jól ismert helyzet, hogy a diákok nagy többsége unatkozik az órákon. Mivel a tananyagot úgy szerkesztették, hogy a legnagyobb hangsúly az egymás közti kooperációra összpontosul. Ez lehetővé teszi, hogy a diákok egymástól tanuljanak. Ilyenkor azt csináljuk, hogy a csoportok mellé ülünk, és észrevétlenül irányítjuk a munkát. Ez a szerep sokkal jobban elfogadható a diákok számára, mint az „emelvénnyről a tudást osztó” tanár szerepe, mivel a diák eddig eltelt életében, csak azt kapta meg, hogy „te ilyen meg olyan vagy”.

Egyik diákunk egy ilyen órán teljesen kifakadt, hogy ő teljesen meglepődött azon, hogy itt számít a véleménye. Idáig ő mindig a hátsó padban ült, és mindenki butának hitte, és soha nem kérték ki a véleményét. Első alkalommal meg sem akarta mutatni a feladatát nekem. De a segítő párom észrevette. Ezzel olyan pozitív megerősítést kapott, hogy azóta mintha kicserélték volna a tanulásban.

A páros óravezetés hátrányai:

- A tantárgyfelosztást nehéz megszervezni.
- A kollégák nehezen fogadják el, hogy két tanár legyen benn, „nekik könnyű csak!!! 10 gyerek van” – hangzik el gyakorta.
- Szakmailag mind a két tanárnak jónak kell lenni, hogy tudják kezelni a kritikus helyzeteket.

Összességében a páros óravezetés sikeresnek mondható a Dobbantó első félévének tükrében. Azok az órák, ahol párban vagyok, szakmailag megkönnyítik a munkámat. Ketten könnyebben tudjuk motiválni a diákokat, mivel kettejük más-más nézőpontja közül a diák könnyebben tud választani. A differenciálás már órai keretek közt is megvalósul, amikor a segítő pár külön foglalkozik a diákkal.

Órák/dőpontok	Hétfő	Kedd
1. kezdés – (8:30)	Matematika modul – Ráti Csaba	Alapvető munkavállalói és életpálya-építés modul – Bándliné – Csuklich
2. szünet uzsi – 10:15 – 10:30	Matematika modul – Ráti Csaba	Alapvető munkavállalói és életpálya-építés modul – Bándliné – Csuklich
3.	Matematika modul logikai képességfejlesztés – Ráti Csaba	Alapvető munkavállalói és életpálya-építés modul – Bándliné – Csuklich
4. Vége – 12:00-kor. ebéd: 12:00 – 12:30-ig	Sport-egészségnevelés – Ráti Csaba	Sport-egészségnevelés - képességfejlesztés – Csuklich
5. kezd: 12:30 – 14:00	Természetismeret modul – Ráti – Pozsonyi	Alapvető munkavállalói és életpálya-építés modul – Csuklich
6.	Természetismeret modul – Ráti – Pozsonyi – Pozsonyi – Egyénizés	Alapvető munkavállalói és életpálya építés modul – Csuklich

Szerda Szakma csoportos - HÍD Kezdés: 7:30-kor	Csütörtök	Péntek
Szakmacsoportos – HÍD – Bándliné	Kommunikáció – Anyanyelv modul Művészet – Pozsonyi Edit	Osztályfőnöki – Csuklich Eszter
Szakmacsoportos – HÍD – Bándliné	Kommunikáció – Anyanyelv modul Művészet – Pozsonyi Edit	Idegen nyelv – vizuális neve- lés – zene – Csuklich
Szakmacsoportos – HÍD – Bándliné	Sport-egészségnevelés modul – Pozsonyi Edit	Egészségfejlesztés – táblajáté- kok, képességfejlesztés – Csuklich
Szakmacsoportos – HÍD – Bándliné – Ráti	Társadalomismeret modul Vizuális nevelés – Pozsonyi – Csuklich	Természetismeret – matemati- ka– Ráti
Szakmacsoportos – HÍD – Bándliné – Ráti	Társadalomismeret modul Vizuális nevelés – Pozsonyi – Csuklich	Természetismeret – Ráti, – Ráti – Egyénizés
Szakmacsoportos – HÍD – Bándliné – Ráti	Idegennyelv, anyanyelv – Pozsonyi Edit	Csuklich Eszter – egyénizés
Szakmacsoportos – Híd – Bándliné – Ráti – Bándliné U. Mária – Egyéni- zés		



Bárdonicsekné Kolos Klára

– Vertkovci Ágnes

Kettős óravezetés

Az elmúlt tíz évben szembesültünk azzal a ténnyel, hogy a tanulás jelentősége egyes diákok életében tovább vesztett fontosságából. Míg korábban csekély erőfeszítéssel is sikerült a tanulókat elvarázsolnunk, és csupán önmagáért, érdekessége miatt kedvelték tantárgyainkat, addig mára sok gyerek számára ez is csak egy megtanulandó szöveggé vált. Természetesen hosszasan lehetne fejtegetni, hogy miért alakult ki ez a helyzet, hogyan változtak a családok szokásai vagy éppen a tanulók motiváltsága és olvasni (nem) tudása. Inkább arról érdemes gondolkodni, hogy mit tehetünk azért, hogy visszanyerje régi presztízsét minden tantárgy.

Mivel tanulóink a nap öt vagy hat tanórájában többségében passzív befogadásra vannak ítélve, jó stratégia lehet, ha minél többet tevékenykedtetjük őket. A hagyományos frontális tanítási módszerekkel folyó órákon a tanulóknak nem szabad beszélgetni, többnyire csak magukra vannak utalva az önálló feladatmegoldásban, vagy a tanárra kell figyelniük. A szóbeli közlés útján történő tanulás hatékonysága igen kicsi (egyes kutatások szerint 10-15%-os), ebből adódóan a tantárgyi átlagok is ijesztően alacsonyak lehetnek. A tanórán zajló interakció egy szálon fut, esetenként sok felesleges idő megy el a fegyelmezésre. Ezért elképzelhetetlen, hogy ma egy tanár ne használjon új módszereket. A nevelés-oktatás hatékonyságának a növelésére új információhordozók, új eszközök használatát kell nap mint nap az iskolai oktatásban a tanárnak alkalmaznia. Folyamatos módszertani megújulásra van szüksége minden tanárnak.

A kooperatív módszerek alkalmazásával lehetőséget biztosítunk a diákok aktív részvételére, és ezzel a motiváltságuk is nő. Az ilyen módszerrel megtartott órákon párhuzamos interakciók zajlanak, vagyis egyszerre 5-6 interakció folyik. Újszerűségével felkelti a tanulók érdeklődését, és ez a figyelem később a tantárgyra is áttevődik. Sok benne a játékos elem, és a mi általunk tanított korosztály még szívesen játszik, ezt gyakran jutalomnak fogják fel, segíti a tanulás iránti pozitív attitűdjeik kialakulását is.

E módszer használata nagy türelmet, felkészültséget igényel a pedagógustól. Azonban sok tanár úgy éli meg, hogy fegyelmezetlenek, túl hangosak tanítványai, s a tananyaggal nem végeznek. Mi nem így gondoljuk, hanem fontosnak tarjuk, hogy arra neveljük a gyerekeket, hogy egy egész életen át tanuljanak, és a tanuláshoz szükséges módszereket adjuk át nekik. Nagyon jónak tartjuk, hogy egy tanórán ketten tudunk egyszerre jelen lenni. Ez jelenleg a Dobbantó programnak és az iskolavezetésnek köszönhető. A csoportmunka miatt is előnyös, viszont az informatikai eszközök használata szempontjából szükséges is

a kettős óravezetés, hisz amikor a számítógépet vagy az interaktív táblát használjuk, egyikünknek arra kell figyelnie, hogy segítsen az elakadóknak. A másik tanár pedig mondja a feladatokat a csoportoknak.

Mindketten tanulmányozzuk a módszer alkalmazási technikáját, megfelelően elsajátítjuk. Ennek következménye, hogy alkalmazása prioritást élvez, mivel ez eredményezi a leghatékonyabban a teljesítményt.

A módszernek tapasztalataink szerint előnyei és hátrányai is vannak:

Előnyei:

- motiváló hatású,
- több az egy diákra jutó aktív tanulási idő,
- segít megszerettetni a témát,
- kevesebb a fegyelmezési probléma,
- többféle készség, képesség fejleszthető általa.

Hátrányai:

- időigényes és eszközigényes,
- nem egyformán alkalmazható minden tanulócsoportban és minden tananyagnál,
- kevésbé kontrollálható az egyes diákok munkája,
- kevesebb tananyag dolgozható fel, bár az esetenként mélyebben.

Természetesen ügyelünk a megfelelő módszer kiválasztására. Ahhoz, hogy a tanulók kapjanak aktivitást igénylő feladatot, egy másik módszert is alkalmazunk, mégpedig a projekt módszert. Ennek lényege az önálló ismeretszerzés segítése: személyes segítségadás, motiválás, érdeklődés orientálása, programok felkínálása.

Segítő tanárok vagyunk mindketten, és a nevelésünket két alapszabály irányítja: a szükségesség és a lehetőségesség.

Szükség van-e segítségre, nem sérti-e a feladat az önállóságot, nem vezet-e kudarchoz? A segítő együttműködés fejlesztéséhez olyan tevékenységeket kell szervezni, amelyekben alkalmuk van a tanulónak az együttműködés gyakorlására. Mindehhez fontos az adott eszközök, számítógép stb. helyes, rendszeres használata. Forrásalapú a tanulás, hisz a tanulók nem tőlünk kapják a tanuláshoz szükséges információkat, hanem információforrásból maguk szerzik meg, gyűjtik össze, dolgozzák fel a tananyagot.

A nemzetközi módszertani kultúrát vizsgálva azt tapasztalhatjuk, hogy nyugaton ma már nem egy nevesített tantárgy köré csoportosítják az információs és kommunikációs technikák (IKT) tanítását, hanem minden tárgyban, és az iskolai életben való alkalmazását is szorgalmazzák. A Dobbantó program ennek az elvnek felel meg, és a segítő tanulásra helyezi a hangsúlyt, ez a modul feladatokban jól tükröződik. Mi így, kettős óravezetéssel dolgozunk.

Megvalósítás

A kettős óravezetés még nem igazán ismert hazánkban. Kevés helyen adatik meg, hogy két tanár vagy legalább segítő szakember részt tud venni a tanórán. Az osztálylétszámok nőnek, és az egy tanulóra jutó idő csökken.

A kettős óravezetés lehetőségét a Dobbantó program biztosítja számunkra.

Egyes kollégáktól azt hallani, hogy nem igazán szeretik az óralátogatást, azt, hogy rajtuk kívül más is bent legyen a tanórán. Biztos ilyen tudat alakult ki bennük vagy az új módszereket ritkábban használják, és ezért nem értékelik a segítő szerepét.

Dobbantó program a NAT moduljai közül a természetismeret tanítására 4 modult jelölt ki, összesen 100 órában. Ebből 3 modul, azaz 75 óra olyan, hogy annak megtartásához segítőtanár jelenléte szükséges.

A NAT-ban az információs és kommunikációs kultúra kiemelt fejlesztési feladatként szerepel, ez a modulban jól érzékelhető.

A mi iskolánkban az iskola vezetése ezt lehetővé tette számunkra, sőt biztosította, hogy az összes természetismeret modul órán mindketten jelen lehetünk. A coachcsal is beszélgettünk a kettős óravezetésről, és ő is azt nyilatkozta, hogy nem mindenhol ilyen szerencsés a helyzet. Nálunk jól alakult először is a teamválasztás, másodszor a tagok közt a modulok kiosztása. Ketten tanítjuk a természetismeret modult. Mindketten matematika szakosok vagyunk, egyikünknek pedagógia, másinak pedig technika a második szakja.

Hasonló érdeklődési körünkből adódóan szeretjük a kihívásokat, az érdekes dolgokat. Rendelkezünk a szerintünk elengedhetetlen olyan pedagógustulajdonságokkal, mint: a demokratikusság, az együttműködés, az együttműködés, a türelmesség, a segítőkészség, a példamutatás, a kommunikációs ügyesség és a kreativitás.

Nagyon összhangban kell dolgozzunk, hisz a páros óravezetésben egymásra épülő munkafolyamatnak kell megvalósulni. Minden héten a teammegbeszélés után és még minimum egyik nap délután átbeszéljük a heti anyagot, és mindketten otthon elsajátítjuk, az új dolgokat megtanuljuk. Elég átfogó – néha még számunkra is nehézséget okozó – a tananyag, ezért fontos, hogy egy felkészülési folyamatot állítsunk fel, és ezt betartsuk.

A tanári felkészülés folyamatai, lépései

1. Témaválasztás, az elsajátítandó, feldolgozandó, gyakorlandó tananyag kiválasztása.
2. Célok megfogalmazása.
3. Kettős óravezetés esetén a feladatok elosztása.
4. Az óra helyének kiválasztása. (Szakmacsoport óra esetén külső szakmai hely)
5. A helyszín adottságainak felmérése. (Tábla, a résztvevők ültetésének lehetőségei...)
6. A tanulók szükséges előzetes ismeretének, készségeinek átgondolása.
7. Informálódás a meglévő anyagokról, elhelyezésükről. A felhasználni kívánt (a céloknak megfelelő) információhordozók kiválasztása.
8. A felhasználandó anyagok kipróbálása. (Működik-e? Teljes-e? Használható-e az adott viszonyok közt?)
9. A talált anyag metodikai elemzése.
10. A tanulóknak, az információhordozóknak, a helyszínnek és az időkeretnek megfelelő módszerek kiválasztása.

11. Konkrét feladatok megfogalmazása.
12. A még szükséges anyagok, transzparenszek elkészítése.
13. Az óra megtervezése.
14. Ha az óra igényel előkészülést a tanulóktól (előzetes kutatás, megfigyelés), akkor annak megszervezése.

Azokat a feladatokat, amiket a Természetismeret modul tartalmaz, egy ember nem tudná teljes mértékben levezényelni. A tanulóknak rendszeresen kell használniuk az internetet, szakirodalmakat, ahol segítségre szorulnak. Probléma, hogy elég lassú az internet, és hamar elvesztik türelmüket.

„A legtöbb tantárgy esetében azonban már a múlté a tanulók nyugalma. Ebben szintén a reformpedagógia elveinek ezen a téren tapasztalható térhódítása játszik szerepet. Eszmei szinten lehangoltak, átformálták a hagyományos >>tanulóiiskolát<<.” DIETRICH-ELMAR (2003)

Sajnos ezen nem tudunk javítani, viszont a csoportalakításnál ügyelünk arra, hogy azok a tanulók, akik ingerlékenyebbek, agresszívbak, ne kerüljenek egy csoportba. Tudjuk, hogy ebben a programban részt vevő gyerekek zöme SNI-s vagy hiperaktív, vagy rég nem járt iskolába, számos olyan hiányosságot mutatnak, amelyeket pótolni kell. Legnehezebb dolgunk azokkal a gyerekekkel van, akikben régebben elnyomták az ismeretszerzés igényét, hisz a Dobbantó program egyik legfőbb célkitűzése, hogy közvetve vezessük rá a tanulókat az új információk megszerzésére, hogy megtanítsuk az információszerzés technikáit.

Szinte minden tanulónak tanári segítségre lenne szüksége, és azonnal, mert mint tudjuk, nem szeretnek várni.

A tanulók vagy kíváncsiságból vagy szükségletből érdekeltek egy-egy probléma megoldásában. Amennyiben a helyzet megoldása iránt valóban érdeklődnek a diákok, a motiváció fenntartása és növelése könnyebb, hiszen az adott helyzetből levezethető a hiányzó ismeretek, adatok megszerzésének igénye, amihez dokumentumokra, információforrásokra van szükség. Alapvető motiváció lehet az ismeretszerzés és a szórakozás, kikapcsolódás. A játékok során megtapasztaltuk, hogy olyan információik vannak a világról, a közvetlen életről, amiket mi magunk sem tudunk.

Figyelemmel kell kísérnünk, hogy a feladatok megoldása során mikor merül fel olyan probléma, ami csökkenti vagy esetleg ki is oltja az érdeklődést. Ilyen esetekben a megoldás kivitelezhetőségét időről időre fel kell villantani megoldható rész kérdések felvetésével. Ekkor témakártyákat használunk.

A sikeres problémamegoldás élménye, a rátalálás öröme is az érdeklődés fenntartását szolgálja. Motiválóan hat az is, ha a diákok munkájának eredménye beépül a tanításba. Ez a mi esetünkben valóban így van, hisz a portfóliókat gyarapítják minden egyes modul óráin. Büszkén mutatják a szülőknek, amikor bejönnek az iskolába. Előfordult, hogy egy édesapa azt mondta, hogy a mama fél attól, hogy csak játszunk az órán, így nem tanul a gyereke. Amikor meglátta a portfóliót és a munkákat, előttünk dicsérte meg a tanulót, hogy milyen szépen dolgozik. Elmondtam ennek az édesapának, hogy tényleg sokat játszunk, hisz az aktivizálás népszerű formája a játék, melynek segítségével motiválhatjuk a részt-

vevőket, és élményszerűbbé, érdekesebbé is tehetjük a tanítást. Mi a segítő tanulás elvét alkalmazzuk, azaz rászoktatjuk a tanulókat az önálló ismeretszerzésre. Azt reméljük, egy év alatt sikerül minden gyereknek ennek kialakítása, és képesek lesznek a továbblépésre.

A tanulók rendszeresen dolgoznak csoportban, mindig más és más csoportbeli szerepet, funkciót betöltve.

A csoportmunka folyamata:

1. a csoportmunka tartalmi és hangulati előkészítése,
2. a feladatok kiosztása vagy a választás lehetővé tétele vagy a csoportok által önállóan meghatározott feladatok rögzítése,
3. az együttes munkára rendelkezésre álló idő meghatározása,
4. csoportos tevékenység a pedagógus igényelt vagy kezdeményezett segítségével, a csoportokra célzott hatásrendszerrel (történik) vagy éppen a csoportok közötti konzultációval,
5. a csoportmunka befejezése,
6. beszámolók frontális munkaformában, kiegészítések, viták – közben a mindenki számára szükséges tartalmak rögzítése, az egyes csoportokhoz kapcsolódva a munka szöveges szóbeli értékelése, a megoldás tartalma, színvonala mellett az együttműködés jellegére is kitérve.

Fontos, hogy szóban mindent megbeszéljünk, ellenőrizzünk, beszéltesük őket, alakuljon ki egészséges vita. Ez több esetben problémát okoz, ugyanis erre még nem érettek.

„A jelzések értékelésében gyakorlottak csak ezáltal válnak képessé arra, hogy az arrogancia jelzéseit meg tudják különböztetni a féltékenység jelzéseitől. Csakis az ellenőrzés derítheti ki, a jelzéseket megértettük-e. Ha ugyanis csupán egyetlen jelzést nem értékelünk helyesen, máris lehetséges, a szituációt a maga egészében helytelenül értékeljük.” BIRKENBIHL, 2001

Feladatmegoldás során tanulják meg, hogy szabad hibázni, és csak az hibázik, aki dolgozik.

A kettős óravezetés tapasztalatai

A program egyik kiemelt feladata a személyre szabott pedagógia megvalósítása. A tanulás-tanítási folyamat szervezésében legfontosabb „az egyéni szükségletekhez, fejlődési igényekhez való igazodás” (Dobbantó program tanulószervezési keretei).

A program ezzel a meghatározó feladatával átalakítja az oktatás hagyományos rendszerét, módszereit, s helyébe olyan fejlesztési, tanulási folyamatot állít, amely a résztvevő pedagógusoknak is kemény próbatétel. Az eddigi gyakorlat egy osztály – egy tanár tanulószervezési modellre épült. Ezek a hagyományos szerepek a tanulás folyamatát az átadó-átvevő mintájára közelítik meg.

A modulok feldolgozása során heti 6 órát együtt töltünk a Dobbantó vezető tanárával. Ez számtalan új problémát, kérdést, szemléletváltást is hozott mindkettőnk számára. Korábban mindketten csak önállóan dolgoztunk, nincsenek tapasztalataink a páros vagy kettős óravezetésben.

A természetismeret modul feldolgozását végezzük együtt. A modul feldolgozása nem könnyű feladat, mert tőlünk is nagyon sok új ismeretet kíván, amit nem lehet csupán egy könyv fellapozásával elsajátítani, hanem olyan komplex, rugalmas, korszerű szemléletmódra van szükség, amivel naponta birkózunk.

A csoport összetétele is indokoltá teszi, hogy minél több időben legyen jelen két pedagógus. A csoportban öt tanulásban akadályozott tanuló van, akik között egy leány állandó segítséget, odafigyelést igényel, mert a legtöbb feladatot egyedül képtelen elvégezni. Az SNI-s gyerekek közül ketten 6 évfolyamot, egy 7 évfolyamot végzett. Két fiú pedig tanulási nehézségekkel küzd, ami írási, olvasási és számolási problémákat jelent. Ez mind tovább nehezíti és differenciáltabbá teszi a modulok feldolgozását.

A szakértői véleménnyel nem rendelkező gyerekek között egy fiú csupán négy befelyezett osztállyal rendelkezik, a feladatok értelmezésénél, végrehajtásánál egyelőre még ő is inkább a felnőttek segítségét igényli. A gyerekek többsége is most ismerkedik az új tanulási módszerekkel, és gyakran igénybe veszik a kortárs segítséget, de felnőttektől is állandó visszajelzést igényelnek.

A differenciált tanulásirányítás jó módszer a tanulási problémák csökkentésére, de a tanulásban akadályozott gyerek még annál is több segítséget igényel. A feladatokat többször meg kell ismételni, nekik megfelelő nyelvi szinten, leegyszerűsítve. Kisebb lépésekre kell bontani, példák bemutatásával kell segíteni őket. Nagyon fontos, hogy a feladatvégzést nyomon kövessük, kapjanak állandó visszajelzést.

A kooperatív tanulásszervezés jó lehetőség, hogy a társaikkal együtt tanulnak a gyerekek, ez nagyon ösztönző lehet az eredményes munkához.

A természetismereti modulok

Itt részletesebben is elemezzük a modulok tartalmi és megvalósítási kérdéseit. A Földről legtöbb tanulónak vannak ismeretei, itt inkább az ismétlés, illetve az ismeretek kiegészítése, rendszerezése volt a feladat. Ennek a feldolgozása nem okozott gondot. A mozgás már nagyon nehéz, sok esetben elvont és nem könnyen értelmezhető feladat volt a számunkra. Itt már a közös konzultáció nagyon fontos volt, arról beszéltünk, hogyan csináljuk, hogy tudjuk érthetőbbé tenni a feladatukat. A két mozgásképp összehasonlítása a többség számára nem vált tudatossá. A fogalmi váltások, a rendszerszemlélet kialakítása, ez a fajta természettudományos szemlélet a tanulók számára is komoly nehézséget jelent.

A tapasztalataink szerint a diákok a kézzelfogható, látható, jól szemléltethető dolgokat fogadják szívesen, és a problémák továbbgondolása számukra egy-egy kivétellel már érdektelen, sokszor elvetendő feladattá válik.

Nagyon szívesen fogadták, ha internetes feladatokat kaptak, amikor kutatni kellett adott témakörök után. Itt is kiemeljük, hogy rendkívül fontos a két tanár jelenléte, mert nem egy olyan gyerekünk van, aki alig boldogul a számítógéppel.

A modul nagy hangsúlyt fordít a fogalmi váltás képességére, de ennek megvalósításához sokkal nagyobb ismeretanyagra, érdeklődésre, absztrakcióra volna szükség, ez ezért nehezen megvalósítható.

Mindketten nagyon sok időt töltünk az ajánlott, interneten megtalálható anyagok keresésével, illetve általában a szemléltetéssel.

A közös feldolgozás, tervezés, a problémakörök megvitatása, értelmezése egyaránt ennek a nagyon komplex modulnak a megvalósítását segítik.

Biztosak vagyunk abban, hogy a Dobbantó általában, illetve a természettudományos modul komoly teammunkában valósítható csak meg, és ennek egyik területe a modulok feldolgozása.

A kettős óravezetés előnyei:

- Van lehetőség értelmezni, megvitatni a témaköröket, és segíteni is egymást az információk megszerzésében.
- Két tanár könnyebben és jobban meg tudja szervezni a nagyon eltérő felkészültségű és képességű gyerekek differenciált tanulásirányítását, és ez lehetőséget teremt a tanulási problémák csökkentésére.
- A csoportban alkalmazott kooperatív tanulási módszerek is állandó odafigyelést és segítséget igényelnek, mert a gyerekek is sok esetben most ismerkednek ezzel az „új világgal”.
- Ha a kettős óravezetés további előnyeit mérlegeljük, akkor meg kell említeni a szakmában tapasztalható tanári elszigetelődést is, ahol mindenki a maga feladatára, tanítási folyamataira koncentrálnak.
- Ha a két pedagógus együtt tervezi a modulok feldolgozásának folyamatát, akkor már a tervezés szakaszában is előjöhethetnek olyan problémák, amelyekre a hagyományos oktatásban csak a folyamat végén derülne fény, hiszen tapasztalatainkban, módszertani kultúránkban vannak eltérések, és a mindennapi munkában rendszeresen tanulhatunk egymástól, kicserélhetjük tapasztalatainkat.
- Fontos még a természetismereti modulban, hogy nagyon sok IKT-anyag van, ami szükségessé teszi a technika állandó használatát, kezelését, amihez a diákok segítségét is igénybe szoktuk venni.
- Az együttes jelenlét a sikeres feladatvégzésnek még azért is lehet feltétele, mert azonnali értékelést végezhetünk, ami a tanulókkal közös problémamegoldás lehetőségét is megadja.

Természetesen felmerülnek hátrányok is, amelyek – megítélésünk szerint azonban – kevésbé számottevőek. A folyamatos munkának, tervezésnek feltétele, hogy naponta egyeztetni kell az elképzeléseinket, konkretizálni a feladatokat, megosztani a tevékenységeket. Ez időigényes és nem mindig könnyen összehangolható probléma, hiszen mindkettőnknek sokféle elfoglaltsága van. Nagyon sokat kell, kellene beszélgetnünk egymással, de ez időhiányában nem mindig sikerül.

Korábban már említettük, hogy a természetismeret modul egy nagyon nehéz, nagyon komplex ismereteket felölelő terület. Hiába osztjuk meg a feladatokat, mindkettőnknek alaposan utána kell olvasni az adott témakörnek. A tanulási folyamatban arra is nagyon figyelni kell – amit ha egyedül végez a tanár, nem észrevehető –, hogy mi is különböző egyéniségek vagyunk, akik adott esetben más-más megoldást javasolnának, de akkor és ott egy közös elvet kell, hogy képviseljünk. Természetesen az is előfordulhat, hogy kiegészítjük, tapintatosan korrigáljuk egymást. Ennek lebonyolítása akkor jó, ha megfelelő diszkrécióval zajlik, és utólag vissza kell térni a félreérthető vagy nem egyértelmű reakciókra.

Mint már többször is utaltunk rá, a Dobbantó program nagyon összehangolt, kis lépésekre épül, és olyan feladatvégzést igényel, ahol az egyéni szükségletek és fejlődési, fejlesztési igények határozzák meg a tevékenységet.

Irodalom

- JÜRGEN DIETRICH-HEINZ-ELMAR TENORTH: A modern iskola kialakulása és működése, Műszaki Könyvkiadó, 2003.
- VERA F.BIRKENBIHL: TEST beszéd, Trivium Kiadó, 2009.
- HUNYA MÁRTA: A számítógéppel segített tanulás Informatikai eszközök és digitális pedagógiai módszerek a tanórán, ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, 2007.
- BALOGH MIHÁLY: Könyvtárosok kézikönyve, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 2001.
- MIKONYA GYÖRGY: A tanítás-művészet módszere, Gondolat Kiadó, 2005.
www.tte.hu/-public/oraterv/04-oravazlat-szabadine-villamkartyak.pdf
www.inf.unideb.hu

Petrényi Hajnalka

Képzőművészeti pedagógiai terápia a Dobbantóban

A 2009/2010. tanévben egy új program szerint kezdtük el a felzárkóztató képzésünket középiskolás diákjaink számára. A cél az volt, hogy az iskolából kihulló, illetve sajátos nevelési igényű diákok megtalálják a helyüket a tanulás folyamatában és legyenek terveik a jövőre vonatkozóan. Tanulóink kognitív képességét és mozgásállapotát tekintve a Dobbantó osztály heterogén összetételűvé vált. Öt mozgássérült diákunk közül három nagyon nehezen tudja használni a kezét, és az önellátási tevékenységekben is állandó segítséget igényelt. Egy lánynak az írásban is teljes megsegítésre volt szüksége. Emellett értelmi sérült, tanulási zavarral küzdő és hátrányos helyzetű gyermekeink is voltak.

A különbözőségek ellenére hamar összeszokott a társaság. Az első hónapok után mindenki megtalálta a helyét az osztályközösségben: vannak bohócok, tyúkanyók, kritikusok, csendes szemlélők egyaránt. Az eredményes közös munkához sok differenciálásra volt szükség az eszközök, az idő biztosításában és a feladatmennyiség adásában. Sokszor olyanok voltak az órák, mintha a modulok anyagaival és a saját tapasztalatunkkal egyszerre zsonglörködni. Némely feladatokat leegyszerűsítettünk, másokat kibővítettünk.

A képességek és a munkavégzés mellett a célokban is komoly különbségek voltak. A pályorientáció elsősorban a mozgássérült fiataloknál hosszabb időt vesz igénybe. Az agyi bénulás miatt lassabb idegrendszeri fejlődéssel kell számolni diákjaink egy részénél. Célszerű több időt hagyni a kognitív képességek, az önismeret, önbizalom és önértékelés fejlődésére, amit speciális eszközökkel és módszerekkel próbáltunk támogatni.

Mind a kognitív képességek fejlesztése, mind a fiatalok lelki egészségvédelme érdekében egy ilyen eszköz a képzőművészeti pedagógiai terápia, amit Sándor Éva (a BGGYFK munkatársa) alkalmazott SNI-fiatalok körében. Az általa használt technikának a neve: szabadfestés védelem alatt. A szabadfestés azt jelenti, hogy a gyermek nincs korlátozva az alkotásban, szabadon fejezheti ki önmagát. A pedagógus szerepe pedig, hogy mindezekben támogassa, pozitív, elfogadó hozzáállásával.

A zenei, képzőművészeti vagy mozgásos alkotó munka tudatos alkalmazásával diákjaink személyiségének gyógyulását és fejlődését segíthetjük. A fiatalok egy természetes, kézzel megfogható úton (a Gestalt terápia szerint az egyén által készített átmeneti tárgyon) keresztül feldolgozhatják feszültségeiket, problémáikat, felfedezhetik tehetségüket, kifejezhetik azt, amit talán szavakkal meg sem tudnak fogalmazni.

A saját tapasztalati háttéremből én az agyaggal való alkotómunkát választottam, amit 2009 szeptemberében kezdtem el a Dobbantó diákjaival.

A művészet számomra pedagógusként is lehetőséget ad a gyerekekkel egy másfajta kommunikációra: az intimitás, segítségadás fenntartja vagy helyreállítja a bizalmat, a diákok értékesség- és fontosságérzetét. Az alkotómunka során olyan képességeket sajátítanak el, ami szükséges a tanuláshoz (testséma, koordináció, vizuális észlelés, figyelem, emlékezet, problémamegoldás, szervezés, konstrukció, kreativitás), emellett komoly izommunkát igényel az agyag megmunkálása. Mozgássérült fiatalok esetén igény szerint előkészítettem bizonyos munkafázisokat vagy esetenként segítő személy (önkéntesek) csatlakozott hozzájuk. A saját kézzel készített tárgyak növelik fiatalok az önbizalmát, legyen az 16 éves huncut kamasz fiú vagy tetraparesises lány.

A képzőművészeti pedagógiai terápia

A pedagógiai munka az oktatás mellett a testi, lelki és maga a személyiség nevelését is magában foglalja. Ennek tudatos használata zenei, mozgásos és vizuális alkotómunka területén egyaránt megvalósulhat. A nevelés gyógyító hatással lehet a testre, szellemre és lélekre s gyakran ez a legegyszerűbb és legtermészetesebb eszközökkel és helyzetekben valósul meg. A képzőművészeti pedagógiai terápia olyan gyógyító pedagógiai tevékenység, ami a pedagógia eszköztárából kialakított rendszer.

A művészeteket mint a gyógyítás eszközét felhasználó pszichológia és pszichiátria két fő csoportot különít el: művészeti pszichoterápia, művészeti terápia. Míg a pszichoterápia a képiség mellett verbálisan képezi le a kliens és terapeuta közötti terápiás kapcsolatot, így a kép és áttétel mellett az értelmezés is fontos szerepet kap, addig a művészeti terápia a képalkotási folyamatra koncentrál, a kliens és terapeuta kapcsolata ezen belül zajlik. Ennek a két folyamatnak a direkt megkülönböztetése mellett szerencsés, ha a terapeuta rugalmassággal tud viszonyulni a verbális és nonverbális terápiás eszközökhöz. A művészeti pedagógiai terápia elsősorban a gyógypedagógiai tevékenységen belül alkalmazott módszer. A kép, illetve produktum értelmezése nélkül magát az alkotó folyamatot pedagógiai értelemben használja a személyiség építéséhez.

A terápia mint a személyiségfejlesztés eszköze

A művészeti pedagógiai terápia célja a képzőművészeti alkotómunka során megvalósuló személyiségépülés. „Ennek lényege, hogy biztonságérzet kialakulásának hatására létrejött „pszichikus tértágulás” eredményeként az egyén alkotóképesé válik, és ezzel megtalálja a hidat önmaga és a valóság között. A kép megjelenése jelzi a pszichikum „alakteremtő” munkáját, ami a tudatosság erősödését hozza magával, esztétikai minősége révén pedig mindig újabb alkotásra készíti. Ez alapja annak, hogy a módszer öngyógyító folyamattá válhasson.” (Sándor Éva, Horváth Péter: Képzőművészeti pedagógiai terápia, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar 1995)

A pedagógiai gyakorlatban vizuális pedagógiai terápiát a szabadfestés védelem alatt eszközével Sándor Éva alkalmazta. Ebben a munkában a gyermekrajzok szimbólumfeltáró értelmezése helyett az esztétikumnak van fontos szerepe. A terápiás munka során a megszülető

kép magában rejt a gyermek problémáit, de egyben esztétikai minőség is. Ezért egyszerre segíti a negatív élményektől való eltávolodást és a pozitív önértékelés kialakulását.

Perls szerint minden „pszichikus” mozgás –, legyen az érzelem, gondolkodás, tapasztalás vagy önkifejezés, – lényege az alakteremtés. A pszichológiai események az ember és a közösség érintkezési határain születnek meg, a környezettel való kontaktus kialakítása az alak formálását jelenti. Ha ebben a kontaktus kialakításában traumatikus élmény születik, ezt a Gestalt-terápia „bezáratlan alaknak” hívja. Ez egy olyan helyzet, amit az ember nem zár le, folyton magával visz. A művészeti tevékenységben a papíron megjelenő formák, alakok, színek, esetleg szimbólumok lehetőséget adnak arra, hogy a lélek újra átélhesse a traumát, a „bezáratlan alak” alakká válhasson, illetve az alkotó tevékenység segítséget ad a valóság megismerésére és újrastrukturálására, önmagában, értelmezés nélkül is segíti a traumatikus élmények feldolgozását.

Vikár György szerint az elszakadás veszélyében élő gyermek jobban függetleníteni tudja magát a külvilágtól, ha kreatív megoldást talál, ha maga készíti el „átmeneti tárgyát”, rajzol, figurát gyárt, dalt dúdol, ami megvigasztalja, belső világot alkot, amin fantáziatörténetek peregnek. Mivel ez a „védő hatás” a kreatív alkotómunkában értelmezés nélkül, a verbalitás megkerülésével is történik, a kreatív fantázia ilyen irányú megközelítése pedagógiai módszer alapja.

A képzőművészeti pedagógiai terápia céljai, folyamata

Az előbbiekben felvázolt rendszerben a tevékenység gerincét a képzőművészeti alkotó munka képezi. Az alkotás cél és eszköz is egyben. Cél, hiszen az alkotóképesség ébrentartása érdekében történik a kreativitásfejlesztés és a vizuális, valamint az általános képességfejlesztés is. Eszköznek pedig azért nevezhetjük, mert az alkotás segítségével érjük el a kívánt terápiás hatást (tudatosság, feszültségoldás, környezettel való kommunikáció, realitásérzék stb.). A képességfejlesztő munka közvetve hat az alkotásra is, de elsősorban fejlesztő feladatok megoldását jelenti. A művészetterápiák számos fajtája lehet: a mozgás, zene, táncterápia, drámajáték stb., melyeknek közös vonása, hogy az önkifejezés áll a középpontjában. A művészi tevékenység felszabadító hatású, és lehetőséget ad az élmények ismételt átélésére, újrastrukturálására. A művészetterápiának nagyon nagy szerepe van a pszichés betegek gyógyításában. Szerencsére egyre nagyobb teret kap, egyre inkább felismerik a jelentőségét.

A terápia szerepe a gondolkodás- és képességfejlesztésben

Foglalkozásomból adódóan, középiskolás korú gyermekeknél alkalmazom a művészeti pedagógiai terápiát agyaggal való alkotómunka során. A kézművestechnikák fontos eleme az agyaggal való szabadkézi munka, valamint a korong használata. Számos területen fejleszt a fiatalok motorikus, finommanipulációs, valamint gondolkodási képességet. Emellett a tárgyak létrehozása örömet ad, megerősíti az egyén önkifejező erejét, és a folyamatban feldolgozhatja tudatos vagy rejtett szinten levő problémáit.

A művészetterápia segítséget nyújthat szorongás, önértékelési problémák; mozgáskoordinációs probléma; központi idegrendszeri sérülés nyomán mozgásban, kognitív képességekben való akadályozottság; egyéb (neuro-muscularis, gerincsérült stb.) eredetű

mozgássérülés; általános tájékozatlanság; gondolkodási folyamatok gátoltsága; szociális éretlenség, kommunikatív képesség zavara, orientációs problémák stb. esetén.

Fejleszthető képességek:

- finommotorika és a hozzátartozó izomzat erősítése, szem-, kéz-, láb-koordináció, lateralitás, testséma,
- figyelemkoncentráció, önellenőrzés,
- gondolkodás fejlesztése: az általános gondolkodási képességek, analízis-szintézis, elvonatkoztatás, csoportosítás, összehasonlítás, asszociáció, a lényeges jegyek kiemelése, feladat-, illetve problémamegoldó képesség, a divergens, konvergens, az analógiás gondolkodás,
- vizuális művészeti alkotó munkával a gyermekek lelki egészségvédelme: „élmény” (önkifejezés és ebben való öröm) és önértékelés erősítése, feszültségoldás és krízisfeldolgozás,
- kreativitás, ami a személyiség nehezen megfogható és leírható tulajdonsága.

A szakirodalom a következő jegyeket sorolja fel a kreativitás jellemzésére:

- problémaérzékenység,
- rugalmasság,
- átalakíthatóság,
- ötletgazdagság, könnyedség,
- eredetiség.

E tulajdonságok valamelyike vagy akár egész csoportja is valamennyi alkotási folyamatban fejleszthető.

A művészetterápiás foglalkozás alatt a „munkafázisokról” fényképek, illetve videofelvétel készülhet. Ezek a fotók segítenek elemezni a fejlesztés eredményességét és archiválják az elkészült munkákat. A fotózáshoz hozzászokott diákok a hétköznapijaikban már természetesen kezelik a fényképezőgép jelenlétét.

Megvalósítás

A képzőművészeti pedagógiai terápiás foglalkozások menete

5-6 fős csoportban működik a terápia. Szükséges hozzá egy ún. „védő tér”, ami azt jelenti, hogy biztonságos, állandó hely, ahol lehetőség van az elkülönülésre, de arra is, hogy válasszthasson fiatal a különféle agyagozó technikák (marokedények, szobrok, egyéb tárgyak készítése, szalagfelrakás és korongozás) között, illetve legyen hely mozgásra, beszélgetésre is. A szabad alkotómunka év elején összehangoltan alkalmazható az agyag megmunkálási és díszítési technikák elsajátításával. A foglalkozásokat egy „anya-reprezentáns” vezeti, és olyan attitűddel rendelkezik, mint egy ideális anya. Tehát elfogadó, szeretetteljes, nem ítélező.

Egyéni terv készítése

A terápia kezdéséhez meg kell ismerni a csoportot és az egyes tanulókat is, és személyre szóló fejlesztési tervet kell készíteni. Fel kell mérni, hogy a gyermekek az adott képességstruktúra, tudásszerkezet milyen szintjén állnak gondolkodásban és mozgásállapotban egyaránt, milyen problémáik vannak. Melyek a fejlesztendő területek? A videofelvételek pedig lehetőséget adnak arra is, hogy a gyerekekkel együtt visszanezzünk egy-egy foglalkozást, amely új aspektusokat is meg tud világítani, vagy olyan dolgokra hívja fel a figyelmünket, amire nem tudtunk odafigyelni a foglalkozás során.

A mozgássérült gyerekekkel való munkában konduktorral egyeztetve a technikai dolgokban szükség szerint verbálisan vagy manuálisan segítem a tevékenységet. Ez magában foglalja a speciális eszközök igényének feltérképezését, elkészítését, beszerzését; festék kikeverését, agyag megmunkálását és előkészítését, a mozgássérült diák eszközhasználatát.

Ráhangolódás, beszélgetés

A foglalkozás megnyitja a hetet, meghitten, kötetlen beszélgetéssel, nassolással és teázással egybekötve kezdődik, ahol a fiatalok megoszthatják azt, ami foglalkoztatja őket. Minden alkalommal kb. 20 perc beszélgetéssel kezdünk, ahol fontos egymás meghallgatása (az aktív és fókuszált figyelem gyakorlásaként) és egymás pozitív megerősítése. Ez a korosztály rendkívül kritikus, így az első hónap a minősítések leépítéséről szólt. Egy év távlatából megható az, amennyire megtanulták tapintatosan leereagálni egy-egy társuk furcsaságait. A kezdő beszélgetéseknek közösségformáló ereje is van, nyitottabbak lesznek társaik felé. Emellett lehetőség van a lelki megérkezésre, alkotásra való ráhangolódásra, valamint a kulturált viselkedésszabályok elsajátítására.

Inspiráció, tervezés

Ezt követően valamilyen vizuális élmény kapcsán (pl. fotók nézegetése, mintadarabok megtekintése stb.) inspiráljuk a gyerekeket az alkotásra. Fontos egy munkaterv készítése. Megbeszéljük a kívánt létrehozandó tárgy elkészítésének folyamatát, felelevenítve az anyag tulajdonságait. Gyengébb értelmi képességű fiatalok esetén a terv egyszerűbb, és fokozottan segítem a munkafolyamat szervezését.

Alkotás

Biztosítjuk az eszközöket és a választás lehetőségét. Az alkotás halk zene mellett zajlik, amely segít az elmélyülésben. A fiatal maga dönti el, hogy mikor van készen. Amikor neki tetszik az alkotása, akkor fejezi be. Illetve olyan is van, hogy egyszerűen elfárad. Ilyenkor lehetőség van, pihenésre vagy tevékenységváltásra. Majd ezt követi a kézműveskedés. Mindenki kitalálja, hogy mit szeretne aznap készíteni, és együtt megtervezzük a munkafázisokat: az agyag előkészítését, a tárgy formázását, tisztítását, szárítását, csiszolását, díszítését. Egy-egy tárgy elkészítése három alkalmat is igénybe vehet. Egy alkalom körülbelül másfél óra. Ehhez kitartásra és szervezésre egyaránt szükség van.

A munka során lehetőségük van egymásra reagálni. Gyakran kértem, hogy ők segítsenek társaiknak, ami jót tesz szociális érzékenységüknek, kapcsolataiknak. Fontos arany szabály, hogy minden munkában van valami gyönyörű és nincs menthetetlen tárgy. Mindenben

fel lehet fedezni a szépet és különlegeset. Minden alkalom zárásaként „kimosakodás”, takarítás és elpakolás történik, amiben nagyon együttműködőek a fiúk, lányok egyaránt. Öröm nézni, ahogyan mosogatnak, sepregetnek.

Összegzés

Ezek a művészeti alkalmak lehetőséget adtak a képességek fejlődésére oldottabb keretek között. A szervezés, tervezés folyamata az alapt technikák elsajátítása után fél évre kezdett letisztulni a diákoknál. Az értelmi sérült tanulók ebben folyamatos segítséget kaptak, egy tanuló pedig állandó megerősítést igényelt.

A lelkesebb ép tanulók, Berta, Dávid és Niki év végére önállóan szervezték meg tevékenységüket, és a segítségre való igényt önállóan jelezték. Szívesen terelték egymást is, véleményükkel, tanácsukkal adtak ötleteteket, segítették társaikat az elakadt munkafázisban. Így természetes módon kapcsolatba kerültek egymással olyan különböző képességű tanulók is, akik egyébként gyakori, közvetlen kapcsolatban nem voltak egymással. A kommunikációs képességek mellett (mint például megfelelő instrukcióadás) a szociális érzékenységük is fejlődött. Megtanultak természetesen segítséget nyújtani a mozgássérült osztálytársaiknak (agyaglap nyújtása, eszközök kézbeadása), és elfogadni a kognitív különbségeket. A diákok sikeresen elsajátítottak az agyag megmunkálásával kapcsolatos alapt technikákat, amire támaszkodhattak a szabad alkotómunkában.

Ötleteik megvalósításakor kifejezheték vágyaikat, érzéseiket, s emellett olyan maradandót hozhattak létre, amivel saját vagy szeretteik környezetét gazdagíthatták.

Az első munkák létrejöttékor döbbenet tapasztalták meg, hogy a máz minden hibát elfed, és hogy egy csodát hoztak létre. Boginak (aki postraumas hemiparesises) szállóigévé vált az a mondata, hogy: „Te jó ég, ezt tényleg én csináltam?”.

Ennek a rácsodálkozásnak köszönhetően számos konyhai eszköz (fakanáltartó, mézes-csupor, edényalátét, sütőtál stb.) született az édesanyák és nagymamák örömére. Sokkal több darabot készítettek a fiatalok szeretteiknek, mint maguknak, ami meglepett engem. Igenis a kamasz vágyik adni, lenyűgözni a környezetét.

Érdekes, hogy a saját tárgyaikkal sokkal kevésbé szoktak elégedettek lenni, mint egymáséval. Hamarabb tudják egymást biztatni a gyerekek, mint önmagukat, ezért ez kiemelt fejlesztési terület.

Számomra nagy öröm olyan úton nevelni a fiatalokat, ami hozzám is közel áll. Ez azonban egy lehetőség a sok közül. Ha a fiatalok felé lelkesedéssel közvetítünk valamit, ők is lelkesedni fognak, és nincs jobb annál, mint lelkesedve tanulni.

Melléklet

TÉMAKÖRÖK FELDOLGOZÁSÁNAK MENETE

2009. szeptember – 2010. június 15.

TÉMAKÖRÖK	CÉL	TEVÉKENYSÉG	MÓDSZER	ÓRASZÁM
Tárgykészítés lépései: – gyúrás – nyújtás – formázás – szárítás – csiszolás, tisztítás – festés – égetés – mázazás – égetés Egyszerű tárgy (képkeret) Marokdedény - készítés	– általános ismeretek bővítése – alaptechnikák megismerése és gyakorlása: gyúrás, nyújtás, mintázás, csiszolás – motiváció felkeltése – élmény erősítése – képességfejlesztés: – kreativitás, finom-motorika, szem- kéz koordináció, – önellenőrzés, lateralitás, – testséma, – vizuális észlelés	– bemutatás: kép, fényképkeret, marokdedény – tárgy önálló készítése: gyúrás, nyújtás, formázás, mintázás – utómunkálatok: csiszolás, tisztítás, festés, mázazás	szemléltetés egyéni munka	szeptember 4 * 2 alkalom (1 alkalom ~ másfél óra)

TÉMAKÖRÖK	CÉL	TEVÉKENYSÉG	MÓDSZER	ÓRASZÁM
Mintázás, festés	– alaptéchnika gyakorlása: mintázás, festés – keratívitásfejlesztés – érelmény erősítése, feszültségoldás – képességfejlesztés: kreativitás, finommotorika, szem-kéz koordináció, önellenőrzés, lateralitás, testséma, vizuális észlelés, gondolkodási funkciók	– bemutatás – motivációkeltés képekkel – technika gyakorlása: mintázó késsel, írókával, ecsettel – megszáradt tárgyak csiszolása, tisztítása	szemléltetés szabad mintázás és festés egyéni munkában	4 * 2 alkalom
Üregelések technika: – edénykészítés – szobrok	– üregelések technika gyakorlása – keratívitásfejlesztés – érelmény erősítése, feszültségoldás – képességfejlesztés: kreativitás, finommotorika, szem-kéz koordináció, önellenőrzés, lateralitás, testséma, vizuális észlelés, gondolkodási funkciók	– bemutatás – motivációkeltés edényekkel, szobrokkal, képekkel – technika gyakorlása – megszáradt tárgyak csiszolása, tisztítása	szemléltetés egyéni munka	4 * 2 alkalom

TÉMAKÖRÖK	CÉL	TEVÉKENYSÉG	MÓDSZER	ÓRASZÁM
Szalagfelrakásos technika: – edénykészítés – agyaghurkából – edénykészítés – agyagszalagból	– szalagfelrakásos technika gyakorlása – keratívitásfejlesztés – érelmény erősítése, feszültségoldás – képességfejlesztés: – kreativitás, finom-motorika, szem-kéz koordináció, – önellenőrzés, lateralitás, – testséma, vizuális észlelés, gondolkodási funkciók	– bemutatás – motivációkeltés edényekkel, képekkel – technika gyakorlása – megszáradt tárgyak csi-szolása, tisztítása	szemléltetés egyéni munka	4 * 2 alkalom
Koronggal edénykészítés	– technika megismerése és gyakorlása – keratívitásfejlesztés – érelmény erősítése, feszültségoldás – képességfejlesztés: – kreativitás, finom-motorika, szem-kéz koordináció, önellenőrzés, lateralitás, testséma, vizuális észlelés, gondolkodási funkciók	– motivációkeltés edényekkel, képekkel – koronghasználat bemutatása – technika, fogások gyakorlása korongon (lepenykészítés, mélyítés, felhúzás, formázás)	szemléltetés egyéni munka	4 * 2 alkalom

TÉMAKÖRÖK	CÉL	TEVÉKENYSÉG	MÓDSZER	ÓRASZÁM
Önálló alkotás a tanultak alapján	– keratívtásfejllesztés – énélmény erőstése, feszültségoldás – képességfejllesztés: – kreatívtás, finom-motorika, szem-kéz koordináció, – önellenőrzés, lateraltás, testséma, vízuális észlelés, gondolkodási funkciók	– motívtációkeltés – munkafolyamat megbeszélése – önálló munka – segítségnyújtás szükség esetén	szemléltetés egyéni munka	8 * 2 alkalom
Beszélgetés minden alkalommal	– önkifejlzésen keresztül önismeret, önértékelés fejlesztése – feszültségoldás – öröm/krízis feldolgozása	– spontán reflexió a munkával kapcsolatban – beszélgetés alkotás előtt, közben	egyéni csoportos	





Tanulási környezet

Nagy Mariann Vezetői tapasztalatok a tanulási környezet kialakításáról

Amikor 2008 őszén indultunk az FSZK Dobbantó címmel kiírt pályázatán, akkor még nem tudtuk, hogy milyen mélységig mozgatja meg a szervezetet ez a program. Amikor elnyertük a támogatást, és 2009 nyarán megkezdtuk a felkészülést, még akkor sem voltunk tisztában azzal, hogy a Dobbantó mekkora hatással lesz az iskola egészére.

Most, amikor benne vagyunk a program megvalósításában, azt reméljük, hogy a pályázat megvalósítása után is érezhető változásokat fogunk tapasztalni. Jelenleg a mindenki számára leginkább észrevehető változás a tanulási környezet, a dobbantó tanterem.

Azért fontos ezzel részletesebben foglalkozni, mert szinte a program védjegyévé vált maga a terem. Ha vendég érkezik az iskolánkba, dicsekedve mutatjuk a dobbantós termet, ha a média érdeklődik irántunk, akkor is a terem, a megszokottól eltérő iskolai környezet a legérdekesebb elem. Ha érdeklődő tanuló jön iskolánkba, a dobbantó terembe visszük, és máris mosolyogva tölti ki az adatfelvételi lapot.

Ismét rá kellett jönnünk, hogy a tartalom mellett nagyon fontos elem a forma is. Amíg csak beszélünk a gyermekközpontú, tanulóbarát, családi hangulatról, az egyéni sajátosságok figyelembevételéről, addig sok lehet a kételkedés, de amikor szemmel láthatóvá válik, hogy a tanteremben csocsóasztal, fotelok, gitár, szobabicikli is van, akkor hitelessé válik a dolog.

A Dobbantó program ajánlása a tanulási környezet kialakítására

Amikor megismerkedtünk a program iskolafejlesztési stratégiájával, akkor kollegáimmal együtt furcsán néztünk a javasolt teremrendezésre, hiszen volt benne: bordásfal, egészalakos tükör, beszélgetőkuckó, pedagóguskuckó, konyhasarok, étkezőasztal, médiasarok, számítógépek wifivel, növények, akvárium.

A program kiemelten fontos elemként jelölte meg, hogy a Dobbantó terem jelentősen eltérjen a hagyományos iskolai termektől, hogy a megszokottól eltérő tanulási helyzeteken túl a tanulási környezet is újszerű, vidám és motiváló legyen.

Néhány gondolat a szakirodalomból

Egyetértek a programnak azzal a szándékával, hogy az iskolai, a tanulási környezetet is meg kell változtatni, ha meg kívánunk újulni, hiszen a tartalom és a forma egysége erősíti a hitelességet. Doug Brown, a British Computer Society's School of the Future Projects (Brit Informatikai Társaság Jövő Iskolája Projekt) elnöke 1998-ban így fogalmazott összegző jelentésében: „A rideg osztályteremre épülő jelenlegi iskolai modell csakis azért volt hasznos, mert nem volt más lehetőség. A jövő évezred iskolája gyökeresen más lesz.”¹⁴

Anita Higham OBE, a Banbury Iskola korábbi igazgatója élesen fogalmazta ezt meg: „Néze-tem szerint a középiskolák ma ismert formájának haláltusáját éljük, hiszen a 20. század végének serdülőit a 19. század végi iskolák stílusában és keretei között igyekszünk oktatni.”¹⁵

Ahogy mi gondoljuk

Kollegáimmal együtt mi is megéreztük a változtatás szükségességét, és már a korábbi pályázati támogatások keretében is igyekeztünk megújítani az iskola belső környezetét, otthonossá tenni a tantermeket. Szakmunkás tanulóink vizsgamunkái általában saját tantermeink, folyosóink festése, mázolása, burkolása. A szakképzési támogatásból vásárolt festékekkel és saját tanulóink munkájával tudtuk felújítani az iskola külső homlokzatát is. Amióta a több mint 50 éves, szürke, málló vakolat napsárgára változott, azóta mintha tanulóink is mosolygósabbak lennének. Az is sokat számított, hogy saját tanulóink festettek az állványokon, amiktől népszerűségük jelentősen megnövekedett, a többi diák számára pedig jó példa volt ez az értékteremtő munkára.

Az idei a harmadik tanévünk ebben a mostani épületben. Ez alatt az idő alatt jelentős felújításokat, fejlesztéseket tudtunk megvalósítani, főleg pályázati forrásból, közel 40 millió forint értékben. Büszkeséggel és elégedettséggel gondolhatunk erre az időre, de még van tennivalónk e téren. Mindenesetre nagyon jól esett hallani néhány hete egyik gyorsétkeztető tanulókat – miközben a folyosón éppen a készülő öltözőjüket szemléltek, sőt a törmelékben botladoztunk –, aki így szólt: „Azért jó, hogy ennyi mindent csinálnak ebben a suliban.”

Ez a legfontosabb visszajelzés volt a számomra, és ismét megerősített abban a hitemben, hogy a diákok örömmel fogadják, fontos a számukra, meghálálják, ha a környezetüket megszépítjük.

Három évvel ezelőtt sokszor betörték a folyosói szekrények ajtóinak üvegét a tanulók. A kollégák és a karbantartók is folyton panaszkodtak a gyerekekre, én is mérgelődtem. Aztán egyszer nekidőltem az egyik ilyen ajtónak és az rögtön szét is tört. Nos, ekkor határoztam el, hogy lecseréljük az ajtókat erősekre, szépekre. Kollegáim és a karbantartók előre jelezték, hogy rövid életűek lesznek azok az ajtók. Két éve megtörtént a csere, s az eltelt idő alatt egyetlen ajtót sem rongáltak meg.

¹⁴ PAUL GINNIS: Tanítási és tanulási receptkönyv, Alexandra, Pécs, 2007. 30. oldal

¹⁵ PAUL GINNIS: im. 33. oldal

Sajnos a magyar iskolák nagyobbik része nagyon elavult, öreg épületben működik, többségük eredetileg nem is iskolának épült. Az iskolák külső képe szürke, lehangoló, lepusztult.

Egyszer egy tanítványom azt írta leíró fogalmazásában iskolánkról, hogy mikor meglátja a sarkon, már akkor elmegy a kedve az egésztől, mert olyan ronda az épület. Azt az épületet időközben sikerült felújítani, és feltűnő színe eleve több vidámságra ad okot.

Az is igen sajnálatos, hogy a kötelező eszközjegyzékben foglaltak megvalósíthatósági határideje is folyton tolódik. Ezért továbbra is sok helyütt hiányzik a függöny és a karnis is, hogy másról ne is beszéljünk. A legrosszabb a helyzet nálunk, de azt hiszem az iskolák többségében is, a vizesblokkok esetében. Az egészséges és biztonságos iskolai környezethez hozzátartozik a kulturált, tiszta mellékhelyiség is. Ismerek olyan iskolást, nem is egyet, ahol nem használják az iskolai mellékhelyiséget higiénia okokból – ami azért elég elképzelhető a 21. században egy magyarországi megyeszékhelyen –, hanem inkább visszatartja, minthogy oda bemenjen. Sajnos a mellékhelyiségek felújítására még nem találtunk pályázati forrást. Viszont a Dobbantó program beruházási keretéből ezt is sikerült elkezdeni, mert a zuhanyzó kialakítása a férfimosdó átalakítását, így felújítását is magával hozta. Szerencsére itt sem jött be a pesszimista jóslat, és még nem rongálták meg a mellékhelyiséget.

Hogyan oktassunk?

Napjaink nagy kérdése, hogy mi az oktatás célja, hogy mit oktassunk, de legalább ekkora jelentőségű kérdés az, hogyan szerveződjön az oktatás.

John Bruer megismeréskutató ezt mondta: „Legalább annyira kell törődnünk azzal, hogyan tanítunk, mint amennyire korábban azzal törődtünk, hogy mit tanítunk.”¹⁶

Nagy hangsúly helyeződik manapság a másokkal való együttműködés képességének kialakítására, fejlesztésére. Ugyanakkor megmaradtak a hagyományos tanulásszervezési keretek, az osztály közepén álló tanár, a tábla, a tanári asztal és a vele szemben egyedül vagy párban ülő diákokkal, ahol általában a padtársához se szólhat vagy fordulhat a diák, mert az már fegyelmetlenkedésnek számít. Pedig mennyi erőt adhat egy baráti bólintás vagy noszogatás a bátortalanul jelentkező diáknak!

Amikor először kezdtük a kooperatív módszereket alkalmazni, egyszemélyes tanulóasztalokat szereztünk be, hogy könnyen mozgatható legyen a bútorzat a változatos tanulásszervezés érdekében. Egy idő után azt vettem észre, hogy a gyerekek egyedül üldögéltek, mert így nem zavarták egymást, mondták a tanárok. Azóta mi nem vásárolunk egyszemélyes tanulóasztalokat.

Hogy kéne megszervezni az oktatást?

Az oktatás céljától függ. Ha azt várjuk el az iskolától, hogy szófogadó, szabálykövető, jól nevelt állampolgárokat neveljen a társadalomnak, akkor a hagyományos iskola megfelelő. Ha azonban a tanulók egyéni fejlődési igényeinek való megfelelés az oktatás fő célja, akkor biztosan egészen másfajta iskolára van szükség. Talán olyanra, amelynek célkitűzéseit *John Abbott* és *Terry Ryan* így írja le:

¹⁶ PAUL GINNIS: im. 32. oldal

- “az alapvető készségek megszerzése,
- a másokkal való együttműködés képessége,
- az állandó figyelemeltereléssel való megbirkózás képessége,
- a különböző szakterületek közti eltérő szinteken megvalósuló munka,
- elsősorban a szóbeli készségek használata,
- problémamegoldás és döntéshozás”¹⁷ .

Magam és kollégáim a fenti célokkal tudunk azonosulni. A megvalósítás még nem tökéletes, de ezt az irányt jelöltük ki a magunk számára. Ha csak az ismeretszerzésre, a hagyományosan értelmezett tanításra fókuszálunk, akkor magunk alatt vágjuk azt a bizonyos fát, hisz az ismeretek megszerezhetők az interneten vagy könyvekből vagy egyéb más módon otthon ülve is. Mióta a közoktatásról szóló törvény is kimondja, hogy a tankötelezettség teljesíthető magántanulóként is, azóta egyre többen élnek is ezzel a lehetőséggel, és legyünk őszinték, manapság az egyéni tanulói igényekre ez a leggyakoribb megoldás, tehát a problémás tanuló ne járjon iskolába. Ez a megoldás semmiképpen nem jó, sem a gyermeknek, sem a szülőnek, sem az iskolának. Mivel azonban az iskolák többsége nem képes kezelni a „diszes” (részképeségzavarokkal küzdő) vagy hiperaktív tanulókat, éppen a leginkább segítségre szorulóknak maradnak ki az iskolarendszerből. Márpedig ettől csökken a pedagógus szakma presztízse is, és hosszú távon beláthatatlan következményekkel járhat ezeknek a tanulóknak a nagy arányú „elvesztése”. Ráadásul éppen ezek miatt az okok miatt számuk növekedni fog. Az pedig hosszú távon szintén nem tartható fenn, hogy már az általános iskola első évfolyamán is válogatnak egyes iskolák, mert az általuk megszabott feltételeknek nem felel meg a gyermek és családja. Sajnos már látjuk ennek a folyamatnak veszélyes következményeit. Éppen ezért kellett kitalálni, megalkotni a Dobbantót és a hasonló felzárkóztató programokat, hogy az iskolarendszerből kimaradó tanulókat visszahozzuk, megmentjük. Most pedig kénytelenek vagyunk sokkal több energiát és pénzt fordítani ezeknek a fiataloknak a motivációjára, mert az a sok kudarcból eredően már nagyon elveszett belőlük.

Szerencsére azonban velem és kollégáimmal együtt sokan gondolják úgy, hogy a szocializáció elsődleges tere az iskola, ezért remélhetőleg még sokáig szükség lesz iskolára és tanárookra.

Ha viszont elismerjük, hogy a társadalmi szocializáció legfontosabb terepe az iskola, akkor maga a hely is óriási jelentőséggel bír.

Rosenthal és Jacobson 1968-ban kiadott *Pygmalion in the Classroom* (Pygmalion az osztályban) című könyvükben a tanulás fizikai környezetéről ezt írják: “Az agy folyamatos oxigénellátást (hiszen a test készleteinek egyötödét használja fel), hűvös hőmérsékletet (nyissuk ki az ablakot) és lehetőleg negatívan ionizált légkört igényel (vetessünk egy ionizáló készüléket az osztályterembe, vagy szereltesünk fel egy vízesést). Az agy meglepő mennyiségű perifériális anyagot fogad be (legyen sok dekoráció). A színek, illatok, fények, és berendezés (terítsünk le szőnyeget, díszítsük újra a termet) jelentősen befolyásolja a hangulatot, és a zene is változatosságot hozhat. Az agy a zenét elektromos energiává alakítja, így a zene

¹⁷ PAUL GINNIS: im. 31. oldal

a szó legszorosabb értelmében véve táplálja az agyat. Úgy tűnik, a különböző fajtájú zenék más-más hatást váltanak ki. Az ebédlőben délidőben kínált étel is az iskola ellenőrzése alá tartozik, éppúgy, mint a tiszta, hideg víz biztosítása (gondoskodjunk sok vízautomatáról az épületben).¹⁸

Azt gondolom, hogy 1968 óta még mindig nem jutottunk sokkal előbbre. Mi viszont most nagyot léptünk e téren is a Dobbantó pezsdítő hatásának és anyagi támogatásának köszönhetően.

Hogy csináltuk mi a környezet átalakítását?

2009 nyarán megterveztük a Dobbantó termet. A program elvárásainak megfelelő funkciókat azonban csak akkor tudtuk volna biztosítani, ha a villamos hálózatot is felújítjuk, kibővítjük. Akkori állapotában az elektromos hálózat kapacitása nem bírt volna el még három számítógépet sem a teremben, hiszen az iskola épülete több mint ötven éves, akkor még nem működtek ilyen áramigényű gépek az iskolákban. Ezért mi hosszas tanakodás és egyeztetés után a kiválasztott terem elegendő villamos energiával történő ellátását helyeztük előtérbe, hiszen e nélkül nem léphettünk tovább. Hiába állt rendelkezésünkre hétmillió forint eszközbeszerzésre, ha a feltételek hiányoznak. Sajnos ez nem egyedi probléma, hisz a digitális táblák beszerzésére például lehetett pályázni, de tetőszerkezet javítására nem. Egyszer valaki, valahol azt mondta ezzel kapcsolatban: nem baj, majd azt tesszük a gyerekek feje fölé. Nagyon szomorú, hogy a forráshiányos önkormányzatok például nem tudnak az iskolák karbantartására, állagmegőrzésére pénzeszközt biztosítani, ezért szinte muzeális környezetbe kerül a csúcstechnológia. A festés, mázolás sok mindent eltakarhat, de nem tartja össze a szétkorhadt ablakkeretet. Mi évekig próbálkoztunk a székhelyünkül szolgáló épület csinosításával, de ezek csak tűzoltó jellegű tevékenységek voltak, az igazi megoldás akkor jött el, amikor pályázati forrásból megtörtént a nyílászárócseré, a vizesblokkok felújítása stb.

A Dobbantó terem helye a többi között

A pályázati kiírás szerint az elnyert pénzeszköz csak a Dobbantó teremre és a Dobbantó csoportba járó tanulókra fordítható. Ezért olyan termet választottunk ki erre a célra, amelyik a folyosó végén van, ezért bizonyos tekintetben elkülöníthető, de a többi osztállyal közös folyosóra nyílik, tehát a dobbantós fiatalok ugyanúgy tagjai, részei az iskolának, mint mások. Semmiképp nem akartunk elszigetelődést, de szigetet azt igen, és úgy tűnik ez sikerült.

A tanterem átlagos méretű, 15x20 m-es, ezért úgy gondoltuk, hogy nem fér bele minden elvárt és tervezett funkció. Megjegyzem, ha nincs épp egy beáldozható 3x5m-es helyiségünk, akkor a terembe tettük volna a konyhasarkot is, de volt, így a konyhát külön helyiségben alakítottuk ki. Ezzel egyszerűbbé vált a vizesblokk átalakítása is, mivel a két helyiség közös fallal rendelkezik. Ezt a szobát eredetileg babaszobának gondoltuk berendezni, mivel elég gyakran fordul elő nálunk, hogy tanítványaink közül többen édesanyává válnak tanulmányaik közben, és konzultációra gyermekkel a karjukon érkeznek. Az ő számukra szerettünk volna kulturált és biztonságos lehetőséget teremteni, hogy gyer-

¹⁸ PAUL GINNIS: im. 41. oldal

meküket elhelyezhessék, de olyan sok előírásnak kellett volna megfelelni, hogy erről lemondunk. Hogy mennyire életszerű ötlet volt, azt a napokban tartott osztályozóvizsga is bizonyította, amikor kollégáim felváltva őrizték karjukban a vizsgázó tanuló gyermekét.

Végül olyan szociális helyiséget terveztünk és alakítottunk ki, amely több funkcióra is szolgál: konyha, pihenőszoba, esetmegbeszélő szoba, fejlesztő szoba, és adott esetben visszavonulhat ide a kismama is gyermekével. Mivel közvetlen a dobantós terem melletti helyiségről van szó, kitűnően szolgálja a program céljait. Visszahúzódhat ide egyedül vagy mentorával a tanuló, de kiugorhat ide egy teára, aki elfáradt, vagy megmelegítheti ebédjét, aki megéhezett, de a közös főzések és ebédek színhelye is volt már. A program lezárása után pedig mások is használhatják majd ezt a helyiséget, tehát végül is jó megoldásnak tűnik, hogy kitoltuk a teremből ezt a funkciót.

Minden iskolában megoldható egy olyan helyiség kialakítása, ahol melegítő konyha jelleggel, önkiszolgálásra épülve készíthetnek maguknak egy teát, kávét, melegszendvicset, vagy felmelegíthetik otthonról hozott ebédjüket vagy épp speciális szükségleteiket kielégítő ételeiket, gondolok itt cukorbetegségre, lisztérzékenységre. Ami pedig a legjobb, hogy közös főzésekre, osztályprogramok előkészítésére is alkalmas. Kész projekt lehet az előkészítéstől a költségszámításon át a részfeladatok kiosztásáig egy paprikás krumppli elkészítése és tálalása húsz főre. Az együttműködés, a problémamegoldás, a döntéshozás életszerű terepét biztosítja.

A terem berendezése

A tanterem világos, négy keletre nyíló ablaka zöldre festve néz, előttük fák magasodnak. A falakat sárgára festettük, az ablakokat vidám, meleg színekben kockás függönyökkel árnyékoltuk, amitől a terem szoba jellegét öltött. A bútort a saját terveink alapján egyedileg gyártattuk le a takarékos helykihasználás érdekében. Olyan sarokkanapét készítettünk, amely tároló elemként is szolgál, és olyan méretű polcokat, amelyekbe beférnek a dobantós mappák. Ezek apróságnak tűnhetnek, de hiányuk sok bosszúságot okozhat.

Úgy terveztük a bútorokat, hogy a tanárok és a diákok számára is jól használható és otthonos legyen, hogy a közös tanulást szolgálja. Nem egyszemélyes tanulói asztalokat vásároltunk, hanem olyan hullám formájú asztalokat gyártattunk, amelyeknek nincs sarka, amelyeknél többen dolgozhatnak együtt, és amelyek egy közös hullámmá is rendezhetők. Ezzel is próbáltuk érzékeltetni a másságot, hangulatba hozni a fiatalokat. Hamar át is ment ez a hangulat, mert a gyerekek mindennap itt vannak az iskolában, s amikor a rádióriporter megkérdezte tőlük, hogy milyen ez az iskola, azt mondták, hogy teljesen más, a tanár nem áll a táblánál és magyaráz, hanem teljesen más. Azt, hogy miben más, már nehezebben fogalmazták meg, de az a mondat, hogy tök jó itt, sokat elárul az állapotukról, meg az is, hogy nem jellemző a hiányzás, a lógás. A székeket is úgy választottuk meg, hogy színben és formában vidámak legyenek, hajlított láb és faváz, narancssárga kárpitozat. A hagyományos iskolai székek ridegek, hidegek, nem kényelmes végigülni rajtuk 6x45percet.

A termet interaktív táblával is felszereltük, aminek használatát közösen tanulják a tanárok és a gyerekek. A teremben van egy tanári és három tanulói számítógép internet-elér-

hetőséggel, továbbá nyomtató, fénymásoló, szkennер, televízió, CD- és DVD-lejátszó szolgálja a változatos tanulásszervezést. Mivel ezen eszközök beszerzése áthúzódott a 2010-es naptári évre, egyelőre a meglévő eszközökön osztoztak a kollégák és osztályok, de nem okozott különösebb gondot, bár nyilván több fáradsággal járt. Az az ideális állapot, amikor minden tanteremben rendelkezésre állnak az ilyen tanítást segítő eszközök, még elég távoli jövőnek tűnik. Mindenesetre fontos, hogy maguk a fiatalok is tudjanak ilyen korszerű eszközöket használni, előnyüket kihasználni, felhasználni. Különösen a hátrányos helyzetű fiatalok esetében van ennek fokozott jelentősége, hiszen az ő családjukban nem jellemző ezeknek az eszközöknek a használata.

Több funkció együttese

A terem szigetekre tagolódik,

- van munka szigete, ahol a tanulás folyik,
- van kuckó, ahol a napindító és -záró vagy páros beszélgetések zajlanak,
- van játéksarok, ahol asztali foci, társasjáték, szobakerékpár szolgálja a fizikai és szellemi felüdülést,
- vannak számítógépes munkaállomások, ahol az információszerzés, tanulás és játék is megvalósulhat.

Ezek a különféle szükségleteket kiszolgáló szigetek nem válnak el egymástól sem térben, sem időben, hanem párhuzamosan léteznek és működnek. Azt próbáltuk leképezni, ahogy egy nagycsalád él, ahol sosem egyszerre olvas, ír, számol, rajzol, süt, főz, stb. mindenki, hanem van munkamegosztás, együttműködés, de lehet elkülönülés, visszahúzódás egy csendes sarokba, ahol soha sincs néma csend, és ahol mindenki találhat magának értelmes feladatot, de kérhet mentességet is bizonyos feladatok elvégzése alól.

Milyen hatásai vannak a formai változtatásoknak?

A hagyományostól eltérő tanulási környezet elsősorban az ott tanuló diákokra gyakorolt nagyon pozitív hatást. Magukénak érzik a helyet. Minden órát, foglalkozást ebben a teremben tartunk számukra. Nincs vándorlás, nincs teremkeresgélés, nem kell minden óra végén összekapkodni a holmijukat, sőt a nap végén sem visznek haza mást, csak a mapájukat. A szekrényekben, polcokon minden szükséges taneszközt elhelyezhetnek, illetve megtalálhatnak. Általában a szüneteket is a teremben töltik, vagy a folyosón elhelyezett pingpongasztaloknál. Beszélgetnek, zenét hallgatnak.

Az iskola többi tanulójában irigykedést váltott ki, amikor év elején meglátták ezt a termet. Nekik miért nincs ilyen, kérdezték.

Már évek óta próbáljuk esztétikusabbá tenni belső tereinket, szerencsére a nyáron a legtöbb termet ki tudtuk festeni, új függönyöket varrtak a varrómunkás tanulóink, és néhány osztályba új szék és asztal is került. Nem szeretnénk, hogy esetleg ellenségeskedés, féltékenység alakuljon ki a dobbantósok és a többi diák között, ezért különösen oda kell figyelni arra, hogy szűkös forrásaink ellenére minden tanuló érzékelhesse a változást. Szakképző évfolyamos tanulóink számára most készült el egy öltöző, a konditermet is folyamatosan bővítjük.

Az iskolánkba látogató régi kollegák, diákok, vendégek és a környék lakói meglepődéssel, elismeréssel nyugtázták eredményeinket. Olyan véleményt is hallottunk korábban, hogy azért nem hozzánk iratkozott be valaki, mert milyen ronda az az épület, mondta. És igaza is volt ebben.

Az iskola dolgozói, tanárok és nem tanárok és a tanulók nagyobb lelkesedéssel és odafigyeléssel alakítják a környezetet ebben az évben. Hosszú távú célokat fogalmaznak meg, terveznek kerti tűzhelyet, udvarrendezést, faültetést, és ezek a tervek azt jelzik, hogy fontos helyé vált számukra ez az épület, ez az iskola. Ez pedig a tartalmi megújuláshoz nélkülözhetetlen.

Felhasznált irodalom

- PAUL GINNIS: Tanítási és tanulási receptkönyv, Alexandra, Pécs, 2007.

Csuklich Eszter

Otthon és a tanterem

A tanuló és az otthonteremtés

A Dobbantó program kezdeti felkészülési időszakában, eddigi tapasztalataim alapján már elhatároztam, hogy mindenképpen kiemelten szeretnék foglalkozni majd a tanulók szokásainak kialakításával.

Ezt azért tartottam fontosnak, mert sok esetben, olyan környezetből és családi légkörből érkeznek a tanulók, ahol erre nincs mód vagy egyszerűen nem is ismerik azokat az alapvető és szükséges szokásokat, normákat a családban, ami elengedhetetlen egy mentálisan egészséges élethez. Az iskolánkban tanuló dobbantós diákok családjainak nagy részében az értékközvetítés gyenge. Így fontos feladat olyan környezet kialakítása, amely segíti a kívánatos értékek, minták közvetítését.

A Dobbantó program keretében a programkészítők által megadott szempontok szerint lehetett kialakítani egy tantermet. Ez a tanterem egészen más berendezésű, és egyben lehetőséget is ad egy otthonhoz hasonló légkör kialakításához. Az otthoni légkör pedig magával hozza a szokások kialakításának lehetőségét, a tanulók motiváltságának, esztétikai és higiéniai igényeinek alakítását. *„A szokásformálás közvetlen módszerei egy olyan módszercsoport a közösségfejlesztő és önfejlesztő aktivitás megszervezésére, beidegzésére, szokásszerűvé tételére szolgál olyan módon, hogy alkalmazása révén megteremtjük a legértékesebb magatartás- és tevékenységformák hatékony és célirányos reprodukálásának feltételeit, ezáltal megerősítjük, az egyén aktivitásának szokásszerűen funkcionáló elemeivé tesszük ezeket.”*¹⁹

A tanterem adta lehetőségek szerepe a szokások kialakításában

A tanterem kialakításáról való gondolkodással együtt elterveztem, hogy a tanulók számára a teremben töltött idő nem csak fizikai teret jelent, hanem a kialakított tér segítségével is megpróbáljuk a szokásaikat is kialakítani, ami *„megerősített magatartás- és tevékenységforma”*²⁰ is lesz egyben. Ezeket a szokásokat idővel szükségletté alakítjuk, ami meghatározott irányt adhat a tanulóknak, és az életben bárhol tudják majd alkalmazni.

A terv az volt, hogy a terem rendjét, szabályait a tanulókkal együtt fogjuk kialakítani. A megszületett szabályok mentén a tanulóknak kell rendben tartani otthonossá tenni saját

¹⁹ BÁBOSIK ISTVÁN: *Alkalmazott nevelésméлет*, OKKER, 2003

²⁰ BÁBOSIK ISTVÁN im.

ötleteikkel, munkáikkal, és tisztán tartania „saját” termüket, amiben élnek, léteznek, tanulnak. Mindezzel az a célunk, hogy a *„megerősítő-leépítő hatások mellett ebben a folyamatban a nevelés során számos más szabályozó, hatásszervező eljárást is alkalmazzunk”*.²¹

Úgy gondoltuk, hogy erre nagyon nagy szükség van azoknál a tanulóknál, akik hozzánk érkeznek, mert nem tanítják meg nekik sem otthon, sem máshol azokat a szokásokat, amelyek egyébként a mindennapi életben alapvető és nélkülözhetetlen elemként jelennek meg. Célunk a szokásformálással az volt, hogy közvetlen módszerekkel igyekezzünk jó közösséget létrehozni, családi légkört, amiben nem csak az egyén fejlődik, hanem egymást is fejlesztik. Megtanulnak közösségben, csapatban dolgozni, és amikor már ezek szinte természetessé válnak, kialakul az igény ezekre a feladatokra, ami terveink szerint magasabb szintű komfortérzéshez vezet a tanulót, és ezáltal jobban kötődik tanulási színteréhez, társaihoz, miközben ő maga is fejlődik. A megtanult szokásokat pedig az életben is alkalmazni tudja.

Milyen eszközökkel és módszerekkel terveztük ezt meg? Elsőként kidolgoztuk a teammel azokat a közös értékrendeket és szabályokat, amiket mindenképpen betartatunk a tanulókkal. Tervünk következő lépése volt, hogy a diákokkal fektetjük le közösen a terem szabályait. Mit lehet és mit nem a teremben, mi az, amit nyugodtan lehet és szabad csinálni, mi az, amihez tanári segítséget, engedélyt kell kérni, mi az abszolút tabu és tilos. Ezt az ötletbörze módszerével és tanári vezetéssel készítettük el csoportmunkában. Miután megszülettek a terem szabályai, elterveztük, hogy felépítjük a csoport szabályait is, ahol leginkább egymásra vonatkozó szabályozókat fektettünk majd le. (Pl. őszinteség, meghallgatás, megértés, bizalom, nem vágunk a másik szavába, megállapodtunk egy közös jelben, ha valaki mondani szeretne valamit, passzolás szabálya stb.) A szokásformáláshoz komoly segítség maga a terem, ami nagyon barátságos környezetű. Több tanuló meg is jegyezte: *„Olyan, mint egy szoba, egy lakás, mintha haza jönnék, mintha otthon lennék, nyugodt a légkör, szépek a színek”*. Ezekre valóban odafigyeltem a terem kialakításánál a bútorok megvásárlásánál és a berendezésnél.

A teammel alapvetően megállapodtunk és elterveztük, hogy csak akkor tudjuk jól kialakítani ezeket a szokásokat, ha mindannyian ugyanazt követeljük meg, és egységesek vagyunk, egységes értékeket közvetítünk. Ezért a *Bábosik István* által megfogalmazott közvetlen módszerek mentén fektettük le az alapköveket. Azaz mindig *követeljük meg* a tanulóktól ezeket az általunk közösen megfogalmazott tevékenységeket. Folyamatosan *gyakoroltassuk* ezeket a tanulókkal, adjunk *segítséget*, ha nem megy, mindig *ellenőrizzünk* és igyekezzünk *ösztönözni* a tanulókat, *komplex értékeléssel*, jutalmazással, dicséréssel vagy éppen minősítéssel. Fő szempontunk azonban az volt, hogy ebben a tanuló ne sérüljön, és ne menjen el a kedve, érje el az igény kialakulásának szintjét, váljon a kialakítandó szokás megszokottá és természetessé számára.

Mindezekről azt vártuk el, hogy a tanuló így egy önfejlődésen megy keresztül, értékesebb emberré válik, a konstruktív szokásai kialakulnak, és a destruktívakat elhagyja. Így sokkal könnyebb lesz beilleszkednie a szakképzésbe, a munka világába és a társadalomba.

²¹ BÁBOSIK ISTVÁN im.

Otthonosan a Dobbantóban, a szokások kialakításának megvalósítása

A megvalósítás menete, lépései

Elsőként – leültünk a teammel, a teamülés témája a szokások kialakítása. Fontosnak tartottuk, hogy a munka kezdetén a team elsajátítsa azokat a közös értékrendeket és normákat, amiket közösen lefektetünk, mert ha ez nem megy, akkor nem érzi magáénak mindenki, akkor nem lesz egységes a nevelés iránya, és hatása nem éri el azt, amit elterveztünk, megvalósítottunk. A teamfoglalkozás keretében ismét az ötletbörze módszerét alkalmaztuk. Mindenki leírta, hogy szerinte melyek azok a szokások, amiket ki lehet vagy éppen ki kell alakítani, és erre a Dobbantó terem lehetőséget is ad. Nagyjából ugyanazok jöttek elő a teamtagoknál pl: köszönés, higiéniai szokások (kézmosás, orrfújás, tüsszentés, toaletthasználat, felelősök választása, közös munka, rendtartás a teremben, szabad fal, ahova kiteheti a diák a munkáit, érkezési szokások stb.) Miután ezekben megállapodtunk, megbeszéltük közösen, hogy milyen módszereket alkalmazunk mindezek betartására. Abban teljesen egyetértettünk, hogy szükség van az egységre és a következetességre. Így merült fel, hogy induljunk ki a Bábosik István által megfogalmazott közvetlen szokásformálás módszereiből. Ezt mindenki elfogadta, azzal a kiegészítéssel, hogy a tanuló mindebben ne sérüljön, és maradjunk hívei a Dobbantó pedagógiának is. Ezeket lefektettük szóban és írásban, és megszületett köztünk egy megállapodás, miszerint erre minden teamtag oda fog figyelni, és következetesen betartatja a megállapodásban foglaltakat.

Második lépés – a tanév elején az első két-három hét alapvetően arról szólt, hogy ismerkedtünk egymással, magunkkal, tanárainkkal, a teremmel, az új környezettel és módszerekkel. Fontos, hogy itt kellett a szokásokat is kialakítani, és ezt nagyon jól össze lehetett kötni azzal a két feladattal, amikor csoportos foglalkozás keretében lefektettük a csoport és a terem szabályait. Célszerű ezt úgy megcsinálni, amennyiben mód van rá, hogy a team-tagok mind jelen legyenek, és a tanulókkal közösen alakítsák ki ezt. Sajnos nekünk ezt nem minden esetben sikerült megvalósítani, mert más osztályokban is tanítunk. De a páros óravezetés adta lehetőségeket azért sikerült kihasználni és alkalmazni. A csoport és a terem szabályainak kialakítására mi rászántunk egy egész napot. A szokásos módon indult a nap, nyitókör, bemelegítő játék. Ezt követően beszélgettünk arról, hogy mi az, hogy szokás, szabály, otthon, s ez mit jelent a tanulóknak, és mit jelent a Dobbantóban. Erről közösen gondolkodtunk. Ezt követően csoportmunkában ötletbörzével feldolgoztuk a csoport szabályait. Itt nagyon fontos, hogy a pedagógus mindenképp adjon szabad teret a diákoknak, ne legyen teljesen leszabályozott a szabályalkotás folyamata, ugyanakkor vezesse rá a tanulókat azokra a szükségletekre és szabályokra, amiket a teamülésem lefektettünk. Arra törekedtünk, hogy hívjuk elő a tanulókból, mondassuk ki velük! – fogalmaztuk meg alapelveként. Ugyanígy készítettük el a terem szabályait is. A két szabály egy-egy nagy plakátra került. Két csoportban készítettük el a tanulókkal a plakátokat, arra kérve őket: rajzoljanak, írják le úgy, ahogy nekik tetszik. Éreztettük velük, hogy ez kint lesz a tanév végéig, azért, hogy ha valami ezekből a szabályokból év közben esetleg nem jut eszünkbe, vagy nem úgy csinálunk valamit, ahogy közösen megállapodtunk, mindig legyen mire hi-

vatkozni. Mi azt is lefektettük, hogy ha valami nem működik, akkor azt a szabályt lehet módosítani, de ezt jelezni kell, és természetesen megbeszélni közösen, és ha mindenki úgy látja, módosítani kell, s akkor módosítható legyen. De a módosítás előtt mindenképp körbe kell járni, miért nem működik. Természetesen sok olyan szabály nem jött elő, amit szükségesnek éreztünk, hogy előjőjön, és sok olyan is volt, ami pedig nem való egy tanterembe vagy akár egy iskolába. Pl: nem beszélünk csúnyán, köszönünk, amikor megérkezünk, lábat törölünk, nem mobilozunk foglalkozás közben, de minimum néhára és rezgőre tesszük a telefont, mert ez zavarhatja a tanárt és társainkat a munkában. Étkezés előtt kezet mosunk (volt, akinek iszonyatosan koszos volt a keze és a körme, nem mosott kezet), tányéron eszünk, jó étvágyat kívánunk, rendet tartunk stb.

A szabályok elkészültével készítettünk egy úgynevezett heti felelős táblát, ahol a következő felelősök voltak: virágfelelős, mosogatás-, porszívózás-, felmosás-, eszközfelelős és faliújság-felelős. Ezt minden hétfőn kisorsoljuk, és felírjuk egy lapra, hogy az adott héten kinek mi a feladata. Ezt a feladatot pedig be is tartatjuk és ellenőrizzük. Ami fontos, hogy ebben mi tanárok is részt veszünk, nekünk is van feladatunk, együtt dolgozunk a tanulókkal. Ehhez azonban kell egy sajátos pedagógusszemlélet és egy más felfogás, meg kell változnia a pedagógusnak is! Partnernek kell lennie! Ezt a heti felelős táblát minden hétfőn újraírjuk és kitesszük. Ezt mindig hétfőn csináljuk meg. Fontos, hogy ügyeljünk arra, hogy a felelősök azért ne mindig ugyanazt csinálják, hanem ez váltakozzon.

Harmadik lépés – a következetesség, a szabályok, szokások betartatása. Ezt egyrészt a kihelyezett heti felelős tábla segíti, másrészt az elhelyezett szabályok. Itt nagyon fontos, hogy a pedagógus team erre figyeljen oda, és néha bizony spontán helyzetekben is felismerje, éppen mikor kell a tanulót figyelmeztetni arra, hogy egy adott cselekvést, tettet nem lehet megtennie, hiszen ez sért egy olyan szabályt, amit közösen fektettünk le.

Negyedik lépés – ezeknek a szokásoknak a gyakoroltatása, hogy rögzüljenek és természetesé váljanak. Ehhez biztosítjuk, a napi tevékenységekben azokat az alkalmakat, melyek segítik ezt a folyamatot. Ilyen például a közös étkezések az asztalnál vagy a közös terem vagy a növények közös rendbetétele vagy az akváriumtisztítás. Mint egy családban, mindenkinek megvannak a saját feladatai, amit betesz a közösbe, de ugyanakkor van szabad tere, van saját szekrénye, polca, amit úgy rendez be, ahogy akar. Folyamatosan motiváljuk erre a tanulókat. Segítünk nekik, megmutatjuk, hogyan kell csinálni, pl: hogy kell rendszeren mosogatni, hogy máskor, amikor ő vagy más levesz a polcra egy tiszta poharat, tiszta legyen, és ihasson belőle. Tudatosítjuk, hogy ő sem szívesen inná egy koszos pohárból. Célunk: kialakítani az igényt, hogy egy tiszta teremben jó tanulni és jó bejönni. „Maga-toknak csináljátok” – mondjuk gyakran. Fontos, hogy ez érdekeldje is őket, és keltsük fel az érdeklődésüket. Játékosak is vagyunk ilyenkor, és néha humorosan kezeljük az egyes eseteket, amikor a tanulók mondjuk nem éppen helyesen járnak el. Igyekszünk változatosak lenni, mert ha monoton módon kezeljük és csináljuk ezeket a feladatokat, az bizony unalomhoz vezethet. Például általában a takarítás napja a Dobbantóban a péntek, de van, hogy hétfőn csináljuk vagy éppen szerdán. Tehát a lényeg hogy tisztaság legyen és erre igény, aztán előfordul, hogy ezt éppen nem pénteken csináljuk meg, de megcsináljuk, és azt hi-

szem, ez a lényeg. Fontos az is, hogy hagyjuk a tanulókat ötletelni, ha például kitalálják, hogy mi lenne, ha mondjuk ablakot is mosnánk, vagy válasszunk egy falat és azt irkáljuk tele, csinálják. A segítségadás nagyon fontos, és ehhez rengeteg türelem szükséges. Azonban ez támogatja a gyakorlást, a begyakorlást. Néha tudni kell hallgatni, néha jó megbeszélni. Tanácsot is adunk, hogy például, ha így csinálod, akkor ilyen lesz, nézd! Soha nem vagyunk számonkérők, na kész van, megcsináltad? stb. Ez a számon kérő hangnem eléggé frusztrálja a tanulókat, és nem fogják csinálni a feladatokat.

Ötödik lépés – természetesen ellenőrizzük a folyamatokat, amiket a tanulók megcsináltak. De ez nem amolyan igazi ellenőrzés, hanem inkább egy visszajelzés a munkájukról. Semmiképp nem olyan formában történik, hogy zavarja a tanulónál a beidegződés, a szokássá válás folyamatát. Egyfajta ösztönzés inkább. Elismerjük, ha valamit jól megcsináltak, megdicsérrük őket, de bizony ha elmarad egy feladat, akkor azt is szóvá tesszük, de nem durván és ledegradálón.

Ezek után tulajdonképpen nincs más dolgunk, csak fenntartani a folyamatot. Folyamatosan csinálni, és közben, ha szükséges, módosítjuk a szabályokat. Félévkor mindenképpen szükséges erre időt szánni, és emlékeztetni a tanulókat arra, hogy milyen szabályokat is fektettünk le az év elején, milyen szokások alakultak ki bennünk, mi az, amit erősítenünk kell, és mi az, ami már nagyon jól megy. Ez a fajta reflexió, nagyon segíti a munkát.

A megvalósítás dokumentumai ebben az esetben nem igazán nagy mennyiségűek. Mindenképp ide tartoznak a szabályok plakátjai, és az ezzel kapcsolatos kidolgozott papírok, amiket mi el szoktunk tenni. A felelősök beosztásának heti papírjai, amit szintén elteszünk. A fényképeket, fotókat szintén megőrizzük.

Mik okoztak nehézséget és problémát, és hogyan kezeltük

A tanulók első hozzáállása és motiválatlansága és ennek leküzdése nem volt könnyű feladat. Ugyanis volt olyan tanulónk, aki bizony életében még nem mosogatott el maga után és nem porszívózott. A gyakoroltatás és begyakorlás nagyon sok időt vett igénybe. A szabályok betartása a kezdetekben nehéz volt. A tanulók nagy részének ebben otthon nem volt része. Azonban a módszeresség mindezt lassan megoldotta. A másik nehézség az volt, hogy nekünk pedagógusoknak is be kell tartani ezeket a szabályokat, és bizony ez nem mindig ment. Pedig pontosan nekünk kellett példát mutatni. Előfordult, hogy minket figyelmeztetett a tanuló, hogy nem szabad pl. csúnyán beszélni. Azt hiszem, ebben a folyamatban mindenki tanult.

Reflexióm

A Dobbantó program pedagógiája, rendszere, a kialakított tanterem lehetőséget ad arra, hogy a tanulónak ne csak a készségeit, képességeit, fejlesszük, hanem a személyiségük fejlesztése részeként lehetőségünk van egyfajta otthonteremtésre, amely egyben segít a szokások kialakításában. *„A fiatalok fejlődését szolgáló főbb szocializációs közegek, mint például az iskola, a boldog, elégedett életet is biztosítsa. Jelenleg az iskolarendszerek ugyanis még nem igazán ak-*

názzák ki a fiatalokban rejlő erősségeket, legfőképpen a dolgok iránti veleszületett, természetes érdeklődésüket. Így az iskola gyakran inkább stresszforrás és félelemteli intézmény, mintsem a boldog élet egyik színtere. Az iskolán kívül a család a másik nagyon fontos szocializációs közeg, amely egyben a serdülő iskolai életére is nagy hatással lehet. Csakúgy, mint az iskola, a család is potenciálisan magában foglalhat olyan tényezőket, amelyek a serdülő szubjektív jóllétét segítik elő, illetve olyanokat is, amelyek az ellen hatnak.”²²

Mi is igyekeztünk egy ilyen közeget kialakítani, és eddig azt tapasztaltuk, hogy ez valóban működik.

Összességében mindezt a tevékenységet, ha értékelnem kellene, az egészségből azt emelném ki, hogy mennyire fontos az otthon és az otthonteremtése az iskolában is. Mennyire fontos a kellemes iskolai légkör. Sokan, amikor bejönnek hozzánk azt mondják: „olyan jó ide bejönni hozzátok”. Állítólag az egész teremnek van egy kisugárzása.

A szokások kialakítása pedig nagyon meghatározó, és akkor miért ne élénk még fokozottabban a terem adta lehetőségekkel.

Fontos azonban tisztában lenni azzal, hogy erre tudatosan fel kell készülnünk. Ha ez nem történik, meg akkor mindez elveszhet. Élnünk kell a program adta lehetőségekkel.

Amin talán változtatnék és amit másképp csinálnék: sokkal jobban odafigyelnék arra, talán előzetesen alapos ismereteket szereznek arról, hogy a tanulóknak milyen kulturális neveltetésük volt. A Dobbantóba érkező tanulók esetében sok olyan diák van, aki roma származású, így elengedhetetlen a multikulturális tényezők figyelembevétele. A szokások kialakításánál, az otthonteremtés során, nagyon jól vagy sokkal jobban lehetne alkalmazni az interkulturális nevelés eszközeit, módszereit.

A Dobbantóban megfogalmazott pedagógiai elvek és a multikulturális nevelés céljai nagyon jól összefonódnak. A tanulók, akik hozzánk érkeznek pedig lehetőséget adnak arra, hogy ezt a csatornát is elindítsuk és jobban odafigyeljünk erre az egész folyamatra. A következő tanévben mindenképpen szeretnénk ezt a lehetőséget sokkal jobban és hatékonyabban kihasználni, módszeresebbé tenni, és kidolgozni erre egy konkrét anyagot. Terveink között szerepel, hogy miközben az otthonteremtés és a szokások kialakításával foglalkozunk, lehetőséget teremtünk egymás kulturális szokásainak megismerésére és megértésére, ugyanazokkal a módszerekkel, mint eddig.

Az otthonteremtés és a szokások kialakítása során szerzett egyéni tapasztalataim azt mutatják, hogy nagyon nehéz egységes mederbe terelni ezt a nevelési folyamatot. Sokféle gyermek, sokféle családból érkezik. Ez a sokféleség egyrészt érdekes, másrészt pedig nehezen kezelhető. Mindenképpen szükséges azokat a módszereket elővenni, melyeket az előzőekben leírtam, hiszen ez segíthet abban, hogy ezt a sokféleséget mederbe tereljük. Nagyon nehéz egy olyan tanulót „megváltoztatni”, aki egyszerűen nem akar változni, és nem nyílik meg a másra, mert alapvetően a személyisége adott. Példa erre: egy tanulónk, aki ott-

²² BÁBOSIK István im.

honról olyan attitűdöket hozott, melyek leginkább a hanyagság, kényelem, „igénytelenség” mentén érvényesülnek. Ezzel a tanulónkkal egész évben ezeken a közbeiktatott foglalkozásokon próbáltunk változtatni a berögzült, nem elfogadható szokásain, de sajnos nagyon kevés eredményt értünk el. Ennek az lehet az oka, hogy a tanulót nem jó oldaláról közelítettük meg. Most már látható ez a diák alapvetően eléggé türelmetlen és hanyag ember. Mindenbe belekezd, de semmit nem csinál végig. Egyszerűn félbehagyja a munkát és felületes. Ugyanakkor ő saját magát úgy értékeli, hogy „tökéletes”. Aztán amikor a folyamatban szembesül vele, hogy másképp is lehet, akkor ezt nagyon nehezen vallja be. Hiába mutattuk meg neki, hogy mi a helyes, nem akarja elsajátítani, válaszai: nekem így jó, nem érdekel, nem szeretem, elegendő van, nem tanulom meg stb. Miután találkoztunk az édesapjával, kiderült számomra, hogy ezek tanult viselkedéseket, melyeket a családból és a családi hierarchiából hozott.

A dobbantó terem, s természetesen maga a Dobbantó program fontos innovációk elindítójává válhat iskolánkban. Jelen pillanatban kizárólag ennek a programnak a keretében sikerült 21. századi, európai módszerekkel és teremmel dolgozni intézményünkben. Vitába szálllok azzal a vélekedéssel, mely szerint a szakképzésben ezeket a módszereket nem kell és nem lehet eredményesen alkalmazni, hiszen Portugáliában is azt tapasztaltam egy szakmai látogatás során, hogy az ott meglátogatott iskola iskola összes tanterme olyan korszerű, mint a dobbantó terem.

Felhasznált szakirodalom

- HAMVAI CSABA – PIKÓ BETTINA: Serdülők szubjektív jóllétét meghatározó társas tényezők a családban és az iskolában, <http://www.ofi.hu/tudastar/hamvai-csaba-piko>
- LAKATOSNÉ TÖRÖK ERIKA – DORNER HELGA: Pedagógusok interkulturális kompetenciája nemzetközi partnerségben, <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00117/2007-10-ta-Tobbek-Pedagogusok.html>
- BÁBOSIK ISTVÁN: Alkalmazott neveléstudomány, OKKER, 2003.



Esettanulmányok

Ecsédi Edit

Egyéni fejlődési terv alkalmazásának tapasztalatai

Az alábbiakban közreadandó esettanulmány az egyéni fejlődési terv gyakorlati alkalmazásán keresztül mutatja be a Dobbantó keretében végzett személyiségfejlesztő, támogató munkát, azt a személyes kapcsolatot, ami a pedagógus-mentor és diákja között kialakul. Az esettanulmány Ágnes Dobbantóban eltöltött egy évének hű krónikája, amely egyaránt mutat sikereket és kudarccokat, örömteli pillanatokat és drámai történéseket.

Szeptemberben kölcsönös szimpátia alapján választottuk egymást, egy 15 éves, vidám, nyitott lánnyal. Az egyszerűség és az anonimitás miatt mostantól Áginak fogom hívni.

Sok időt töltöttem Ágival szeptemberben és októberben. Szerettem volna, hogy a megismerés folyamata a lehetőségekhez képest a legmélyebb szintre jusson el, az együtt töltött idő eredményessége érdekében.

Ági 2009 nyarán fejezte be az általános iskolát, amely azon a lakótelepen van, ahol családjával élnek. Sajnos felvételit, tanulmányi átlaga alapján nem nyert a három megjelölt intézményből egyikbe sem. A fellebbezés után kapták válaszként a Dobbantó programban való részvétel lehetőségét a jegyzőtől.

Általános iskolai tanulmányai alatt nem volt rá jellemző a hiányzás, a lógás, mindössze évente 1-2 hetet betegeskedett. Az osztály közössége rossz volt, nem tartja diáktársaival a kapcsolatot, nem született barátság, amibe most kapaszkodhatna. Baráti kötelékei inkább felszínesek, egy-egy buli erejéig találják meg egymást.

A tanárait nem szerette, elmondása szerint sokat kiabáltak, szigorúak voltak, így még inkább frusztrálttá vált, melyet tanulási zavarai csak erősítettek. Felmentése van matematikából, magyarból és idegen nyelvből. A felmentése ellenére még is a kedvenc tantárgya a magyar nyelv és irodalom. Elmondása szerint a matematika, a történelem és a biológia volt nehezebb számára.

Ági személyiségfejlődésében a legnagyobb törést szülei válása okozta, amely 4 éves korában zajlott le. Ági és édesapja között első látásra úgy éreztem, nagyon szoros a kapcsolat, mivel mindig csak azt mondta, hogy „hétvégén apánál voltam, jó volt”. Édesapja 15 kilométerre lakik városunktól egy közeli kisvárosban. Édesanyját is nagyon szereti, de nevelőapja miatt nem felhőtlen kettőjük kapcsolata. Édesanyja élettársával nem találják meg

a közös hangnemet. Sokat kiabál vele, és semmiben nem ad neki igazat, dicsérő szavakkal nem szokta illetni. A nevelésnek ezt a szélsőséges fajtáját alkalmazza. Ezt a helyzetet nehezíti, hogy az új kapcsolatból Áginak született egy húga (10 éves) és egy öccse (8 éves), akikkel nevelőapja kivételezik, nem rejtí véka alá, hogy édes gyermekeit jobban szereti, mint nevelt lányát. Valamint azt is nehezen éli meg, hogy szabadidejében rendszeresen vigyáznia kell testvéreire, vinni, hoznia kell őket az iskolából. A családi helyzetet nehezíti, hogy nevelőapja alkoholproblémákkal küzd. Áginak érkezésekor 5 hónapos kapcsolata volt, egy nála három évvel idősebb fiúval.

Ági az első napokban, hetekben könnyedén beilleszkedett az új közösségbe, mivel a 15 fős létszámunknál 1:4 a lányok és a fiúk aránya és ez a helyzet neki kedvezett. Jól érzi magát, ha fiúkkal van körülveve. Nagyon tetszik neki a fiúk magas aránya. Szeret a központban lenni, szereti, ha figyelik, kamerázzák, fényképezik. Otthon nem kapja meg azt a figyelmet, amit igényelne.

Áginak sok hiányzása volt, így egyre inkább azt éreztem, hogy fontos, hogy legyen mellette valaki, aki kontrollt jelenthet számára, akitől visszajelzéseket kaphat. Igyekeztem minél több alkalommal beszélgetni vele, még akkor is, ha az csak 5 percet jelentett. Lehet, hogy az az 5 perc nekem nem sok, de neki sokat jelenthet.

Az első egyéni fejlődési tervvel kapcsolatos találkozó nagyon eltolódott, december 8-án történt. A találkozásokra mindig édesanyja kísérte el. Az EFT első részét kitöltöttük, ahol Ági az egészségügyi szakmacsoportot jelölte meg, ápolónő szeretne lenni, amelyet édesanyja is támogat. Ekkorra már Ágival volt egy-két probléma, amelyekről itt az első rész kapcsán beszélgettünk is. A csoportban lévő másik két lány közül összebarátkozott az egyik lánnyal, aki láthatóan rossz hatással van rá. Biztatta Ágit, hogy ne vegyen részt a foglalkozásokon, én pedig biztattam, hogy ne hagyja magát befolyásolni. Hiszen, ha a másik lánynak nincs is kedve, attól neki még lehet.

Másik probléma, ami akkor fennállt a hiányzásai. Nem járt be rendszeresen iskolába, a szülő tudta nélkül. Csellengett a különböző ismerősökkel, és a barátjával. A hiányzások fő oka a barátja volt, akivel eltöltötték számos alkalommal azt az időt, amit az iskolában kellett volna Áginak. A barátjáról annyit tudtam elmondása alapján, hogy kedves, aranyos fiú, aki éppen nem jár iskolába és nem is dolgozik.

A hiányzások megoldását a szülővel közösen az üzenő füzetben láttuk, ami később bebizonyosodott, hogy hatásos módszer. Amikor reggel beérkezett, akkor beírtuk a füzetbe az időpontot, és távozáskor is megtettük ezt, aláírásunkkal hitelesítve. A szülő otthon ellenőrizni tudta, hogy gyermeke valóban iskolában volt-e. Márciusra úgy megszoktuk, hogy Ági mindig jön iskolába, hogy a füzet is feleslegessé vált. A jelenléti füzetnek nagy sikere volt. Három diáknak volt a csoportban. Két diáknál a hiányzások megszűnését értük el, a másik fiú, pedig csak a figyelmünket szerette volna. Ő mindig jött iskolába, így nála nem lett volna szükség erre, de igényelte, hogy neki is írjuk mikor jött, mikor ment, így hát írtuk. Érdekes módon, amikor a többiek elkezdtek bejárni a foglalkozásokra és feledésbe merült a füzet, akkor már ő sem hozta aláírni. Vagyis Ági egyik vállalását maradéktalanul teljesítette.

A kompetenciák megbeszélése előtt szükségesnek láttam a matematikáról beszélni a szülővel. Bár Áginak felmentése van a tantárgyból, azért a fejlesztése nagyon fontos, amellyel

a szülő is egyet értett. Matematikából a számfogalommal, az alapműveletekkel nincs problémája, viszont az inverz műveletekkel (kivonás, osztás) és a szöveges feladatok megértésével gondjai vannak, amelyek fejlesztését el is kezdtük. A fejlesztést nagyban megkönnyíti, hogy partner a munkában. A feladatokat mindig megpróbálja megoldani, és segítséget is kér, ha arra szüksége van. A táblához elég nehéz volt kicsalni. Nem szeret a táblánál dolgozni, mert nagyon izgul (az eddigi rossz tapasztalatok), de már az első EFT találkozásra elértük, hogy egy kis biztatásra kijön, és megpróbálja megoldani a példát, ha nem megy, akkor a segítségemre mindig számíthatott. A második félévre félelmét a táblától oly annyira leküzdötte, hogy önként vállalta a szereplést.

Ági igényelte azt, hogy házi feladatot kapjon, amit a szülő is támogatott. Ebben én partner voltam, de kértem, hogy akkor azokat a következő találkozásunkkor közösen ellenőrizzük is le.

Az olvasással sincsen különösebb problémája, mindig vállalkozik az egyes szövegek felolvasására, viszont az értő olvasása már nem kielégítő, amely a szöveges feladatok megoldásában gátolja. A gondot számára inkább a matematikai szövegek okozzák, ahol olyan frusztrálttá válik, hogy nem is gondolja át a szöveget, rávágja, hogy ezt ő nem tudja. Ha már közösen elolvassuk a feladatot, akkor az esetek nagy többségében megtalálja a helyes megoldásra.

A tanulási szokásai kívánnivalót hagynak maguk után, hiszen nem is nagyon vannak. Ez, ami igencsak fejlesztendő terület, ezért is tartottam jó dolognak a házi feladatot. Kellene valami rendszer, hogy kialakuljon nála, ne csak a TV nézés legyen otthon, meg a csavargás a városban. Hiszen, ha jövőre felvételt nyer az egészségügyi iskolába, akkor a rendszeres délutáni tanulás szükséges és elengedhetetlen lesz. Áginnál kiderült, hogy az internetet tanulási célokra is ügyesen használja, jól tud böngészni, amelyet előnyére kell formálnunk.

Ágit empátia is jellemzi. Bármilyen konfliktus adódott a csoporton belül, általában jó meglátással közelítette azt. Mindig megpróbálta megvédeni a gyengébbet, és mindig azon fáradozott, hogy fenntartsa a csoportbékét. Személyisége és magabiztossága mégis fejlesztésre szorul, tisztába kell lennie erősségeivel és gyengeségeivel.

Munkahelyi tapasztalata nem volt még, hiszen egyenesen az iskolapadból érkezett hozzánk. Egy nyári munka áll mögötte, amikor szórólapokat osztogatott egy barátnőjével.

Ami mindenképpen pozitív, hogy tervei vannak. Vannak céljai. Azon kívül, hogy az egészségügyit el szeretné végezni, kitűzött célja még két tanfolyami végzettség megszerzése is. Masszőr és manikűrös szeretne lenni.

A rövidebb távú tervek és vállalások között szerepelt, hogy a kért és vállalt házi feladatot elkészíti, és nem fog hiányozni a tanítási órákról. A következő szakasz célja volt, hogy megtanulja megtervezni a saját tanulási folyamatát, hogy fejlődjön az értő olvasás területén, és javuljon a helyesírása.

Az első találkozás a szülővel kétórás beszélgetéssé alakult. Jó alkalom az EFT elkészítése arra, hogy más szemszögből ismerjük meg a párunkat, betekintést nyerjünk a szülő-gyerek kapcsolatba, tapasztalhatjuk, mekkora otthoni támogatásra számíthat a diák.

A december a karácsony jegyében, nagyon jó hangulatban telt el. Ágit az sem küldte a padlóra, hogy szakítottak a barátjával. Bevallom, én ennek örültem, mert a szakítástól azt vártam, hogy az iskolakerülést így már nem fogja külső tényező motiválni. Úgy gondolom, hogy eb-

ből a helyzetből tanult, és ha a jövőben döntenie kell az iskola és a barát között, akkor tud majd annyira türelmes lenni, hogy a tényleges szabadideje lesz a baráté, és nem az iskolaidő.

Decemberben karácsonyi bulit tartottunk a terem falain belül. Egymásnak ajándékot készítették, amelyet Ági egy számára szimpatikus társának adott át. Később jelentősége lesz még ennek a személynek. A buli alkalmával kókuszgolyót, gyümölcssalátát, palacsintát és szendvicset készítettünk, amely tevékenységekben Ági olyan magabiztosan és precízen vett részt, hogy bebizonyította, a konyhában megállja a helyét. A lányokkal közösen elkészítették a kétféle gyümölcssalátát, részt vettek a szendvicsek elkészítésében, és amikor a fiúk már belefáradtak a palacsinta sütésébe, akkor átvették tőlük a feladatot. A munka után fáradhatatlanul részt vett a játékokban, még táncra is perdült egy másik lánnyal.

Ágival egyéni foglalkozás keretében megbeszéltük, melyek azok a körülmények, amelyek segítik a hatékony tanulást. Azt, hogy hogyan tudja megteremteni maga körül azt a környezetet az otthonában, valamint milyen technikákat alkalmazzon, hogy tanulási folyamata eredményes legyen. Azt gondolom, hogy a diákok szívesen megfogadják az ilyen irányú tanácsainkat, csak meg kell velük osztani. Amit nem tudnak, vagy amiről nem hallottak, azt nem tudják megvalósítani.

A házi feladatok rendre érkeztek. Ezek között voltak a matematika témakörébe tartozó feladatok, de igyekeztünk változatossá tenni. Több internetes kutatási feladata volt, sokat másolt, ami a helyesírásának és az írásképeének javulása miatt volt fontos. Az internetes feladatok témaköréit a biológia témaköréből merítettük, alapozásként a következő tanévre. Barátkozás a biológiával szlogent adtuk neki, hiszen az egészségügyi iskolában fontos szerepe lesz.

Ahogy telt az idő, minden szépen alakult, de ilyenkor szokott jönni a fordulat. Ez itt is bekövetkezett. Ági elkezdte abbahagyni a házi feladat elkészítését. Egyszer csak nem érkeztek be a feladatok, de szerencsére ő megjelent a tanítási órákon, de tőle nem tapasztalt módon, érdemi munkát nem végzett. Nem tudtam, mit kezdjek vele, mert olyan jól alakultak a dolgok, hogy erre nem is számítottam. Tudtam, hogy valami történt. Kértem, hogy beszéljessünk, mert úgy látom, szükség lenne rá, de visszautasítást kaptam. Nem erőltettem. Hagytam.

Másnap nem volt a Dobbantó felé dolgom, de úgy szerveztem a programomat, hogy legyen időm Ágival beszélni, ha szeretne. Szeretett volna. Terhes lett, és félt. Aznap reggel csinált egy terheségi tesztet és pozitív lett. Nem tudta, hogy mihez kezdjen. Ebből a helyzetből nem tud egyedül kikerülni. Megbeszéltük, hogy össze kell szednie a bátorságát, és el kell mondania az édesanyjának, hiszen szüksége lesz a támogatására.

Február 9-én találkoztam újból Ágival és az édesanyjával. Megnyugodott édesanyja, hogy rendszeresen jár iskolába, elmondta, hogy ő is több figyelmet szentel neki. Többet beszélgetnek otthon, több megállapodásuk is született Ági szabadidejére vonatkozóan, amelyet mind a ketten betarthatónak és igazságosnak találnak, de bizonyos szempontból már késő volt.

Nyíltan beszélünk Ági állapotáról is, azt hiszem ezt nem lehetett volna kikerülni, de nem is akarta egyik fél sem. Ezt nem kívánom részletezni, viszont azt elmondanám, hogy a szülő teljes mértékben a gyermeke mellett állt, és az abortusz mellett döntöttek, hiszen még Ő is gyerek.

Láttam rajtuk azt az összefogást, amit az előző alkalommal nem tapasztaltam. Láttam, hogy Ági pozitívan csalódott az anyukájában. Nyugalmat sugárzott felé, biztosította a támogatása felől. Szerintem rádöbrent arra a szülő, hogy nem figyelt rá, nem adott neki kellő figyelmet. A gyerek általában azt csinált, amit akart, nem tartották kellő kontroll alatt. És itt a kontrollt nem úgy értem, hogy nem mehet el otthonról, hanem a beszélgetések hiányoztak, az útmutatás, a törődés. Ennek a szerencsétlen helyzetnek lehet egy előnye, hogy anya és lánya közelebb kerülnek egymáshoz, és a későbbiekben felelősségteljesebbek lesznek mindketten. Elrettentőnek tartom, hogy ilyen áron kell szembesülnie a szülőnek azzal, hogy a gyerekének nevelésre, figyelemre, felvilágosításra van szüksége.

Meg kellett beszélnünk még egy ehhez nem mérhető problémát is. A foglalkozások alatt Ági levelezni szokott egy fiú csoporttársával, amit szerettünk volna, hogy mellőzzön az órák alatt. Ági vállalásai közé került a házi feladat további elkészítése és a foglalkozások alatti levelezés mellőzése.

Egy egyéni beszélgetés alkalmával a szexről beszélgettünk, amelynek a jelen helyzetben nagy fontosságát éreztem. Ha közhelynek is hangzik, de arról is beszélgettünk, hogy a szexnek nem kell a kapcsolattal kötelezően együttjárnia. Nem az a „menő”, ha már csinálja, még akkor sem, ha ezt látja több kommunikációs csatorna közvetítése és a haverok meglátása alapján is. Úgy éreztem, hogy akkor ott, valamit megértett, jó érzéssel töltötte el, hogy ilyen témáról beszélgettünk, amiről nem igazán szoktak egy hagyományos tanár-diák viszony kapcsán. Hiszem, hogy az abortusz negatív és a beszélgetéseink pozitív hatására a későbbiekben felelősségteljes döntéseket fog hozni.

Farsangi bulit is tartottunk, a mikulás buli sikeressége után, ekkor már tudtam, hogy aktív részvételére számíthatok. Fasírtot, sült krumplit, fánkot sütöttünk és pudingos rakott kekszet készítettünk. Ági itt is kivette a részét a munkából. Ő volt a felelős a fasírtok sütéséért, ami nem volt kis feladat, hiszen 15 főre kellett készíteni, egyszerre két serpenyőt használva.

Fontosnak tartom még megemlíteni, hogy számos programon igyekezett aktívan részt venni. Természetesen neki is volt rossz hangulata, amikor egy kicsit kelletlenebb volt a tőle megszokottnál, de ezek nem számottevő eseteket jelentenek. Akárhova mentünk, mindig érdeklődéssel közelítette meg a tevékenységeket. A teljesség igénye nélkül említenék még az itt szerzett tapasztalatai közül: a pékségben készített fonott kalácsot, a fodrásztanműhelyben kipróbálta az engedélyezett eszközöket, használt PowerPoint-ot, varrógépet, interjút készített a rendőrség egyik munkatársával, egy újságárussal és egy piaci eladóval, főzött-sütött, valamint poszttert is készített.

Volt még mélypont a tanév során, melynek oka az édesapja volt. Annak ellenére, hogy rendszeresen látogatja édesapját, nem mindig volt felhőtlen a viszony kettőjük között. Ági elmondása szerint apukája prostituáltakat „futtat”. Egyik nap nagyon szomorú volt, mert úgy jött iskolába, hogy azt mondta neki előző nap az apukája „barátja”, hogy Ágit is ki kellene rakni a 4-esre, melyre édesapja azt mondta, hogy oda jó lenne. Nagyon rosszul esett neki, hogy nem védte meg az ismerős előtt és egyáltalán ilyen dolgon gondolkodik vagy ilyen dolog felmerülhet, amikor ő a lánya. Ez is tipikusan olyan eset, amikor a gyereknek több esze van, mint a felnőttnek. Mélyen megrendített, hogy milyen gondolat juttat el valakit odáig, hogy az merül fel benne, hogy egy 15 éves gyereknek prostituálnak kellene lennie. Lehet, hogy nem gondolták komolyan, de Ági, akkor is nagyot csalódott benne. Azt hiszem, e tör-

ténet ismeretében nem nehéz elképzelni, hogy milyen körülmények között szocializálódott, azt hogy mi vezethetett el odáig, hogy felelőtlenség miatt teherbe esett.

Amúgy sem könnyű életét számos alkalommal nehezített még édesapja a tanév során. Előfordult, hogy kórházi kezelés alól szökött ki, ahová a lányának kellett visszakönyörögnie. Egy alkalommal így jött hozzám: „Mit csináljak? Apa csak úgy marad bent a kórházban, ha ott leszek vele én is! Tessék elhinni, meg fog szökni! Kitelik tőle!” Ezen kívül volt rendőrségi ügye, amelynek lelki terheit Áginak ugyancsak viselnie kellett. Több nehézséget kellett elviselnie édesapja felelőtlen életvitele miatt. Hogy várhatunk el gyerektől felelősséget, ha ezt tapasztalja otthon? Ezekben az esetekben én mindig igyekeztem Ágit meghallgatni, de nem akartam jó tanácsokkal ellátni, hiszen nem az a feladatom, hogy méltassam édesapja tetteit. Próbáltam inkább abba az irányba terelgetni, hogy ezeket a dolgokat igyekezzen anyukájával is megbeszélni, aki talán hatással tud lenni édesapjára, hogy ezekből a dolgokból a lehetőségekhez mérten hagyja ki a lányát.

A tavasz meghozta az új szerelmet is. Ági és az egyik dobbantós fiúnk egymásra találtak. Nem is rejtették véka alá kapcsolatukat, de úgy gondolom, más megközelítésből kezdte el ezt az új kapcsolatot a múltban szerzett tapasztalatai alapján. Már nem akarta elkapkodni a dolgokat.

Utolsó találkozásunk az EFT elkészítésével kapcsolatban május 19-én történt. Több alkalommal próbáltam hamarabbi időpontot megbeszélni a szülővel, de másodállása miatt sajnos több visszautasítást kaptam.

Az előző ciklus értékelése kapcsán Ági azt állapította meg magáról, hogy sokkal kitaróbb, mint volt, és fontosabb lett számára a tanulás. Ezt az észrevételét édesanyja és én is megerősítettük és biztosítottuk a támogatásunkról a továbbiakban. Ági szépen olvas hangosan, szebb lett az írásképe, jobb lett a helyesírása, valamint matematikából az alaplátszókat magabiztosan el tudja végezni.

Megbeszéltük a találkozás alkalmával, hogy a jövő évben is számíthat a segítségemre. Hívhat, ha elgyengült, ha problémája van, vagy csak egyébként. Úgy láttam az édesanyjának is jót tett az, hogy gyermeke támogatást kapott. Ő is jobban figyelte, támogatta, tudatosult benne az, hogy a gyerekeknek nagy szüksége van rá.

Az egyéni fejlesztések kapcsán a következő dolgot fontos még megemlítenem. Nagyon nehéz volt a tanév során megtalálni az egyéni foglalkozások alkalmával az arányt. Azt az arányt, amelyet a képességek fejlesztése és a beszélgetések alkottak. Nagyon sokszor fontosabb volt megbeszélni, hogy mi történt otthon, a hétvégén, az ismerősökkel, mert igényelte. Úgy láttam, ha ezeket a történeteket, sokszor problémákat nem beszéljük meg, akkor hiába szeretnék én képességet fejleszteni, eredménye nem lesz, mert nem lesz kivel végrehajtanom a fejlesztést. Inkább kis lépésekben haladtunk, de legalább előre léptünk, nem visszafelé. Értékeltek a kisebb sikereket is.

Ági szerencsére felvételt nyert a kívánt egészségügyi szakra, ahol szeptembertől elkezdheti elsajátítani a megjelölt szakma fortélyait. Nagyon nagy volt az öröm, látszódott rajta az elszántság, a vágy a megfelelés iránt. Áginak nagyon nehéz lesz a következő év, de biztos vagyok benne, hogy sikeresen fogja venni az akadályokat.

Párkapcsolatában lehetnek majd súrlódások, mivel a fiú el fog kerülni szeptembertől egy 50 kilométerre lévő kisvárosba, egy bentlakásos intézménybe, ahonnan csak hétvégenként

látogathat haza. Ekkor is Szolnoktól 15 kilométerre lévő otthonába fog menni. Ez a helyzet egy kis szomorúsággal tölti el mind kettőjüket, de tudják, hogy most a kitűzött cél elérése a fontos, vagyis, hogy megszerezzék szakmájukat. Ági nem csak egy fiút szerzett a Dobbantóban eltöltött éve alatt, hanem barátokat is. Szoros kötelék alakult ki közöttük és még két dobbantós diák között. Ezek a barátságok megmaradnak neki a következő évben is, annak ellenére, hogy nem egy középiskolába fognak járni.

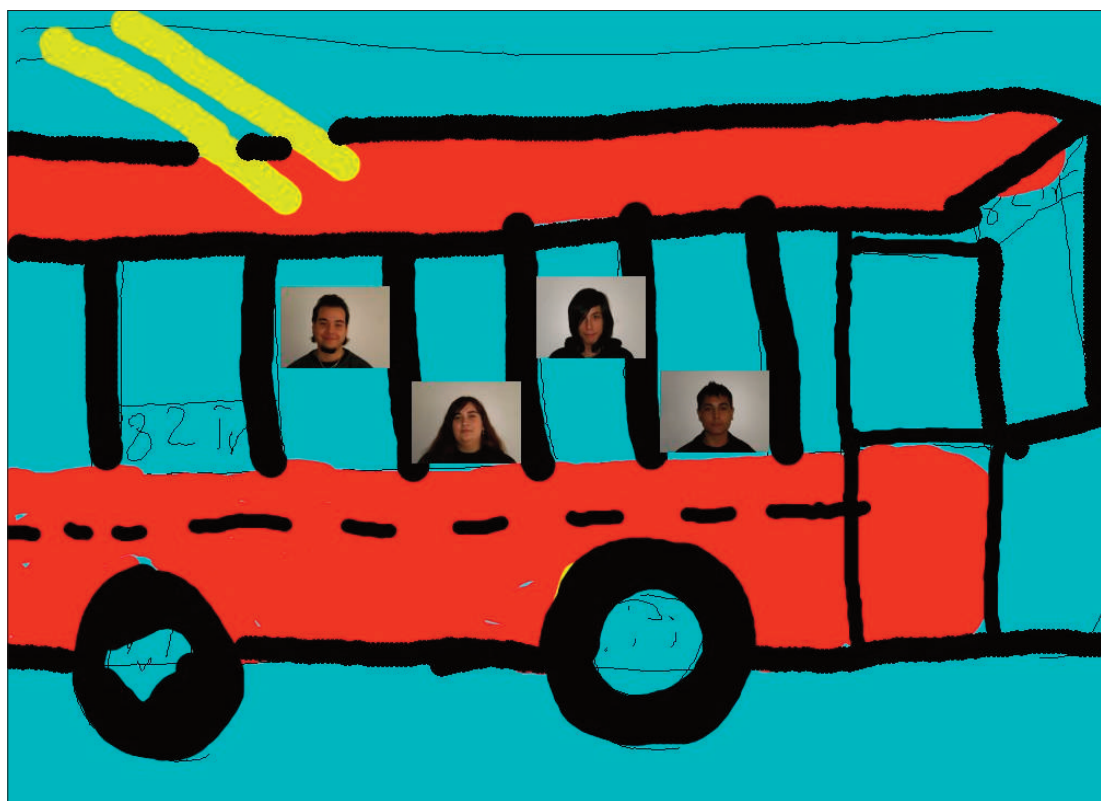
Bízom benne, hogy ez a támogató légkör és a rengeteg tapasztalat, az élmények, amelyeket itt szerzett, megerősödött jellemmel társulva segítségére lesznek az új helyén. Amikor Ági hozzánk érkezett, meglehetősen nagyszájú, szókimondó, türelmetlen, a trágár szavaktól sem mentes fiatal volt. Örömmel mondhatom, hogy ezeken a rossz tulajdonságokon enyhíteni tudtunk, sokkal kitartóbb lett, ha kell, csendben tud maradni, megválogatja a szavait, ha mégis kicsúszik egy csúnya szó, akkor azt észreveszi, és elnézést kér. Ez szerintem hatalmas eredmény, hiszen ha már észreveszi, hogy nem odaillőt mondott, akkor előbb-utóbb tudja magát annyira kontrollálni, hogy ezeket a szavakat ki sem akarja mondani.

Bármilyen környezetben is szocializálódott Ági, ennek ellenére egy érdeklődő személyiség. Ez nagyon fontos, hiszen ha az ismeretszerzésnek érzelmi háttere lesz, amely egy olyan belső aktivitással jár, hogy az emlékezeti és tanulási folyamatoknak a tudattalan mechanizmusait is mozgósítja, akkor sokkal eredményesebbek lehetünk. Mindig élénk folyamatot indít meg bennünk az, ami iránt érdeklődünk. Ez az érdeklődés pedig hat az akaratra és a személyiségre is. Ennek az érdeklődésnek, az őt támogató teamnek, az édesanyjának, és nem utolsósorban a dobbantós osztályunknak köszönhetően, jelleme pozitív fejlődésen ment keresztül.

Bízom benne, hogy a jövőben, amikor visszagondol az itt eltöltött évre, akkor azt fogja érezni, hogy megérte, és hasznos volt, mert segített neki a fejlődésben, a továbblépésben. Dobbantott.

Felhasznált irodalom

- HORVÁTH GYÖRGY: Pedagógiai pszichológia, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2004.



Béres Ildikó

Négy diák – négy út

Iregszemcsén dolgozom a Göllész Viktor Általános Iskola és Speciális Szakiskolában, ahol lehetőségünk adódott a Dobbantó program megvalósítására.

Intézményünk gyógypedagógiai jellegű munkát folytat több mint 50 éve. Tanulásban akadályozott gyermekek, magatartászavarral, illetve részképességzavarral küzdők tanulnak itt, de egyre nagyobb számban érkeznek hozzánk értelmi akadályozott gyermekek is, sőt az idei tanévben megkezdődött a korai fejlesztés. Speciális szakiskolánkban kétféle szakképzettséget szerezhetnek a diákok: kerti munkás és parkgondozó, valamint textiltermék-összeállító szakmák elsajátítására van lehetőség.

Ezeknek a sajátosságoknak nagy jelentősége van a Dobbantó programban végzett munkánk során, hiszen a szemléletünk lényege a tolerancia, az egyéni bánásmód, a nagyfokú segíteni akarás. Mindezt fontosnak tartottam leírni, ugyanis a Dobbantóban épp ezekre az attitűdökre van szükség.

Az osztályba 12 tanuló jár, a teamnek 3 tagja van. Mindegyükhöz 4 tanuló tartozik, mint „segítő tanár-diák” pár. Esettanulmányomban azokról a fiatalokról szeretnék írni, akik hozzám tartoznak.

Négy fiúról szól esettanulmányom, négyféle személyiséggel, családi háttérrel, iskolai előélettel, és négyféle fejlődési úttal. Természetesen csak keresztnevüknek kezdőbetűjét fogom használni.

Az első két hétben, az ismerkedés időszakában (és még azután sokáig) a diákok meglehetősen zárkózottak voltak, mind velünk pedagógusokkal, mind egymással. Előzetesen csak egy-két tanuló ismerte egymást látásból. Nehéz volt ezt feloldani. Tudták, hogy előbb utóbb „ki kell választaniuk”, ki legyen a segítő tanáruk, ki a legszimpatikusabb számukra. A második héten, egy csoportos foglalkozás alkalmával sétáltunk a faluban. Akkor már többször beszélgettünk, felszínes, hétköznapi dolgokról, elkezdtünk viccelődi, egyre könnyedebbé vált a hangulat. Amikor visszafelé tartottunk az iskolába, mellém került 4 fiú: T., J., F. és K. Azt mondták: „Tanárnő, mi önt választjuk, szeretnénk, ha ön segítene nekünk!” Egy pillanatra ledöbbsentem a hirtelen közlésen, s nem utolsó sorban a tisztelettel magatartáson. Megköszöntem a bizalmat és a „felkérést”. Ezen a napon kezdődött el, hogy egyre gyakrabban jöttek oda hozzám beszélgetni, s ha valami gondjuk, kérésük volt, szóltak. Kapcsolatunk azóta is jó, persze néha „becsúszik” egy-két nézeteltérés is.

J. története

J. 19 éves. Egy kb. 25 km-re levő faluban lakik, a tanévet kollégistaként kezdte. Előzőleg két középiskolába járt (sőt azelőtt két általános iskolába is), főként hiányzásai miatt kellett otthagynia őket. Sajnos, nem csak a mulasztások okoztak problémát az életében, hanem a kábítószer is. Rendszeresen fogyasztotta, de mivel akkor még fiatal korú volt, nem indult ellene büntetőeljárás, hanem hetente kellett úgynevezett „elterelésre” járnia. Sokszor kérdeztem, mi történt/történik ott, s mindig azt válaszolta, kb. 3 perc az egész, bepecsételnek egy kis könyvecskébe, és kész. (Ez elterelés? Mitől? Miben segít? Inkább nem nyilvánítok véleményt...)

J. egyébként nagyon csendes, tisztelettudó, szeretetreméltó fiú, rendezett családi háttérrel. Azt hiszem, a társaság, amellyel az idejét töltötte, nagyban befolyásolta őt, mert amennyire megismertem, eléggé befolyásolható. Mindenkinek mindig jót akar tenni, nem tud nemet mondani, senkit meg nem bántana. A szabályokat viszont nagyon nehezen tartotta be, ez volt az oka annak, hogy két hónap után kiiratkozott a kollégiumból, és bejáró lett. Ezután egyre többször fordult elő, hogy reggel elkésett, netán nem is jött iskolába, és gyakran el kellett marasztalni, pl. az iskola épületében való dohányzás miatt, s egyéb szabályok megsértéséért. Érdektelen, motiválatlan, passzív volt, nem volt célja a jövőre vonatkozóan.

Félév végén bejött az édesanyja az iskolába, kétségbeesetten, elkeseredetten. (Egyedül neveli fiát). Kérte, segítsünk, mert nem tudja egyedül a problémát megoldani. J. késő éjjel jár haza, nem kommunikál, és az ő tudta nélkül eladott néhány értékes műszaki cikket, ami a lakásban volt. Azonnal rájöttünk, hogy a fiú valószínűleg visszatért a kábítószerhez. J. tagadta ezt. Kértük az igazgatónő, valamint az iskolapszichológus segítségét, akik a rendőrséghez fordultak. Nem rosszindulatból, hanem segítő szándékkal. Pár nap múlva J-t a rendőrségre vitték, kihallgatták, ahol a fiú elismerte, hogy valóban visszaesett. A teszt ezt megerősítette. Mivel a házkutatás során semmi terhelőt nem találtak, a rendőrség „visszaadta” az ügyet az iskolának. Következett a fejtörés: Mi legyen a megoldás? Hogyan segítsünk? Végül a közös döntés (az édesanya kérésére főként) az lett, hogy J. legyen ismét kollégista, így nem tud annyit együtt lenni a társaságával, talán más barátai lesznek itt, valamint többet beszélgetünk vele, s még ennél is jobban odafigyelünk rá. Talán másik iskolából elbocsátották volna, de az senkin és semmiben nem segített volna, valószínűleg rontott volna a helyzeten. Az iskolában maradhatott, azzal a feltétellel, hogy a véletlenszerű gyakorisággal elvégzett drogteszt negatív lesz. (Ebben az iskolaorvos segítségét kértük.) Azóta két és fél hónap telt el, nem volt probléma. J. pozitív irányba változott, aktívabb lett, kiegyensúlyozottabb, jobb a hangulata, új barátai lettek, sőt új barátnője. És ami a legfontosabb: van célja, mégpedig szakiskolánkban szeretne maradni, és elvégezni a kertész szakmát. Azt mondta, nagyon megszerette ezt az iskolát, mert itt mindenki törődik vele, rendes hozzá és beszélget vele. Ő is azt állítja saját magáról, hogy szeptember óta rengeteget változott pozitív irányban. Édesanyja véleménye hasonló, fia beszélget vele, sokat van otthon, és sokkal többet foglalkozik a családjával. Az iskolában is alkalmazkodóbb lett, mindenkivel jó a viszonya, nyugodtabb, vidámabb lett.

Bízunk abban, hogy a közeledő nyári szünet sem fogja rossz irányba befolyásolni. Az a terve, hogy munkát vállal valahol.

F. története

F. szintén 19 éves. Az előző tanévekben ő is több iskola tanulója volt, igazolatlan mulasztásai miatt. Intézményünkbe úgy került, hogy ismerték egymást J-vel, s tőle tudta meg ezt a lehetőséget.

Az idei tanévet kollégistaként kezdte, de néhány hét után a bejárást választotta. Nehezen tud alkalmazkodni, igazodni a házirendhez, s ha ezt valaki szóvá teszi, zokon veszi, és hangot is ad nemtetszésének. Gyakran lázad, az első félévben igen tiszteletlen volt azokkal a felnőttekkel, akik elmarasztalták valamiért. Ezen tulajdonsága némileg javult, de az esetek többségében mindig övé az utolsó szó.

Elgondolkodtató, hogy édesanyja, aki egyedül neveli, soha nem érdeklődött fia iránt az iskolában, nem jött el a szülői értekezletre, megbeszélésekre, sőt a beiratkozásnál sem jelent meg. Annyit tudunk még, hogy édesapja meghalt. Anyagi körülményeik jók.

Az egyéni fejlődési tervben célul tűztük ki a realisabb önértékelést, mert néha azt érezzük vele kapcsolatban, tökéletesnek tartja magát, mindenki hibás, csak ő nem. Az első félévben a modulok során a feladatokat nem akarta elvégezni, szinte mindenre azt mondta: „Ez hülyeség!” Valamelyest jó irányba terelődött az aktivitása, talán, mert látja, hogy mindenki részt vesz a feladatokban. Ugyanakkor mindig van valami negatív megjegyzése. Célja, hogy asztalos szakmát tanuljon valahol, ezért mindig elmondjuk neki, hogy ahhoz szorgalmasabbnak, aktívabbnak, alkalmazkodóbbnak kell lennie, s nem utolsó sorban kitartóbbnak. Korábban gyakran elkésett, most ez szinte teljesen megszűnt. Pozitív, hogy míg a régi iskoláiban hónapokat hiányzott, ő az egyik diák a Dobbantóban, akinek alig van mulasztása. Nagyon szeret sportolni, mozogni, ezért segítünk neki, hogy részt vegyen az iskolai foci bajnokságokon. Bízunk abban, hogy felvételt nyer valamelyik szakiskolába, és meg is állja a helyét ott.

K. története

K. 20 éves. Lakóhelyének családsegítő munkatársa ajánlotta neki iskolánkat, a Dobbantó programot. K. az elmúlt néhány évben nevelőszülőknél tartózkodott egy másik városban. Ő is több iskolának volt tanulója, magatartási problémák miatt. A nyolcadik osztályos végzettséget eddig nem szerezte meg. Tanévkezdés előtt visszakerült édesanyjához, az egyik közeli faluban laknak. Édesapja nem velük él, az anyának élettársa van. Rossz anyagi körülmények között élnek.

K. tanév elején célul tűzte ki, hogy júniusban különbözeti vizsgával megszerzi a nyolcadikos bizonyítványt, majd továbbtanul, a szobafestő-mázoló szakma érdekli. Megígértük neki, maximálisan segítünk ebben, felkészítjük a vizsgára. Minden nap kapott valamilyen feladatot, kezdetben nagyon aktív és együttműködő volt. Három hónapig nem volt probléma.

Egy idő után észrevettük, hogy türelmetlen, ideges, nem hajlandó csinálni a feladatokat, ha csinálta is, összezsáptá. Egyre gyakrabban fordult elő, hogy szeretne a korábbi busszal haza menni, más-más indokkal (fogorvos, orvos, ügyintézés stb.). Annyira zaklatott volt sokszor, s egyre többször, hogy még csak le se ült, csak járkált fel-alá. Néha még hozzánk is ingerülten szólt, de utána mindig bocsánatot kért. Megpróbáltunk vele beszélgetni, hogy

mondja el, mi bántja, miért ilyen nyugtalan. Sajnos semmit nem mondott, csak annyit, hogy mindig ideges, mert problémái vannak. Hogy mik azok, nem volt hajlandó senkinek elárulni. Javasoltuk, forduljon az iskolapszichológushoz, egy-két alkalommal be is ment hozzá, azt mondta, jól esett, kicsit megkönnyebbült. De zaklatottsága nem változott. Kiderült, hogy a pszichológusnak sem mondott semmi konkrétumot.

Feltűnő volt, hogy a februárban szervezett mozilátogatásra sem jött velünk, melyet Székesfehérvárra, a Plazába szerveztünk, s ami igen csábító volt mindenki számára. Egyszer csak K. elkezdett hiányozni. Először hetente egy-kétszer, később három-négyszer, utána hetekig nem láttuk. Jeleztem a családsegítő szolgálatnak ezt, s néhány napig járt is iskolába, de mintha ott se lett volna. Nem beszélgetett, nem játszott a többiekkel, a feladatokat is ímmel-ámmal végezte. Meglehetősen zaklatottnak tűnt. Aztán ismét hiányozni kezdett, azóta se láttuk. Mivel már nem tanköteles, felszólítást, illetve feljelentést nem küldhetünk, nincs a kezünkben eszköz, ami iskolába járásra ösztönözné őt.

Februárban szülői értekezletet hívtunk össze, szerettünk volna tájékozódni a szülők Dobbantóval kapcsolatban kialakult véleményéről, illetve arról, milyen irányban, s mennyiben változott gyermekük, mióta ide járnak. A továbbtanulásról is szót ejtettünk. Eljött K. édesanyja is. Szomorúnak, elkeseredettnak, fásultnak látszott. Kértük, mondja el, mi történt a fiával. Először nem akart konkrétumokat mondani, aztán végül mégis elmesélte az igazságot. K. pár hónapja megismerkedett egy nálánál nyolc évvel idősebb nővel, akinek ráadásul három gyermeke van: egy iskolás, egy óvoda és egy másfél éves. Egy idő után K. odaköltözött a hölgy családjához. Segít a ház körüli munkákban, s ami megdöbbenő: vigyáz a gyerekekre, amíg anyjuk „Ki tudja, hol van...” K. élettársa nem akarja, hogy iskolába járjon, tehát ő az, aki visszahúzó erő. A fiú édesanyja bármit tesz és mond, nem hallgat rá K., az új családja teljesen a befolyása alá vonta.

Jelen esetben nem tudunk mit tenni, felnőtt emberről lévén szó, az életébe nincs jogunk, sem módunk beleszólni, hisz nem is találkozunk vele. Ő valószínűleg a saját tapasztalata alapján fog rájönni, mekkora gond az, ha nincs valakinek végzettsége, sőt még általános iskolai végzettsége sem. Sajnáljuk, hogy így alakult, mert K. egyébként jóindulatú, segítőkész és értelmes fiú. Ugyanakkor az egyetlen diák a Dobbantó osztályban, aki egyáltalán nem nyílt meg sem társai, sem a felnőttek irányába.

T. története

T. 16 éves múlt, ő az osztály legfiatalabb tagja. Egy közeli faluban, lakik, édesanyjával, nevelőapjával és négy testvérével. Nagy a család. Az előző tanévben egy szakképző iskolában tanult, s bár rendszeresen járt, több tárgyból megbukott. Szülei nem szerették volna, ha osztályt ismételt ugyanott, nem akarták, hogy gyermeküket újabb kudarcok ériék, közben tudomást szereztek a Dobbantó programról, s tanévkezdés előtt felkerestek bennünket, hogy tájékozódjanak róla.

T. hamar megnyílt, könnyen barátkozott. Már az első napokban jó viszonyba került a legtöbb „dobbantóssal”, s velünk, pedagógusokkal is. Korán kiderült róla, hogy azonnal kimondja a véleményét, „ami a szíven, az a száján” alkatú személyiség, ezt sokszor túl-

zásba is vitte. Lobbanékony, temperamentumos, ugyanakkor vidám alaptermészetű fiúnak ismertük meg, aki szinte minden szituációban feltalálja magát, s könnyen talál megoldást. Hamar rájöttünk, hogy az előzetes bukás nem a képességeinek következménye, sokkal inkább a motivátlanság volt. Itt sem szívesen végezte kezdetben a feladatokat, melyek a modulok során adódtak, sőt több ízben előfordult, hogy a többiek már készen voltak, ő akkor állt neki – nagy érdektelenséggel. Szívesebben számítógépezett vagy kártyázott volna. Aztán ahogy telt az idő, egyre inkább „beállt a sorba”, és részt vett a foglalkozásokon, bár nem túl nagy alapossággal, azon volt, hogy minél hamarabb végezzen. Mostanában már többször megkérdezi: „Ez hányas lenne?” (Hiányzik nekik az osztályzás!)

T. azok közé tartozik, akik rendszeresen járnak iskolába, még igazolt hiányzása is alig volt. Volt egy időszak, amikor reggel elkésett két társával együtt, de miután a team tagjaként mindhármmal elbeszélgettünk, megszűnt a késés.

T. elsősorban azért lett pontosabb, mert mondtuk neki, szólunk a nevelőapjának, ha ez még egyszer előfordul. Ugyanis a fiú tart tőle, mivel ő igen szigorú vele. Egyike azon (ritka) szülőknél, aki tényleg törődik gyermeke sorsának alakulásával, és mindent számon kér tőle.

T. nagyon szeret iskolánkba járni. Olyannyira, hogy a jövő tanévtől a szakképző évfolyamra szeretne járni, és megszerezni nálunk a kerti munkás szakképesítést. Úgy látjuk, magatartása változott tanév eleje óta. Ugyanolyan őszinte, szókimondó, de talán kulturáltabban, higadtabban, kevésbé sértően nyilvánítja ki véleményét. Igazságérzete megmaradt, sokáig képes vitatkozni, ha ki akar állni a véleménye mellett. De már megteszi, hogy elnézést kér, amennyiben úgy érzi, túllőtt a célon. Udvariasabb, segítőkészebb, alkalmazkodóbb lett.

Összegzésképpen megállapítható, hogy a négy tanuló közül hárman biztosan pozitív irányba változtak, kisebb-nagyobb mértékben: mindhármmukra jellemző, hogy nyugodtabbak, kulturáltabbak, alkalmazkodóbbak lettek. És ami talán a legfontosabb: mindannyian kitűztek maguk elé egy célt, ami nagyban befolyásolja további életüket. Véleményem szerint K. életében sincs még semmi veszve, hiszen nem a belső motivációja miatt tért egy másik útra, hanem egy külső ok miatt. Talán ha magánéletében jó irányú változás áll be, mégiscsak tanul egy szakmát.

A négy fiú sorsában közös, hogy egyiküket sem az édesapja neveli. Élettörténetük eddigi része tehát bizonyítja, mennyire fontos az apa szerepe, nevelő hatása a családban, főleg kamaszkorban. Végül szeretnék néhány mondatot idézni, amelyek az írásomban szereplő négy fiútól hangzottak el a „dobbantós” hónapok alatt.

„Soha nem láttam még ilyen iskolát, ahol ennyit törődnek egy gyerekkel.”

„Ennyit még otthon se beszélgettünk soha.”

„Mit fogok én csinálni két hétig a téli szünetben? Meg fog ölni az unalom!”

„Annyira jó banda lett itt, kár, hogy jövőre már nem leszünk együtt.”

„Nem lehetne, hogy megbukjak osztályismétlésre?”

„Annyira jó fejek itt a tanárok, sose pattognak nekünk, mindent normálisan közölnek.”

„Hát azért jobb lenne mégis, ha lenne osztályzás. Na osztályfőnöki azért ne!”

„Életemben most van először a kezemben lexikon. Szókincset is kell fejleszteni.”

„Tök jó ez a sulis! Itt szeretnék jövőre maradni, hátha lesz belőlem valami.”

Epilógus

Eltelt majdnem két hónap. K., aki magánéleti változás miatt kimaradt, egy hete visszajött. Azt mondta, ha lehetséges, szeretne újból idejárni, s mindent megtesz, hogy visszaszerezze a bizalmunkat. Nagyon szeretne levizsgázni a 8. osztályos tananyagból, s bizonyítványt szerezni. A lehetőséget megadjuk neki, a többi rajta múlik. Feladatlapokkal, további egyéni felzárkóztatással próbálunk segíteni neki. Egyelőre úgy tűnik, igyekszik, szorgalmasan végzi a feladatokat.

Azt gondolom, talán ez is jelentős eredmény.

JEGYZET