



HÁTRÁNYKOMPENZÁCIÓ

Szerkesztői előszó

Üdvözlét az olvasónak! ■ SZONTAGH PÁL 3

Tanulmányok

JÓZSA GABRIELLA ■ Az egyházi és állami iskolában tanuló szakközépiskolások továbbtanulási szándékát befolyásoló tényezők 5

Műhely

KOVÁCSNÉ NAGY EMESE ■ A státuszkezelő csoportmunka jellemzői és összevetése a kooperatív munkaszervezéssel 24

MÓZES ÁRON ■ Hátránykompenzálás és tehetséggondozás nem középiskolás fokon, avagy a Wáli István Református Cigány Szakkollégium múltja, jelene és jövője 34

KÁLI-HORVÁTH KÁLMÁN ■ A Budapesti Református Cigány Szakkollégium, avagy egy médiamódszertannal működő, felsőoktatási tehetséggondozó közösségi szakkollégium 2021. szeptember elsejétől tervezett szakmai programjának kivonata 51

ABLONCZY DÁNIEL ■ Inkluzivitás az iskolában – HEKS–MRE inkluzív iskolai program áttekintése 62

PINTÉRNÉ LÁZOK ORSOLYA ■ Komplex inklúziós struktúra a Pécsi Református Kollégium Nagyarsányi Általános Iskolájában 72

BALLAI MÍRA ■ Transzlingválás Tiszavasváriban 94

GRYNAEUS ANDRÁS ■ Online oktatás – A második menet 100

Szemle

BÁNNÉ MÉSZÁROS ANIKÓ ■ Digitális oktatással, távolléti oktatással kapcsolatban 2020–2021 júniusa közötti időszakban megjelent tanulmányok, cikkek bibliográfiája 106

Számunk szerzői 122

A 3. oldalon található fotó az Inkluzív református iskolák műhelynapján készült a Zsinati Hivatalban (<https://pellerd.reformatus.hu/heks/v/inkluziv-reformatus-iskolak-muhelynapja-a-zsinati-hivatalban/>). A 93. oldalon látható fotó forrása: a Pécsi Református Kollégium Nagyarsányi Általános Iskolája archívuma. A címlapfotót és a lap további illusztrációit a pixabay.com-ról választottuk.

E számunk elkészítését a hollandiai OGO Alapítvány támogatta.

OGO

ÜDVÖZLET AZ OLVASÓNAK!

A keresztyén élet – és ezen belül a keresztyén nevelés – alapvetése az esetek felkarolása, az önhibájukból vagy azon kívül hátrányos helyzetbe kerültek támogatása. Bár a közbeszédben talán kevesebb szó esik erről, a hátránykompenzáció fontos küldetése a református köznevelésnek is.

Tematikus számunkban olyan jógyakorlatokat gyűjtöttünk össze, amelyek módszertanilag támogathatják ezt a pedagógiai munkát.

Számunk vezető tanulmányában Józsa Gabriella az egyházi oktatási palettán egyre hangsúlyosabban jelen lévő szakképzés tanulóinak motivációit kutatja és elemzi fenntartó szerinti bontásban. Műhely rovatunkban K. Nagy Emese a státuszkezelő csoportmunka fontosságára hívja fel a figyelmet. Ezt követően a református oktatásügy hátránykompenzáló műhelyeit Mózes Áron, Káli-Horváth Kálmán, Ablonczy Dániel és Pintérné Lázok Orsolya mutatja be. Ballai Míra főiskolai hallgató egy Tiszavasváriban zajló érdekes nyelvészeti-pedagógiai kísérletről számol be. A kitekintés messze nem teljes körű,

mégis jól mutatja, hogy a hátránykompenzáló, inkluzív nevelés iránti elkötelezettség egyaránt jelen van az általános és középiskoláinkban, felsőoktatásunkban és egyházunk missziós tevékenységében egyaránt.

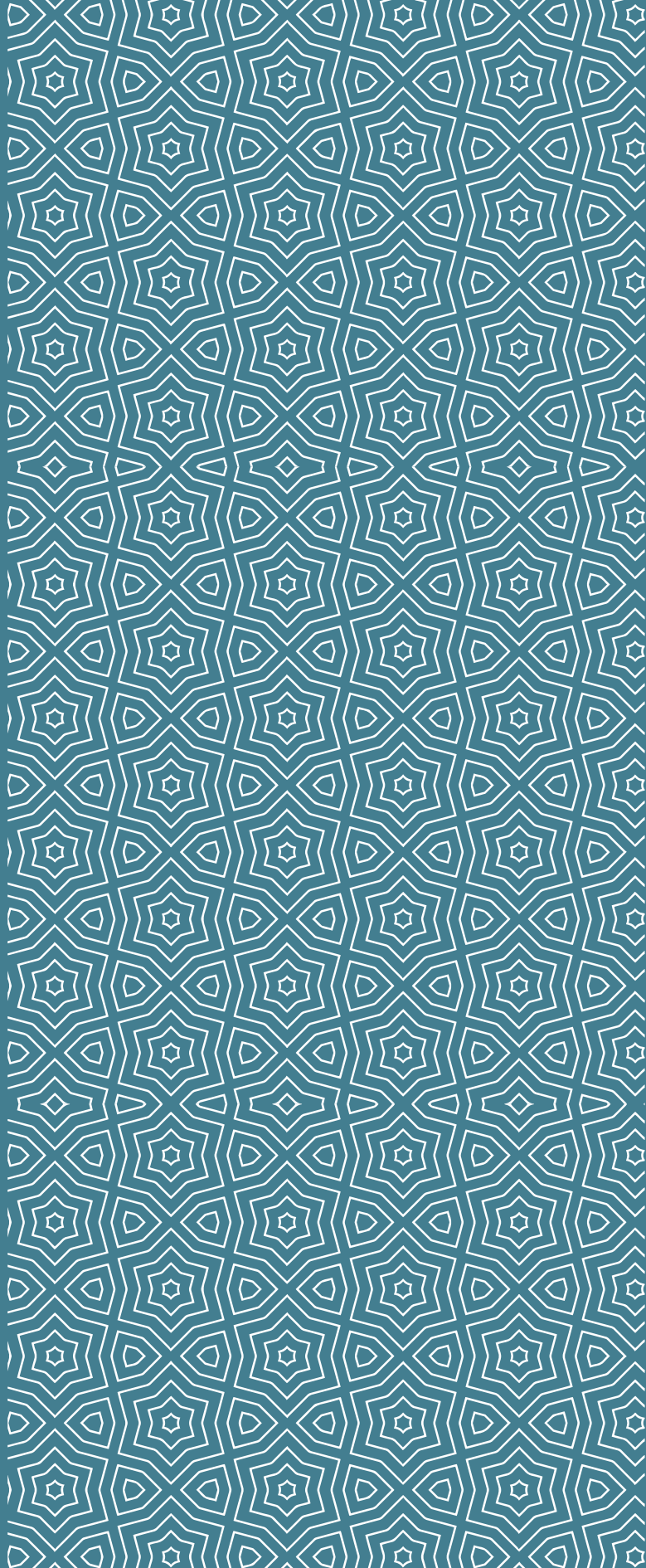
Lapszámunk végén visszatekintünk a mögöttünk hagyott (?) pandémiás időszakra is: Grynaeus András a gyakorló pedagógus szemszögéből folytatja a 2020/3. lapszámunkban megkezdett beszámoló sorozatát, Bánné Mészáros Anikó pedig a digitális, távolléti oktatással kapcsolatos szakirodalmakat ajánl az érdeklődők figyelmébe.

Olvasva ezt a sokszínű összeállítást, az olvasó önkéntelenül is megérzi: a formák, a keretek, a megnevezések változhatnak, a küldetés örök: *Mi erősek pedig tartozunk azzal, hogy az erőtlenek gyengeségeit hordozzuk, és ne a magunk kedvére éljünk.* (Róm 15,1)

DR. SZONTAGH PÁL
főszerkesztő



Tanulmányok





JÓZSA GABRIELLA

AZ EGYHÁZI ÉS ÁLLAMI ISKOLÁBAN TANULÓ SZAKKÖZÉPISKOLÁSOK¹ TOVÁBBTANULÁSI SZÁNDÉKÁT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

„...ami pedig előttem van, annak nekifeszülve futok egyenest a cél felé,
Isten mennyei elhívásának Krisztus Jézusban adott jutalmáért.” (Fil 3,14)

BEVEZETÉS

Az iskolai eredményességgel és az azt befolyásoló tényezőkkel számos nemzetközi és hazai tanulmány foglalkozik. Hazánkban köztudott tény, hogy a köznevelés szelektivitása miatt a felsőfokú továbbtanulás útja az érettségit adó szakközépiskolát végzettek számára nehezebb, korlátozottabb, ami mind a jelentkezésben, mind a felvettek arányában megmutatkozik.² A szektorközi összehasonlító kutatások arra világítottak rá, hogy az egyházi fenntartású intézményekben tanuló diákok ambíciózusabbak az állami intézménybe járó társaiknál.³ Nagymintás vizsgálatunkban arra keressük a választ, hogy az érettségit adó szakképzésben tanuló egyházi és állami fenntartású intézménybe járó diákok között milyen különbségek mutatkoznak meg a továbbtanulási szándékban és az arra befolyással bíró családi háttérben, valamint az affektív és kognitív tényezőkben. Vizsgálatunk újdonsága, hogy nem ismerünk jelenleg olyan magyar felmérést, amely a továbbtanulási szándékot e három változó mentén vizsgálta volna szektorközi összehasonlításban.

ELMÉLETI HÁTTÉR

Egyház, oktatás, hátránykompenzáció

A rendszerváltás óta folyamatos az egyházi fenntartású intézmények egyre nagyobb térnyerése a köznevelésben, ami ezen intézményekbe járó tanulók létszámának növekedésével

is együtt jár.⁴ A teljes tanulói létszámból állami fenntartású intézménybe jár a diákok 4/5-e, a maradék 1/5 rész az egyházi és magán intézmények között oszlik meg. Az egyházak szerepvállalása eltérő mértékű a képzési típusokban.⁵ Legmagasabb (26%) arányú a gimnáziumok esetén, a szakképzés tekintetében ez az arány 11%.⁶

2010 után ugrásszerűen nőtt az egyházi óvodák, iskolák száma, hiszen számos önkormányzati intézmény került egyházi irányítás alá. A középfokú képzést nyújtó iskolák aránya 2011 és 2015 között 8,2-ről 24,5 százalékra nőtt.⁷ Az egyházi oktatási intézmények expanziójának kétféle megítélése jelent meg a köztudatban, vagyis az inklúzió és szelekció egyaránt jelen vannak a hétköznapi és tudományos diskurzusokban.⁸ Az elitista nézőpont szerint a kistelepüléseken, hátrányosabb helyzetű régiókban a helyi elitnek biztosítja a menekülést az állami iskolákból.⁹ A másik diskurzus szerint az egyházi iskolák belső világa, értéke, a befogadás keresztény szellemisége a mérvadó, mely által részt vállal a hátrányos helyzetű tanulók oktatásában, hiszen küldetésük az egyenlőtlenségek csökkentése az oktatás által.¹⁰

Az egyházi intézmények szerepvállalása a halmozottan hátrányos, a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásában eltérő képet mutat az általános és középiskolában. Az általános iskolákban arányában kevesebb támogatásra, hátránykompenzálásra szoruló diák van a középiskolákkal szemben.¹¹ Azonban az egyházi iskolák vallásossága szolidárisabb gondolkodás- és szemléletmódot teremt, mely segít a hátrányokkal küzdő tanulók integrálásában, nevelésében.¹² Ezt igazolja Pusztai¹³ felekezeti középiskolák tanulóit vizsgáló kutatása is, melyben foglalkozik többek között a diákok továbbtanulási döntésével is. Eredményei azt mutatják, hogy az egyházi gimnáziumba járó alacsonyabb társadalmi státusú tanulók nagyobb arányban kívánnak továbbtanulni a nem felekezeti iskolába járó diáktársaiknál. Ennek magyarázatát egyrészt a felekezeti iskolák hátránykompenzációs tevékenységében, másrészt az egyházi iskolában tanuló alacsonyabb státusú diákok nagyobb erőforrást jelentő társadalmi tőkéjében látja.

OKTATÁSI EGYENLŐTLENSÉG

A magyar köznevelési rendszerben a szelekció általános jelenség, mely jelentős hatást gyakorol a benne tanuló fiatalokra.¹⁴ Természetesen nem létezik olyan oktatási rendszer, melyben ne lenne valamilyen szintű, formájú szelekció. Az oktatási rendszerek különféle intézménytípusokat kínálnak a diákok számára, és amennyiben egy adott intézményben, képzési típusban a jelentkezők száma meghaladja a felvehető létszámot, ott valamilyen szelektálásra van szükség. Azonban abban az esetben, amikor a továbbhaladás esélyében szerepet játszik a diák családi háttere, már szelektív oktatási rendszerről beszélünk.¹⁵ Iskolai szelekciónak nevezzük azt, amikor a tanulókat az oktatásuk egy adott pontján valamilyen kritérium alapján különválogatjuk és ezáltal homogén csoportokat hozunk létre, ami leggyakrabban az iskolai teljesítmény alapján történik.¹⁶ Gondoljunk itt elsősorban a szerke-

zetváltó 6 és 8 osztályos gimnáziumokra, továbbá Horn¹⁷ vizsgálatára, aki kimutatta, hogy ezekbe a „kisgimnáziumokba” nagyobb valószínűséggel járnak a jobb családi háttérrel rendelkező gyermekek. De az iskolai teljesítmény alapján történő szelekcióhoz sorolható a központi felvételi alapján (is) eldőlő középiskolai továbbtanulás. Fontos azonban tisztázni, „hogyan az eltérő tanulási pályákat felkínáló pontokon (általános iskolai beiskolázás, középfokú beiskolázás, felsőfokra való belépés) mindenképpen van szelekció minden oktatási rendszerben”¹⁸. A tanulmányi sikerességen túl a gimnáziumot, szakközépiskolát vagy szakmunkásképzőt választó szülői, tanulói döntés mögött más-más stratégiák húzódnak meg, melyek a diákok teljes iskolai pályafutását és a célként kitűzött végzettséget meghatározzák. Míg a gimnázium a diploma felé vezet, addig a szakmunkásképzés választása a szakképzettség megszerzésének egyik leggyorsabb és legegyszerűbb útja. Azonban a szakközépiskola esélyt kínál a felsőoktatásba történő továbbtanulásra is.¹⁹

TOVÁBBTANULÁSI DÖNTÉS

A tanulók továbbtanulási lehetőségeinek, döntéseinek, iskolai teljesítményének és ezzel szoros összefüggésben az iskolai esélyegyenlőtlenségeknek a vizsgálata évtizedek óta az oktatással foglalkozó kutatók figyelmének fókuszában áll. A széles kutatói érdeklődésnek köszönhetően különböző megközelítésekkel találkozunk a szakirodalomban. Polónyi²⁰ munkájában egy hármast követ, melyben a szociológiai tényezőkkel, az iskolaeredményességi vizsgálatokkal és az oktatásföldrajzzal foglalkozik, ezt a felosztást használja Józsa²¹ is reziliens szakközépiskolásokról szóló tanulmányában. Hermann²² szerint az oktatás költsége, munkaerőpiaci hozama, a családok jövedelme, a szülők iskolázottsága és gyermekeik képessége határozza meg leginkább a továbbtanulási döntéseket. Telcs, Kosztyan, Neumann-Virág, Katona és Török²³ a továbbtanulási döntésekkel foglalkozó szakirodalom feldolgozása alapján négy tényezőt különítenek el, melyek befolyással vannak a továbbtanulási döntésre. Az első az egyéni tényező, mely a tanuló nemét, korát, vallását, családi állapotát, testvéreinek számát, tudományos készségeit, motivációját tartalmazza, és azt, hogy van-e munkája. A második a szülői háttér, a harmadik a településhez kapcsolódó tényezőket: mint a település típusa, a felsőoktatási intézmény és a lakóhely távolságát stb. foglalja magába. Negyedikként az intézménnyel kapcsolatos tényezőket vesszük sorra, mint például az oktatás költsége, hossza, szintje, a felsőoktatási intézmény fenntartója, nagysága, elhelyezkedése stb.

Ahogy azt láthatjuk, a továbbtanulási döntést sokféle tényező befolyásolhatja. Vizsgálhatjuk szociológiai szempontból a családi háttér előtérbe helyezésével, pszichológiai szempontból a tanuló motivációja és képességei oldaláról, továbbá gazdasági nézőpontból, ha a család anyagi háttérét és költség-haszon elemzését vesszük figyelembe. Írásunkban három tényező mentén vizsgáljuk a tanulók továbbtanulási szándékát: (1) családi háttér, mely a szülők iskolai végzettségén túl a vallásosságot és a család anyagi helyzetét

is magában foglalja. (2) Az affektív tényező alapját a továbbtanulási motívumok²⁴ és az önhátráltatás²⁵ adja kiegészítve mindezt a kitartással. (3) A kognitív tényezők vizsgálatára az iskolai teljesítményen túl a végrehajtó funkciót használjuk.

A KUTATÁS CÉLJA ÉS MÓDSZEREI

Kutatási célok, hipotézisek

Egyes nemzetközi és hazai kutatók szerint (lásd Coleman, Pusztai) a vallásosság erőforrásként működik az iskolai sikerességben. Vizsgálatunkban arra voltunk kíváncsiak, hogy a nyolcadikos továbbtanulás utáni szelekción átesett szakközépiskolások esetében milyen különbségek találhatók a továbbtanulási szándékban, a családi háttérben, az affektív és kognitív tényezőkben az állami és egyházi intézményekbe járó diákok között. Vajon ennél a tanulócsoportnál is erőforrásként funkcionál-e a vallásos környezet?

Azt feltételezzük,

- (1) hogy a családi háttérben és a kognitív tényezőkben nincs különbség az állami és egyházi szakközépiskolások között, hiszen hasonló szelekción estek át a 8. osztályos felvételi során.
- (2) hogy az affektív tényezőkben az egyházi intézménybe járó tanulóknak erősebb továbbtanulási motívumai lesznek, melyben az egyházi iskolák védőmechanizmusa, hátránykompenzációja mutatkozik meg.
- (3) hogy az egyházi szakközépiskolások továbbtanulási szándéka erősebb, hiszen 2. hipotézisünk szerint a továbbtanulási motívumaik is erősebbek.

MINTA ÉS MÓDSZEREK

Az adatgyűjtéshez kényelmi mintavételi technikát választottunk.²⁶ Ez alapján öt szakképzési centrum iskoláit, továbbá egy katolikus ÁMK-t és a Református Pedagógiai Intézet segítségével a szakképzéssel foglalkozó református szakközépiskolákat kerestük fel, hogy vegyenek részt a kutatás megvalósításában.²⁷ Az intézményvezetők részére felkérőlevelet küldtünk, továbbá útmutatót készítettünk a mérést vezető oktatók számára. Az útmutatóban azt kértük, hogy lehetőség szerint osztályfőnöki órán töltsék ki a tanulók a kérdőívet. A válaszadás anonim és önkéntes volt. Eredeti tervünk szerint a kérdőíveket papír alapon töltötték volna ki a diákok, melyhez a mérőeszközt magunk vittük volna a fenntartókhoz és az iskolákba. Azonban a pandémia miatt csak online lehetőségek álltak rendelkezésünkre, ezért kevés befolyásunk volt arra, hogy a különböző iskolákban hogyan történt a kérdőív kitöltésének a megvalósítása.

A kérdőívet 12. és 13. évfolyamra járó, végzős tanulók töltötték ki, összesen 1852 szakközépiskolás diák válasza került az adatbázisba. Az iskola fenntartójára vonatkozó

kérdésre 32 diák nem válaszolt. A minta évfolyamonkénti és fenntartó szerinti megoszlását az 1. táblázat mutatja.

Iskolatípus	Szakközépiskola			
	12. évfolyam		13. évfolyam	
N	1184		668	
Fenntartó	állami	egyházi	állami	egyházi
n	1056	106	634	24

1. táblázat: A minta megoszlása évfolyamonként és fenntartók szerint (fő)

A KSH adatai szerint 11% az egyházi intézmények aránya az államihoz képest, vizsgálatunkban ez csak 7%. Bár az állami fenntartású szakközépiskolás részmintánál jóval kevesebb egyházi fenntartású iskolába járók részmintájának nagysága, Gliner, Morgan és Leech²⁸ kutatómódszertani könyve alapján a véletlen mintavétellel gyűjtött 120 fős minta már elég nagy ahhoz, hogy reprezentálja a populációt. Ennek okán a vizsgálatunkban a 12. és 13. évfolyamos tanulókat együtt elemezzük.

A minta nemek szerinti megoszlása eltér az országos adatoktól. A vizsgálatunkban résztvevő tanulók 53%-a lány és 47%-a fiú. Az egyházi fenntartású intézmények kitöltői között is a lányok vannak felülreprezentálva (64%). A KSH²⁹ adatai szerint csak a gimnáziumban vannak a lányok többségben (56%). A többi középiskola-típusban a fiúk többsége jellemző, szakközépiskolában ez 53%. Azt feltételezzük, hogy mérésünkben a lányok motiváltabbak voltak a kérdőív kitöltésére, mint a fiúk, ezért kerültek ők nagyobb számban a mintába, azonban a képzés típusa is befolyásolhatta az arányeltolódást (pl. pedagógia, egészségügy, szépszézet stb.).

A családi háttér jellemzésére elsősorban a szülők iskolai végzettségét használtuk. Az Oktatási Hivatalnak köszönhetően megkaptuk a 2019-es Országos kompetenciamérésben 10. évfolyamon tanuló szakgimnazista szülők iskolai végzettségének megoszlását. A vizsgálatunkban résztvevő diákok 2019-ben voltak 10. osztályosok, így az Oktatási Hivatal segítségével a jelenleg 12. évfolyamos szakközépiskolás populáció szüleinek iskolai végzettségét össze tudjuk vetni a vizsgálatunkban résztvevő szakközépiskolás tanulók szüleinek iskolai végzettségével. Az apa és anya iskolai végzettségének megoszlásait a 2. táblázat mutatja.

	kevesebb, mint 8 osztály	8 osztály	szakiskola/ szakmunkásképző	érettségi	főiskola/ egyetem	χ^2
Apák iskolai végzettsége						
OH adat	0,5	8,3	47,4	30	13,8	5,662 (0,226)
Minta	0,6	9,1	47,5	30,7	12,1	
Anyák iskolai végzettsége						
OH adat	0,4	9,4	31	39,7	19,5	21,283 (0,001)
Minta	0,7	7,3	33,8	40,5	17,7	

2. táblázat: A szülők iskolai végzettségének eloszlása (%)

Az eloszlásvizsgálat azt mutatja, hogy a 12. évfolyamos szakközépiskolás populáció és a mintába került szakközépiskolás diákok apjának iskolai végzettségének megoszlása statisztikailag nem tér el egymástól, azonban az anyák iskolai végzettségében szignifikáns különbség van. Ez azt jelenti, hogy vizsgálatunk csak az apák iskolázottságában reprezentatív, vagyis e tekintetben leképezi a jelenleg végzős, 12. évfolyamos populációt.

A MÉRŐESZKÖZ BEMUTATÁSA

A vizsgálatban saját összeállítású kérdőívet használtunk, mely több részből tevődik össze. (1) A mérőeszköz első részében általános kérdéseket tettünk fel az iskolára, lakóhelyre, korra, nemre vonatkozóan, továbbá a tanulók családi hátteréről és társas kapcsolatairól. A valláshoz, a szülőkhöz, kortársakhoz és tanárokhoz való társas viszonyra vonatkozó kérdéseket Pusztai Gabriella Középiskolások társadalmi tökeforrásai³⁰ című munkája alapján és a CHERD Kutatócsoport IESA mérőeszközeinek felhasználásával a korosztályhoz igazítva készítettük el. Munkánkban ezeket a kérdéscsoportokat használjuk a családi háttér vizsgálatára. (2) A kérdőív második része a továbbtanulási szándékkal és lemorzsolódási rizikótényezőkkel foglalkozik. A továbbtanulás affektív tényezőjének skálája 27 állításból áll, melyhez ötfokú Likert-skálát használtunk (1: egyáltalán nem jellemző; 2: általában nem jellemző; 3: néha igen, néha nem; 4: általában jellemző; 5: mindig jellemző). A faktoranalízissel igazolt alskálák megbízhatósági mutatói 0,705–0,905 közötti Cronbach- α értékekkel rendelkeznek³¹. (3) A harmadik részben a diákok kognitív képességére kérdeztünk rá, amit egyrészt a 14 Likert-skálás állításból (1=egyértelműen nem igaz – 5=egyértelműen igaz) álló végrehajtó funkcióra vonatkozó ADEXI (Adult Executive Functioning Inventory³²) kérdőív magyarra adaptált³³ változatával, másrészt a főbb tantárgyakból szerzett félévi jegyekkel, a tanulmányok alatti bukással, évisméltéssel és a magánórákra való járással, valamint annak okaival mértünk.

EREDMÉNYEK ÉS ÉRTELMEZÉS

Családi háttér

A családi háttér jellemzésére a szülők iskolai végzettségét, a szülők foglalkoztatottságát, a testvérek számát, a család szerkezetét, az állandó lakhely településtípusát, a tanév közbeni lakhelyet és a család szubjektív és objektív anyagi mutatóit használtuk.

A teljes mintára vonatkozóan bemutattuk a szülők iskolai végzettségét a minta jellemzésénél, most a két részmintára vonatkozóan elemezzük az adatokat.

	kevesebb, mint 8 osztály	8 osztály	szakiskola/ szakmunkásképző	érettségi	főiskola/egyetem	χ^2
Apák iskolai végzettsége						
állami	0,7	9,2	47,2	30,9	12	761,009 (0,001)
egyházi	0	5,5	48,4	30,5	15,6	
Anyák iskolai végzettsége						
állami	0,8	7,1	34	40,8	17,3	1110,616 (0,001)
egyházi	0	5,4	28,7	41,9	27	

3. táblázat: A szülők iskolai végzettségének megoszlása részmintánként (%)

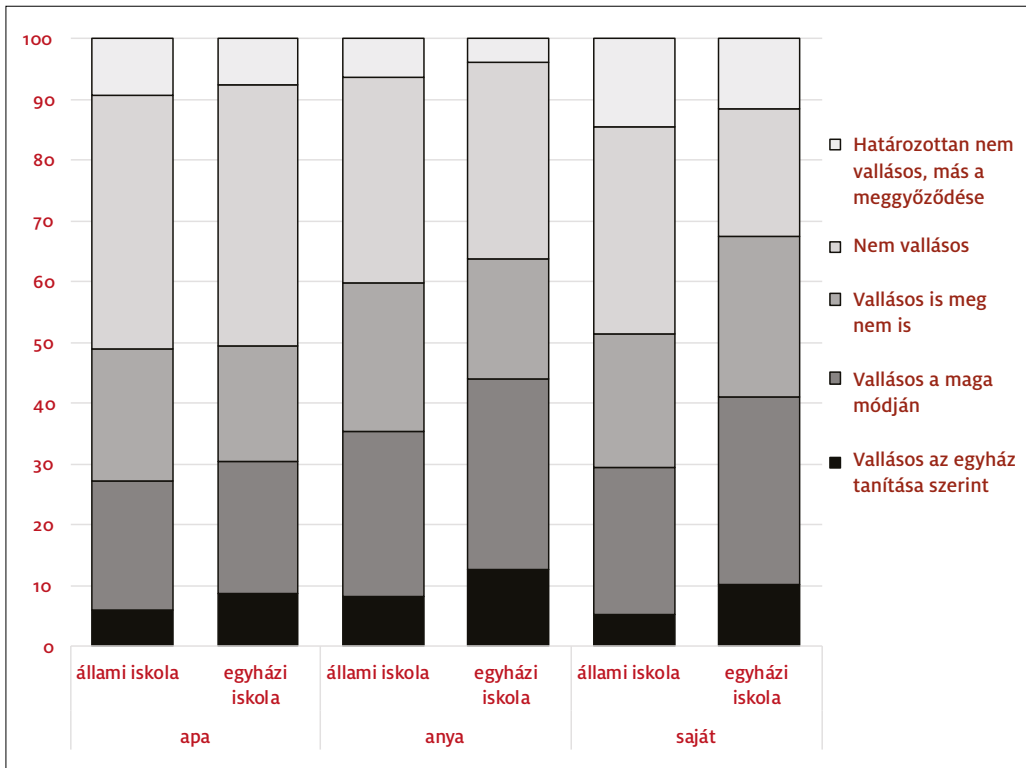
A 3. táblázatban azt láthatjuk, hogy mindkét rész minta esetében az anyák magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, mint az apák. Az eloszlásvizsgálat eredménye szerint szignifikáns különbség van mind az apák, mind az anyák esetében a két rész minta iskolai végzettsége között: az egyházi iskolába járó tanulók szüleinek magasabb az iskolai végzettsége az állami iskolába járó társaik szüleinél.

A szülők foglalkoztatottságában nincs szignifikáns különbség a rész minták között ($\chi^2_{\text{apa}}=0,349$ $p=0,557$; $\chi^2_{\text{anya}}=1,808$ $p=0,179$). Mindkét szülő esetében mindkét rész mintánál 10% körül van azoknak az aránya, akik nem dolgoznak.

Nem találtunk különbséget az iskola fenntartója szerint a testvérek számában ($\chi^2=1,747$ $p=0,782$), a családszerkezetben ($\chi^2=12,681$ $p=0,123$), az állandó lakhely településtípusában ($\chi^2=5,298$ $p=0,258$) és abban sem, hogy tanév közben hol laknak a tanulók ($\chi^2=6,120$ $p=0,295$). Mindkét rész mintára az egy testvér, a hagyományos családszerkezet, vagyis az édesanyával és édesapával való együttélés jellemző. Városi felülreprezentáltság figyelhető meg, és a diákok közel 50%-a bejáró az állami és az egyházi iskolákban is.

A család gazdasági tőkéjét a szubjektív és objektív anyagi helyzettel vizsgáltuk. A diákok megítélésében, hogy hogyan él a családjuk, nincs szignifikáns különbség ($\chi^2=3,446$, $p=0,328$) a rész minták között. Az objektív anyagi helyzet megítélésére a tanulóknak 14 darab ingó és ingatlanról kellett eldönteni, hogy van-e a családjának (pl. családi ház, szárítógép, okosóra stb.). Ezekből első lépésként egy összevont változót képeztünk, majd kétmintás t-próbával megvizsgáltuk, hogy van-e különbség a két rész minta között. Az eredmény ($t=0,204$ $p=0,839$) azt mutatja, hogy az objektív anyagi indexben, vagyis gazdasági tőke tekintetében sem találtunk különbséget az állami és egyházi fenntartású intézményekben tanuló diákok családi háttérében.

Megkérdeztük a tanulókat, hogy hogyan értékelik szüleik vallásosságát, illetve saját maguk valláshoz fűződő viszonyát. Azonban hangsúlyoznunk kell, hogy a diákok általi kategóriákba való besorolásról van szó, amit óvatosan kell kezelni, hiszen ez a valóságtól eltérhet pozitív és negatív irányba is.³⁴ Az állami és egyházi fenntartású iskolák tanulóinak megítélését a szülők és saját maguk vallásosságáról az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra: A szülők és a tanulók önjellemzése a vallásosságról (%)

Az 1. ábrán jól látszik, hogy az apák esetében minimális eltérés van a vallásosság megítélésében a két részminta között, amit a statisztika is megerősít ($\chi^2=2,169$ $p=0,705$). Az anyák esetében az ábrán úgy látszik, hogy az egyházi iskolába járó tanulók vallásosabbnak ítélik meg az anyukákat, azonban a kereszt tábla-elemzés ezt nem erősíti meg ($\chi^2=6,010$ $p=0,198$). Ezzel szemben a felekezeti iskolák tanulóinak erősebb vallásosságát az állami iskolákba járó társaikhoz képest az ábrán kívül a statisztika is megerősíti ($\chi^2=15,159$ $p=0,004$). Az egyházi iskolába járók felül vannak reprezentálva a *Vallásos az egyház tanítása szerint* kategóriában, míg az állami iskolában tanuló diákok a *Nem vallásos* kategóriában képviseltetik magukat a legtöbben.

Megvizsgáltuk a nemek különbségét is a vallásosság megítélésben. A kereszt tábla-elemzés eredményei azt mutatják, hogy nincs különbség sem az anyák ($\chi^2_A=1,642$ $p=0,801$; $\chi^2_E=0,255$ $p=0,993$), sem az apák ($\chi^2_A=1,978$ $p=0,740$; $\chi^2_E=1,618$ $p=0,806$) valláshoz való viszonyának értékelésében az egyházi és állami iskolába járó fiúk és lányok között. Azonban a saját megítélésben az állami iskolába járó fiúk szignifikánsan ($\chi^2=20,443$ $p=0,001$) többen vallják magukat *Határozottan nem vallásos, más a meggyőződése* kategóriához tartozónak, ellenben az egyházi iskolásoknál nincs különbség ($\chi^2=1,800$ $p=0,772$) a nemek között saját vallásosságuk megítélésében.

AFFEKTÍV TÉNYEZŐ

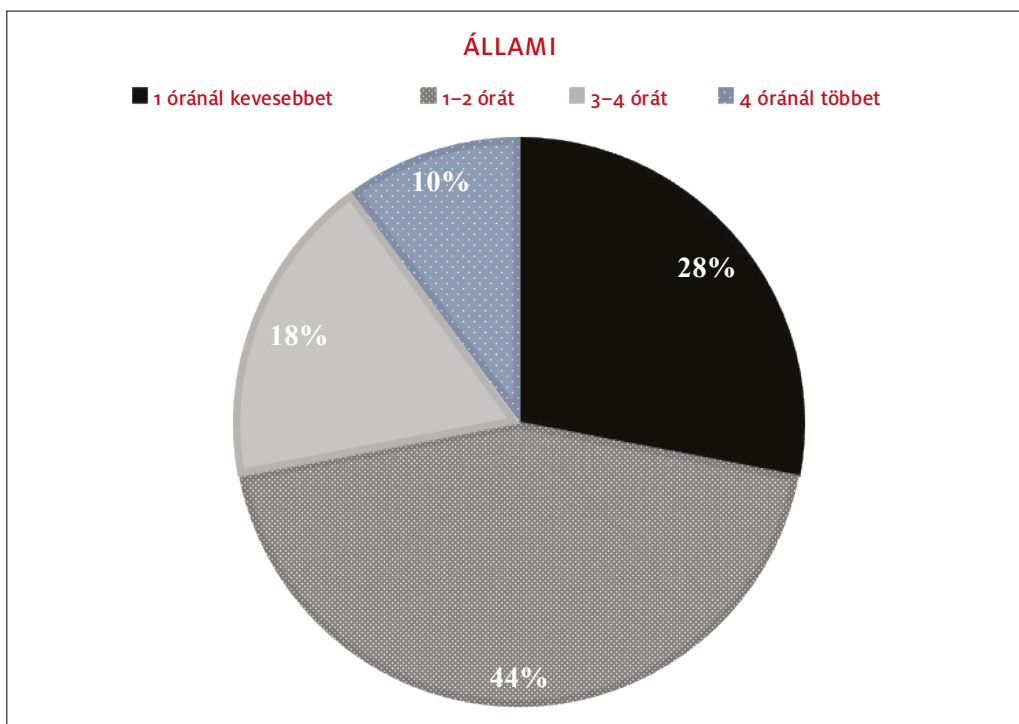
A továbbtanulási szándék jellemzésére létrehoztunk a kérdőíven belül egy továbbtanulási szándék skálát, mely egyrészt vizsgálja a továbbtanulás intrinzik és extrinzik motívumait, illetve a továbbtanulást akadályozó tanulmányi és külső okokat, amit a szakirodalom alapján önhátráltatásnak definiáltunk. A 4. táblázat mutatja az alskálák átlagait és szórásait részmintánként, melyből kiolvasható, hogy a felekezeti szakközépiskolásoknak erősebbek a továbbtanulási motívumaik az állami szakközépiskolába járóknál. A tanulmányi okok miatti önhátráltatás kicsivel az átlag alatt van, míg a külső okok miatti önhátráltatás csekély mértékben az átlag fölé kúszott mindkét részmintában. A részminták közötti különbségek vizsgálatára kétmintás t-próbákat használtunk.

	állami	egyházi	t (p)
Továbbtanulási motiváció	2,861(0,925)	3,100 (0,913)	-2,839 (0,005)
Önhátráltatás tanulmányi ok	2,344(1,035)	2,435(1,130)	-0,960 (0,337)
Önhátráltatás külső ok	2,582(0,773)	2,646(0,841)	-0,892 (0,373)

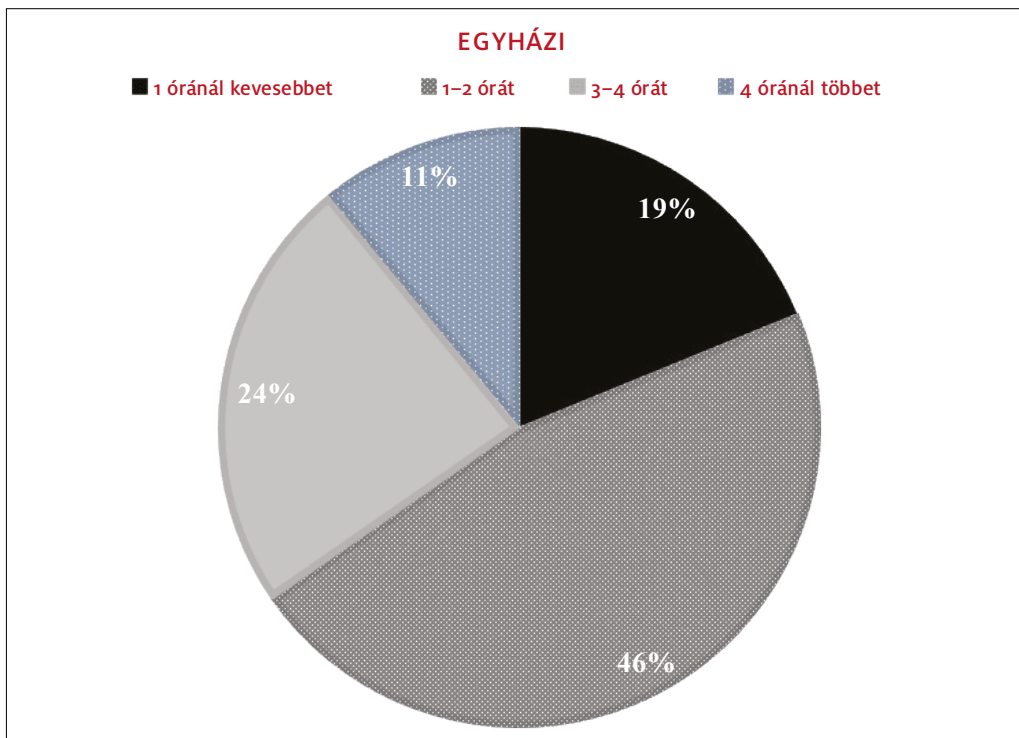
4. táblázat: A továbbtanulási szándék alskáláinak átlagai és szórásai részmintánként

A kétmintás t-próba értéke megerősítette, amit az átlagokból is kiolvashattunk, miszerint az egyházi iskolába járó tanulóknak szignifikánsan erősebbek a továbbtanulási motívumaik, mint az állami fenntartású szakközépiskolásoké. Azonban nincs statisztikai különbség egyik önhátráltatási skálában sem az egyházi és állami iskolába járó végzősök között.

Az affektív tényező vizsgálatára használjuk a tanulással töltött idő mennyiségét is, hiszen a kitartás a motiváltság egyik összetevője.³⁵ A tanulók négy kategóriából választhattak: 1 óránál kevesebbet, 1–2 órát, 3–4 órát vagy 4 óránál többet tanulnak naponta. Mindkét részmintához tartozó diákok az 1–2 óra közötti időtartamot jelölték meg legmagasabb arányban, 40% fölött. A válaszkategóriánkénti megoszlást a 2. ábra szemlélteti.



2. ábra: A tanulással töltött idő megoszlása fenntartótípusonként (%)



A 2. ábrát szemlélve azt láthatjuk, hogy az egyházi intézményben tanuló diákok többet tanulnak az állami iskolákba járó társaiknál. Azonban a keresztábra-elemzés eredménye ($\chi^2=6,050$ $p=0,109$) azt mutatja, hogy nincs statisztikai különbség a fenntartó típusa alapján a tanulással töltött időben.

KOGNITÍV TÉNYEZŐ

A kognitív tényező vizsgálatára a végrehajtó funkció kérdőívet, a középiskolában kapott félévi jegyeket (matematika, magyar nyelv és irodalom, történelem, idegen nyelv, szakmai elmélet, szakmai gyakorlat), a tanulmányok folyamán előforduló évisméltéseket, a bukásokat és a különórákra való járást, illetve annak okát használjuk.

A végrehajtó funkció kérdőív esetében az alacsonyabb skálaérték jelzi a magasabb fejlettségi szintet. A teljes kérdőív és az alskálák átlagait és szórásait az 5. táblázat tartalmazza. Józsa és Józsa³⁶ vizsgálatában 9-11. évfolyamosok mintáján 1,79-0,81-es átlagokat kaptak, amik rendre alacsonyabbak a jelen vizsgálatban résztvevők részmintáinál. Mindkét alskálán és a teljes skálán is az állami iskolába járó diákok átlagai alacsonyabbak, mint az egyházi iskolásoké. A részminták közötti különbségeket kétmintás t-próbák segítségével vizsgáltuk meg.

Skálák	állami	egyházi	t (p)
Munkamemória	2,305(0,895)	2,536(1,006)	-2,813(0,005)
Gátlás	2,742(0,828)	2,875(0,910)	-1,754(0,080)
Teljes skála	2,461(0,780)	2,657(0,888)	-2,725(0,006)

5. táblázat: Az ADEXI skála átlagai és szórásai részmintánként és alskálánként

A kétmintás t-próbák eredményei azt mutatják, hogy az állami iskolák tanulói szignifikánsan jobb munkamemóriáról számoltak be, mint az egyházi intézménybe járó diákok. Ugyanezt mutatja a teljes végrehajtó funkció skála is, azonban a gátlás tekintetében nem mutatkozik statisztikai különbség a két rész minta között. A teljes ADEXI kérdőívben mutatott szignifikáns különbség valószínűül abból adódik, hogy a munkamemória alskála állításainak száma majdnem a duplája a gátlásra vonatkozó állításokénál.

Mivel a munkamemória összefüggésben áll a jegyekkel, ezért azt várjuk, hogy a félévi osztályzatok is jobbak lesznek az állami iskolás tanulók esetében. A t-próba ($t=0,835$ $p=0,404$) szerint nincs szignifikáns különbség a tanulmányi eredményességben, vagyis az egyházi ($M=3,515$ $SD=801$) és állami ($M=5,577$ $SD=0,808$) iskolában tanulók jegyeinek átlaga nem különbözik egymástól szignifikánsan.

A kognitív tényező jellemzésére használtuk a bukásokat, évisméltéseket is, hiszen azok mögött motiválatlanság vagy képességbeli, tanulási problémák állhatnak, amik ronthatják a tanulmányi eredményességet. A 6. táblázatban a bukások, évisméltések százalékos arányát mutatjuk be részmintánként.

	állami	egyházi
Nem.	84,9	86,9
Nem, de tantárgyi bukásom volt.	10	6,2
Igen, általános iskolában	2,2	3,1
Igen, középiskolában.	5,5	3,8
Igen, általános és középiskolában is.	0,1	0

6. táblázat: Bukások és évisméltések aránya részmintánként (%)

A keresztábra-elemzés ($\chi^2=1,451$ $p=0,835$) nem mutat a bukásokban, évisméltésekben szignifikáns különbséget a két rész minta között.

Rákérdeztünk a magántanárhoz járásra és annak okára, melyet szintén a kognitív tényező jellemzésére használunk. Az egyházi iskolába járó szakközépiskolások lényegesen ($\chi^2=8,038$ $p=0,005$) magasabb arányban (40%) járnak különóra, mint az állami iskolába járók (28%). Következő lépésként azt vizsgáljuk meg, hogy milyen okai vannak annak, hogy iskolán kívüli különórákra járnak a diákok. Kérdőívünkben a három leggyakoribb okra kérdeztünk rá: (1) bukás elkerülése miatt, (2) továbbtanulásra való felkészítés miatt és (3) nyelvvizsgára való felkészülés miatt. Az okok részmintánkénti megoszlását a 7. táblázat mutatja.

Rész minta		Bukás elkerülése	Továbbtanulás	Nyelvvizsga	χ^2 (p)
állami	n	125	232	114	2,010 (0,266)
	%	26,4	49,3	24,2	
	Korr. reziduum	0,8	-1,4	0,8	
egyházi	n	11	31	10	
	%	21,2	59,6	19,2	
	Korr. reziduum	-0,8	1,4	-0,8	

6. táblázat: Bukások és évisméltések aránya részmintánként (%)

A 7. táblázatból kiolvasható, hogy mindkét rész mintában a legnagyobb arányban azok a tanulók vannak, akik a továbbtanulás miatt járnak magántanárhoz, az egyházi intézményben tanulók esetében ez a válaszadók közel 60%-a. Bár nagyságrendben ez 10%-kal magasabb az állami iskolába járók százalékánál, azonban a keresztábra-elemzés szerint a különbség nem szignifikáns.

TOVÁBBTANULÁSI SZÁNDÉK

Az egyházi és állami intézményekbe járó tanulók továbbtanulási döntésében szignifikáns különbség van ($\chi^2=4,837$ $p=0,028$) az egyházi iskolákba járók javára. Míg a felekezeti iskolában tanulók 62%-a, addig az állami szakközépiskolások 52%-a szeretné felsőoktatási intézményben folytatni tanulmányait az érettségi után.

A továbbtanulási szándékot befolyásoló tényezőket binomiális logisztikus regresszióval elemeztük. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a családi háttér, az affektív és kognitív változók közül melyek és milyen mértékben magyarázzák azt, hogy egy diák tovább szándékozik-e tanulni vagy sem, továbbá mutatkoznak-e különbségek a két részminta között. A Wald-féle statisztika szerint mindkét modell szignifikáns ($\chi^2_A=4,303$ $p=0,038$; $\chi^2_E=7,091$, $p=0,008$). A független változók egyedi hatásában is hasonlóságok tapasztalhatók az állami és egyházi iskolák között. Az állami iskolásoknál a továbbtanulási motívum, a tanulmányi és külső ok miatti önhátráltatás, a napi tanulással töltött idő, a jegyek, az évisméltés, a különóra járás, továbbá az apa és anya iskolai végzettsége függnek össze a továbbtanulási szándékkal. Az egyházi intézmény tanulóinál a napi tanulással töltött időn kívül a többi tényező megegyezik a fenti felsorolással. A továbbtanulási szándék varianciáját, ahogy a 8. táblázat mutatja, a két részmintánál más-más tényezők magyarázzák.

	Független változók	β	Wald	p	Exp(β)
Állami iskola	<i>Továbbtanulási motiváció</i>	1,245	185,241	0,001	3,473
	<i>Önhátráltatás tanulmányi ok</i>	-0,319	7,693	0,006	0,727
	<i>Önhátráltatás külső ok</i>	-0,881	45,624	0,001	0,414
	<i>Apa iskolai végzettsége</i>	0,123	1,621	0,203	3,467
	<i>Anya iskolai végzettsége</i>	0,266	8,142	0,004	1,108
	<i>Válaszadó neme</i>	-0,357	5,508	0,019	0,700
	<i>Munkamemória</i>	-0,380	0,113	0,736	0,684
	<i>Gátlás</i>	-0,548	0,709	0,400	0,578
	<i>Jegyek</i>	0,082	0,562	0,453	1,086
	<i>Évisméltés, bukás</i>	0,141	2,335	0,127	0,868
	<i>Különóra</i>	0,713	18,283	0,001	0,490
	<i>Apa vallásossága</i>	-0,048	0,244	0,621	0,953
	<i>Anya vallásossága</i>	-0,073	0,587	0,444	0,930
	<i>Saját vallásosság</i>	0,167	3,392	0,066	1,182
Egyházi iskola	<i>Továbbtanulási motiváció</i>	1,266	15,212	0,001	3,546
	<i>Önhátráltatás tanulmányi ok</i>	-0,485	0,910	0,340	0,616
	<i>Önhátráltatás külső ok</i>	0,321	0,326	0,547	1,378
	<i>Apa iskolai végzettsége</i>	0,314	0,449	0,503	1,368
	<i>Anya iskolai végzettsége</i>	0,785	3,090	0,079	2,192
	<i>Válaszadó neme</i>	-0,051	0,006	0,940	0,951
	<i>Munkamemória</i>	2,701	0,291	0,590	14,902
	<i>Gátlás</i>	2,389	0,631	0,427	10,900
	<i>Jegyek</i>	0,455	1,285	0,257	1,577
	<i>Évisméltés, bukás</i>	0,425	0,366	0,245	0,653
	<i>Különóra</i>	0,597	0,774	0,379	0,551
	<i>Apa vallásossága</i>	1,187	6,911	0,009	3,277
	<i>Anya vallásossága</i>	-0,634	1,759	0,185	0,530
	<i>Saját vallásosság</i>	-0,305	0,702	0,402	0,737

A táblázatban közölt $\text{Exp}(\beta)$ esélyhányados azt mutatja, hogy minél erősebb a tanulók továbbtanulási motivációja, annál valószínűbb, hogy tovább akarnak tanulni mindkét részmintában. Vagyis a továbbtanulás esélye több mint háromszorosára nő a továbbtanulási motiváció egység-növekedése esetén. Emellett azt is láthatjuk, hogy az anya iskolai végzettsége és a különórákra való járás is növeli a továbbtanulás esélyét, azonban a tanulmányi és a külső ok miatti önhátráltatás csökkenti a továbbtanulás esélyét az állami iskolába járó diákoknál. Az egyházi iskolába járó tanulók továbbtanulási esélyét a továbbtanulási motiváción kívül az apa vallásossága is növelheti.

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunk elméleti háttérében röviden felvillantottuk a hazai köznevelést érintő és az oktatáskutatással foglalkozó kutatók érdeklődésének évtizedek óta homlokterében lévő problémáit, kérdéseit. Egyrészt érintettük az egyházi fenntartású intézmények expanzióját és szerepvállalását a különböző hátrányokkal küzdő tanulók oktatásában. Másrészt bepillantást adtunk a hazai oktatási rendszer szelektivitásába, ami a vizsgálatunk fókuszában álló tanulócsoporthoz, a szakközépiskolásokat is érintette a 8.-os továbbtanulás után. Harmadrészt röviden összefoglaltuk a továbbtanulási döntésben szerepet játszó, különféle tudományterületeket érintő tényezőket.

Vizsgálatunkban arra kerestük a választ, hogy milyen különbségek mutatkoznak az állami és egyházi iskolákban tanuló szakközépiskolás diákok családi háttérében, affektív és kognitív tényezőiben, továbbá a továbbtanulási szándékában. Vajon ebben a szelektált tanulócsoporthoz is tud-e érvényesülni a vallásosság védőhálója, ahogyan azt a felekezeti gimnazisták körében bizonyította Pusztai³⁷?

A vizsgálathoz saját fejlesztésű kérdőívet használtunk. Mintánkba összesen 1852 fő szakközépiskolás tanuló került, mely az apa iskolai végzettségére nézve reprezentatív.

Első hipotézisünk részben igazolódott, miszerint azt feltételeztük, hogy a családi háttérben és a kognitív tényezőkben nincs különbség az állami és egyházi szakközépiskolások között. Mindkét részmintára az egy testvér, a hagyományos családszerkezet és a városi felülreprezentáltság jellemző, továbbá a diákok közel 50%-a bejáró az állami és az egyházi iskolások között. Nincs különbség sem a szülők foglalkoztatottságában, sem a szubjektív és objektív anyagi helyzet megítélésében. A családi háttér tekintetében csak az anyák és apák iskolai végzettségében találtunk különbséget az egyházi szakközépiskolások javára.

A kognitív tényező tekintetében az állami iskolába járó tanulók számoltak be jobb munkamemóriáról, azonban ez sem a jegyekben tükröződő tanulmányi eredményességben, sem a bukások, évisméltlések számában nem mutatkozott meg. Bár az egyházi iskolába járó szakközépiskolások lényegesen magasabb arányban (40%) járnak különóra az állami iskolába járókhoz képest, azonban a magántanárhoz járás okában nincs különbség a két rész minta között.

Az affektív tényezők tekintetében az egyházi intézmények vallásosságában, kapcsolati tőkéjében rejlő védőháló feltételezésünk szerint a továbbtanulási motívumokban jelenik meg. Ez a hipotézisünk is részben igazolódott be, ugyanis az egyházi iskolába járó tanulók szignifikánsan erősebb továbbtanulási motívumokról számoltak be, mint az állami fenntartású szakközépiskolások. Azonban nem találtunk statisztikailag igazolható különbséget egyik önhátráltatási skálában sem az egyházi és állami iskolába járó végzősök között, ahogy a napi tanulásra fordított időben sem. Azt vártuk, hogy a továbbtanulási motívumok különbsége megmutatkozik a továbbtanulási szándékban, ami be is igazolódott: az egyházi intézménybe járó szakközépiskolások 10%-kal többen akarnak a felsőoktatásban továbbtanulni, mint az állami iskolába járó társaik. Szintén eltéréseket mutattak a továbbtanulási szándék esélyét növelő tényezők a két részmintában. Az egyházi intézmények tanulóinak továbbtanulási esélyét a továbbtanulási motívumok és az apák vallásossága határozza meg, míg az állami szakközépiskolások továbbtanulási esélyét a továbbtanulási motívum mellett az anya iskolai végzettsége és a különórákra való járás is növeli. Azonban esetükben az önhátráltatás jelenléte a továbbtanulás esélyének csökkenésével jár.

Összességében azt mondhatjuk, hogy az egyházi intézményben való továbbtanulás egyfajta hátránykompenzációt jelenthet azoknak a szakközépiskolás tanulóknak, akik már egy jelentős szelekción átestek a 8.-os továbbtanuláskor. Bár számos családi háttér és kognitív tényezőben nincs különbség az állami és egyházi szektorban tanulók között, azonban erősebb továbbtanulási motívumokkal és felsőoktatásba jelentkező ambícióval rendelkeznek az egyházi szakközépiskolás tanulók. Vizsgálatunk eredményei megerősítik a szakirodalomban olvasható egyházi oktatási intézmények hátránykompenzáló szerepét a tanulók továbbtanulási szándékában, továbbá rámutat arra, hogy a továbbtanulási motívumok erősítésével növelhető a felsőoktatásban való továbbtanulás szándéka.



FELHASZNÁLT IRODALOM:

- ERŐSS Gábor: „Nincsen felvételi... szerintem”. Kategorizálás és annak tagadása egy egyházi fenntartású iskolában. In *Átrendező értékek: A Magyar Szociológiai Társaság éves vándorgyűlése. Absztraktfüzet*. Szeged, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, 2018. október 18–20. 36. https://szociologia.hu/uploads/documents/vandorgyules/2018/abfuzet2018_10_17_kezirat.pdf
- FEHÉRVÁRI Anikó (szerk.): *Szakképzés és lemorzsolódás*, Kutatás közben 283. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2008.
- FEJES József Balázs: A deszegregációval kapcsolatos ismeretek és vélemények befolyásolási lehetőségei pedagógusok körében. In FEJES J. B. – SZÜCS N. (Szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról* (pp. 111–125). Szeged, Motiváció Oktatási Egyesület, 2018.
- GLINER, J. A. – MORGAN, G. A. – LEECH, N. L.: *Research Methods in Applied Settings: An integrated approach to design and analysis* (3rd ed.), New York, NY: Routledge/Taylor & Francis, 2017.
- GURZÓ Klára és HORN Dániel: A korai iskolai szelekció hosszú távú hatása Egy közpolitikai kísérlet tanulságai, *Közgazdasági Szemle*, 2015, LXII. 1070–1096.
- HAJDU Tamás – HERMANN Zoltán – HORN Dániel – VARGA Júlia: *A közoktatás indikátorrendszere* 2019. Budapest, Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet, 2019.
- HERMANN Zoltán: *Továbbtanulási döntés az általános iskola végén: a kulturális és a jövedelmi tényezők szerepe*, PhD-értekezés, Budapest, Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem Szociológia Doktori Iskola, 2004. http://phd.lib.uni-corvinus.hu/82/1/hermann_zoltan.pdf
- HERMANN Zoltán: A helyi munkaerőpiac hatása a középfokú továbbtanulási döntésekre. *Közgazdasági Szemle*, 52(1), 2005, 39–60.
- HERMANN Zoltán – VARGA Júlia: Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények, in KOLOSI Tamás – TÓTH István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2016*, Budapest, TÁRKI. 311–333.
- HOLST, Y. – THORELL, L. B.: Adult executive functioning inventory (ADEXI): Validity, reliability, and relations to ADHD, 2018, *Int J Methods Psychiatr Res.* 27. 1–9.
- HORN Dániel: Diverging performances: the detrimental effects of early educational selection on equality of opportunity in Hungary. *Research in Social Stratification and Mobility*, Vol. 32, 2013, 25–43. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2013.01.002>
- JÓZSA Gabriella: Reziiliens szakgimnazisták felvételi mintázatai, *Magyar Pedagógia*, 119(2), 2019, 151–169. DOI: 10.17670/MPed.2019.2.151
- JÓZSA Gabriella: Lemorzsolódási kockázat és felsőoktatásba kerülés, *Képzés és Gyakorlat*, 18(1–2), 2020, 55–66.
- JÓZSA Gabriella: A felsőoktatási továbbtanulási befolyásoló tényezők, in JUHÁSZ E. – KATTEIN-PORNOI R. (szerk.): *HuCER 2021: Tanuló társadalom. Oktatáskutatók járvány idején = Learning society. Educational research during an epidemic*, Budapest, Magyar Nevelés-és Oktatáskutatók Egyesülete, 2021.
- JÓZSA Gabriella – JÓZSA Krisztián: A CHEXI és ADEXI végrehajtó funkció kérdőívek adaptálása magyarra. *Magyar Pedagógia*, 120(1), 2020, 47–69. DOI:10.17670 / MPed.2020.1.47
- KSH Statisztikai tükör <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920/index.html>
- LÉNÁRD Tünde: *A közoktatási centralizáció hatása a diákok teljesítményére Magyarországon*. KRTK-KTI Műhelytanulmányok, 2020, <https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2020/10/CERSIEWP202039.pdf>
- MORVAI Laura: *Ora et labora? Egyházi iskolák eredményessége a 2010 utáni szektorbővülés eredményeképpen*. PhD értekezés, Debrecen, Debreceni Egyetem, 2017.
- NAGY Zoltán – D. MOLNÁR Éva: Tanulást hátráltató, nem hatékony stratégiák és korrigálási lehetőségeik. *Magyar Pedagógia*, 117(4), 2017, 347–363. DOI: 10.17670/MPed.2017.4.347
- NEMÉNYI Mária: Oktatási esélyegyenlőtlenségek Európában és Magyarországon. *Esély*, 24(2), 2013, 3–7.
- NEUMANN Eszter – BERÉNY Eszter: Roma tanulók a református általános iskolák rendszerében. *Iskolakultúra*, 29(7), 2019, 73–92. DOI: 10.14232/ISKULT.2019.7.73
- POLÓNLYI István: A hátrányos helyzetű kistérségekben élő fiatalok felsőoktatásba kerülésének esélyei. *Statistikai Szemle*, 96(10), 2018, 1001–1019. <https://doi.org/10.20311/stat2018.10.hu1001>
- POMPOR Zoltán: *A református iskolák belső világa. Vezetői összefoglaló*. Kézirat, 2017, http://www.reformatus.hu/data/documents/2017/11/30/Fokuzscsoport_vezetoj_osszefoglalo.pdf
- PUSZTAI Gabriella: *Iskola és közösség a felekezeti középiskolákban az ezredfordulón*, Budapest, Gondolat Kiadó, 2004.
- PUSZTAI Gabriella: *Középiskolások társadalmi tőkeforrásai*, Kézirat, 2005.
- PUSZTAI Gabriella: *A társadalmi tőke és az iskola, Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*, Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó, 2008.
- PUSZTAI Gabriella: Vallásosság és pedagógiai ideológiák, *Educatio*, 2011/1, 48–61.
- PUSZTAI Gabriella: *A vallásosság nevelésszociológiája*, Budapest, Gondolat Kiadó, 2020.
- RADÓ Péter: Oktatási egyenlőtlenségek Magyarországon, *Esély*, 2007/4, 24–36.
- RADÓ Péter: A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa, in FEJES József Balázs – SZÜCS Norbert (szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*, Szeged, Motiváció Oktatási Egyesület, 2018, 31–55.
- RYAN, R. M. – DECI, E. L.: Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 2020, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Szakképzés 4.0. II. *A jelenleg működő szakképzési és felnőttképzési rendszer bemutatása, a rendszer legnagyobb kihívásai és kulcsproblémái avagy oktatási helyzetkép*. 2019. https://ikk.hu/files/Szakkepzes_4.0_II.pdf
- SZEMERSZKI Marianna: A felsőfokú képzésbe belépők társadalmi háttere, iskolai életútja, a középfokú oktatás főbb sajátosságai,

- in SZEMERSZKI M. (szerk.): *Az érettségítől a mesterképzésig, Továbbtanulás és szelekció* (pp. 113–140). Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2012.
- SZONTAGH PÁL: *Kompetenciaértelmezés a keresztyén pedagógiában*, Új Pedagógiai Szemle, 66. évfolyam, 912. szám, 2016.
- SZÜCS Norbert és FEJES József Balázs: Az oktatási szegregáció enyhítésének lehetőségei, in *Átrendeződő értékek: A Magyar Szociológiai Társaság éves vándorgyűlése. Absztraktfüzet*, Szeged, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, 2018. október 18–20. 126. https://szociologia.hu/uploads/documents/vandorgyules/2018/abfuzet2018_10_17_kezirat.pdf
- TELCS, A. – KOSZTYÁN Zs. – NEUMANN-VIRÁG I. – KATONA, A. – TÖRÖK Á. Analysis of Hungarian Students' College Choices. *Procedia - social and behavioral sciences*, 191(June), 2015, 255–263.
- TOMASZ Gábor: Erősödő egyházi jelenlét az oktatásban. *Educatio*, 26(1), 2017, 94–112. DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.1.9>

- ¹ Az utóbbi években a szakképzésben történt képzéstípusok névváltozásai ellenére munkánkban a szakközépiskola (érettségítő adó szakképző iskola) megnevezést használjuk.
- ² Fehérvári Anikó (szerk.): *Szakképzés és lemorzsolódás*. Kutatás közben 283, Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2008. Józsa Gabriella: Lemorzsolódási kockázat és felsőoktatásba kerülés, *Képzés és Gyakorlat*, 18. évfolyam, 1–2. szám, 2020, 55–66. Szemerszki Marianna: A felsőfokú képzésbe belépők társadalmi háttere, iskolai életútja, a középfokú oktatás főbb sajátosságai. in Szemerszki M. (szerk.): *Az érettségítől a mesterképzésig. Továbbtanulás és szelekció*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2012, 113–140.
- ³ Pusztai Gabriella. *A vallásosság nevelésszociológiája*. Budapest, Gondolat Kiadó, 2020.
- ⁴ Lénárd Tünde: *A közoktatási centralizáció hatása a diákok teljesítményére Magyarországon*, KRTK-KTI Műhelytanulmányok, 2020, <https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2020/10/CERSIEWP202039.pdf> (Utolsó letöltés: 2021.06.15.) Neumann Eszter – Berény Eszter: Roma tanulók a református általános iskolák rendszerében. *Iskolakultúra*, 29. évfolyam, 7. szám, 2019, 73–92, DOI: 10.14232/ISKKULT, 2019.7.73.
- ⁵ Tomasz Gábor: Erősödő egyházi jelenlét az oktatásban, *Educatio*, 26. évfolyam, 1. szám, 2017, 94–112. DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.1.9>
- ⁶ Szakképzés 4.o. II. *A jelenleg működő szakképzési és felnőttképzési rendszer bemutatása, a rendszer legnagyobb kihívásai és kulcs-problémái avagy oktatási helyzetkép*, 2019. https://ikk.hu/files/Szakkepzes_4.o_II.pdf (Utolsó letöltés: 2021.06.10.)
- ⁷ Hajdu Tamás – Hermann Zoltán – Horn Dániel – Varga Júlia: *A közoktatás indikátorrendszere 2019*, Budapest: Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet, 2019.
- ⁸ Eröss Gábor: „Nincsen felvételi... szerintem”. Kategorizálás és annak tagadása egy egyházi fenntartású iskolában. in Gábrriel Dóra – Kund Attila (szerk.): *Átrendeződő értékek: A Magyar Szociológiai Társaság éves vándorgyűlése. Absztraktfüzet*. Szeged, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, 2018. október 18–20. 36. https://szociologia.hu/uploads/documents/vandorgyules/2018/abfuzet2018_10_17_kezirat.pdf (Utolsó letöltés: 2021.06.12.)
- ⁹ Hermann Zoltán – Varga Júlia: Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények, in Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2016*. Budapest, TÁRKI, 2016. 311–333. Szücs Norbert – Fejes József Balázs: Az oktatási szegregáció enyhítésének lehetőségei, in Gábrriel Dóra – Kund Attila (szerk.): *Átrendeződő értékek: A Magyar Szociológiai Társaság éves vándorgyűlése. Absztraktfüzet*. Szeged, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, 2018. október 18–20, 126. https://szociologia.hu/uploads/documents/vandorgyules/2018/abfuzet2018_10_17_kezirat.pdf (Utolsó letöltés: 2021.06.12.)
- ¹⁰ Szontagh Pál: *Kompetenciaértelmezés a keresztyén pedagógiában*, Új Pedagógiai Szemle, 66. évfolyam, 9–12. szám, 2016, 88–98.
- ¹¹ Hajdu et al.: *A közoktatás indikátorrendszere 2019*. Hermann Zoltán – Varga Júlia: Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények, 2016.
- ¹² Pusztai Gabriella: Vallásosság és pedagógiai ideológiák. *Educatio*, 1, 2011, 48–61.
- ¹³ Pusztai Gabriella: *Iskola és közösség a felekezeti középiskolákban az ezredfordulón*, Budapest, Gondolat Kiadó, 2004.
- ¹⁴ Fejes József Balázs: A deszegregációval kapcsolatos ismeretek és vélemények befolyásolási lehetőségei pedagógusok körében, in Fejes József Balázs – Szücs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*, Szeged, Motiváció Oktatási Egyesület, 2018. 111–125. Neményi Mária: Oktatási esélyegyenlőtlenségek Európában és Magyarországon, *Esély*, 24. évfolyam, 2. szám, 2013, 3–7.
- ¹⁵ Radó Péter: A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa, in Fejes József Balázs – Szücs Norbert (szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*, Szeged, Motiváció Oktatási Egyesület, 2018, 31–55.
- ¹⁶ Gurzó Klára – Horn Dániel: A korai iskolai szelekció hosszú távú hatása, Egy közpolitikai kísérlet tanulságai. *Közgazdasági Szemle*, LXII. évfolyam, 2015, 1070–1096.
- ¹⁷ Horn Dániel: Diverging performances: the detrimental effects of early educational selection on equality of opportunity in Hungary, *Research in Social Stratification and Mobility*, Vol. 32, 2013, 25–43. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2013.01.002>
- ¹⁸ Radó Péter: Oktatási egyenlőtlenségek Magyarországon, *Esély*, 4. szám, 2007, 26–27.
- ¹⁹ Hermann Zoltán: A helyi munkaerőpiac hatása a középfokú továbbtanulási döntésekre. *Közgazdasági Szemle*, 52. évfolyam, 1. szám, 2005, 39–60.

- ²⁰ Polónyi István: A hátrányos helyzetű kistérségekben élő fiatalok felsőoktatásba kerülésének esélyei, *Statistikai Szemle*, 96. évfolyam, 10. szám, 2018. 1001–1019. <https://doi.org/10.20311/stat2018.10.hu1001>
- ²¹ Józsa Gabriella: Reziliens szakgimnazisták felvételi mintázatai, *Magyar Pedagógia*, 119. évfolyam, 2. szám, 151–169. DOI: 10.17670/MPed.2019.2.151
- ²² Hermann Zoltán: *Továbbtanulási döntés az általános iskola végén: a kulturális és a jövedelmi tényezők szerepe*, PhD-értekezés, Budapest, Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem Szociológia Doktori Iskola, 2004. http://phd.lib.uni-corvinus.hu/82/1/hermann_zoltan.pdf (Utolsó letöltés: 2021.05.20.)
- ²³ Telcs András – Kosztyán Zsolt – Neumann-Virág Ildikó – Katona Attila – Török Ádám: Analysis of Hungarian Students' College Choices. *Procedia - social and behavioral sciences*, Vol. 191. June, 2015, 255–263.
- ²⁴ Ryan, Richard M. – Deci, Edward L.: Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 61. April, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- ²⁵ Nagy Zoltán – D. Molnár Éva (2017). Tanulást hátráltató, nem hatékony stratégiák és korrigálási lehetőségeik. *Magyar Pedagógia*, 117. évfolyam, 4. szám, 2017, 347–363. DOI: 10.17670/MPed.2017.4.347
- ²⁶ Gliner, Jeffrey A. – Morgan, George A. – Leech, Nancy L.: *Research Methods in Applied Settings: An integrated approach to design and analysis* (3rd ed.), New York, NY: Routledge/Taylor & Francis, 2017.
- ²⁷ Ezúton is köszönetünket fejezzük ki a kutatás megvalósítását támogató intézményeknek, pedagógusoknak és diákoknak.
- ²⁸ Uo.
- ²⁹ KSH Statisztikai tükör, 2021, <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920/index.html> (Utolsó letöltés: 2021.06.10.)
- ³⁰ Pusztai Gabriella: *Középiszkolások társadalmi tőkeforrásai*, Kézirat, 2005.
- ³¹ Józsa Gabriella: A felsőoktatási továbbtanulást befolyásoló tényezők. In Juhász Erika – Kattein-Pornói Rita (szerk.), *HuCER 2021: Tanuló társadalom. Oktatáskutatás járvány idején = Learning society. Educational research during an epidemic*. Budapest, Magyar Nevelés-és Oktatáskutatók Egyesülete. 2021.
- ³² Holst, Ylva.–Thorell, Lisa B.: Adult executive functioning inventory (ADEXI): Validity, reliability, and relations to ADHD. *International Journal of Methods Psychiatric Research*, Vol. 27. 1. 2018. 1–9. doi:10.1002 / mpr.1567
- ³³ Józsa Gabriella – Józsa Krisztián: A CHEXI és ADEXI végrehajtó funkció kérdőívek adaptálása magyarra. *Magyar Pedagógia*, 120. évfolyam, 1. szám, 2020, 47–69. DOI:10.17670 / MPed.2020.1.47
- ³⁴ Pusztai Gabriella: *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó, 2008.
- ³⁵ Józsa Krisztián – Fejes József Balázs: A tanulás affektív tényezői, in Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Tankönyvkiadó, Budapest, 2012, 367-406.
- Józsa Krisztián – Barrett, Karen. C – Józsa Gabriella – Morgan George: FOCUS teszt: új, számítógépalapú vizsgálati eszköz 3–8 éves gyermekek számára. *Gyermeknevelés*, 7. évfolyam, 2–3. szám, 2019, 111–124. doi: 10.31074/201923111124
- ³⁶ Józsa Gabriella – Józsa Krisztián: A CHEXI és ADEXI végrehajtó funkció kérdőívek adaptálása magyarra. *Magyar Pedagógia*, 120. évfolyam, 1. szám, 2020, 47–69. DOI:10.17670 / MPed.2020.1.47
- ³⁷ Pusztai Gabriella: *Iskola és közösség a felekezeti középiszkolákban az ezredfordulón*, Budapest, Gondolat Kiadó, 2004.





Műhely



KOVÁCSNÉ NAGY EMESE

A STÁTUSZKEZELŐ CSOPORTMUNKA JELLEMZŐI ÉS ÖSSZEVETÉSE A KOOPERATÍV MUNKASZERVEZÉSSEL

Eszterházy Károly Egyetem

Az Eszterházy Károly Egyetem által vezetett EFOP-3.1.2-16-2016-00001 kódjelű kiemelt projekt célkitűzése a korai iskolaelhagyás megelőzésére alkalmas tanulást támogató pedagógiai módszerek kidolgozása és országos elterjesztése, a pedagógusok módszertani kultúrájának az erősítése, valamint méltányosság elvén alapuló tanulási környezet kialakítása a tanulók sikeres előrehaladása érdekében. A közvetett célok között jelenik meg a személyiség- és a társas készségek, a tanulási motiváció és a kognitív képességek fejlesztése. A projekt széleskörűségére jellemző, hogy az iskolák belső világán túlmenően a felsőoktatási intézményekben folyó képzésre is hatással van. Mindezen célok elérésének az egyik eszköze a projektben megvalósuló Komplex Alapprogram és az annak keretében megalkotott Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportokban (DFHT) megvalósuló tanítási-tanulási stratégia. A stratégia része a tanulók státusz helyzetét kezelő Komplex Instrukciós Program (KIP), amely a Hejőkeresztúri Modellnek is része, az amerikai Stanford Egyetem által kifejlesztett Complex Instruction hazai innovációja.

Írásunk célja a pedagógusok módszertani repertoárjában megtalálható, a méltányosság megteremtését segítő, a tanulók státusz helyzetét kezelő Komplex Instrukciós Program bemutatása és összevetése az ismert kooperatív munkaszervezéssel. Az írás megjelenésének a szükségességét támasztja alá, hogy a fenti projekt eredményeként jelenleg több mint tízezer pedagógus alkalmazza a KIP-et, és amely alkalmazása, a kutatások szerint, nehézséget jelent a pedagógusok számára.¹

A KOOPERATÍV MUNKASZERVEZÉS BEMUTATÁSA

A következőkben a kooperatív tanulás jellemzőit mutatjuk be, kitérve a feladatok jellegére és a tanulói csoportok összetételére.

A feladatok differenciáltságát tekintve azonos és eltérő feladatrendszerű csoportmunkát különböztetünk meg.

- A homogén vagy azonos feladatrendszerű munka során az osztály valamennyi csoportja azonos vagy csaknem azonos feladattal foglalkozik, amelynek több változata ismeretes.

Egyik formája, amikor a tanulók olyan csoportfeladatot kapnak, amelyben egyidejűleg azonos feladatokkal foglalkoznak, miközben a nevelő egységes utasításokat ad, és időben összehangolja a munkát.

A másik forma az azonos feladatok forgószínpadszerű cserélődése.

A pedagógus választhat olyan megoldást is, amelyben a feladatok tárgyi-logikai szempontból azonosak, de témájuk vagy feldolgozásuk módja csoportonként eltér.

Olykor találkozhatunk azzal a megoldással is, amikor a munka azonos, de csoportonként külön feladatokkal van kiegészítve.

- A csoportmunka fajtái között tartjuk számon a fentiekén kívül azt a változatot is, amikor a nevelő a differenciált munkát azonos feladatokkal egészíti ki, vagy az egyes csoportok a téma más-más részével foglalkoznak, illetve van olyan változat is, ahol a csoport tagjai a kapott feladatot egymás között tovább bontják.

A csoportok tanulói összetételét tekintve a csoportot alkotják tudásban azonos vagy megközelítően azonos szinten lévő tanulók, és beszélhetünk tudásban heterogén tanulói összetételről is.

A csoportmunka tehát a tananyag egyes részeinek kisebb tanulói együttesben történő feldolgozása, egy olyan szervezési mód, amikor az osztály tagjai átmenetileg 3–6 fős egységekbe tömörülnek². A csoportmunkának az osztály csoportokra bontása mellett lényeges ismérve a közös cél érdekében végzett tevékenység, amelynek eléréséért a csoport tagjai közösen dolgoznak. A csoportmunka emellett az öndifferenciálásnak és a pedagógus által irányított, személyes kompetenciák fejlesztésének is a terepe, amely a kognitív képességek fejlesztése mellett lehetőséget ad a szociális viselkedésformák alakítására is. A kooperatív munkaforma a konstruktív tanulás elméletére épül, amelynek jellemzője, hogy az ismeretsajátítás nem befogadó, hanem az előző ismeretekre épülve, alkotó módon történik. A téma kibontásához számos szakirodalom áll a rendelkezésünkre.³ A Komplex Alapprogram Differenciált Fejleszt és Heterogén Tanulócsoporthoz (DFHT) tanítási-tanulási stratégiában erőteljesen megjelenő csoportmunka két fajtája (a tanulói státuszt nem kezelő kooperatív munka, illetve a tanulói státuszkezelést előtérbe helyező Komplex Instrukciós Program) közül a KIP értő alkalmazása kihívást jelent a pedagógusok számára.⁴

A MÉLTÁNYOSSÁG MEGTEREMTÉSÉT SEGÍTŐ, A TANULÓK STÁTUSZHELYZETÉT KEZELŐ KOMPLEX INSTRUKCIÓS PROGRAM BEMUTATÁSA

A KIP olyan tanítási módszer, amely lehetővé teszi a tanárok számára a magas szintű csoportmunka szervezését olyan osztályokban, ahol a tanulók közötti tudásbeli különbség és kifejezőkészség tág határok között mozog. A program lehetőséget nyújt a tanulói csoporton belül a kimagaslóan tehetséges, az alulteljesítő és a tanulásban lemaradt gyerekek sikeres együttnevelésére egyaránt. A módszer alapja az amerikai Stanford Egyetem Complex Instruction módszere, amelyet a hejőkeresztúri iskola a magyar igényekhez igazított, ezzel egy magyar innovációt hozva létre 2001-ben.⁵

A KIP egy tanórán alkalmazható, az esélyegyenlőtlenség csökkentésének feladatát vállaló, a kooperatív tanulási módszert előtérbe állító, komplex, alapelvekből, módszerekből, a tanórán alkalmazott szabályokból felépülő rendszer. A módszer technikai lényege egy olyan módszeregyüttes, amely a tanórán egy jól alkalmazható sémát ad mind a pedagógus, mind a tanulók számára.⁶ A kooperatív munkával ellentétben a KIP tanórák keretrendszere adott, amely azonban széleskörűen biztosít lehetőséget a tananyaghoz való igazodáshoz, valamint a pedagógusi és a tanulói kreativitáshoz egyaránt. A program rövid távú célkitűzése a tanulók közötti státuszprobléma kezelése, a gyerekek tudásának gyarapítása és iskolai sikerességének biztosítása. A kognitív képességek fejlesztése mellett a módszer egyik bizonyított eredménye a tanulók szocializáltságában bekövetkező pozitív változás, aminek a testvérekre, szülőkre gyakorolt hatása a családon belül is mérhető. A program hosszú távú célja minden gyermek, köztük az alulteljesítő és a tehetséges tanulók hozzásegítése a közép- és felsőfokú továbbtanuláshoz, amely a munkaerőpiacra történő sikeres belépésüket és ezzel az ország jövőjét alapozza meg. Fontos cél továbbá a tanári kompetenciák javítása és a tantestületen belül a pedagógiai kultúraváltás előidézése. A KIP a tanítási órák minimum 10%-ban, maximum 20%-ban alkalmazandó metódus.⁷

Fontosnak tartjuk jelezni, hogy a kooperatív módszer (de nem a tanulói státuszkezelő csoportmunka) alkalmazása és a KIP módszer között sok a párhuzam, a közös elem, amelyet ezen írásban nem hangsúlyozunk. Figyelmünk ezúttal azokra a jellemzőkre irányul, amelyek a tanulók viselkedésére, alulmotiváltságának a megszüntetésére, illetve a státuszkezelésre vannak hatással. Tulajdonképpen azt szeretnénk bemutatni és érvekkel alátámasztani, hogy a KIP miben más és miért hatékonyabb a tanulók alulmotiváltságának a megszüntetése és a méltányos oktatás megvalósítása tekintetében.

KOMPLEX INSTRUKCIÓS PROGRAM ÖSSZEVETÉSE A KOOPERATÍV MUNKASZERVEZÉSSEL

E fejezet célja a kooperatív munkaszervezés és a státuszkezelő Komplex Instrukciós Program összehasonlítása, kiemelve ez utóbbi módszer sajátos jegyeit, erősségeit. Elsőként a közös jellemzőket sorolom fel, majd azt elemzem, hogy a KIP-nek miben rejlik a jól ismert és széles körben alkalmazott kooperatív munkaszervezéshez képest a „specialitása”.

A kooperatív munka és a KIP közös és sajátos jellemzői

Általában a kooperatív munkaszervezés és a KIP közös jellemzői	Komplex Instrukciós Programra jellemző követelmények
<p><i>Általános jellemzők:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • tanulóközpontság <p><i>Szocializáló hatás:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • társas kapcsolatok fejlesztése • együttműködési készségek kialakítása • kommunikációs készségek fejlesztése <p><i>A pedagógus</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • facilitátor • irányító szerepből szervező szerepbe lép • társas készséget kiépítő <p><i>A diák</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • alkotó • önálló • együttműködő • másokra figyelni tudó • segítőkész • jól kommunikáló • jó szervező 	<p><i>Speciális jellemzők</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • tudásban heterogén, a tanulói státuszkezelés kivitelezhetősége miatt, kizárólag 4–5 fős tanulócsoportok alakítása • többféle (komplex, gardneri) képesség felhasználását igénylő csoportfeladatok kijelölése • kizárólag több megoldást lehetővé tevő, nyitott végű csoportfeladatok kijelölése • azonos témában, eltérő feladatokat tartalmazó csoportfeladatok megoldása • a csoportmunka produktumát felhasználó személyre szabott, differenciált egyéni feladatok • minden tanuló részére jellegében más, személyre szabott, képességekhez mért egyéni feladat kijelölése <p><i>A pedagógus</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • státuszkezelést végez

Az alábbiakban a fent bemutatott, a Komplex Instrukciós Program megkülönböztető jegyeit mutatjuk be, jelezve, hogy elmaradásuk milyen hatással van a tanulók teljesítményére és viselkedésére.

Követelmény 1: Tudásban heterogén, 4–5 fős tanulócsoportok kialakítása

A 4–5 fős tanulói csoportok kialakításának indoka:

A KIP-ben az ideális csoportlétszám 4–5 fő, amely biztosítja, hogy minden tanuló kényelmesen vegyen részt a feladat megoldásában.

Elmaradásának következménye:

A 4–5 főnél magasabb létszámnál gyakori jelenség, hogy van olyan tanuló, aki nem fér hozzá a feladathoz. A háromfős csoportban viszont

gyakran azt tapasztaljuk, hogy a csoportban két diák szívesebben dolgozik együtt, kihagyva harmadik társukat a feladatok megoldásából.

A tudásban heterogén tanulócsoport összeállításának indoka:

A csoportösszetétel befolyásolja az ismeretsajátítást. A KIP a tudásban heterogén csoportok alakítását kívánja meg, mivel sikeres feladatmegoldás esetén, a státuszkezelést támogatva, ez segíti a tanulók egymásról alkotott pozitív véleményének a kialakítását, képességeik kibontakoztatását és a különböző képességű tanulók interakciójából származó szociális tanulás erősödését.

Elmaradásának következménye:

A tanulói státuszkezelést figyelmen kívül hagyó tanórán a csoportalakításnak sok módja lehetséges.

A pedagógusok gyakran élnek a tanulókra bízott rokonszenvi, baráti alapon létrejött szimpátiacsoportok alakításának a lehetőségével. A peremhelyzetű diákok sérülésveszélye és esetleges korábbi sérülései miatt a szimpátia alapú csoportalakítási elvet óvatosan célszerű alkalmazni.

A véletlenszerűen kialakított csoportok veszélye pedig az lehet, hogy egy csoportba kerülhetnek csak a leggyengébb vagy éppen csak a legjobb teljesítményt felmutató tanulók.

A KIP alkalmazása során a csoportokat az adott tantárgy tekintetében releváns tudásbeli heterogenitás figyelembevételével, a pedagógus alakítja ki, ezzel biztosítva, hogy a feladatok megoldásán keresztül a diákok megismerjék egymás erősségét, a feladatokhoz való hozzáértését.

Mivel a KIP a tanítási órák maximum 20%-ában alkalmazandó eljárás, a fennmaradó 80%-ban a pedagógus tetszőleges szempont szerint alakíthatja ki a tanulói csoportokat, amely nem befolyásolja a tanulók között a tantárgy szempontjából már rendezett státushierarchiát.

Követelmény 2:

Többféle (komplex, gardneri) képesség felhasználását igénylő csoportfeladatok kijelölése

Indok:

Ahhoz, hogy a pedagógus alkalmazni tudja a státuszkezelést, szüksége van olyan osztálytermi helyzetek létrehozására, amelyek alkalmat adnak az alacsony státuszú tanulók pozitív megerősítésére. Olyan komplex, többféle képességet felhasználó csoportfeladatokat jelöl ki, amelyek teljesítése során az alacsony státuszú tanulók is megmutathatják ügyességüket, erősségüket (Melléklet: Megjegyzés 1⁸). Ahhoz, hogy a pedagógus az osztályban mindenkit ennek megfelelően motiváljon, szükség van a gyerekek érdeklődési területének a feltérképezésére, amelynek kiderítéséhez a gardneri intelligenciateszt használható.⁹

Elmaradásának következménye:

A gardneri intelligenciák, az érdeklődési kör feltérképezésének elmaradása esetén a tanulók motiváltsága, teljesítménye csökkenhet, mivel a feladatok nem építenek a tanulók rejtve maradt erősségeire.

Követelmény 3:

Kizárólag több megoldást lehetővé tevő, nyitott végű csoportfeladatok kijelölése

Indok:

A nyitottvégűség több megoldási lehetőséget, ennek következtében a tanulók közötti megegyezés kívánalmát, illetve pozitív értelemben vett vitáját generálja (Melléklet: Megjegyzés 2¹⁰)

Elmaradásának következménye:

A csoporton belüli vita elmaradása, a kisebb intenzitású kommunikáció végső soron az ismeretelsajátítást lassítja, hiszen minél kevesebbet beszélgetnek a tanulók az ismeretekről, a tananyagról, annál kevesebbet tanulnak.

Követelmény 4:

Azonos témában, eltérő feladatokat tartalmazó csoportfeladatok szerkesztése

Indok:

Ha minden csoport, a tanmenet szerinti témában, eltérő feladatokon dolgozik, úgy biztosított lesz a tanulói csoportok egymástól független, „áthallás nélküli”, nyugodt, versenyhelyzetet nem generáló munkavégzése (Melléklet¹¹).

Elmaradásának következménye:

Az egyes csoportok azonos feladatmegoldása esetén az a csoport, amelynek olyan tanuló a tagja, aki az adott feladathoz legjobban ért, nagy valószínűséggel magasabb szinten oldja meg a feladatot, mint a többi csoport. Összehasonlítva a csoportmunka eredményét, hamar kialakul az a vélemény a gyerekek között, hogy abban a csoportban érdemes dolgozni, ahol a legjobb képességű tanuló(k) van(nak), hisz ők magasabb szinten, érdekesebb eredményt produkálva oldják meg a feladatot. Ez versenyhelyzetet teremt, amely sok tanulóra, különösen a tanulásban lemaradottakra, demotiváló erővel hat.

Követelmény 5:**A csoportmunka produktumát felhasználó személyre szabott, differenciált egyéni feladatok***Indok:*

A csoportmunkát követő egyéni feladatok követelménye, hogy fel kell használniuk a csoportmunka eredményét, vagyis nem lehet megoldani azokat a tanulók produktuma/innovációja nélkül. Ha a tanuló esetében nem kívánjuk meg, hogy egyéni feladatában felhasználja a csoportmunka eredményét, akkor a csoportmunkában való aktív részvételtől szoktatjuk le (Melléklet: Megjegyzés 3¹²).

Elmaradásának következménye:

Ennek a kívánalomnak az elmulasztásánál hamar megtanulja a diák, hogy az egyéni feladata akkor is sikerül, ha nem vesz részt a csoportmunkában, ami a csoport együttműködése szempontjából hátráltató tényező. Ellenkező esetben viszont azt tudatosítjuk a tanulóban, hogy a csoport sikere az ő egyéni munkájának is a feltétele.

Követelmény 6:**Jellegében más, személyre szabott, képességekhez mért egyéni feladatok kijelölése***Indok:*

A csoportproduktumot felhasználó, differenciált egyéni feladatok személyre szabottak, képességekhez mértek, figyelembe veszik a tanuló kompetenciáit, meglévő tudását, ismereteit és Vigotszkij¹³ legközelebbi fejlődési zóna elméletére építenek (Melléklet¹⁴).

Elmaradásának következménye:

Amennyiben a csoportok között azonos jellegű feladatokat találunk, úgy azok megerősítik a többi tanuló szemében, hogy kik azok a tanulók, akik azonos szinten vannak, azonos erősségű feladatokat kapnak (a diákok közötti státuszközelítést hátráltatja, ha pl. minden csoportban, minden közepes eredményt felmutató tanuló azt a feladatot kapja, hogy készítsen keresztrejtvényt a csoportmunkában található információk/szavak stb. felhasználásával).

Követelmény 7: A pedagógus státuszkezelést végez*Indok:*

A státuszhelyzet kezelése olyan pedagógiai eljárás vagy beavatkozás, amelynek célja a tanulók közötti egyenlő vagy közel egyenlő státuszból történő interakció kialakítása, amely a feladatokhoz való egyenlő hozzáférést és ennek eredményeképpen minden diák számára a fejlődés lehetőségének megteremtését jelenti. Az adott tantárgy tekintetében

kialakult osztálytermi státusz egy olyan hierarchikus rendben elfoglalt pozíció, amelyet a diákok (legtöbbször a pedagógus feladatkijelölésétől és a tanulók felé közvetített üzenetétől befolyásolva) saját maguk hoznak létre egymásról alkotott vélekedésük, elvárásuk alapján¹⁵.

A státuszkezelés lényege, hogy a pedagógus módosítja az osztályban kialakult státuszhelyzetet azáltal, hogy megváltoztatja „a tanulóknak mind önmagukkal, mind egymással szemben a kompetencia tekintetében támasztott elvárásait”¹⁶.

A státuszkiegyenlítés lehetőségei között tartjuk számon, amikor a pedagógus az alapkészségek fejlesztésén túl a különböző intelligenciatípusok felhasználását megkövetelő feladatokat jelöl ki, és ezzel az alacsony státuszú tanulót „kompetenciával ruházza fel”. Ehhez az szükséges, hogy a pedagógus szemlélete túlmutasson az alapkompenciák fejlesztésén (írás – olvasás – számolás) és ne ezek alapján hozzon ítéletet a tanulókról (okosok-buták). A többféle képesség felhasználását igénylő feladatok kijelölésével a pedagógus lehetőséget kínál diákjainak, hogy megmutassák saját ügyességüket, erősségüket. Amennyiben az alacsony státuszú diák megmutathatja erősségeit, megismertetheti társaival, hogy mihez ért, miben jó és a pedagógus ezt nyilvános, a többi tanuló számára is hallható elismeréssel jutalmazza, úgy a diáktársakban az adott diákkal szemben kialakult kompetenciaelvárás módosítható.¹⁷

Elmaradásának következménye:

A státuszkezelés elmaradásával a meglévő státuszkülönbség megerősödik, állandósul. A magas státuszú diákok nem kapnak lehetőséget arra, hogy felfedezzék az alacsony státuszúak erősségeit, így nem engednek számukra hozzáférést a feladatokhoz. Elmaradása esetén az alacsony státuszú tanuló nem él át sikereket, amelynek hatására nem látja kompetensnek magát és nem tartja magát számon úgy, mint a csoport egy értékes tagját. Ennek hatására nem vesz részt a feladat megoldásában, kevesebbet kommunikál a társaival, így kevesebbet tanul.

ÖSSZEGZÉS

Írásunk célja a pedagógusok módszertani repertoárjában megtalálható, a méltányosság megteremtését segítő, a tanulók státusz helyzetét kezelő Komplex Instrukciós Program bemutatása és státuszkezelő tulajdonsága miatt a kooperatív munkaszervezéstől való megkülönböztetett jegyeinek a felsorakoztatása, azok indoka és elmaradásuk következményének a bemutatása volt. A tanítási órák maximum 20%-ban alkalmazott Komplex Instrukciós Program speciális követelményei között tárgyaltuk az alábbi, már ismert csoportmunkaszervezési módtól való megkülönböztető követelményeket:

- tudásban heterogén, a státuszkezelés kivitelezhetősége miatt kizárólag 4–5 fős tanuló-csoportok alakítása,
- többféle (gardneri) képesség felhasználását igénylő komplex csoportfeladatok kijelölése,
- kizárólag több megoldást lehetővé tevő, nyitott végű csoportfeladatok kijelölése,
- azonos témában, eltérő feladatok kijelölése az egyes csoportok számára,
- a csoportmunka produktumát felhasználó, személyre szabott, differenciált, egyéni feladatok kijelölése
- minden tanuló részére jellegében más, személyre szabott, képességekhez mért egyéni feladat kijelölése (pl. egy 25 fős csoport esetén 25 eltérő egyéni feladat kijelölése),
- a pedagógus státuszkezelő tevékenysége.

Zárásként fontosnak tartjuk megindokolni, hogy miért minimum 10%, maximum 20%-os gyakorisággal javasoljuk a KIP alkalmazását. A tapasztalatok és a kutatások azt mutatják, hogy ez az alkalmazási gyakoriság idéz elő maradandó változást a tanulók közötti státusz helyzet rendezése tekintetében. Az ennél nagyobb gyakoriság – a fent felsorakoztatott óraszervezési követelmények miatt – a pedagógusokra rendkívül nagy terhet róna, hiszen minden egyes óraterv egy innováció a pedagógus részéről: azonos témában, nyitott végű, komplex, többféle képesség felhasználását igénylő csoportfeladatok szerkesztése, amelyeket a személyre szabott, differenciált egyéni feladatok során alkalmaznak. A KIP-et alkalmazó pedagógusok azzal is tisztában vannak, hogy nem minden körülmény és tartalom alkalmas a KIP szerint szervezett tanórai feldolgozásra, vagyis legalább 80%-ban helyet kell biztosítani a többi tanulásszervezési módnak is (frontális osztálymunka, egyéni munka, páros munka, nem státuszkezelő kooperatív munkaszervezés, projekt stb.). Tény az is, hogy vannak gyerekek (igaz, nem nagy számban: 3%)¹⁸, akik nem szeretnek csoportmunkában dolgozni.

FELHASZNÁLT IRODALOM:

- ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka: *Együtt-tanulók kézikönyve – Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe*, Szeged, Mozaik kiadó, 2012.
- COHEN, E. G. – LOTAN, R. A.: *Designing Groupwork Strategies for heterogeneous classrooms*. Teachers College, Columbia University, New York – London, 2014.
- FALUS Iván: *Didaktika*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003.
- K. NAGY Emese: *Esélyegyenlőség iskolai kezelése csoportmunkával*, Debreceni Egyetem, 2007.
- K. NAGY Emese: *Több mint csoportmunka*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2012.
- K. NAGY Emese: *KIP Könyv I–II*. Miskolci Egyetemi Kiadó, 2015.
- K. NAGY Emese – RÉVÉSZ László: *Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportokban (DFHT), metódus mint a Komplex Alap-program tanítási-tanulási stratégiája, fókuszban a tanulók státuszkezelése*, EKE Líceum Kiadó, 2019.
- K. NAGY E. – RÉVÉSZ L. – REVÁKNÉ MARKÓCZI I. – SÁPINÉ BÉNYEI R. – KOPP E. – LÉNÁRD S. – MAJOR É. – KOVÁCSNÉ DURÓ A. – IL-LÉSNÉ KOVÁCS M. – DOBRÓNÉ TÓTH M. – ÓBIS, H. – SARKA L. – HUSZÁR Zs. – FÜZNÉ KÓSZÓ M. – MUSZA K.: *Részvevői kézikönyv, Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportban (DFHT) tanítási-tanulási stratégia*, Eger, Líceum Kiadó, 2018.
- M. NÁDASI Mária: *A párban folyó tanulás*, in: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1998, 379–382.
- M. NÁDASI Mária: *Az oktatás szervezési módjai*, in: FALUS Iván – ZAGYVÁNÉ SZÜCS Ida (szerk.): *Didaktika*, Akadémiai Kiadó, megjelenés alatt, 2021.
- NAHALKA István: *Konstruktívizmus és nevelés*, in: *Neveléstudomány: oktatás – kutatás – innováció*, 1. 4. sz, 2013, 21-33.
- PÁLFI Dorina: *A pedagógusok státuszkezelési kompetenciájának a fejlesztése*. Doktori (PhD) értekezés, Eszterházy Károly Egyetem, 2021.
- VIGOTSKIJ, L. Sz.: *Mind in society: The development of higher psychological process*, Harvard University Press, Cambridge, 1978.

¹ K. Nagy, 2015; Pálfi 2021

² v.ö: K. Nagy 2012: 4-5

³ Falus, 2003; Arató és Varga, 2012; Nahalka, 2013; K. Nagy, 2015; M. Nádasi, 2021

⁴ Pálfi, 2021

⁵ K. Nagy, 2007, 2015

⁶ A KIP óra sémája:

óraa történő ráhangolás

csoportfeladatok megoldása, majd bemutatása

egyéni, névre szóló, képességekhez mért, a csoportmunka eredményét felhasználó feladatok megoldása, majd lehetőség szerinti bemutatása,

az órai munka értékelése.

⁷ K. Nagy, 2007

⁸ A melléklet itt érhető el: http://refpedi.hu/hatteranyagok/K_Nagy_Emese_Melleklet.pdf

⁹ (K. Nagy, 2015)

¹⁰ A melléklet itt érhető el: http://refpedi.hu/hatteranyagok/K_Nagy_Emese_Melleklet.pdf

¹¹ A melléklet itt érhető el: http://refpedi.hu/hatteranyagok/K_Nagy_Emese_Melleklet.pdf

¹² Uo.

¹³ Vigotszkij 1978

¹⁴ A melléklet itt érhető el: http://refpedi.hu/hatteranyagok/K_Nagy_Emese_Melleklet.pdf

¹⁵ (Cohen és Lotan, 2014; K. Nagy, 2015)

¹⁶ (K. Nagy és Révész, 2019, 25. o.).

¹⁷ (Cohen és Lotan, 2014; K. Nagy, 2015; K. Nagy és Révész, 2019).

¹⁸ K. Nagy, 2012



MÓZES ÁRON

HÁTRÁNYKOMPENZÁLÁS ÉS TEHETSÉGGONDOZÁS NEM KÖZÉPISKOLÁS FOKON

avagy a Wáli István Református Cigány Szakkollégium
múltja, jelene és jövője

1. KETTŐS VISSZATEKINTÉS

„Emlékezz vissza az egész útra, amelyen vezetett Istened, az Úr ... hogy ... megtudja, mi van a szívedben” (5Móz 8,2)

Olyan világban élünk, ahol mindenki gyors és átütő sikert vár, tőlünk is. De évszázadok elmaradásait, adósságait nem lehet kiegyenlíteni csak elkért bölcsességgel, szeretettel, türelemmel, odaszánt, kitartó munkával. Mégis fontos, hogy a mérőföldköveknél megállva, közben is meggyőződjhessünk két dologról: haladunk-e, illetve jó-e az irány? Az út maga tanulási folyamat, közben sok minden kiderül rólunk is. De ezek fölött a legfontosabb, hogy tiszta legyen a motivációnk, a szándékunk, ami a szívében van.

Két egymásba fonódó történet indult 10 éve. Időrendben először megfogalmazódott a Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat (KRSZH) mint egyházi fenntartású intézmények közösségének elképzelése, majd e döntésre építve jöttek létre az intézmények, így Debrecenben a Wáli István Református Cigány Szakkollégium (WISZ) is.

1.1 A KRSZH alapítása, épülése

A Miniszterelnökség és a négy történelmi felekezet (evangélikus, görögkatolikus, református, római katolikus) 2011. március 17-én szándéknyilatkozatban rögzítette a KRSZH megalapítását. Közös céljuk volt a felsőoktatásba bekerülő cigány és hátrányos helyzetű fiatalok segítése. Ezek az intézmények nem hagyományos szakkollégiumként szerveződtek egy-egy tudományterület köré, hanem tehetséggondozó tevékenységüket tagjaik hátrányainak kompenzálására építve kívánták megvalósítani, elsősorban cigány fiatalok esélyeinek kiegyenlítését célozva.

El is indult Budapesten a Jezsuita Roma Szakkollégium, Nyíregyházán az Evangélikus Roma Szakkollégium, Miskolcon a Görögkatolikus Cigány Szakkollégium, Debrecenben pedig mi, a Wáli István Református Cigány Szakkollégium (WISZ). Az évek folyamán csatlakozott a Szegedi Keresztény Roma Szakkollégium (2012), Debrecenben másodikként a Szent Miklós Görögkatolikus Roma Szakkollégium (2015), majd a Budapesti Református Cigány Szakkollégium (2016). Két szakkollégium működtetését egyetemektől vette át egyházi fenntartó: a Pécsi Evangélikus Roma Szakkollégium (2018), és legújabban az Egri Roma Szakkollégium átvétele jelenleg is folyik (2021). Létezik még két intézmény, melyek fenntartója máig egy-egy egyetem: a Lippai Balázs Roma Szakkollégium Hajdúböszörményben és a Szentandrassy István Egyetemi Roma Szakkollégium Kaposváron.

A kezdeti 100 fős létszám mára 330 főre gyarapodott, az elmúlt tíz évben diplomát szerzett szakkollégisták száma pedig 470 fő. A Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat máig egy európai szinten is egyedülálló kezdeményezés, „hungarikum”, jó mintaként szolgálva más országoknak, de a felekezetek együttműködésére is példa. Jól érzékelteti jelentőségét az is, hogy a romák európai létszámát 10 millióra teszik.

A KRSZH szakmai fejlődésének további nagyobb mérföldkövei:

- 2013: Roma Szakkollégiumi Charta: intézmények küldetése, konkrétabb szakmai kerete.
- 2014: KRSZH Standard: a működés szakmai sarokpontjai, célokkal, eszközrendszerrel.
- 2017: A KRSZH intézményei létrehozzák a Roma Szakkollégiumok Egyesületet.
- 2018: A szakkollégiumok állami minősítése mint az állami forrásból való működés felvétele.

1.2 A WISZ létrejötte, fejlődése

A Magyarországi Református Egyház 2011-ben zsinati határozatban döntött a létrehozásról. A névadó, Wáli István az 1700-as évek második felében németalföldi egyetemen találkozott Srí Lanka-i diákokkal. Felfedezte, hogy nagyon sok szavuk hasonlít a magyarországi cigányokéra. Hazaérkezve, jegyzeteit összevetette a Győr környéki cigányok szókincsével, és visszaigazolva látta sejtését. Nem sokkal utána, egy bécsi újság közölte a felismerését, az ezt követő kutatások pedig alátámasztották azt. Bár a későbbiek azt is igazolták, hogy az Indiából indult népcsoport egy része egyiptomi kitérő után ért Európába, így mégis van némi létjogosultsága a gipsy (egyiptomi) elnevezésnek is.

A zsinati fenntartású WISZ-t fizikailag a Debreceni Református Hittudományi Egyetem (DRHE) Maróthi Kollégiuma fogadta be. Másik fontos együttműködő partnerünk a Debreceni Egyetem (DE). Debrecen egyetemei nemcsak a hallgatóinkat adják, hanem az oktatókat, mentorokat, tutorokat, közös kutatások és konferenciák szereplőit is. Tagja vagyunk a DE Tehetség Tanácsa Szakkollégiumi Albizottságának is.

Kezdetben állami támogatásból működtünk, majd belekezdünk az első uniós projekttel egy nagyobb fejlesztésbe. Utána, 2015-ben dolgoztuk ki első intézményfejlesztési tervünket. Egyik sarkalatos pontja volt a változásoknak, hogy mind a hallgatói, mind a

munkatársi összetételben, a roma szereplők mellett, megjelentek a nem cigány delegáltak is. A másik, hogy az előadás jellegű oktatás mellett egyre nagyobb arányban vezettünk be kompetenciaalapú, tréningjellegű modulokat. Továbbá működésünkben hangsúlyt kapott a folyamatos fejlesztés igénye, majd a gyakorlata is.

2016-tól valósítottuk meg a második és harmadik nagy fejlesztési projektünket, részben fedésben. A második a működés általános továbbfejlesztését szolgálta, a harmadikban kiemelten a közösségünk fejlesztését szervetük, megnyitva egy nagyobb ívű szakmai koncepció kidolgozásának lehetőségét.

2. A WISZ MŰKÖDÉSÉNEK SZAKMAI HÁTTERE ÉS MAI GYAKORLATA

Működésünk alapja saját, intézményi identitásunk, küldetésünk és szakmai programunk. Ezek megközelítéséhez néhány kulcsfogalmat mindenképpen értelmeznünk kellett és kell újra és újra. Amint az alapításnál is egyértelmű volt, nem egy hagyományos szakkollégium vagyunk, hisz nem egy tudományterület az igazodási pont. Tehetséggondozó tevékenységünk, tagjaink társadalmi és szociális helyzetéből adódóan, az ő hátrányaik kompenzálását, esélyeik kiegyenlítését szolgáló program, amelynek fontos elemei az integráció és az inklúzió. Eredményeink kulcsa bizonyára az a dimenzió, amit keresztyén intézményként meghatározónak tekintünk: az Istennel való kapcsolat és annak áldásai. Ez olyan „hozzáadott értéket” eredményez, amely mára tagadhatatlan a külső szemlélők számára is.

2.1 Hátránykompenzálás felsőoktatásban

A hátrányok kiegyenlítése megfordítva az esélyek egyenlőségének megteremtését jelenti. Akik a nevelésben, oktatásban dolgozunk, mindannyian tudjuk, hogy a gyermekek, majd fiatalok kibontakozásának lehetőségei közel sem azonosak. A „szétnyíló olló” különösen is ösztönöz, hogy hatékony segítséget adjunk azoknak, akik önhibájukon kívül, jelentős hátránnyal indulnak. Természetesen, az életkoruk előrehaladtával, e hátrányok leküzdése egyre reménytelenebb. Ezért fontos, hogy minél hamarabb, tudatos, „rendszerszintű” tevékenység folyjon a különböző nevelési, oktatási fokozatokban az óvodától (vagy már a biztos kezdet gyerekházaktól) a doktori képzésig.

Intézményünk megalapítása óta a felsőoktatás hallgatóival foglalkozik. Ha úgy ítéljük meg a felvételin, hogy az adott hallgató személyes helyzete indokolja, személyisége pedig lehetővé teszi, hogy segítsük őt, és belefér a szűkös létszámkeretünkbe, felvesszük a programba. Rövid távon olyan támogató tevékenységeket tervezünk és valósítunk meg vele, ami csökkenti a személyes hátrányait, növeli sikeressége esélyeit az oktatásban.

2.2 Integráció és inklúzió wiszes megközelítésben

Az Idegen Szavak Szótárából kiindulva: az *integráció* szó összeolvadást, beolvasztást, egyesülést jelent. Ellentéte a *szegregáció*, ami elkülönítést, elválasztást, elszigetelést, megkülönböztetést eredményez. Integráció esetében: az átlagostól, például nevelhetőségükben, fejleszthetőségükben eltérő gyermekek, fiatalok bekerülnek, beilleszkednek átlagos társaik közé. Az integráló program befogadja őket, de nem változtat saját működési módján, hanem a befogadottaktól várja a beilleszkedést, az azonosulást.

„Az inklúzió egy dinamikus szemlélet, mely képes a tanulók sokszínűségéből fakadó eltérő nevelési igényekre pozitívan reagálni. Továbbá egy inkluzív közösség az egyéni különbözőségekre, mint a tanulási folyamat mélyítését és gazdagodását elősegítő lehetőségként tekint.”¹

Az inklúzió célcsoportja az utóbbi évtizedekben folyamatosan bővült. Először a fizikai és mentális fogyatékkal élők, később a hátrányos gazdasági-társadalmi státuszúak, aztán az SNI gyermekek együtt nevelését-oktatását értették alatta. Mára az inkluzív szemlélet a diákra mintegy holisztikus szemlélettel, illetve lehetőségként tekint.²

Befogadó intézményként készen kell állnunk a sajátos élethelyzetükből adódóan, sajátos jegyeket mutató hallgatók fogadására. Ezért olyan módszereket, személyi és tárgyi feltételeket alakítottunk ki és alkalmazunk, melyek képessé teszik a hallgatói és munkatársi közösséget a hallgatóink szükségleteinek differenciált figyelembevételére. Mindezek közepette, mint más szakkollégiumoknak is, figyelembe kell vennünk, hogy a hallgatóink graduális egyetemi képzése és befogadó fejlesztése fizikailag és intézményi háttérrel tekintve is elválik egymástól.

A befogadás azonban nem jelentheti mindennek a határok nélküli eltérését. Fontos alapelvünk például, hogy átmenetileg elfogadjuk valakinek az elsősorban sérüléseiből, hátrányaiból adódó, a közösség számára problémás viselkedését, és közösen dolgozunk a gyógyulásán, a változásán, a fejlődésén. Azonban közép, de főleg hosszú távon, a közösségre gyakorolt nemkívánatos hatása miatt, kizárhatja onnan magát, aki nem akar változni. Ennek értékelésében és érvényre juttatásában fokozott jelentősége van a hallgatói önkormányzatnak.

A befogadás egy fontos eleme, hogy előítélettel senki részéről ne találkozzon a szakkollégista, aki helyzetéből adódóan eleve hiperérzékeny. Így a munkatársi csapat is része ennek a folyamatnak, követi, támogatja a változásokat. Sőt, külső szereplőket is bevonunk, de a hallgatói közösségnek, a kortársaknak meghatározó szerepe van. És ez az „optimális türelem” legtöbbször meg is hozza jó gyümölcsét.

A munkatársak részéről csak küldetéstudattal és elkötelezettséggel tudunk ebben hosszú távon megállni, eredményeket elérni. Kulcsa ennek az emberi kapcsolat négy meghatározó eleme: szeretet, tisztelet, bizalom, megértés. Egyik sem lehet elvárás a részünkről, hanem csak befektetés, önzetlen nyitás. Viszont ez a befektetés nagyon jó hozamú. Ezért, amikor befogadásról, inklúzióról beszélünk, a saját gyakorlatunkban is az integráció egy magasabb fokára, emelkedettebb dimenziójára gondolunk, melyben a közösségünk minden tagja érintett és támogatja azt. Nemcsak az alkalmazott munkatársak, hanem a

megbízott mentorok, tutorok, szupervizorok, oktatók, trénerek is. Ezt a kört kiválasztással, képzéssel, tréninggel tudjuk biztosítani, fejleszteni.

A befogadásunk abban is megnyilvánul, hogy a valós társadalmi helyzetet modellezzük. Hallgatóink többsége ugyan cigánynak vallja magát, de vannak hátrányos helyzetű, valamint jogilag egyik csoportba sem tartozó tagjaink is. Kezdetben nagy volt a kísértés a roma szakkollégiumok egy részében, hogy csak cigány fiataloknak, csak cigány munkatársakkal valósítsák meg a programot. Jelentős felismerés volt azonban, amikor ezen túl léptünk, hisz az sem lenne célravezető, ha egy pozitív diszkriminációval hoznánk létre szegregációt, egy életidegen buroklétet a hallgatóink számára.

2.3 Bemutatkozás a szakmai programon keresztül³

A szakmai programunk alapelveit a roma szakkollégiumok minősítési követelményrendszerét összegző, 2018. augusztus 31-én kiadott dokumentum, a roma szakkollégiummá minősítési eljáráshoz kapcsolódó értékelési szempontok és minősítési követelmények fogalmazzák meg:⁴ 1. szakmaiság, 2. társadalmi felelősségvállalás, felzárkózás, tehetséggondozás, 3. közösség.

2.3.1 Céljaink – Emeljük fel a tekintetünket!

A WISZ *küldetése* a magyarországi cigányság esélyeinek növeléséhez a jövő cigány értelmiségének sokoldalú támogatása, képzése, továbbképzése, keresztyén közösségbe hívása. Ennek érdekében: 1. Motiváló példákat visz és ad a középiskolás korosztály számára, támogatja továbbtanulásukat; 2. Szervezi a felsőoktatásban tanuló, elsősorban cigány származású hallgatók hátránykompenzálását, tehetséggondozását. 3. Felmutatja, megismerteti a keresztyén életvitelt és közösséget, melybe felkínálja, segíti a bekapcsolódást, abban a reményben, hogy a végzetek sokat tesznek majd a cigányságért, az egyházért, a cigány–magyar kapcsolatért; 4. Szervezi az alumni hallgatók hálózatát, a velük való kapcsolattartást, a közösség ápolását, végzésük utáni, a lehetőségei szerinti újabb képzésüket, továbbképzésüket. Mindezek alapján reméljük, hogy hallgatóink képessé válnak a széles körű párbeszédre: a közéletben, a szakmai és a tudományos világban való aktív részvételre, önmaguk és környezetük formálására, képességeik kibontakoztatására.

Jövőképe értelmében, a következő néhány évben, egy kapcsolati háló támogatásával a WISZ el kívánja érni, hogy a szakmai programjához, hallgatóinak és a munkatársaknak egyaránt stabil hátteret biztosító, korszerű, hatékonyan működő intézmény legyen, vagyis még eredményesebben szolgálja a hátrányos helyzetű fiatalok, hallgatók egészséges személyiségfejlődését, tehetségük kibontakozását, érdemi esélyüket, elhelyezkedésüket és karrierjüket a munkaerőpiacon. Sikeres tevékenysége érdekében fejleszti a bevonás módszerét, az egyéni tehetséggondozást, a külső támogatók elérésének lehetőségét, gazdasági tevékenységét, gyakornoki programját, a végzetek alumni rendszerét. Meghatározóvá kívánja tenni, hogy tagjai és munkatársai a Magyarországi Református Egyház hitvallásait és szellemiségét fontosnak tartásák, az általános keresztyén értékeket felvállal-

ják. Hallgatóinak segítséget ad, hogy személyiségük minden dimenziójában fejlődjenek, az értelmiségi, a morális és a közösségi életvitel, valamint a lelkeség elmélyítése révén.

Legfontosabb *stratégiai céljai*:

- A fejlesztés nyilvánvaló szüksége és igénye okán, valamint a roma szakkollégisták szociális helyzetében való különbözőségeik kiegyenlítése eszközeként, egy alapítvány létrehozása (2021).
- Középiszólásokból is álló, befogadó közösség kifejlesztése, lelkipánczóói segítség és életvezetési tanácsadás biztosításával (2021).
- A hátrányos helyzetű hallgatók pusztán kollégiumi befogadása igény és kapacitás szerint (2022).
- Mindezek feltételeként önálló, sokkal nagyobb és egy korszerű épületkapacitás biztosítása (2022).
- A hátrányos helyzetű és/vagy cigány fiatalok egyetemre való bejutásának támogatása (2023).

2.3.2 A mindennapos működés

A hátránykompenzáló, tehetségpánczózó tevékenységünk alapvetően együtt lakó közösségre épül, azonban rendkívüli, és átmeneti időszakokban megvalósítható távoktatás, távkapcsolat formájában is. Legfontosabb négy eleme: karrierépítést támogató programok, képzési program, közösségi programok, társadalmilag hasznos tevékenységek.

2.3.2.1. Az életpályaeépítés közvetlen támogatása

Olyan szolgáltatások, melyek segítik a hallgatók szakmai karrierjének tudatos építését, egyéni fejlesztési tervük elkészítését és megvalósítását, így diplomájuk megszerzését és majdani elhelyezkedésüket, szakmai pályájukat. Munkatársaink, mentoraink, tutoraink, korrepetitoraink, gyakornoki kapcsolattartóink részvételével a tehetségpánczózáshoz kötődő munka folyamatos a szakkollégiumi életút alatt. Első lépésként a hallgatókkal átfogó karrierstratégiai tervezést végzünk, az igazgató vagy a szakmai vezető bevonásával. Részai: önértékelés és személyre szabott, távlatos, az egyetemi diploma megszerzésén túlmutató célok meghatározása vagy felülvizsgálata.

– Mentori rendszer

A szakkollégiumi hallgatók csoportos fejlesztése és képzése mellett kiemelt jelentőséggel bírnak az egyén felzárkózást segítő, lemorzsolódást megelőző tevékenységek, szolgálva a szakmai fejlődést, a végzés utáni életpályaeépítést. Ebben meghatározó a mentorprogram. Feladata a karrierstratégiaán belül a hátrányos helyzetű szakkollégisták életvitelének és tanulási attitűdjének előnyös formálása, felsőfokú tanulmányaik segítése, hogy a hátránnyal érkező szakkollégistáknak egyenlő esélyük legyen személyes tehetségük kibontakoztatására. Mentoraink elismert képviselői szakterületüknek. De a szakmai

segítségadáson túl, aktív együttműködést, motivációt, a céltudatos munka alapos tervezését, a haladás nyomon követését, a folyamatos visszacsatolást is biztosítják, elsősorban kontakt, de online formában is.

– *Egyéni terv és megvalósítása*

A WISZ által felkért mentor együttműködés keretében segíti a hallgatót szakmai munkájában, fejlődésében, céljai megvalósításában, a magabiztos szakterületi jártasság megszerzésében, az egyéni kutatási terület megtalálásában és a szakmai fórumokon való megjelenésben. A feladat meghatározó része, hogy segítsen a hallgatónak felépíteni az utat, mely elvezet a céljához, meghatározza azokat a mérföldköveket, melyeknek megvalósítását is együtt kísérik végig. Ehhez a mentor konzultációkat biztosít a mentoráltnak, közreműködik a szakmai előmenetelét biztosító egyéni terv elkészítésében, és nyomon követi, segíti annak megvalósítását. Támogatja a karrierépítéshez szükséges kapcsolatrendszer kialakítását, közreműködik a mentori rendszer visszacsatolásaiban.

– *Tutori rendszer a hallgatói tudományos tevékenység támogatásához*

A tudományos munkába való bekapcsolódást, elsősorban a tudományos diákköri tevékenységet, illetve a kutatási tevékenységben való részvételt a tutori rendszer, a személyes tutor segíti, mentori támogatást is ellátva. De a szakkollégiumi munka eredményességéhez tartozó kutatásokba is bevonjuk a hallgatóinkat. Ennek révén is elmélyülhetnek az általános kutatómódszertan alkalmazásában, illetve hiteles képviselői lehetnek a kutatások révén intézményünknek. Ezeket általában a Debreceni Református Hittudományi Egyetemmel, illetve a Debreceni Egyetemmel végezzük.

– *Diplomaszerzést, elhelyezkedést támogató kompetenciafejlesztés elemei*

- *Diplomaszerzést támogató kompetenciafejlesztés:* A személyiségfejlesztő kurzusok, tanulásmódszertani és kutatómódszertani képzések minden hallgató számára elérhetők. Online óra esetén a kurzusok kiegészülnek egyéni tanácsadással is.
- *Nyelvi képzések:* A nyelvvizsgára történő felkészülést nyelvтанárral támogatjuk, a diploma megszerzését szolgáló nyelvvizsga teljesítéséig. A már nyelvvizsgával rendelkezők számára a szinten tartás, vagy újabb idegen nyelv elsajátításának lehetőségét is felkínáljuk.
- *Tanulmányi felzárkóztatás:* A hallgatókat segítjük tanulmányi kötelezettségük teljesítésében. Egyéni felzárkóztatást biztosítunk igény szerint minden tantárgyból, melyben elmaradása van, mert elakadása későbbi tanulmányait akadályozhatja.
- *A közösségi szerepvállalás elősegítése:* Hallgatóink önkéntes tevékenysége ösztön-díjuk feltétele, melynek keretében, általunk szervezeten vagy saját szervezésben is megtapasztalják ennek örömeit.

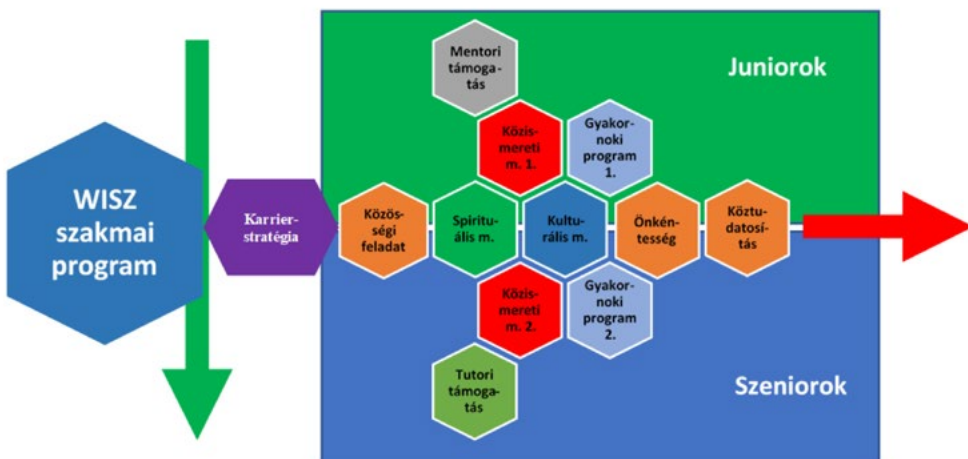
– Gyakornoki program

Életstratégiájuk megvalósításában, így a munkaerőpiacra való kilépéshez is több szolgáltatást nyújtunk. A sikeres megjelenésüket támogatja gyakornoki programunk, benne munkaerőpiaci tanácsadással. Együttműködő partnereink segítségével álláskeresési technikákat tanítunk évi 2 alkalommal, ebben önéletrajz írására, motivációs levél összeállítására, egy-egy állásinterjúra készítenek fel a közreműködő tanácsadó szervezet munkatársai.

A kéthónapos gyakornoki program keretében, a belső pályázaton nyertes hallgatóinkat elhelyezzük a munkaerőpiacon, általunk biztosított anyagi háttérrel. Így lehetőséget kapnak egy munkahely kipróbálására, kapcsolatépítésre, valamint a munkahelyi szemléletformálásra is. A munkahelyek pedig megalapozottan dönthetnek egy-egy új munkatársuk felvételéről.

2.3.2.2. Képzési program

Két szakaszban (junior és szenior), három modulban (kulturális, spirituális, közismerteti), három plusz két évfolyamra kidolgozott program alapján folyik a hallgatók képzése. A junior⁵ szakkollégisták számára az alapkompenciák elsajátítását kínáljuk fel hároméves rotációban. (Bármikor, bármely évfolyamán lép be az egyetemista a programba, három év alatt „körbeír” a programon.) A szeniorok⁶ számára a karrierépítést közvetlenül szolgáló kompetenciák fejlesztése történik, mérsékelt óraszámúban. Az oktatók, trénerok, facilitátorok változatos módszereket alkalmazhatnak annak fényében, hogy az átadandó tudás, szemlélet, képesség, készség, kompetencia milyen módszertannal fejleszthető, alakítható hatékonyan.



– *Modulok*

Kulturális: Olyan tanulmányi egységek, amelyek hangsúlyt fektetnek a kettős identitás építésére, a közéleti és kultúrateremtő elitként való szerepvállalás megalapozásához. Kulturális programok egészítik ki pl. táncház, híres roma emberek bemutatkozása. A cigány és magyar népismeret a magyar–cigány együttélés megértéséhez, a kölcsönös függőség és történelmi egymásrataltság felismeréséhez, a békés együttéléshez szükséges szemlélet kialakításához. Témakörei: cigány és magyar népismeret, cigány és magyar történelem, cigány és magyar kultúra (zene, irodalom, festészet), cigány nyelvek, cigány művelődéstörténet, történelem, szociológia.

Spirituális: A szakkollégium képzési tartalmában, de kulturális közösségi életében is a felsőoktatás keresztény szellemiségű műhelye. Hozzá kíván járulni ahhoz, hogy hallgatóinak hite elmélyüljön, alapvető jártasságot szerezzenek teológiai, egyházi kérdésekben, és hivatásuk kibontakoztatása mellett alkalmassá váljanak hitük hiteles képviselőit is a világban és az egyházban. Témakörei: egyházismeret, etika, bibliaismeret, teológiai irányzatok, felnőtt hittan, valláslelektan, etika.

Közismereti: A szakkollégisták rendelkezzenek eszközrendszerrel a szakterületükön, értelmiségi pályájukon való fejlődéshez, képesek legyenek összetett problémák megoldására, minőségi munka végzésére, gondolataik szabatos kifejezésére, akár idegen nyelven is. Rendelkezzenek egészséges önértékeléssel és kritikával, ismereteiket, gondolataikat igényesen tudják kommunikálni. Szerezzenek jártasságot közösségek szervezésében, pályázatírásban, forrásfejlesztésben. Ismerjék meg az ügyintézés alapvető társadalmi és közigazgatási struktúráit. Témakörei: kommunikációelmélet, közigazgatástan, projektmenedzsment, tanulásmódszertan, önismeret és személyiségfejlesztés, jogi ismeretek, szociális és közösségi képességek fejlesztése, szociológia, nyelvi kompetenciafejlesztés.

Képzési szakaszok és időkereteik: Egy-egy szemeszterben 48 kontaktórát kell látogatniuk a junioroknak, 24 órát a senioroknak szakkollégiumi hétvége vagy műhely formájában.

2.3.2.3 Közösségi programok

Együttműködő partnereinkkel szervezett konferenciák, találkozók a tanév folyamán:

- Minden év szeptemberében a KRSZH országos tanévnyitó konferenciája;
- WISZ nyílt nap – ősz és tavasz;
- A Debreceni Egyetem Kiállítása (DEXPO);
- Naptári év elején cigánymissziós találkozó a Keresztény Allianz szervezésében;
- Tavasszal cigánymissziós imanap a Református Cigánymisszióval;
- Programok a Debreceni Református Hittudományi egyetemmel (Romológiai Tanszék);
- Tavasszal a KRSZH által a hallgatóknak szervezett tudományos konferencia;
- Csillagpont – Református Ifjúsági Találkozó
- A Debreceni Egyetem nyári Campus Fesztiválja;

- KRSZH lelkigyakorlat (Nyitott program a KRSZH intézményeiből érdeklődő hallgatóknak);
- Szakmai műhelymunka, DRHE együttműködésben.

A közösségépítést és az identitáserősítést szolgáló programok sokszínűek, hangsúlyosak bennük a hitéleti tevékenységek, a hétközi bibliaórák. A képzésben meghatározó az oktatás, a műhelymunka, de az önismereti és személyiségfejlesztő foglalkozás is. Ebbe a körbe tartozik pl. a filmklub, a nyitott este: közérdekű témákkal, meghívott előadókkal, vagy a táncház cigány kulturális este keretében, illetve vannak hallgatók által szervezett közösségi alkalmak is.

A tanévet közösen zárjuk a hallgatókkal és a munkatársakkal. Egy tábor keretében együtt összegezzük a tapasztalatokat, és ezekre alapozva készítjük elő a folytatásra vonatkozó döntéseket. Itt lehetőségünk van számos közösségépítő, identitást erősítő tevékenységre is. 2021-től ebbe a körbe csatlakozik be a régi és új hallgatók közös, megújított csapatépítése is.

A WISZ működtet az intézményi lelkész vezetésével egy olyan nyitott közösséget is, melynek tagjai Debrecen város és környezete középiskoláiból kerülnek ki, akik elsősorban cigány tanulók. A közösség célja a közösségbe vonás, közösségben tartás, tanulásra, továbbtanulásra motiválás.

2.3.2.4 Társadalmilag hasznos hallgatói tevékenységek

Önkéntes tevékenységekre *lehetőséget biztosítunk* szakkollégiumi tagjaink számára. Ezt figyelembe vesszük a hallgató szakkollégiumi munkájának értékelésekor, ösztöndíjuk megítélésekor. Az önkéntes programokat hallgatóink több szervezet, intézmény keretein belül is teljesíthetik.

2.4 Szakmai partnereink

Az *MRE fenntartásában működő tanodákkal* való együttműködésben fontos számunkra, hogy minden tanoda megkeresésének eleget tudjunk tenni. Általában a nyílt napunkon tudunk velük találkozni, és hallgatóink saját életúttörténeteiken keresztül motiválják a hátrányos helyzetű tanulókat a továbbtanulásra, az iskolában való bennmaradásra, de van, aki online mentorál tanodásokat.

A Magyarországi Református Egyház Missziói Irodájához tartozó *Országos Református Cigánymisszió* munkatársaival és csapatával szoros együttműködést alakítottunk ki. Része ennek az egymás külső kommunikációjának erősítése (közösségi média, honlap), megjelenés egymás rendezvényein.

A *Kelet-Magyarországi Református Gyermekevédelmi Központtal* még csak informális a kapcsolatunk, de már voltunk nyári táborukban, és bizonyára sokat jelent a lakásotthonokban vagy nevelőszülőknél nevelkedő középiskolásoknak is, ha jó példákat, járható utat látnak maguk előtt.

A középfokú oktatási intézményekkel szoros együttműködést alakítunk ki: pályaorientációs beszélgetéseket szervezünk a tehetség felismeréséhez, a tehetséggondozással kapcsolatos szakmai rendezvények megvalósításához toborzunk embereket. Az együttműködés során minél több, nagy arányban cigány tanulókkal és hátrányos helyzetűekkel foglalkozó középiskolát kívánunk elérni Debrecen meghatározó egyetemei felvételi körzetéből (Heves, Borsod, Szabolcs, Hajdú, Szolnok és Békés megyékből). Ebben eddig meghatározó partnereink egyes református középiskolák, illetve a *Debreceni Szakképzési Centrum*.

Alumnirendszer⁷

Nagy jelentősége van a végzett hallgatóinkkal (alumni) való kapcsolattartásnak. Részben szeretnénk minél tisztábban látni, hogy mi lett velük, részben ők azok, akik hitelesen tudnak rólunk hírt vinni, a Wálit „köztudatosítani”. Ők, akik a hátrányos helyzetű középiskolásokat leginkább képesek céltudatosságra, tanulásra motiválni. Ugyanakkor számukra is fontos a kapcsolattartás volt szakkollégista társaikkal, de így az újakkal is meg tudnak ismerkedni.

WISZ Alumni Közösségének tagjaként többen visszajárnak a rendezvényeinkre, hozzájárulnak a WISZ kapcsolatrendszerének további erősítéséhez. Számontartásukat segíti a honlapunk (wisz.hu) alumni regisztrációt biztosító szolgáltatása, illetve a külön a részükre létrehozott csoport a közösségi médiában.

Szakmai együttműködések

Megalakulásunk óta fontos az együttműködéseink fejlesztése. Alapító tagja vagyunk a KRSZH (2011) mellett a 2017-ben létrehozott *Roma Szakkollégiumok Egyesületnek* is. Együttműködésünk elemei: rendszeres szakmai egyeztető megbeszélések, szakkollégiumok közötti programok, kölcsönös szakmai támogatás, hatásvizsgálatokban, kutatásokban való részvétel, jó gyakorlatok átadása, adaptálása.

Tehetséggondozás, tehetségtámogatás területén a rendszerszerű megközelítés erősítése céljából igyekszünk együttműködni a *Magyarországi Református Egyház* pedagógiai szolgáltató szervezetével, elsősorban a köznevelésben érintett célcsoportunk kapcsán.

Amint korábban is említésre került, folyamatos az együttműködésünk a *Debreceni Református Hittudományi Egyetemmel (DRHE)* 2011 óta, míg a *Debreceni Egyetemmel (DE)* 2012 óta. A DRHE-n belül a Romológiai Tanszékkel, a Debreceni Egyetemen belül pedig a Szakkollégiumi Albizottságában működünk együtt. Ezek kiterjednek a közös kutatási tevékenységek megvalósítására, mentorok, tutorok, oktatók, szakemberek biztosítására.

Tagja vagyunk a *Magyar Tehetségsegítők Szövetségének*. A tehetségálokon, tehetséggondozó szervezeteken keresztül kívánunk bekapcsolódni további olyan rendszerekbe, melyek komplexen, lehetőleg a képzés minél nagyobb vertikumában képesek kezelni a tehetségek kibontakoztatását.

3. EREDMÉNYEINK

„Nem mintha már elértem volna mindezt, vagy már célnál volnék, de igyekszem, hogy meg is ragadjam, mert engem is megragadott Krisztus Jézus.” (Fil 3,12)

A Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat 2011-ben indult négy roma szakkollégiumának összesen 49 hallgatója volt, mára a számuk a 11 intézményben meghaladta a 330-at. Ugyanezek az adatok a Wáli István Református Cigány Szakkollégium esetében 16, illetve 30 fő. Bebizonyosodott az is, hogy jó döntés volt elmozdulni a kezdeti „csak cigány” összetételből. Így bevonunk a programunkba nem roma, de hátrányos helyzetű fiatalokat is, ami jótékony hatású a közösségre és az egyénekre egyaránt.

Mára ismert, és elismert intézmény vagyunk, amit a hallgatói elégedettségmérések is alátámasztanak. Ismertségünk egyik eszköze a 2016-tól évente megjelenő WISZ évkönyv, melyben hallgatóink is bemutatkoznak személyes élettörténetükkel, a tanulási motivációt, illetve az intézményünk iránti érdeklődést, esetleg elkötelezettséget is erősítve az olvasókban.

3.1 A legjelentősebb eredmények szubjektív síkon

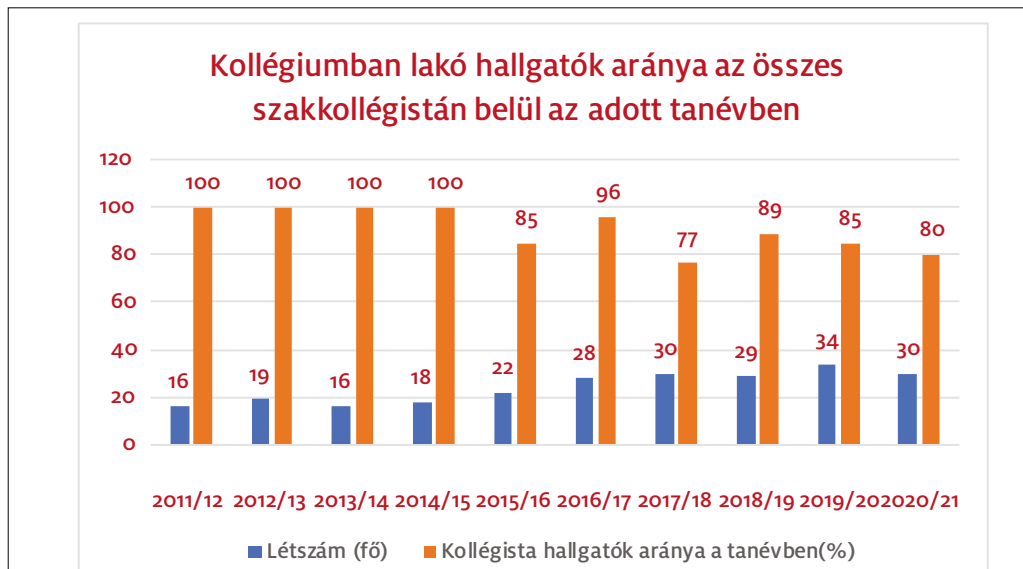
A hallgatóink többsége a szakkollégiumi évek alatt *elköteleződik a közösség iránt, de megtanul távlatosan tervezni és tenni saját életpályája érdekében is. Az egyetemek tehetség-gondozó programjaiba is bekapcsolódnak, és van lehetőségük külföldön is tanulni.*

A WISZ küldetése iránt elkötelezett munkatársi csapat épült fel mára az intézményünkben és körülöttünk. Az alkalmazottak, mentorok, tutorok, oktatók, szakemberek száma, akik támogatják a munkánkat, mára meghaladja az ötven főt. Sikernek éljük meg a nagyobb közösséggel, a KRSZH-val és a Roma Szakkollégiumok Egyesülettel való együttműködést, közösséget is.

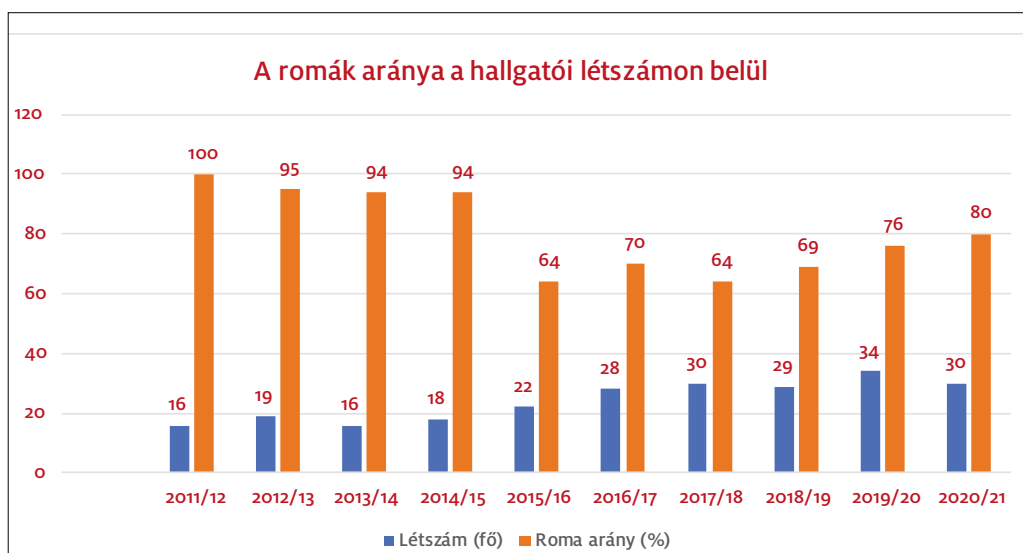
Széles körű elkötelezettségre is támaszkodó, proaktív intézményi stratégiát dolgoztunk ki. Nem gondoljuk, hogy egy-egy hallgató karrierjének segítésében gyors sikereket lehet elérni, sem pedig azt, hogy intézményünk működésében nem kellene keresnünk folyamatosan a fejlesztés lehetőségét. Azt azonban igen, hogy az eddigi eredményekre lehet, és kell is építenünk a jövő keresztyén cigány értelmiségét szolgáló szakkollégiumot.

3.2 Számszerű eredmények a felzárkózás támogatása és a tehetséggondozás terén

A hallgatói létszám fokozatosan nőtt az évek folyamán, de 2015 után a kollégiumi kapacitás nem tette lehetővé újabb hallgatók befogadását a bentlakó közösségbe. Ekkor bővítettük a kollégiumi szobák számát a duplájára az EMMI támogatásával.



Kezdetben a WISZ kizárólag roma hallgatókat kívánt fogadni, amint több más szakkollégium is. Azóta beigazolódott, hogy jó döntés a nem cigány hallgatók bevonása, kivédvé egy mesterséges burok negatív hatását a későbbiekre.



A nyelvi képzésünk hatékonyságát jelzi, hogy mára nagyon kevés a korábban végzettek között is a diplomát meg nem szerzők száma, aránya. (Természetesen a korábban végzettekre a diplomamentő programnak is nagy hatása volt.)

Az első években különösen nagy volt a fluktuáció, de mára már nagyon kevesen morzsolódnak le. Az azonban előfordul, hogy a megfelelő szülői támogatás hiánya és a középiskolai pályaorientáció gyengesége miatt, szakot, akár kart is váltanak hallgatók.

3.3 Együttműködő partnereink

A szakmai munkánk fejlesztésének egyik alapja és eredménye az a kapcsolati háló, melynek legfontosabb csomópontjaiban írásban is rögzített együttműködésekre épülő közös gondolkodás, fejlesztés, kölcsönös támogatás áll. Legfontosabb együttműködő partnereink:

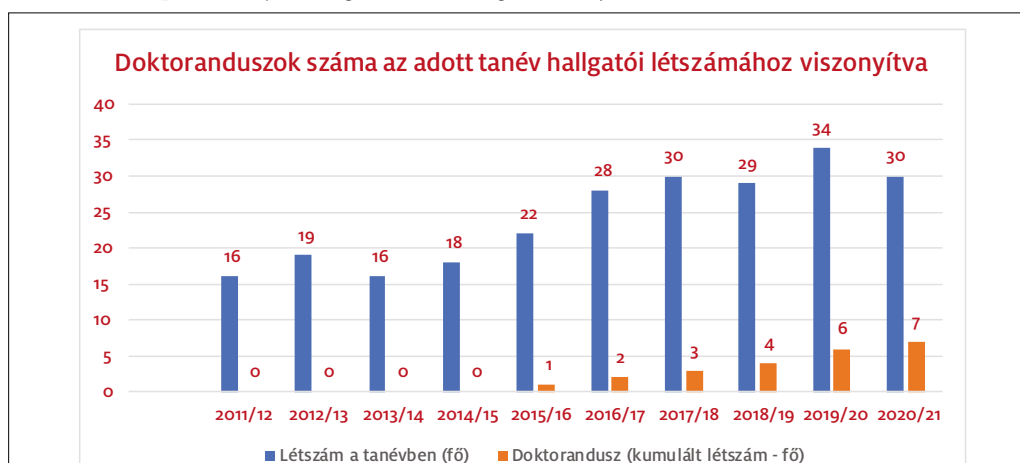
- Debreceni Református Hittudományi Egyetem,
- Debreceni Egyetem,
- Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat, és intézményei, valamint a Roma Szakkollégiumok Egyesület, és intézményei,
- Magyarországi Református Egyház Cigánymissziója,
- Magyarországi Református Egyház és egy-egy civil szervezet tanodái.

3.4 Tudományos tevékenység

A 2020/2021-es tanév folyamán szakkollégiumunk részt vett a MATEHETSZ akkreditációs programjában és a folyamat eredményeként a bizottság Akkreditált Kiváló Tehetségpont címet adományozott a tehetséggondozásban végzett munkánkért.

Az Országos Tudományos Diákköri Konferencián 1. és 2. helyezéseket 4 hallgató ért el 2020-ban és 2021-ben, a következő szekcióikban: Orvos- és Egészségtudományi – Patológia, hisztológia, igazságügyi orvostan tagozat, illetve Laboratóriumi medicina, klinikai mikrobiológia tagozat, valamint Klinikai immunológia, reumatológia, bőrgyógyászat tagozat (1-1 fő), Közgazdaságtudományi – Emberierőforrás-fejlesztés tagozat. Rostás Melinda (DE ÁOK), minkét évben helyezett volt, és öszre meghívást kapott a 2021 HMAA Student Travel Award keretében egy amerikai bemutatkozásra, a floridai Sarasotaba.

Doktori képzésbe 7 jelenlegi és volt hallgatónk nyert felvételt. Számuk évről-évre nő.

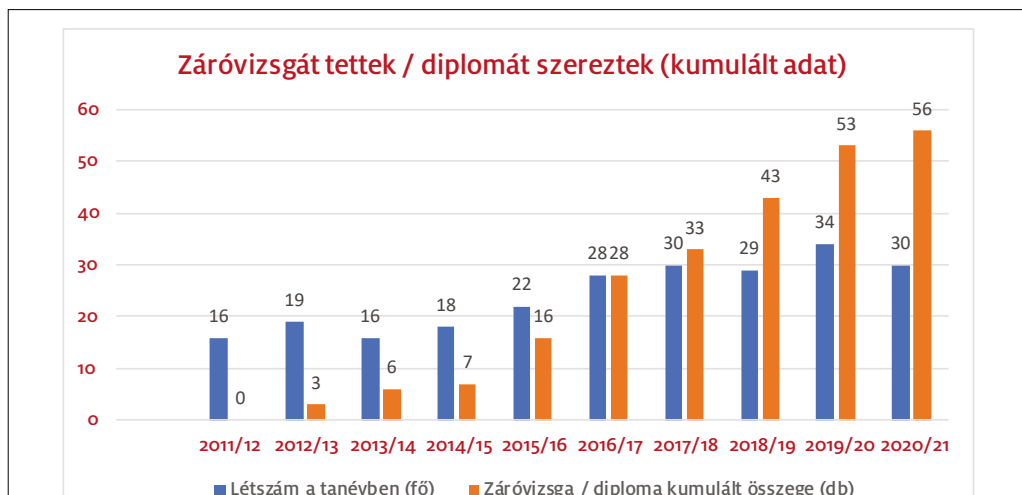


3.5 A gyakornoki program sikerei

A munkaerőpiacra való kilépést több eszközzel segítjük. A gyakornoki program egy 2016-ban indult sikertörténet. Elsősorban a végzés előtt lévő hallgatók vehetnek benne részt, belső pályázatos formában, tekintettel a korlátozott forrásokra is. Eddig összesen 61⁸ gyakornok nyert támogatást az előző 5 tanév folyamán. Többen így jutottak munkához, vagy jelentős referenciát adó munkatapasztalathoz. Volt, aki utána maradt bent pl. egy minisztériumban, vagy kapott ajánlást kormányhivatalból, bíróságtól.

3.6 Alumnicsoport létrehozása és működtetése

A WISZ alumni tagja az lehet, aki diplomát szerzett, és a szakkollégiumban is töltött, teljesített legalább két szemesztert. Az alumni közösség elsődleges célja a jó példák bemutathatósága és a tagok további támogatásához a kapcsolat megtartása. A tagság további feltétele, hogy a WISZ a későbbiekre is vállalja a közösséget a végzett hallgatóval. Tagok lehetnek azok is, akik már diplomát szereztek, de még további diplomaszerzésük okán tagjai a WISZ-nek is.



Formálisan 2018-ban hoztuk létre a saját csoportunkat, amelynek jelenleg 31 aktív tagja van, bár az ábrán látszik, hogy többen diplomát szereztek azóta. A kapcsolattartás elsősorban a közösségi oldalon keresztül történik, pl. meghívjuk őket a speciálisan nekik szóló vagy a nekik is szóló programokra. A jövő új elemei lesznek: munkaerőpiaci támogatás, továbbképzés, egymástól tanulás. Többen érdemben segítik ma is munkánkat, akár a hallgatóinknak képzést tartva, akár az újabbak elérésében közreműködve.

4. REMÉNYTELI JÖVŐT ÁLMODTUNK

„Mert csak én tudom, mi a tervem veletek – így szól az Úr –: jólétet és nem romlást tervezek, és reményteljes jövő az, amelyet nektek szánok. Ha segítségül hívtok, és állhatatosan imádkoztok hozzám, akkor meghallgatlak benneteket. Ha kerestek majd, megtaláltok engem, ha teljes szívből kutattok utánam.” (Jer 29,11–13.)

2019-ben új intézményfejlesztési stratégiát dolgoztunk ki, megtartva a még meg nem valósított, de kulcsfontosságú elemeket: a szakmai tevékenységünk differenciálását és az ehhez szükséges infrastruktúra fejlesztését. Ez a megújult célrendszer széles körű kutatásra és belső csoportmunkákra, felmérésekre épült. Megállapítottuk, hogy melyek a WISZ megújítandó szakmai programjának fő elemei, illetve hogyan kell fejlesztenünk azt a szakmai kapcsolati hálót, melyben működünk. 2020 decemberében a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetségétől kapott akkreditált kiváló tehetségpont minősítésünk is visszaigazolta, hogy a megvalósításban is jól haladunk.

A küldetésünkéből és környezetünkéből adódó fejlesztési elveink, melyek érvényesülését minden kiemelt területen, de a napi működésünkben is érvényesíteni kívánjuk:

- Keresztyén alapok szilárdítása és átfogó figyelembevétel;
- Komplexitás a tevékenységek kritikus mennyiségéig;
- Hálózati bővítés elaprózódás nélkül – stratégiai partnerség;
- Kiválóságra törekvés – folyamatos fejlesztés.

Szakmai fejlesztési irányok

Előkészítés alatt van a Wáli komplex szakmai fejlesztése, melynek keretében, a fenti elvek figyelembevételével, új funkciókat, tevékenységeket szeretnénk beépíteni. Így a meglévő egyetemi kollégiumi elhelyezés és a roma szakkollégiumként való működés mellett a jövőben támogatni kívánjuk a középiskolából az egyetemre közvetlenül bejutni esélyteleneket hátrányaik ledolgozásában. Mintegy tevékenységi tartalékként bővíteni kívánjuk a kapacitásunkat azért is, mert jelentős a kollégiumi helyhiány Debrecenben, ami csak nőni látszik. Ezen belül, kifejezetten gondolunk református/protestáns fiataloknak kollégiumára, akár szakkollégiumára.

Emberi és pénzügyi erőforrások fejlesztése

A következő évekre tervezett szakmai fejlesztéssel együtt megjelenik majd az emberi erőforrás fejlesztésének igénye is. Viszont olyan vetületei is vannak a tervezett fejlesztésnek, melyek jelenleg nem, vagy nem kellő rugalmassággal, kiegyenlítettséggel finanszírozhatók. Ezért szeretnénk, ha működésünket olyan alapítvány támogathatná, melynek céljai a következők:

- a WISZ hallgatóinak (később esetleg tanulóinak) szociális alapú, differenciált támogatása;
- a WISZ máshonnan nem finanszírozott, vagy nem kellő mértékben finanszírozott szakmai feladatainak, tevékenységeinek támogatása;
- a WISZ szakmai, humán erőforrás és infrastrukturális fejlesztésének segítése.

Szeretnénk, ha az alapítvánnyal együtt létrehozandó kuratóriummal egy olyan aktív támogató csapat is létre jönne különböző, majdani tevékenységeinkhez is kapcsolódó területek elkötelezett szakembereiből, akik a fejlesztések szakmai koncepcióinak kidolgozásában is szerepet vállalnak.

Infrastrukturális fejlesztés

A Debreceni Református Hittudományi Egyetem által együttműködés keretében rendelkezésünkre bocsátott infrastruktúra jó minőségű, de kinőttük, kinőjük. Többéves folyamat fontos pontjához értünk, amikor 2020 tavaszán határozatban biztosította a Kormány intézményünket, hogy jelentősebb forrással támogatják fejlesztési elképzeléseinket. Mára már birtokba vehettük azt az épületet, melynek átfogó felújítása és korszerűsítése után a működéshez, tevékenységünk bővítéséhez egy korszerű infrastruktúra áll majd rendelkezésünkre. Optimális esetben a 2022/23-as tanévet már ott szeretnénk kezdeni, az évekkel ezelőtt megálmodott, felújított, korszerű és energiahatékony, a bővülő szakmai programokat kiszolgáló épületben.

¹ UNESCO, Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All - Paris, 2005.

² Varga Aranka: „Multikulturalizmus – Inkluzív Oktatási Rendszer”, Ismeretek a Romológia Alapképzési Szakhoz: Tankönyv, 2006, 145–58.

³ A fejezet a WISZ, Szakkollégiumi Tanács által elfogadott, honlapján (www.wisz.hu) megtalálható programját ismerteti, rövidítésekkel, kiemelésekkel, aktualizált tartalommal.

⁴ A Roma Szakkollégiumi Tanács létrehozásáról és működéséről szóló 1882/2017. (XI. 30.) Korm. határozat 2. pont f) alpontja alapján.

⁵ Junior szakkollégisták azok a szakkollégiumi tagsággal rendelkező hallgatók, akik kevesebb, mint három éve vesznek részt a WISZ szakmai programjában.

⁶ Szenior szakkollégisták azok a szakkollégiumi tagsággal rendelkező hallgatók, akik több mint három éve vesznek részt a WISZ szakmai programjában, illetve azok a hallgatók, akik diplomát szereznek az adott tanévben és két és fél év szakkollégiumi tagsággal rendelkeznek.

⁷ Elterjedt latin eredetű kifejezés a végzett diákokra

⁸ Voltak, akik nem csak egyszer.



KÁLI-HORVÁTH KÁLMÁN

A BUDAPESTI REFORMÁTUS CIGÁNY SZAKKOLLÉGIUM

Avagy egy médiamódszertannal működő, felsőoktatási tehetséggondozó közösségi szakkollégium 2021. szeptember elsejétől tervezett szakmai programjának kivonata

BEVEZETŐ

A Budapesti Református Cigány Szakkollégium a Magyarországi Református Egyház Zsinati Hivatala fenntartásában jött létre 2015-ben. Az épületben, amelyben működünk, korábban a Dunamelléki Református Egyházkerület lánykollégiuma működött, amit átadtak nekünk használatra, bérleti díjat nem kérve, ráadásul jelentős közegyházi támogatást biztosítanak számunkra. Ez egyházi részről komoly és szükséges felelősségvállalás, ami nélkül nem tudnánk ilyen minőségi munkát végezni.

Kezdetben EU-s pályázati forrásból mintaprojektként működtünk, aztán egy hároméves állami pályázati forrásból. A Zsinati Hivatal kiegészíti a költségvetésünket, ezzel lehet biztosítani azt, hogy valóban otthon érezhetik magukat a kollégisták, ösztöndíjat is kapnak. Így a túlterheléstől is meg tudjuk védeni őket, nem kell anyagi okokból túlvállalniuk magukat, nem kell szétforgácsolódniuk, a tanulmányaikra összpontosíthatnak. A Budapesti

Református Cigány Szakkollégium műhelyeken keresztül működik. A szakkollégium közösségi szakmai programja módszertani sokszínűségben valósul meg. A megvalósítás azonban egyéni és csoportos feladatvégzések eredményeként ölt testet.

A hátrányos helyzetből induló, de magukat a jövő értelmiségijeként értelmező hallgatók megsegítésére jöttünk létre. Célünk sokoldalúan képzett, mindig fejlődni vágyó, cigány identitásukat is vállaló, felsőoktatásban tanuló hallgatók diploma-szerzésének segítése ösztöndíjjal, szakmai programban való részvétellel, kedvezményes lakhatással.

Ki lehet a RefoRom tagja?

Bármely magát cigány származásúnak valló vagy igazoltan hátrányos helyzetű, Budapesten vagy környékén valamely egyetemre vagy főiskolára felvételt nyert, elsősorban fiatal, vagy már tanulmányait korábban megkezdett, nappali tagozatos hallgató, aki kész bekapcsolódni a szakkollégium életébe, programjaiba. A cigány származásúak

az elsődleges célcsoportunk, de ez nem kizárólagos kritérium. Nem roma származásúak is jelentkezhetnek.

Az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy az optimális létszám a harminc körüli, ezzel a létszámmal tudunk jó színvonalon közösségként élni, a már itt lévőknek biztosítani azokat a körülményeket, amelyek a tanulmányaik elvégzéséhez szükségesek, hogy kiszámíthatóak legyenek az életlehetőségeik, megkapják azt a támogatást, amivel sikeresen diplomához juthatnak.

A felvételnél szempont, hogy a jelentkező alkalmas legyen egy ilyen szakmai közösség részévé válni, tiszta szándékkal és motivációval jöjjen. Ha ez megvan, az egyéb hátrányok hozzáerősödnek a kihívásokhoz. Kollégiumunk nem egyarcú, többféle szempontból is különféle az összetétel. Nemcsak cigányok, húsz százalékban nem cigány hátrányos helyzetűek is vannak köztünk. A cigányok is többféle családból, többféle háttérből jönnek, különböző egyetemekre járnak, nemcsak egy tudományterületről gyűlnek össze. A hagyományos szakkollégiumokhoz képest nagy többlet lehetőség, hogy beszélgetéskor a különböző területekről érkezve a maguk szűrőjén keresztül szólnak hozzá, így sokkal tágabb kontextusban érthetnek meg egy-egy dolgot.

A holisztikus identitás és azon belül a roma identitás erősítését célzó célkitűzésről

A felvételikor látjuk a bizonytalanságot a fiatalok szemében, friss egyetemi polgárként a rémületet, hogyan lesznek képesek teljesíteni az egyetemen is és itt is. Fél év múlva már mást látunk. Az első félév vá-

lasztóvonal a cigány identitásukat illetően is. Amikor megérkeznek, ez esetenként nem jelent többet számukra annál, hogy tudják, cigányok, mert a szüleik azok. Nem meglepő módon gyakran etnikai vagy szociális identitásként hozzák magukkal a cigányságukat, és nem egyértelmű számukra, mit is kezdjenek vele. Olyan ez, mint amikor valaki Magyarországról külföldre megy, és ott kezd új életet. Nem a magyarságával fog foglalkozni, hanem annak a társadalomnak akar a része lenni, ott akar karriert építeni, új életet kezdeni, magát megvalósítani a korábban tapasztalt szűkebb és tágabb közösségi nyomás alól felszabadulva.

Ugyanez van, amikor egyetemisták lesznek, elszakadnak a szülői háttérről, van egy lehetőség arra, hogy kitalálják, minek szeretnék látni magukat tíz-tizenöt év múlva.

Ehhez kapcsolódóan jelenik meg az a dilemma, hogy mennyiben támogatja, vagy éppen hátráltatja őket az, hogy ők cigányként teszik mindezt. Ha nem is tudatosan, de érzik, hogy ez egy megoldandó feladat, így érthető a zavarodottság bennük. Megmutatkozik ez például bemutatkozáskor, hogy mit mondanak egyetemi csoporttársaiknak magukról: kollégista, szakkollégista vagy roma szakkollégista vagyok? Mindenkinek adunk lakhatást, ösztöndíjat, ez önmagában is sokat ér egy vidéki cigány fiatalnak. Itt pedig a kultúra oldaláról találkoznak a cigány identitással. A stigmatizált cigány identitást felülírja, átírja bennük a kultúrához köthető, értékalapú identitás. Nem az az identitás, ahogyan kívülről látnak minket, és emiatt aggódnom, szoronganom kell, hanem beépülnek azok a pozitív tartalmak, amikkel itt a kultúra ol-

daláról találkozunk és amiket közösségként megélnék. Már fél év után észlelhető az a változás, hogy a cigányságuk egyre inkább kulturális identitásként fogalmazódik meg bennük a kezdeti, társadalmi hatások által kialakult frusztráló szociális és stigmatizált identitás helyett. Egyre inkább önképük részévé váló értékalapú többletminőséget jelentő tartalommal telítődik a stigmatizáló roma vagy cigány részidentitást jelző szó.

Ettől függetlenül látják, hogyan néznek rájuk az emberek, de egyre inkább megerősödnek abban, hogy ez az előítéletes ember gyengesége és nem a sajátjuk. Nagy lépés ez a személyiségfejlődésük terén, az önmaga megteremtése felé vezető út kezdetén a lehető legtöbb, amit megkaphat egy ember.

A közösségi alkalmaink részét képezi a cigány kultúrával való találkozás és a kapcsolódó ismeretek elsajátítása. Ezt a célt szolgálja, hogy ezen szervezett alkalmaik keretében a roma kulturális identitás megélésének, megismerésének támogatása mellett lehetőség nyílik a cigány és a magyar identitás modulvizsga ismeretanyag-részeinek elmélyítésére, felfrissítésére. A közösségi hétvégék és egyéb közösségi alkalmak keretében lehetőséget biztosítunk a keresztyén hit mellett a roma–magyar kultúrán keresztül is a kulturális identitásaik közösségben történő kialakítására, megerősítésére, megélésére.

Hozzájárulunk annak megismeréséhez, hogy a cigány és a nem cigány magyar kulturális értékek hogyan éltek a múltban, és élnek a jelenben szimbiózisban a magyarországi cigány nemzetiségi csoportok kultúrájában. A keresztyén értékrend az egészséges identitástudat megerősítésével, istenisme-

rettel felvértezve hozzájárul a személyiség holisztikus kiteljesedéséhez. Mindez a magabiztos, sikeres tanulmányok folytatásához is megerősítően hat. A nem roma szakkollégistáknak pedig lehetőséget kínál a cigány kultúra jobb megismeréséhez, megértéséhez, megszeretéséhez és a közösségi élményen keresztül a toleráns, elfogadó szemlélet megerősödéséhez.

Ki lehet a kollégium lakója?

Korlátozott számban felsőoktatási kollégiumi elhelyezést is tudunk biztosítani azoknak, akik nem kívánnak, vagy nem tudnak részt venni a szakkollégiumi programban, de szívesen laktak egy befogadó közösségben.

Célunk elsődlegesen a diplomaszerezés támogatása, ezért védett közösséget igyekszünk biztosítani tanulmányaik idejére szakkollégistáinknak. Bár a szakmai programunk szerinti, együttműködő partnereinkkel történő társadalmi felelősségvállalás támogatását fontosnak tartjuk, de az ezeken a kereteken túlmutató közéleti, politikai, aktivista szerepvállalás tanulmányok alatti támogatását a szakkollégium nem tekinti feladatának. A felvételi jelentkezés benyújtásakor a jelentkező kinyilvánítja, hogy ezt szakkollégiumi tagsága idejére nézve önként elfogadja.

Mi a jelentkezés feltétele?

- Egy aktív hallgatói státuszról szóló jogviszony-igazolás
- Fényképes önéletrajz
- Motivációs levél
- Az utolsó lezárt félév Neptun-kivonatát vagy az érettségi bizonyítvány másolatát és az egyetemi felvételtől szóló értesítés
- Lelkészi ajánlás (előnyt jelent)

A felvételi részét képezi:

- Interjú, bemutatkozás
- Csoportos beszélgetés, feladatmegoldás
- Esszéírás
- Nyelvi szintfelmérő

Mit biztosít a szakkollégistáknak a RefoRom?

- Havonta 30–60.000 forint összegű, teljesítményalapú ösztöndíjtámogatást
- Felújított 2–3 ágyas szobákban kedvezményes kollégiumi díjfizetési lehetőséget: – 15.000 Ft/hó

További lehetőségek:

- Nyári gyakornoki ösztöndíj lehetőség
- Szakmai/Kiválósági ösztöndíj lehetőség
- Közösségi/szociális ösztöndíj lehetőségét aktív közösségi szerepvállalás esetén (év végén egy összegben)
- Kommunikációs és digitális médiahasználat kompetenciák ingyenes fejlesztése
- Ingyenes konditerem-használat
- Ingyenes számítógépterem-használat
- Díjmentes médiakurzusok
- Ingyenes médiastúdió-használat
- Cselekvésközpontú mentorprogramban részvételi lehetőség
- Ingyenes egyéni nyelvórák
- Ingyenes Angol Anyanyelvi Társalgási Klubalkalmak
- Lehetőség kutatási programokban való részvételre
- Közösség
- Kapcsolatok
- Társadalmi-felelősségvállalási tapasztalatok
- Személyiségfejlődést (identitás, hit, kompetenciák) támogató programok
- Ingyenes kulturális alkalmak

- Felszerelt hallgatói konyha minden emeleten
- Modern biztonságtechnikai rendszer (kamera- és beléptetőrendszer)
- Éjjel-nappali portaszolgálat vagy gondnok
- Benti és kerti közösségi színterek
- Tanulószoza
- Modern (szárítógéppel is felszerelt) mosoda

Mit kérünk?

- Aktivitást, részvételt a RefoRom Szakkollégium közösségi, média, szakmai, lelki programjain, elhivatottságot a RefoRom által képviselt értékek iránt.

További extrák:

- Mindaz a tudás, ismeret, amit a szakkollégisták hozzátesznek a közösséghez.

Ki nem jelentkezhet a RefoRom felvételi felhívására?

A jelentkezést elsődlegesen kizáró ok, amennyiben a jelentkező nem fogadja el a szakkollégium alapértékeit jelentő integrált és keresztyén szemléletű működését, szakmai programját, és azt, hogy célunk elsődlegesen a diplomaszerezés támogatása.

A SZAKMAI MŰKÖDÉS VÁZLATOS KERETRENDSZERE

A szakmai vezető irányítása alatt, a közösségi titkár vezetésével végzik feladataikat a szakmai megvalósításban résztvevő szereplők, akik egymással, külső partnerekkel, de legfőképp a szakkollégistákkal együttműködésben szakmai és együtt lakó közösségben valósítják meg a szakkollé-

gium közösségi és szakmai céljait. Fontos ez az elem. Tulajdonképpen egy jelenlétben alapuló közösségről beszélünk. Az intézmény szakmai és közösségi vezetését ellátó házaspár a kollégium területén elhelyezkedő szolgálati lakásban él gyermekeivel. Így folyamatos kapcsolatban vannak a hallgatói közösséggel. Az épületen belül pedig a gondnok lakik, aki így folyamatosan személyesen is elérhető. Ő egyben mentorkoordinátor is, aki a szakmai stáb munkáját elsősorban a szükséges infrastruktúra rendelkezésre bocsátásával támogatja. Biztosítja a szakmai munka végzéséhez és a közösségi alkalmak megvalósításához szükséges technikai feltételeket, a helyiségek rendben tartását, előkészítését is segíti a mentorok és szakmai megvalósítókkal együttműködve. Egyben a kollégiumi közösség számára az együttlakással járó kihívások kezelésében az első kapcsolat a hallgatók felé, hogy belső együttműködésben oldhassák meg a nehézségeket. Egyben a szakmai megvalósításban résztvevő mentorok, közösségi titkár, szakmai és adminisztrációs munkatárs munkájának a hatékony végzéséhez szükséges és hasznos információkat tud adni a közösség egészére és annak tagjaira nézve is. Ez szükség esetén esetmegbeszélő munkacsoportokban is történhet, melyben komolyabb beavatkozási igény esetén az igazgató/szakmai vezető is bekapcsolódik.

Mindez a leendő, többnyire vidéki családok gyermekeiként Budapesten felsőfokú tanulmányokat folytatni kívánó szakkollégista-jelöltek szüleit is megnyugvással tölti el. Gyermekeik védett közösséghez kapcsolódva szakadhatnak el a szülői háztól. Természetesen a beléptető- és ka-

merarendszer technológiai védvonalala is bizalomerősítően hat az aggódó hozzátartozókra.

Amikor először látogatnak el hozzánk a szülők, a fiatalos, korszerű és mégis családias hangulatú és léptékű környezet, a mindenben segítőkész és felkészült munkatársak, és a szakkollégisták befogadó szemlélete, formálódó értelmiségi és közösségi attitűdje ízelítőt ad abból is, milyen módon fogja megerősíteni gyermekeiket a közösség és abban is, hogy valóban olyan hely a RefoRom, ahol a gyermekét biztonságban tudhatja szakmailag, pedagógiailag és a kortárs közösségi szempontból is. Az is fontos hozzáadott értéke intézményünknek, hogy keresztyén szemléletű a közösségi élet. Ez további lelki védvonalat jelent a családoknak, akik az egyetemi élettel járó veszélyektől féltik a gyermekeiket.

A közösség azonban egyénekből áll, ezért a csoportos, együttműködésen alapuló feladatok teljesítése mellett hangsúlyosan jelenik meg az egyéni, önálló feladatvégzés elvárása is.

A csoportos feladatvégzésnél a közösségi napokat említeném, amely lehetőséget teremt arra, hogy a szakmai megvalósítókkal és a mentorkoordinátorral együttműködésben, de közösségként szervezzék meg az együtt töltött idő zökkenőmentes megvalósítását, a helyiségek, foglalkozások előkészítését, az étkezésekhez szükséges bevásárlást, alapanyagelőkészítést és szükség esetén a főzést, mosogatást, helyszínek rendbetételét, a programok, projektek szakmai dokumentálását.

A közösségi napok programjai megvalósulhatnak a szakkollégium területén vagy külső helyszíneken is.

A műhelyek a közösségi napokon túl havonta két alkalommal hétközben, késő délutáni műhelyalkalmak keretében is szerveződnek. Ezek között vannak olyan kötelező, úgynevezett „alpműhelyek”, amelyeken mindenkinek jelen kell lenni és vannak olyan intézményi szakmai működésiprofil meghatározó „munkacsoportok” és „módszertani műhelyek” is, amelyekben a szakkollégisták vagy felkérés vagy személyes választás alapján vesznek részt.

A SZAKKOLLÉGISTÁKRA EGY TANÉVRE VONATKOZÓ, ÖSZTÖNDÍJSZERZŐ TELJESÍTÉSI ELVÁRÁSOK:

- **10 angol magánóra**,
(1 magánóra 90 perces időtartamban valósul meg)
- részvétel **8 angol anyanyelvi** társalgási klubon
- részvétel **10 bibliaórán**
- részvétel **3 közösségi teadélután/teaest** alkalmon (október, november)
- részvétel szakkollégiumi évnyitón
- részvétel szakkollégiumi évzárón
- részvétel **1 alkalommal külső helyszínen** megvalósuló programon
- részvétel **2 Országos Roma Szakkollégiumi hétvégén** (lehetőség függvényében)
- részvétel **10 óra** csoportos és/vagy egyéni **mentoralásban**
- részvétel **2 egyéni mentoralkalmon**
- **30 óra önkéntesség** teljesítése
- **2 köztudatosító/disszeminációs alkalom** teljesítése
(elsősorban személyes részvétellel teljesíthető, de a szakkollégiumi érdekek vagy szak-

kollégiumi profilhoz illeszkedés/megvalósíthatóság okán, a szakmai vezető kérésére online felületen is élő vagy előre rögzített audiovizuális tartalomként is teljesíthető)

- **együttműködés a MédiaMűhellyel** a szakkollégium **hallgatói médiaportfóliójának elkészítésében**
- a modulvizsga mentorokkal és a MédiaMűhellyel együttműködésben évente egy **5 perces videós ismeretterjesztő előadás készítése a modulvizsga tananyagaiból** vagy valamely szakmai, pályaorientációs vagy egyéb érdekes témában
- **modulvizsga** (aktuális szintjének) **sikeres teljesítése**
- **konferencia-részvétel** (lehetőség függvényében)
- **kutatási részvétel** (lehetőség függvényében)
- **fenntartói és/vagy támogatói programon való részvétel** (lehetőség függvényében)

A Médiaműhely tagjai feladatvégzésükkel teljesítik az önkéntességre és a disszeminációra vonatkozó ösztöndíjszerző elvárásokat.

MUNKACSOPORTOK

- Nyelvvizsga-munkacsoport
- Hitéleti munkacsoport
- Mentor- és modulvizsga-munkacsoport

• NYELVVIZSGA-MUNKACSOPORT

A munkacsoport által meghirdetett alkalomok célja a diplomaszerezéshez szükséges angol nyelvvizsga sikeres teljesítésének támogatása. **A nyelvi képzésbe minden olyan**

szakkollégistának kötelező bekapcsolódn és teljesíteni a képzési elvárásokat, aki a **diplomaszerzéshez szükséges nyelvvizsgál** még nem rendelkezik.

A munkacsoport által megvalósított képzési program keretében a résztvevők számára **az adott tanév folyamán 54 óras angol nyelvi szakkurzust** tartunk. Az őszi szemeszterben összesen tíz, a tavaszi szemeszterben összesen 20 óras keretben. A műhely részét képezik az egyéni szintnek megfelelő fejlődést biztosító **magánnyelv-órák, vizsgaelőkészítő órák**, és kiegészítő jelleggel a csoportosan szervezett **társalgási kompetenciafejlesztés**. Ezek arányát a nyelvvizsgaszerzéshez szükséges egyéni felkészülési igény figyelembe vételével a nyelvtanár határozza meg. Az angoltanár a nyelvvizsgaszerzés céljának elérése érdekében – az egyéni haladási képességet figyelembe véve – egyénenként növelheti a szakkurzusra tervezett óraszámot.

Az **egyéni magánórákon** a részvétel alapvetően valamennyi hallgató számára **havonta legalább 2 alkalommal** teljesítendő elvárás.

A korrepetálás keretében, de az **anyanyelvi angol társalgási klub** módszertani formátumában szervezett, csoportos alkalmakon a részvétel valamennyi hallgató számára **szemeszterenként** átlagosan **legalább 4 alkalommal** teljesítendő elvárás.

Azoknak a szakkollégistáknak, akik a **diplomaszerzéshez szükséges nyelvvizsgál** még nem rendelkeznek összesen **40 óras** (60 perces órákkal számolva) **angol nyelvi képzést szükséges teljesíteni** a szakkurzus keretében felkínált óraszámokból.

• HITÉLETI MUNKACSOPORT

A munkacsoport célja a Bibliaismeret és a hitéleti modulvizsga ismeretanyagréseinek elmélyítése részeként az alapvető református hitelvek megismertetése.

A Hitéleti műhely egyik alapfeladata, hogy a közösségi hétvégéken napindító áhítat keretében biztosít lehetőséget a református igemagyarázaton keresztül a közösség keresztyén formában történő megélésére.

A Hitéleti műhely a szakkollégium életében a hétköznapokon is élesztően hat azáltal, hogy havonta legalább két alkalommal Bibliaóra keretében járul hozzá a biblikus keresztyén közösségi és egyéni istenismeret kialakulásához, megerősödéséhez.

A **hitéleti munkacsoport vezetője lelkész vagy teológiai tanulmányokat folytató személy** (munkatárs vagy szakkollégiumi tag) **is lehet**. A szakmai megvalósítókkal együttműködésben részt vesz a személyiségfejlesztő, lelkipáter, egyéni fejlődést támogató szakmai és pedagógiai célok támogatásában.

A közösségi hétvégék keretében tartott áhítatokon a részvétel kötelező. A Bibliaórákon pedig a részvétel alapvetően valamennyi hallgató számára **havonta átlagosan legalább 1 alkalommal** teljesítendő elvárás. Éves szinten ez 10 bibliaórai részvételt jelent, **amelyekbe beszámítanak a közösségi hétvégék részét képező áhítatok is**.

A hitéleti munkacsoport vezetője a modulvizsgák vizsgaanyag összeállításánál a hitéleti tartalom kidolgozásában együttműködik a modulvizsgátzatást végző egyéni fejlesztővel, a modulvizsgamentorokkal, a szakmai titkárral és a szakmai vezetővel.

• MENTOR- ÉS MODULVIZSGA-MUNKACSOPORT

A munkacsoport a személyiség és kompetenciafejlesztésre koncentrál, valamint arra, hogy a Digitális Oktatási Program (DIOP) keretében a komplex, háromszintű vizsgarendszerben szabályozott modulvizsgáztatást bonyolítson le.

Mentorálási teljesítési elvárások

A műhelyben résztvevő szakkollégisták a patrónusmentor és/vagy lelkes, egyéni fejlesztő és modulvizsgamentorok irányításával vesznek részt a foglalkozásokon. **Az éves szinten 10 órás nagycsoportos és/vagy csoportbontásban megvalósított mentoralkalmak** mellett évenként legalább **egy alkalommal** részt vesznek a meghirdetett, szakmai megvalósítók (pl.: a patrónusmentor vagy lelkes, vagy egyéni fejlesztő és modulvizsgamentorok) által egyénileg biztosított konzultáción is.

A személyiségfejlesztő mentorok munkájukat a mentoralkalmak teljesítésében a patrónusmentorral feladatmegosztásban végzik. Ezekben a lelkigondozói típusú feladatokban a hitéleti munkacsoport vezetője is feladatot vállalhat.

Egyéni fejlesztési portfólió vezetése

A patrónusmentor és/vagy lelkes egyéni fejlődést támogató tevékenységükkel a közösség egészének fejlesztéséhez is hozzájárulnak. A mentormunkacsoport a közösségi titkárral egyeztetve működik. A munkacsoport tevékenységének dokumentációs eredménye a szakkollégisták **egyéni fejlesztési portfóliója, melyet az egyéni fejlesztő és modulvizsgamentorok tartanak napra-**

készen és töltik fel a szükséges szakmai dokumentációval.

Modulvizsgáztatás

Digitális Oktatási Program (DIOP) keretében a komplex, háromszintű vizsgarendszer fontos szerepet tölt be, mert teljesítményalapú, tehát valóban a tehetséggondozó profilunkat erősítő, az egyéni szakmai és közösségi teljesítményt ösztönző és annak értékét visszaigazoló pénzbeli jutalmazást valósítunk meg.

A szakkollégistáknak teljes tagsági idejük alatt 80%-ban szükséges modulvizsgával igazolható módon elsajátítaniuk a Keresztény Roma Szakkollégiumok számára meghatározott három modulhoz (hitéleti, identitás, közismeret) kapcsolódó ismereteket. Ezen ismeretek átadását szolgálja a szakkollégium által kifejlesztett, digitális tananyagcsomag.

A háromlépcsős komplex (valamennyi modul ismeretanyagából összeállított) modulvizsgarendszer aktuális szintű (alap/közép/emelt) tananyagának egyéni feldolgozással, önállóan történik. A modulvizsgákat a szakmai vezetővel együttműködésben az egyéni fejlesztő és modulvizsgamentorok szervezik.

Az a szakkollégista, aki az őszi szemeszter végén Digitális Oktatási Program (DIOP) keretében a komplex, háromszintű vizsgarendszer valamelyik aktuális részvizsgáját vagy a záróvizsgáját nem teljesíti, az őszi szemeszterben elérhető legmagasabb ösztöndíjánál nem érhet el magasabb ösztöndíjkifizetést.

MÓDSZERTANI MŰHELYEK

A módszertani műhelyek közül szükséges kettőben tagságot vállalni. Ebből az egyik a Modulvizsgaműhely, amely csak az őszi szemeszterben vehető fel. A második, azaz a tavaszi szemeszterben a módszertani műhelyek közül vagy a Médiaműhelyben vagy a Kreatív és közösségi műhelyben szükséges részt venniük a szakkollégistáknak a meghatározott teljesítési kritériumoknak megfelelően.

A valóságban a műhelyek összekapcsolódóan, egymás eredményeiből is építkezve tűzik ki céljaikat, ezért a média- és a közösségi módszertan, valamint az alapvetően egyéni ismeretsajátítást feltételező online oktatási módszertani feladatok teljesítését magába foglaló Modulvizsgaműhely együttesen szolgálja a szakmai program teljeskörűen meghatározott célkitűzéseinek intézményi és egyénre szabott teljesülését.

A műhelyekkel kapcsolatban elvárás, hogy az ott végzett tevékenységek összhangban legyenek a szakmai program elvárásaival, valamint eredményei bemutatható médiatartalomként is beépíthetők legyenek a szakkollégium szakmai és közösségi életét bemutató audiovizuális kommunikációba.

- **KÖZÖSSÉGI MÓDSZERTANI MŰHELY**
- egyéni és csoportos feladatok (pl. főzés, kreatív, dekorációs feladatok)
- közreműködés a Médiaműhely műsorkészítési munkálataiban
- szakkollégiumi közösségi hétvégék
- szakkollégiumi közösségi alkalmak
- kulturális alkalmak
- ünnepnapok

- közösségi teadélutánok/teaestek (hétköznapokon 18.00–22.00 vagy hétvégi napokon 13.00–17.00)
- a hallgatói önkormányzat alkalmai
- tudásmegosztás/szakkörök
- egyéb kezdeményezések, lehetőségek

MÉDIAMÓDSZERTANI MŰHELY

- szakkurzus
- hallgatói médiaportfóliók készítése
- intézményi kommunikációs tartalmak készítése
- a szakkollégium szakmai, közösségi életének írott, képi és videós dokumentálása
- digitális oktatási és ismeretterjesztő anyagok készítése
- mősorkészítés
- filmkészítés
- egyéb kezdeményezések, lehetőségek

FÉLÉVES KÉPZÉSI TERVEK (MINTATANTERVEK)

Őszi szemeszter

• DIGITÁLIS OKTATÁSI SZEMESZTER ÉS EGYÉB KÖTELEZETTSÉGEK

Az őszi szemeszter bizonyos szempontból könnyebben teljesíthető, bizonyos szempontból pedig nehezebben, hiszen az egyéni felelősségnek nagyobb a szerepe. A Digitális Oktatási Programon (DIOP) van a főhangsúly, amit azért kell komolyan venni, mert az őszi szemeszter végén sikeres tesztvizsgát kell tenni a szakmai programban meghatározott valamennyi modul [hitéleti, identitás, közismeret] ismeretanyagából összeállított tananyagból. A DIOP keretében ehhez digitális oktatási anyagokat biztosítunk. Ezeket a vizsgáztatás módszertani formátumának

megfelelően a beiratkozáskor a szakkollégisták rendelkezésére bocsátjuk.

Minden tanév őszi szemeszterének lezárása előtt egy komplex, háromszintű [alap, közép és emelt] vizsgarendszer keretében egy részvizsgát szükséges teljesíteni. Optimális esetben hat szemeszter alatt a teljes ismeretanyagból emelt szintű vizsgát, azaz záróvizsgát tehetnek a hallgatók.

A bevezető első három évében a legalább két szemesztert már roma szakkollégiumban eltöltött szakkollégistáknak lehetőségük van arra, hogy az alapvizsgát átugorva rögtön közép- vagy emelt szintű vizsgára készüljön fel az őszi szemeszterben és megkísérelje a záróvizsgázást. Ebben az esetben számukra – a Digitális Oktatási Program (DIOP) keretében elvárt ismeretek elsajátításáról – hivatalos igazolást (ennek megnevezése lehet bizonyítvány vagy leckekönyv) állít ki a szakkollégium.

A **modulvizsga** mindhárom szinten csak **akkor számít sikeresen teljesítettnek, ha az aktuális szintű vizsga tesztkérdéseinek legalább 50%-ára helyes választ adott a vizsgázó.** A szakkollégium a vizsgával érintett három modulra lebontva, tételesen közli a vizsga sikeres teljesítéséhez szükséges és elsajátított valamennyi témakört. Alapesetben egy szakkollégistának azonban két egymást követő tanévben két részvizsgát [alapszintű, középszintű] szükséges teljesítenie, mielőtt záróvizsgát tehet. Aki az adott őszi szemeszter végén valamelyik részvizsgát sikeresen teljesíti, a következő, tavaszi szemeszterben már magasabb ösztöndíj elérésére válhat jogosulttá.

Az őszi szemeszterben a kisebb terhelés egyben azt is jelenti, hogy vannak olyan – elsősorban társadalmi felelősség-

vállalási – elvárások, amelyeket ebben a szemeszterben kérünk teljesíteni. Ezeket (pl.: önkéntesség, disszemináció, fenntartói/támogatói programon való részvétel, konferencián való részvétel, kutatásban való részvétel) a szemeszter 5 hónapja alatt könnyedén teljesíteni lehet. Van olyan kötelezettség is, amelyhez a szakkollégium is lehetőséget tud kínálni.

Az őszi szemeszterre vonatkozó, ösztöndíjszerző teljesítési elvárások:

- havonta **2 angol magánóra**,
- részvétel **4 angol anyanyelvi társalgási klubon**
- részvétel havonta **1 bibliaórán**
- részvétel **1 közösségi teadélután/teaest** alkalmon (október, november)
- részvétel szakkollégiumi évnyitón
- részvétel **1 Országos Roma Szakkollégiumi hétvégén** (lehetőség függvényében)
- részvétel 10 óra csoportos és/vagy egyéni mentoralásban
- 30 óra önkéntesség teljesítése
- 2 köztudatosító/disszeminációs alkalom teljesítése (elsősorban személyes részvétellel vagy a szakkollégiumi érdek, megvalósíthatóság alapján online felületen)
- együttműködés a Médiaműhellyel a szakkollégium hallgatói médiaportfóliójának elkészítésében
- együttműködés a Médiaműhellyel a szakkollégium médiatartalmainak (nyomtatott, elektronikus, közösségi média, film) elkészítésében
- modulvizsga (aktuális szintjének) sikeres teljesítése
- konferencia részvétel (lehetőség függvényében)
- kutatási részvétel (lehetőség függvényében)

- fenntartói és/vagy támogatói programon részvétel *(lehetőség függvényében)*

Az őszi szemeszter egyéb, a második szemeszter magasabb ösztöndíjszerzési lehetőséget biztosító teljesítési elvárásai:

- **Modulvizsga** (aktuális szintjének) sikeres teljesítése
- **30 óra önkéntesség** teljesítése
- **konferencia részvétel** *(lehetőség függvényében)*
- **kutatási részvétel** *(lehetőség függvényében)*
- **fenntartói és/vagy támogatói programon részvétel** *(lehetőség függvényében)*

A Médiaműhely tagjai feladatvégzésükkel teljesítik az önkéntességre és a disszeminációra vonatkozó ösztöndíjszerző elvárásokat.

Tavaszi szemeszter

A tavaszi szemeszter műhelyelvárásokra vonatkozó, ösztöndíjszerző teljesítési elvárások:

- havonta **2 angol magánóra**
- részvétel szemeszterenként **4 angol anyanyelvi társalgási klubon**
- részvétel havonta **1 bibliaórán**
- részvétel **2 közösségi hétvégén** (február, június)
- részvétel **1 alkalommal külső helyszínen** megvalósuló programon
- részvétel **szakkollégiumi évzárón**
- részvétel **2 közösségi teadélután/teast** alkalmon (február, március, április)
- részvétel **1 Országos Roma Szakkollégiumi eseményen** *(lehetőség függvényében)*
- részvétel a szemeszter folyamán **2 egyéni mentoralkalmon**

- a modulvizsgamentorokkal és a Médiaműhellyel együttműködésben évente egy **5 perces videós ismeretterjesztő előadás készítése a modulvizsga tananyagaiból** vagy valamely szakmai, pályaorientációs vagy egyéb érdekes témában
- együttműködés a Médiaműhellyel a **szakkollégium egyéb felmerülő médiatartalmainak** (nyomtatott, elektronikus, közösségi média, film) elkészítésében

Közösségi és szociális ösztöndíjszerzésben előnyt jelenthetnek az alábbi teljesítési szempontok

- sikeresen teljesített modulvizsga
- tanodások, általános iskolások vagy kortársak korrepetálása,
- a kötelező önkéntességen felül teljesített részvétel
- disszemináció/köztudatosító tevékenységben való részvétel
- konferencia-részvétel
- kutatási részvétel, országos tanulmányi versenyen és/vagy tutorálásban való részvétel
- részvétel fenntartói és/vagy támogatói programon
- részvétel a hallgatói önkormányzat munkájában és vagy programjain
- kiemelkedő közösségi szerepvállalás
- lakhatási díj tartozásmentessége

Közösségi és szociális ösztöndíjszerzést kizáró okok

- sikertelenül teljesített modulvizsga
- angol nyelvi szakkurzus elvárásainak időarányos nem teljesülése
- egyetemi tanulmányaiban saját hibájából 30 egyetemi kredit nem teljesítése az adott szemesztert megelőző szemeszterben



ABLONCZY DÁNIEL

INKLUZIVITÁS AZ ISKOLÁBAN

HEKS–MRE inkluzív iskolai program áttekintése (2017–2020)¹

„Kisgyermeket is vittek hozzá, hogy megérintse őket. Amikor a tanítványok ezt meglátták, rájuk szóltak, Jézus azonban magához hívta őket, és így szólt: Engedjétek hozzám jönni a kisgyermeket, és ne akadályozzátok őket, mert ilyeneké az Isten országa.” (Lk 18,15–16)

BEVEZETŐ GONDOLATOK AZ ISKOLAI AZ INKLÚZIÓRÓL

Az iskolai inklúzió lényege, hogy az oktatásban minimális szintre csökkentünk minden akadályt valamennyi tanuló számára.

Abraham Maslow elmélete szerint a szükségleteknek létezik egy úgynevezett „hierarchiája”, mely az alapvető létszükségleteinktől a komplexebb pszichológiai motivációkig terjed. Mint tudjuk, alsóbb szinten található szükségleteinket legalább részben ki kell elégíteni, mielőtt a következő szint szükségletei a cselekvés meghatározóivá lehetnek. A hét, egymásra épülő szint a fiziológiai szükségletek, a biztonság és védettség iránti igény, a szociális szük-

ségletek, az elismerés és megbecsülés iránti igény, a tudás és megértés iránti vágy, az esztétikai szükségletek és az önmegvalósítás. A hiány alapú szükségletek, ha részben teljesültek, akkor a következő szintre léphetünk. Tehát amíg a tanulók szükségleteikben hiányt szenvednek, addig nem tudnak a tanulásra koncentrálni. Az iskolának meg kell teremteni egy biztonságos, befogadó és elismerő környezetet ahhoz, hogy a tanítás-tanulás folyamata eredményes lehessen. *Az inklúzió lényege, hogy az oktatásban minimális szintre csökkentünk minden akadályt valamennyi tanuló számára.* A tudás és megértés iránti vágy szintjén is akadályok merülhetnek fel a tanulók közötti interakciók során, vagy azzal kapcsolatban is, amit és ahogyan tanítunk nekik. *Az inkluzív nevelés hatékonyságának alapja a tanulás és a részvétel akadályainak felismerése és mérséklése.*

Ezzel egybecsengenek Thomas Gordon nézetei a hatékony tanításról: „a hatékony tanítást és tanulást a kölcsönös tisztelet és elfogadáson alapuló tanár-diák viszony alapozza meg.”² Carl R. Rogers – a személyközpontú pszichoterápia alapító

atyja – pedig a következőképpen írja ezt le: „Az értelmes tanulásban a tanuló és a facilitátor közötti személyes kapcsolat motivál. Ennek a kapcsolatnak a legfontosabb alapja: *a hitelesség, az elfogadás és a megértés. [...] Tiszteletben tartjuk a tanuló egyéniségét. Gondoskodunk róla anélkül, hogy birtokolnánk. Különálló emberként fogadjuk el, akinek megvannak a maga értékei és jogai. Alapvetően bízunk benne.*”³ Az empatikus⁴ megértés elősegíti a lényeges tanulás létrejöttét. Ha figyelünk a tanuló érzéseire, a benne lezajló belső folyamatokat nyomon követjük, az megteremti a tanuló számára azt a biztonságérzetet, azt a légkört, melyben képes fejlődni. Itt nem a szokásos megértésről van szó, amiben a saját értékeim szerint egyben minősítem is a másikat, hanem arról, hogy *elfogadjuk a másikat, hogy kinyílhasson, fejlődhessen, kibontakoztassa a benne rejlő lehetőségeket.* „Ha nem bízom az emberben, akkor olyan információkkal kell tömnöm, amiket én választok, nehogy a saját hibás útján fejlődjön.”⁵ Azonban választhatok más utat is, a *bizalom és empátia* útját. Amennyiben meggyőződésem, hogy a másik képes kibontakoztatni a benne rejlő lehetőségeket, akkor nyugodtan biztosíthatok számára olyan kínálatot, amiből ő maga választ, a saját érdeklődésének leginkább megfelelőt. Ez az út, mint a változás általában, nem könnyű, a hitelesség, az elfogadás és a megértés nem jelenik meg varázsütesre a tanárban, akkor alakulhat ki, ha a tanár ésszerű kockázatot vállal. A pedagógusmunka hatékonyságának növeléséhez, arra van szükség, hogy a tanár kipróbálja ezeket az attitűdöket, vállalva az ezzel járó kockázatot.

Ennek a kockázatnak a vállalása Jézus Krisztus követőiként kiemelt feladatunk bármely szociokulturális háttérből érkező gyermekkel kapcsolatban. Hiszen a két fő parancsolat egyike kimondja: *„Szeresd felebarátodat, mint magadat.”* (Mt 22,39) Ha úgy tudom szeretni az embertársamat, mint magamat, az a másik teljes elfogadását jelenti, és ebben a szeretetlégkörben lesz bátorsága a másinak megnyílni, nyitottá válni a befogadásra. Emellett Jézus egykori tanítványaira feladatot bízott, mely hitem szerint épp így érvényes ma is: *„Menjetekek el tehát, tegyetek tanítvánnyá minden népet, megkeresztelve őket az Atyának, a Fiúnak és a Szentléleknek nevében.”* (Mt 28,19)

Visszaulva a kezdő ígére, hitbéli elköteleződésünk arra sarkall bennünket, hogy olyan programokat valósítsunk meg, amelyek elősegítik az inklúziót református közösségeinkben.

A REFORMÁTUS EGYHÁZ CIGÁNYMISSZIÓJÁNAK ÉS A HEKS INKLÚZIÓS PROGRAMJÁNAK INDULÁSA

Az MRE Zsinata 2013-ban fogadta el „az MRE cigányok közötti szolgálatának koncepcióját”⁶, és még abban az évben megálapodás született a HEKS – a Svájci Protestáns Egyházak Segélyszervezete – és az MRE között a szolgálat támogatásáról. Az MRE koncepciója teológiai megfontolásokon alapuló célrendszert fogalmaz meg. Az egyház elismeri a Szentháromság Istentől kapott missziói elhívását, amiből „következik a szegények, a peremen élők, a kizsáztottak befogadása, az előítéletek feloldása,

valamint az evangélium, a megbékélés, a kapcsolatok gyógyulása, az új élet reményességének meghirdetése az emberileg reménytelennek látszó helyzetekben is”⁷

E célok értelmében a HEKS és az MRE a 2013–2016-ig tartó periódusban az ország különböző területeiről tíz gyülekezetet támogatott abban, hogy közösségi programjaikkal elérjék a gyülekezet és a társadalom peremén élőket, különös hangsúlyt fektetve a roma gyerekek integrációjának támogatására. Baba-mama klubok, rendszeres tanulástámogató és szabadidős foglalkozások indultak el – bevonva lehetőség szerint a gyülekezeti tagokat és a cigány szülőket is a munkába.⁸

A ciklus végére összesen mintegy 500 gyereket értünk el, körülbelül egyharmaduk rendszeresen járt a foglalkozásokra. A projektek számos tapasztalattal szolgáltattak a roma gyerekek oktatási helyzetére nézve, megismertünk és megértettünk olyan – talán összefoglalva objektívnak és szubjektívnak nevezhető, mind a roma családokban, mind az oktatási intézményekben megjelenő – tényezőket, amelyek szerepet játszanak a roma gyerekek iskolai integrációjában és karrierjében. A sok nehézség ellenére láttunk biztató jógyakorlatokat is. Ez elgondolkodtatta a cigánymisszió zsinati munkatársait, hogy hogyan lehetne a református iskolákat jobban elérhetővé tenni a hátrányos helyzetű családok gyermekei számára, annál is inkább, hiszen a hátránykompenzáció protestáns oktatási hagyományaink része. Továbbá a projektciklus során hátrányos helyzetű tanulókat nevelő iskolák is érdeklődtek, hogy szeretnének pályázni, de ez akkor még nem illett a keretrendszerbe. Az első

ciklus kiértékelése nyomán a HEKS és az MRE cigánymissziója úgy döntött, hogy a közös munka 2017–2020-ra vonatkozó „Országprogram”-jában a gyülekezetekben folyó munka mellett megteremtik a lehetőséget a református általános iskolák számára is inklúziós projektek megvalósítására.

HEKS–MRE INKLUZÍV ISKOLAI PROGRAM

Kezdetek, helyzetfeltáró kutatás

Az Inkluzív Iskolai program a 2017/18-as tanévben egy helyzetfeltáró kutatással indult, amelyre a HEKS az MRE Zsinati Hivatallal egyetértve a Neumann Eszter (MTA TK Kisebbségkutató Intézet) és Berényi Eszter (ELTE-TÁTK Szociológiai Intézet) kutató párost kérte fel. A kutatás⁹ során a magyarországi református általános iskolákat keresték meg, a válaszadás kiemelkedően magas, 90%-os volt. A kutatás vizsgálta a roma és hátrányos helyzetű tanulók helyzetét a református általános iskolákban; továbbá a roma és hátrányos helyzetű tanulókat is oktató-nevelő iskolák eddig alkalmazott pedagógiai módszereit, kihívásait és igényeit egyaránt.

A kutatás három szakaszra bontható: meglévő adatok másodlagos elemzése, 100 református általános iskola bevonásával készített felmérés, valamint 4 kiválasztott intézményben készült esettanulmány kvalitatív elemzése. A kutatás során a tanulói összetétellel kapcsolatban a következőket állapították meg:

„A református egyház tanulóinak 11%-áról mondható el, hogy társadalmi-gazdasági szempontból hátrányos helyzetű

(HH), míg 7%-uk halmozottan hátrányos helyzetű (HHH). [...] A tanulók körülbelül 10%-a roma származású (becsült adat).¹⁰ Ez az átlag a következőképpen jön létre: „20 református általános iskola úgy nyilatkozott, hogy egyetlen roma tanuló sem jár hozzájuk. 11 iskola 1%-os roma arányról számolt be, 17 iskola 2–5%-osról, 21 iskola 6–10%-osról, 17 iskola 11–20%-osról, 7 iskola pedig 21–30%-osról. A roma tanulók aránya összesen 6 iskolában haladta meg a 30%-ot”.¹¹ Sok esetben az intézmények tanulóösszetétele nagymértékben eltér a környékben élő lakosság összetételétől.

A roma és hátrányos helyzetű tanulókat is oktató-nevelő intézményeknél a vizsgálat során a következő befogadó és innovatív pedagógiai módszerek jelentek meg:

„A romák inklúziójának növelése érdekében sok iskola módszertani továbbképzést, szakértői segítséget, illetve a roma kultúráról szóló előadásokat vett igénybe. Más iskolák szívesebben csatlakoztak ösztöndíjprogramokhoz, vagy mentorálásra, készségfejlesztésre, felzárkóztatásra igényeltek külön támogatást.

Ezek az iskolák széles körben alkalmaznak olyan innovatív pedagógiai módszereket, mint a csoportmunka, a páros munka, vagy differenciált oktatás. A projekt módszer ugyanakkor kevésbé ismert, míg az iskoláknak csupán 30 %-a engedheti meg magának, hogy kéttanítós oktatást alkalmazzon. Tizenkilenc iskola az Integrációs Pedagógiai Rendszer keretei között folytatja a napi oktatást, ugyanakkor a református iskolák egyikében sincs a roma kisebbséget célzó program.

Az iskolák 75%-a alkalmaz fejlesztőpedagógust, 36%-uk intézményi pszichológust,

58%-uk a helyszínen dolgozó gyógypedagógust, míg 70%-uk pedagógiai asszisztenst is foglalkoztat. Az igazgatók az inklúzió mértékének tekintetében hajlamosak előtérbe helyezni a tanulást és a pszichés szükségleteket az olyan másodlagosnak vélt szociális tényezőkkel szemben, amelyek nem közvetlenül a tanításhoz és tanuláshoz kapcsolódnak (iskolán kívüli elfoglaltságok, továbbtanulással kapcsolatos tanácsadás, közösség-szervezés, szociális munka).¹²

Az iskolák részéről a felmérés során, a következő fejlesztési igények merültek fel:

- Módszertani képzések a roma/hátrányos helyzetű tanulók sikeres inklúziójához. Pl. tanulás tanítása módszertani képzés, mentorálás és felzárkóztatás.
- Szakemberek bevonásának támogatása: fejlesztőpedagógus, pedagógiai asszisztens, iskolapszichológus, roma mentor.
- A szülői ház és az iskola bizalmi kapcsolatának mélyítése.
- Gyülekezet, iskola és családok egységének az erősítése.

Az intézményi gyakorlatokban feltárt útkezesési, megoldási kísérletek többsége helyet kapott a kutatás után elindított programban, ami egy átfogó, az egész iskolára kiterjedő intézményfejlesztési folyamatként, nemcsak egy-egy területet, hanem az egész iskolát érinti. Noha plusz munkaerő felvételenek lehetőségét nem tudja biztosítani, de az ott dolgozók számára szakmai támogatást nyújt, amely segít rendszerezni, elmélyíteni, valamint kiegészíteni a már meglévő konfliktuskezelési és tanulásszervezési technikáik tárházát, hogy azok intézményi szinten is egységes egészet alkossanak, így növelve a hatékonyságukat.

A kutatási beszámoló az alakuló inklúziós programra nézve még a következő javaslatokat tette:

„A jövőbeli romainklúziós programoknak és projekteknek a református iskolákat különbözőféleképpen kell megcélózniuk. A 10–15% feletti arányban romákat oktató iskoláknak a célzott pénzügyi és módszertani támogatásban, illetve az iskolán kívüli programok és mentorprogramok szervezéséhez nyújtott segítségben, a többi intézmény pedig elsőként a romainklúzióval kapcsolatos tudatosság kialakításában és az érzékenyítés területén igényelne beavatkozást. A református oktatásszervezés intézményei részéről nélkülözhetetlen a romák inklúziójának fontosságát hangsúlyozó világos kommunikáció, a stratégiai tervezés és a szakmai támogatás az inklúzió eredményes eléréséért.

A roma szülők bevonását illetően hangsúlyozni kell, hogy az a helyi gyülekezet, valamint az iskolák közös felelőssége. Az iskolán kívüli tevékenységek, a közösségépítő programok, valamint az egyházak romamissziós tevékenységei mind fontos szerepet játszhatnak a református iskolák roma szülőket bevonó munkájában. A szülők bevonásának formális csatornáin mellett (óvodai plakátok, nyílt napok) az iskoláknak alternatív megoldásokat is keresniük kell az iskolai előkészítő programok népszerűsítésére.

Az iskolafenntartóknak el kell érniük, hogy plusz célzott anyagi támogatást és szimbolikus elismerést kapjanak azon iskolák és dolgozók, akik a fent említett roma tanulói aránnyal dolgoznak. A lelkészek, a hittantanárok és a roma mentorok kulcs szerepet játszhatnak a romainklúziós programokban, továbbá a helyi gyülekezetek közösségeket megcélzó projekteiben.”¹³

HEKS–MRE INKLUZÍV ISKOLAI PILOT PROGRAM

A program első, 2018-ban kezdődött – pilot – szakaszában négy település református általános iskolája vett részt három éven keresztül (Drávafoke, Nagyarsány, Magyarcsanád és Szank). 2019-ben pedig újabb két iskola csatlakozott (Kispest–Központi és Pátka).

A program szerkezetét a kutatásra alapozva a következőképpen terveztük meg:

1. Mentorok által kísért, intézményi önértékelés, melybe bevonják az oktatás valamennyi résztvevőjét (tanulók, szülők, pedagógusok, intézményvezetés, fenntartó). Egy intézményi fejlesztési terv készítése.
2. Az elkészült intézményfejlesztési tervre alapozva készül egy akcióterv, mely – a pályázat elfogadása esetén – megvalósításra kerül.
3. Mentorok által kísért szakasz, önreflexió, közösségépítés a többi iskolával, egy református inklúziós hálózat kialakítása. Mindhárom fő elem egy vezérfonál mentén kapcsolódik, mely során az elsődleges szándék az inkluzív szemléletformálás, valamint az ezzel kapcsolatos értékek beépítése az intézmény mindennapjaiba. Meglátásunk szerint minél jobban átjárják ezek az értékek az intézmény mindennapjait, az annál hitelesebb, kézzelfoghatóbb, annál nyitottabb lesz, meghívva ezzel az oktatás szereplőit, hogy részesei legyenek az intézményben zajló folyamatoknak, és ne korábbi tapasztalataikon alapuló kirekesztett félként, hanem bekapcsolódva annak életébe, partnerként, érdekeltként vegyenek részt minden ott zajló döntésben, folyamatban.

A program során az Inklúziós Index című kiadvány segítségével dolgoztak munkatár-

saink. Az Index egy útmutató, amit egy pedagógusokból, szülőkből, iskolaszéki tagokból, kutatókból álló csoport dolgozott ki Prof. Tony Booth (Cambridge-i Egyetem) vezetésével a 2000-es évek elején. Magyarul is elérhető az EDUCATIO honlapján online formában. A könyv segédanyagok gyűjteménye, amely az iskolák önvizsgálatához nyújt segítséget, figyelembe véve azok minden aspektusát, az iskolaudvaron zajló tevékenységeket ugyanúgy, mint az osztálytermekben, tanári szobában vagy éppen a különböző közösségekben történőket. Arra ösztönzi a munkatársakat, szülőket, gyerekeket, hogy a maguk eszközeivel járuljanak hozzá egy inkluzív szemléletű iskolafejlesztési tervhez, majd azt ültessék át a gyakorlatba.

Az első elem megvalósítása során minden iskolában alakult egy 2–3 főből álló fejlesztői team, amely két mentor támogatásával az oktatás szereplőit bevonva tartott egy intézményi önértékelést. A felmérés során kérdőívet töltöttek ki a szülők, a tanulók, a pedagógusok, az iskolai dolgozók és a fenntartó képviselői. Azt vizsgálták, hogy az intézményben zajló folyamatok mennyire vannak összhangban azzal a képpel, amit az iskola önmagáról alkotott, pedagógiai programjában megfogalmazott. A projekt során összeállított javaslatok alapján készült egy fejlesztési terv, melyben minden résztvevő javaslata szerepet kapott.

A második szakaszban a fejlesztési tervre alapozva az intézmények elkészítettek egy akciótervet az abban szereplő irányelvek megvalósítására. Az ezzel kapcsolatos folyamatok, a tervezés és a megvalósítás szintjén is támogatják az iskola inkluzívabbá válását. Ennek az akciótervnek a megvalósításához kapcsolódó pályázat során

az iskolák 3.000.000 Ft támogatást nyerhettek.

A harmadik szakaszban a programban résztvevő intézmények a saját tapasztalataik megosztásával járulnak hozzá a folyamatot elkezdő társaik támogatásához. Célunk volt továbbá, hogy az intézmények egy-egy ilyen ciklust a jövőben már önmaguktól is végig tudjanak vinni, hiszen az önvizsgálatnak és az arra ráfelelő megújulásnak nem csupán egyénenként van helye az életünkben, hanem intézményi szinten is szükséges azt időről időre megtenni. Igazán hitelesek akkor tudunk lenni, ha felvállaljuk a hibáinkat, gyengeségeinket, és lépéseket teszünk arra nézve, hogy változtassunk azokon. Az az intézmény, amely erre képes, már a mindennapi működésével erre fogja szocializálni mindazokat, akik a folyamatok részesei, legyenek azok tanulók, szülők vagy munkatársak.

AZ ELSŐ CIKLUS KIÉRTÉKELÉSE

A HEKS irányelvei szerint minden ország-programciklus egy külső szervezet által készített kiértékeléssel zárul, melyet a 2016–2020 periódusra nézve a Simpact nonprofit tanácsadó szervezet és a Károli Gáspár Református Egyetem Szociális Munka és Diakónia Intézetének munkatársai végeztek el. Értékelésükben a következőképpen határozták meg a program relevanciáját:

„A projekt közvetlen és közvetett módon is hozzájárul a Magyarországi Református Egyház (MRE) cigánymissziós stratégiájának megvalósításához. Emellett a projekt összhangban van a vonatkozó regionális és országos szabályozással és

stratégiákkal, valamint a kormányzat azon törekvésével, hogy egyházi szervezeteket vonjon be ezen célok megvalósításába. A HEKS projekt szemlélete ugyanakkor eltér a legtöbb ilyen programétól, ugyanis azoknál szélesebb értelemben vett inklúzióra, és a roma és nem roma emberek közös fejlődésére törekszik.¹⁴

Az inklúzió megvalósulásához alapvetően szükség van arra, hogy partnerként tekintsünk a folyamatban résztvevőkre, a szakemberek ne csupán a rájuk bízott tanulók problémáját kívánják kezelni, hanem minden érintett közösen – a saját felelősségi körét is megvizsgálva – együtt keresse a megoldási utakat és azok megvalósításának lehetőségeit.

„Az inkluzív iskolaprojekt eszközöket ad a tanárok kezébe, amelyek segítségével erősíthetik iskolájukban az inklúziót, befogadást, valamint érdemben kezelhetik a gyerekek és gyerekek, a gyerekek és tanárok, valamint a tanárok és szülők közötti konfliktusokat is. Tervként felmerült az is, hogy a gyerekek szüleit nemcsak programokra hívják el, hanem képzéseken is közösen vesznek részt velük (pl. konfliktuskezelés és erőszakmentes kommunikáció). Azon túl, hogy a HEKS projekt céljai relevánsak a társadalmi hatás szempontjából, a lehetőség, hogy a gyülekezetek és az iskolák maguk határozhatják meg, hogyan kívánják elérni ezeket a célokat, több szabadságot ad a projektet végrehajtóknak a tervezés során (és egyben meg is követeli a tudatos tervezést). Ez átgondoltabb, a megvalósító csapatok által jobban magukénak érzett projektekhez vezet, fejleszti a végrehajtó csapat tagjait, valamint lehetővé teszi a nagy célok kisebb, átláthatóbb lépésekre történő lebontását.¹⁵

Fontos szempont volt, hogy ne készen kapott jógyakorlatok megvalósításában segítsük az iskolákat, ne rögtön képzésekre küldjük el a tanárokat, hanem adjunk időt, teret, és természetesen szakmai támogatást a mentorokon keresztül, hogy maguk fogalmazhassák meg a változás útját és beazonosíthassák a saját erőforrásaikat a céljaik eléréséhez. Hiszen kiemelkedően fontos – ahogyan a tanulóknál, úgy intézményi szinten is –, hogy az egyedi igényekre, sajátosságokra, ne általánosítások, hanem ha kell, egyedi, az igényekre pontosan ráfelelő válaszok fogalmazódhassanak meg. Mindemellert nem lebecsülendő az a motiváció sem, hogy *„részem, ötleteim vannak a folyamatban, tehát a magaménak érzem és kitartok mellette”*.

A következőkben rátérek a programban szereplő iskolákban történt változásokra, melyek két intézményi tereplátogatás során fogalmazódtak meg az országprogram kiértékelésének elvégzése során:

„Érdekes módon a projekt elindításának nem a roma gyerekek inklúziója volt a fő célja egyik helyen sem – legalábbis tudatos szinten nem. Az egyik iskolában a *súlyos magatartási gondokat*, a másikban pedig *az iskola létét fenyegető alacsony létszámot* látták fő megoldandó problémának. Az inklúziós szemlélet erősítése ugyanakkor mindkét probléma megoldását elősegítette.¹⁶

A kiértékelést végzők két következtetést is megfogalmaztak ezzel kapcsolatban: Egyrészt azt, hogy a tünetek mögött már ott voltak az inklúziós szemlélet hiányosságai, másrészt fontos kiemelni, hogy a program nem csupán a tünetek kezelését célozza meg, hanem olyan *rendszerszintű változást eredményez*, amely magával hozza a meg-

jelenő problémák mérséklődését. Ezzel együtt járt az is, hogy az oktatás szereplői közötti kapcsolatok (gyerek – szülő – tanár kapcsolatok) fejlődtek, mint ahogy a felek hozzáállása és viselkedése is.

„Az interjúalanyok szerint a fejlesztés hosszú távon hozzájárul az iskolák hírnevének javulásához, és ennek hatására *a beiratkozó gyerekek száma is növekszik* majd. A projekt hosszú távon a gyerekekre is jó hatással van – *nagyobb eséllyel folytatják középiskolában a tanulmányaikat, szereznek szakmát, illetve élnek boldog családi életet* (az érzelmi fejlesztés egyik fontos eredményeként). A tanárok számára lényeges változás a szükséges tárgyi eszközök rendelkezésre állása, valamint az, hogy a projekt segítségével új tudásra tettek szert, a jelenlegi tudásukat pedig rendszerizni tudták.”¹⁷

Az inkluzív iskolai program ellenzőinek egyik jelentős érve, hogy az intézményben a tanulói létszám csökkenni fog a roma gyerekek befogadásának hatására. Ezzel szemben az eredmények mást mutatnak. Szinte az összes résztvevő iskolában nőtt a tanulólétszám, és ez nem csupán az elért hátrányos helyzetű tanulóknak volt köszönhető. Az intézményben zajló folyamatok jó híre több helyen is azt eredményezte, hogy középosztálybeli nem roma családok is úgy döntöttek, hogy gyermekeiket az adott általános iskolába íratják vissza.

„A csoportos interjú során az iskolai projektek vezetői kiemelték a tervezési folyamat pozitív hatását: a tanárok nyugodtabbakká váltak, miután elérhető célokat és konkrét lépéseket tudtak meghatározni, és a szükséges eszközöket is megkapták ezek eléréséhez. Ezen felül javult a tantestületen

belüli együttműködés, a tanárok jobban bevonódtak a döntéshozatalba és a stratégiai szintű feladatok végrehajtásába is.”¹⁸

Kiemelt szerepe van a programban az összekapcsolódásnak, egy református inklúziós hálózat kialakításának. Szinte minden intézménynél megjelent a beszámoló során, hogy már az is sokat segített, hogy egymással tudtak kapcsolódni, ami azt jelenti: „nem vagyok egyedül, a munkám nem egy elszigetelt végeláthatatlan küzdelem, amit magamban folytatok. Van nekem társaim ezen az úton, akikkel megoszthatjuk tapasztalatainkat, az általunk bejárt utat, és egymást segítve haladhatunk.” A hatékonyság szempontjából kiemelkedően fontos, hogy helyi szinten is, ne csupán egy-egy elszigetelt próbálkozás történjen a folyamatok megvalósítására, hanem az egész közösség részese legyen annak.

TERVEINK A KÖVETKEZŐ CIKLUSRA

A következő, 2021–2024-ig tartó HEKS–MRE Országprogram keretében megvalósuló Inkluzív Iskolai program továbbra is minden évben várja négy új iskola csatlakozását a már meglévő inkluzív hálózathoz. Ezenfelül tervezzük egy mentorprogram elindítását is, melynek célja, hogy az általános iskola eredményes elvégzése után minél több hátrányos helyzetű és/vagy roma tanuló végezhesse el a középiskolát is. Ezt oly módon próbáljuk támogatni, hogy kapcsolódási pontokat adunk a tanulóknak számára egy mentorprogramon keresztül. Terveink szerint középiskolás diákok, valamint pedagógusaik online formában támogatnak majd 7–8. osztályos

tanulókat, nem csak azért, hogy sikerrel bejuthassanak a középiskolába, hanem a megszerzett támogató kapcsolatok segítségével ne morzsolódjanak le, és az adott középiskolát sikerrel elvégezzék.

Fontos lenne, hogy minél több református középiskola bekerülhessen a programba, egyrészt támogatva a fiatalok iskolaválasztását, másrészt a református iskolarendszerben tartva a tanulókat, hogy az ott kapott értékrend egy életen át elkísérhesse a végzeteket.

ÖSSZEFOGLALÁS

A fentiekből látható, hogy az inkluzív iskolafejlesztés nem csupán a hátrányos helyzetű tanulók számára nyújt segítséget az iskolai sikerességükhöz, hanem az oktatás minden szereplőjének erősíti a részvételét úgy, hogy elősegíti az intézményben lévő folyamatok elérhetőségét. Így éppúgy teret ad például az érzelmi intelligencia fejlesztésnek, mint ahogy támogatja a cso-

portmunkát, lehetőséget adva a versengés helyett a kooperáció elsajátítására. Kiemelt része van az intézményi egység megteremtésében, hogy az iskola jövőképeinek kialakítása során – az erre irányuló tervezésben és magában a megvalósításban is – mindenkinek meglegyen a saját szerepe, hogy ez folyamatos intézményi gyakorlat legyen, mely egységes közösséget épít, formálva a folyamatban résztvevő szereplőket.

Az inklúzió tehát egy folyamat, amely során törekszünk a felebarátunk szeretetére, elfogadására. Ahol kollégáinkkal nem csupán egymás mellett, hanem egy közös célért együtt dolgozunk. Ahol a családokkal együtt tervezünk és együtt valósítunk meg egy közös intézményi jövőképet. Ahol tanulóink számára egy olyan biztonságos légkört teremtünk meg, melyben saját talántumaik szerint tudnak fejlődni és kiteljesedni. Befogadjuk őket, önmagukért.

„Krisztusban tehát nincs zsidó, sem görög, nincs szolga, sem szabad, nincs férfi, sem nő, mert ti mindnyájan egyek vagytok Krisztus Jézusban.” (Gal 3,28)

FELHASZNÁLT IRODALOM:

- ROGERS, CARL R.: A SZEMÉLYES KAPCSOLAT, MINT A TANULÁS SERKENTŐJE, IN: A TANULÁS SZABADSÁGA, BUDAPEST, EDGE 2000 KIADÓ – OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET, 2007.
- Neumann Eszter – Berényi Eszter: *Roma tanulók inklúziója a magyar református általános iskolákban*, Időközi jelentés, 2018.
- N. Kollár Katalin – Szabó Éva: *Pszichológia pedagógusoknak*, Osiris, 2004.
- Gordon, Thomas: *A tanári hatékonyság fejlesztése. A T.E.T. módszer, studium effektive*, Budapest, 1994.
- Booth, Tony – Ainschow, Mel: *Inklúziós index*, Kolorprint Nyomdaipari és Kereskedelmi Kft, Békéscsaba, 2011.
- Velkey Laura: *Inklúzió a református általános iskolákban* (előadás)
- Simpact: HEKS-RCH Evaluation, 2020.

-
- ¹ HEKS: Hilfswerk der Evangelischen Kirchen der Schweiz, a Svájci Protestáns Egyházak Segélyszervezete
- ² N. Kollár Katalin, Szabó Éva: Pszichológia pedagógusoknak, Osiris, 2004.
- ³ Carl R. Rogers: A személyes kapcsolat, mint a tanulás serkentője, in: A tanulás szabadsága, Budapest, Edge 2000 kiadó – Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2007, 208
- ⁴ Uo. 211
- ⁵ Uo. 212
- ⁶ Református Cigánymisszió, Budapest, a Magyarországi Református Egyház Zsinati Hivatalának Missziói Irodája, 2014
- ⁷ Uo. 6-7.
- ⁸ A projektekről és a hozzájuk kapcsolódó eseményekről, képzésekről tájékoztatást nyújt a Református Cigánymisszió honlapja (ciganymisszio.reformatus.hu)
- ⁹ A kutatásról két tanulmány is megjelent: Iskolakultúra XXIX. évf. 2019/7, 73-111
- ¹⁰ Neumann Eszter – Berényi Eszter: Roma tanulók inklúziója a magyar református általános iskolákban, Időközi jelentés, 2018
- ¹¹ Uo.
- ¹² Uo.
- ¹³ Uo.
- ¹⁴ Simpact: HEKS-RCH Evaluation, 2020.
- ¹⁵ Uo.
- ¹⁶ Uo.
- ¹⁷ Uo.
- ¹⁸ Uo.





PINTÉRNÉ LÁZOK ORSOLYA

KOMPLEX INKLÚZIÓS STRUKTÚRA

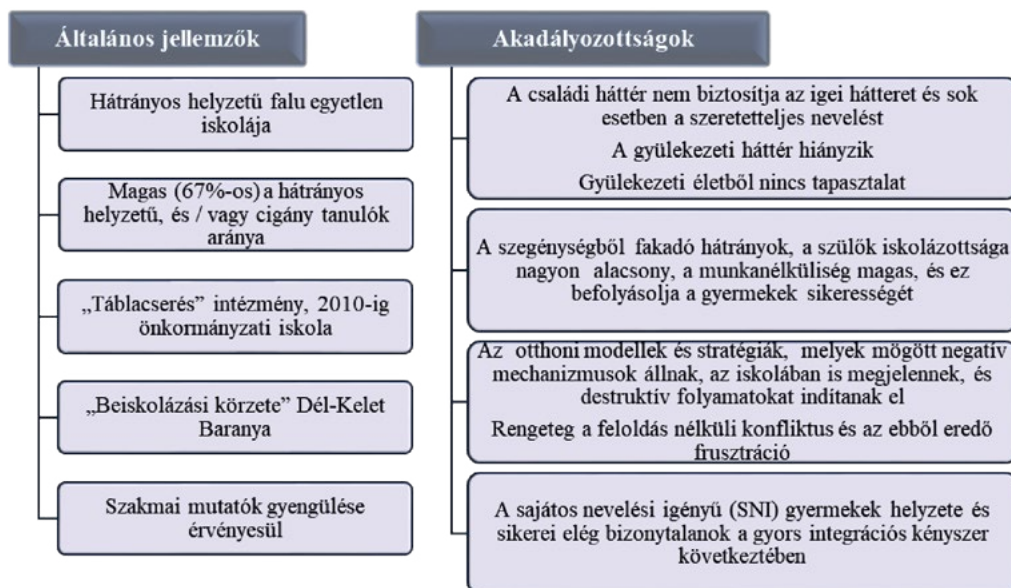
a Pécsi Református Kollégium Nagyarsányi Általános Iskolájában¹

1. BEVEZETŐ GONDOLATOK

Az értékközpontú keresztyén és inkluzív nevelésünk gyakorlata, a vezetőtársammal, Gál Zsolttal készített programokon, beszámolókon és szakdolgozati anyagokon keresztül kerül bemutatásra.

Az írás 10 év tapasztalatát sűríti egybe és láttatja a 2010-es fenntartóváltást követő éveket, valamint, a helyzetfeltárára választ adó sokszínű tevékenységeket.

Az alábbi ábra bemutatja a **kezdeti állapot** jellemzőit és sajátosságait:





A diverz környezetre, a felhalmozódó konfliktusokra, a tehetetlenségre, az eszköztelenségre és az akadályozottságokra nem lehetett sablonos és rutinszerű válaszokat adni, és belekeseredni a meghatározottságokba.

Megtapasztaltuk, hogy a negatív helyzetek erőforrássá válhatnak, a konfliktusos gyermek, osztályközösség vagy éppen szülő bennünket is formál, alakít és megújulásra készítet. „*Mindenért hálát adjatok*” (1Thessz 5,18).

Megéltük, hogy a változás ott kezdődik, amikor a körülményeink ellenére engedjük, hogy utat törjön a remény, a kreativitás és az öröm. Lett jövőképünk, célokat tűztünk ki, és elkezdtük építeni azt a szakmaiságot, mely magas elvárásokat támaszt minden irányba.

Alapvetésként fogalmaztuk meg, hogy **minden gyermeknek joga van ahhoz, hogy minőségi oktatásban vegyen részt, ehhez meg kell találni a megfelelő partnereket, a hozzáértő szakembereket és a kiváló munkatársakat.**

Munkánk értelmét a kezdetektől az adta, hogy közel hoztuk és közvetítettük a Biblia üzenetét az életről. Az Igéhez való hozzáférést igyekeztünk kognitív és érzelmi szinten is megteremteni, és a különböző alternatív lehetőségeket megtalálni. A közösségünk sajátosságait figyelembe véve kerestük a válaszokat, és azt a mondanivalót, melyet Jézus Krisztus közvetít a periférián élők felé.

Feladatunknak tekintettük, hogy keresztyén pedagógiai értékek mentén szervezzük át az iskola közösségét, és **egy olyan innovatív és alkotó környezetet/légkört alakítsunk ki, ami vonzó, ahol a sokszínűség és a különbség értéként jelenik meg, amit a pedagógus, diák és a szülő a sajátjának érez, és mindenki egyaránt aktívan részt vesz benne.**

Törekvéseinket segítette, hogy részt vettünk egy fejlesztési folyamatban a Zsinat Cigánymissziója révén, melyet a HEKS² svájci szervezet támogatott. Az innovációkat és a szemléletünket nagyban befolyásolta, hogy kapcsolatba kerültünk a Református Tananyagfejlesztő Csoporttal, így több projektben és annak kipróbálásában is segédkezhetünk. A jógyakorlataink továbbadása a Református Pedagógiai Intézet által valósul meg.

A továbbiakban a kezdeti lépéseinket az értékközpontú környezet feltételrendszerén: a szemléleten, a megújulási folyamaton, a szolgáltatások sokszínűségén, a tárgyi környezet bemutatásán és a megvalósítók felkészültségén keresztül ismerheti meg az olvasó.

2. SZEMLELET ÉS MEGÚJULÁS

A közösség fejlesztése, formálása, az érzékenyítés és az eredményesség szempontjából kiemelt jelentőségű az a **szemlélet** és meggyőződés, amit a vezetőség, vagy a közösség egy-egy tagja képvisel.

Az a tapasztalatunk, hogy egyetlen ember hite, attitűdje vagy ötlete képes mintát adni, a szervezeti kultúrát pozitívan befolyásolni, a cselekvéseket elindítani, azonban a kialakítást – a fenntarthatóság és a sokszínűség érdekében – érdemes közösségi feladatnak tekinteni.

A mi esetünkben a megújulást a keresztyén értékek megjelenése, az elköteleződés, a szociokulturális környezetünk meghatározottsága, a változtatás igénye, illetve gyermekeink jövőjének féltése indukálta.

Egy olyan szemléletet kezdtünk képviselni, mely méltányos beavatkozásokon és cselekvéseken alapul, továbbá kölcsönös be- és elfogadást eredményez az oktatási-nevelési folyamatokban, fő motivációja és mozgatója pedig a keresztyén hit. Úgy gondolkodtunk és cselekedtünk, hogy ez egyre inkább érvényes legyen a mindennapjainkban, hogy az eredményességet és a sikerességet mindenkire kiterjesszük és ne engedjük, hogy a társadalmi státusz befolyásolja azt. Ehhez fontos, hogy a mindennapi tevékenységeinket úgy tervezzük, hogy gyermekeinket egyre több támogató hatás és pozitív minta érje.

Az inklúziót mint fogalmat a teljes közösségre értelmezzük, és nem csupán egy csoportra vagy bármilyen társadalmi különbséggel, egyéb nehézségekkel vagy akadályozottsággal élőkre vonatkoztatjuk. Az alkalmazkodást és a változást kölcsönhatásként értjük. Az erőfeszítéseket nem csak az egyik féltől várjuk el.

Feladatunknak tekintjük a **közösségnek** mint központi értéknek a folyamatos építését és a partneri kapcsolat ápolását. Folyamatainkban a partneri környezet véleménye, érdekei fontos szempontként jelennek meg.

Törekszünk arra, hogy az intézményi (komplex) folyamatokba a közösség minden tagja – attitűdjének megfelelően és készségeihez mérten – minél inkább bevonódjon, és a **részvétele** erősödjön. Ennek érdekében az érzelmi nevelést, az élményalapú oktatást, a tevékenységközpontúságot és az ezekhez kapcsolódó munkaszervezési formákat tartjuk szem előtt.

A közösség **sokszínűségét**, a személyiségek különlegességét, eredetiségét alapvető értéként kezeljük, a kulturális és egyéb különbségeket nem akadályként értelmezzük.

Az egyéni képességek figyelembevételével az **egyenre szabott lehetőségek**, utak megtalálása és megvalósítása kiemelt szempont.

Tudomásul vesszük, hogy a gyermekek életének primer és szekunder szinterei³ a lehető legnagyobb mértékben áthatják a másik szintet.



A fogalom kapcsán **fejlesztésekben** és **innovációkban** gondolkodunk.

Az iskolai közösségünket a következő inkluzív értékek⁴ mentén építjük:

Jogok, bizalom, együttérzés, bátorság, egyenlőség, részvétel, közösség, a sokszínűség tisztelete, fenntarthatóság, erőszakmentesség, őszinteség, optimizmus, bizalom, öröm, szeretet, szépség.

Ezek a szavak természetesen egységet alkotnak a keresztyén értékeinkkel, melyet Isten Igéje alapján nevezünk meg és tekintünk sajátunknak. A fogalmak mindegyike az inklúziót, a befogadást erősítik, és meghatározzák azt az attitűdöt, melyet érdemes képviselnünk a közösségeinkben.

A gyakorlatban az történik, hogy felkészülünk arra, hogy ezeket az értékeket felvállaljuk, aktivizáljuk, közvetítsük, tettekre váltsuk, továbbá elkezdjük az értékrendet kialakítani. „...gyümölcseikről ismeritek meg őket” (Mt 7,20).

A fentiek alapján a következőket reméljük:

- A közösség minden tagja megismeri Isten szeretetének egyetemességét, saját életére értéként tekint, megérti a keresztyén és inkluzív értékeket⁵, nyitottá és alkalmassá válik ezek beépítésére a mindennapokban és alkalmazza azokat.
- Megvalósul az igényes, magas színvonalú nevelés és oktatás.
- A gyermekek egész lénye (test, lélek és elme) egyszerre és párhuzamosan fejlődik.
- Kialakul egy komplex értékek mentén (újra-) szervezett, innovatív, alkotó környezet, amelyet a közösség egésze formál, nyitott mindazok számára, akiknek fontosak a fent említett értékek.
- A közösség és az egyének változása és pozitív egymásra hatása jut érvényre.
- A hagyományos tanítási-tanulási formákat egyre inkább felváltja az együttműködésen alapuló alternatív pedagógia.
- A partnerek bevonása által az érzékenyítés megvalósul, a hozzáállás változik, és hosszú távú hatás érvényesül.
- A hátrány és a diszkrimináció csökken. A támogató, mintaadó környezet hatására a reziliencia⁶ erősödik, továbbá megvalósul a szűkebb és tágabb környezethez való pozitív és felelősségteljes viszonyulás és kapcsolódás.

3. TÁRGYI KÖRNYEZET

Céljaink érdekében a **környezetünket** is fontos volt átalakítani. A termeket és a tereket úgy igyekeztünk rendezni, hogy visszatükrözzék azokat az értékeket, melyeket képviselünk. Első lépések között volt, hogy elkülönítettünk egy tantermet, mely mintaként szolgált az elvárásokra nézve. Ez lett a „**csendes szoba**”.

Ezt követően került berendezésre a raktárból átalakított imaszoba, mely hasonló elvek mentén épült ki, és szépült meg. Szép lassan átalakultak az osztályok, a terek és a folyosók is. Igyekeztünk a heterogén csoportalakításra vonatkozó szempontokat figyelembe venni és az otthonosságot megteremteni.

4. SOKSZÍNŰ CSELEKVÉSEK ÉS SZOLGÁLTATÁSOK

Az inkluzív rendszerek a mindennapi munkában alkalmazott módszereket „szolgáltatásoknak” nevezik. Azokból a cselekvésekből és beavatkozásokból következnek, melyeket a helyzetfeltárára válaszként adunk. A következőkben bemutatom, hogy a fontos értékeket hogyan kezdtük el tettekre váltani.

Konfliktuskezelés és dráma

Mentor program

Csendes szoba program

Olvasó-mama szolgálat

Diakónia és szolgálat

Szolgáltatások

alatt beépült a közösségbe egy negatív minta, melyben megnyilvánult a verbális agresszió a kisebbek és a tanárok felé egyaránt. A destruktív magatartás, a kirekesztés, az egyes gyerekek megcsúfolása állandó konfliktust eredményezett.

A Szín-Játszó-Ház indítása előtti évben érkezett hozzánk egy olyan gyermek, aki sok veszteséget élt át és rengeteg nehézséggel küzdött. Teljesen érdektelen és motiválatlan volt. Enerváltan volt jelen az órákon. Egyetlen olyan témát sem találtunk, mely felkeltette volna az érdeklődését. Ennek oka az anya és több családtag elvesztése, az előző iskolából történő elbocsátás, küzdelem a „senkinek sem kellek” érzésével, és a csoporttal való azonosulás nehézsége. „A gyermeknél az erőteljes élménykereső viselkedés és dependencia kombinációjával találkoztunk, ami előrevetítheti egy későbbi szerfüggőség kialakulását.”⁷⁷ Kereste a nagyobbak társaságát és a balhész helyzeteket. Viselkedését sem a csoport, sem a tanárok nem tudták hatékonyan kezelni.

Cselekvések:

Közös esetmegbeszéléseken értelmeztük a helyzeteket. Első ízben a szembetűnő és extrém problémával kezdtünk el foglalkozni. Láttuk és tapasztaltuk, hogy óriási baj van annak a fiúnak az életében, aki ilyen sok veszteséggel és csalódással érkezett hozzánk. Mindannyian úgy láttuk, hogy ez a helyzet szakemberek bevonását igényli.

Rövid távú célunk: az egyéni terápia biztosítása és a krízishelyzet kezelése volt. Ennek érdekében felvettük a kapcsolatot a gyermekjóléti szolgálat munkatársaival és pszichológus segítségét kértük, aki egyéni terápiás foglalkozásokat indított. Az esettel párhuzamosan a nyolcadik osztály egyes tagjaival is szükséges volt foglalkozni, így velük is elkezdődött a munka. A hatékonyság szempontjából azonban ez nem bizo-

4.1 Közösségfejlesztés

Elsőkén a közösségfejlesztésre és a konfliktuskezelésre vonatkozó kísérleti programok indultak el. Mivel kiemelt jelentőségű **a közösség mint érték**, a legrészletesebb kifejtést ez a téma kapja.

4.1.1. Konfliktuskezelés és dráma

A Szín-Játszó-Ház programot a konfliktusok oldására, az önkifejezés erősítésére, a kommunikáció javítására, az egyenlő esélyek megteremtésére, egymás elfogadására és a tolerancia kiépítésére hoztuk létre. Előzményként két tényezőt emelnék ki, az egyik iskolai, a másik egyéni szintű.

A kezdeti időszakban jellemző volt a végzős osztályok problémás viselkedése. Évek

nyult elegendőnek. A probléma mélysége és azok következményei indokoltá tették a továbblépést.

Kijelöltük a hosszú távú célokat is, melyeket így határoztunk meg:

Életigenlő attitűd kialakítása. Kapcsolatok révén találja meg a helyét az osztályban. Pozitív irányba változzon a társak hozzáállása. Ekkor döntöttük el, hogy a gyermekkel kapcsolatos célok megvalósítása érdekében csoportterápiát fogunk alkalmazni. Ezzel egyidőben elkezdünk foglalkozni az osztályszintű problémákkal is.

Érzékeljük, hogy a fiú osztálya konstruktív módon, segítség nélkül nem tud kijönni a mindennapi játszmákból és az áldozati szerepből. Jellemző volt náluk a „nekünk mindig” és a „már úgymégszoktuk” megnyilvánulások. Ez a passzív és tehetetlen magatartás jelzésértékű volt. Azt tapasztaltuk, hogy a gyerekek feladták, hogy az osztály életét ők maguk alakítsák és befolyásolják. Sokan marginalizálódtak.

A gyerekek mechanikusan elvégezték azokat a munkákat, amit az osztályfőnök eltervezett, ezekből azonban hiányoztak az egyéni, kreatív ötletek és az ezekkel való azonosulás. Megfogalmaztuk, hogy az osztálynak is szükség van a tanórákon túl olyan időkeletre, ahol együtt alkothatnak, véleményeikkel és ötleteikkel alakíthatják a csoport életét.

Az osztállyal kapcsolatban a következő célokat tűztük ki:

Rövid távú cél: az osztály konstruktív bevonása a helyzetekbe, konfliktusok, problémás helyzetek felismertetése.

Középtávú cél: együttműködés előre mozdítása, a kommunikáció javítása a csoportkohézió erősítése, támogató kortárs csoport kialakítása.

Hosszú távú cél: az iskolai közösség építése, a továbbtanulási esélyek növelése és a majdani középiskolai osztályba való beilleszkedés segítése.



Abban bízunk, hogy a kétéves folyamat eredményeként **egy olyan közösség épül ki, akik előremutató, konstruktív mintát és példát hagynak maguk után, és érvényesül az egyén életében, hogy a megtartó közösség révén elkezdődik a felépülés és a gyógyulás.**

Önkéntes, szabadon választható foglalkozást hirdettünk meg az akkori 7. osztályban. Az alkalmakat két teljes órára terveztük, minden második héten.

A programot egy olyan modellnek szántuk, mely a pedagógiai folyamat és munka során is hasznossá válhat. Ennek érdekében célul tűztük ki, hogy a tantestülettel is fokozatosan megismertetjük a tevékenységünket.

A csoport vezetői

A csoport elindítását ketten kezdeményeztük. Egyértelműen mindkettőnket a hivatásunk ihletett meg. Az egyikünk pszichológus és a Pécsi Playback Színház vezetője, másikunk pedig hittanoktató és drámapedagógus. Pszichológus kollégám a motivációjáról így nyilatkozott: „A gyerekjóléti munka is megkívánta, illetve láttam a prevenció lehetőségét is. (...) Az iskola részéről volt egy olyan befogadás és együttműködés, amely lehetővé tette azt a munkát, ami a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekekkel kapcsolatosan a csoport megtartó ereje által hatékony lehet. Szép egységben lehetett a pszichológia és az a hitvilág, amit az iskola képviselt. Továbbá szerettünk volna olyan mintát adni, ami mint hagyomány élhet tovább az iskolában.”

Drámapedagógusként a játékban, a kijátszásban és a drámai helyzetek közös megélésében láttam a megoldás egyik részét. Ugyanakkor az is tudatosult bennem, hogy ez nem elegendő. A felmerülő egyéni problémák mélysége túlmutatott a pedagógiai kompetencia keretein. Fontosnak tartottam, hogy a pszichológia módszere mint mögöttes, támogató segítség, jelen legyen. Az elképzelések és a célok szép egységet tudtak alkotni, de természetesen mi sem voltunk konfliktusmentesek „(...) számunkra is egy összeszokási folyamat volt. Mivel férfiként és nőként vezettük a csoportot, a nemi szerepek tanulásában is jelentős volt, hogy ketten vettünk részt. Így a gyerekek a szülői szerepekkel kapcsolatosan is kaptak többletinformációt. Minden alkalommal kerestük azt a közös nevezőt, amivel az együttműködés megvalósulhat. Az érési folyamat dinamikája megjelent a csoportban, és a fejlődést nagyban segítette” – nyilatkozta a pszichológus kollégám.

Pár hónap után az osztályfőnök bevonására is sor kerülhetett, aki a gyerekek magyar szakos tanára volt.

Keretek és normák meghatározása

A csoport tagjaival együtt alakítottuk ki az elvárásokat egymás irányába és önmagunk felé. Tisztáztuk a kereteket, melyeket közösen határoztunk meg és fogadtunk el. Ez egy lassúnak tűnő folyamat volt, de így mindenki sokkal inkább magáénak érezhette, mintha direkt módon a csoportvezetők határozták volna meg azokat.

A foglalkozások állandó részei

- 1) Nyitókör
- 2) A téma megjelölése
- 3) Bemelegítő játékok
- 4) A téma feldolgozása
- 5) Megjelenítés
- 6) Visszajelzés
- 7) Zárókör

Nyitó- és zárókör

Minden foglalkozás nyitókörrel kezdődött, és a „hogyan vagy ma – illetve mit szeretnél, hogy mi történjen ma itt veled” kérdéssel, és minden esetben „hogyan érezted magad – mit viszel magaddal” kérdéskörrel zárult.

Mindkét tevékenység alapvető szabályok betartásával zajlott. Ezek a következők voltak:

- Kört alakítva egymást kérdezzük és egymásnak adunk választ.
- Nem vágunk egymás szavába, csak az beszélhet, akinél a szó van.
- Senki nem minősít, a vádaskodást kerüljük.
- Ha valakit személyes sérelem ért, akkor azt nem a másikat minősítve hozza a csoport elé, hanem a saját érzéseiről beszél, és arról, amit az illető benne okozott.
- A felénk irányuló kérdésekre lehet nemet mondani és passzolni.
- A legfontosabb szabály, hogy soha senkit nem erőltethetünk bele sem a beszélgetésbe, sem a játékba.

A gyerekek teret kaptak és biztatást, hogy akarataikkal, ötleteikkel merjék befolyásolni a foglalkozásokat. A csoport másfél hónap után kimozdult a passzív szerepből. Többen felismerték, hogy értelmet nyer a véleményük. Elkezdték magukat aktivizálni. Behoztak új játékokat, és kérték a megszokott tevékenységek újbóli ismétlését. Két hónap után már egyetlen mondat sem kezdődött úgy, hogy „mindegy,” illetve a zárókörnél is mindenki meg tudott fogalmazni olyan élményt és játékot, ami pozitív hatással volt rá, és szívesen vett részt benne. A beszélgetések segítettek abban, hogy egymást jobban megismerhessük, illetve, hogy az egyes személyek és a csoport problémáit ilyen módon is megtapasztalhassuk.

A téma megjelölése

Félévre terveztük meg a csoportfoglalkozások témáit, de ez jelenthette az adott héten történő aktuális konfliktusokat is, melyről tudomást szereztünk, és fontosnak tartottuk, hogy a csoport elé vigyük.

Bemelegítő játékok

Kezdetben nagyon egyszerű játékokkal indítottunk. A célunk az volt, hogy felszabadultan legyünk együtt, úgy, hogy közben megtapasztaljuk a játék által környezetünket, társainkat, önmagunkat, és határainkat egyaránt.

Az előkészítő játékok az alkotási készség felkeltését is szolgálták. Ez pedig megfelelő alapot nyújtott a kreativitásnak, és az új megoldások megtalálásához segített hozzá. Maga a kreatív tevékenység pedig az érzékeléssel kezdődik. Elsődleges feladatunk bekapcsolni intenzívebb módon a hallást, tapintást és a látást, mindezt pedig egy aktív cselekvésbe ágyazzuk. Ahhoz, hogy konstruktívan építkezve, kreatív módon részt vegyünk a játékban, szükség van minél több tapasztalatszerzésre. Ez pedig egy tudatosan megtervezett folyamat kell, hogy legyen. Ezekben az irányított játékokban a célunk, hogy a gyerekeket rácsodálkoztassuk a külvilágra, önmagukra, a részletekre, és azok jellemző tulajdonságaira.

A játékról azt tapasztaltuk, hogy változást eredményez a résztvevőkben. A kapcsolatot rendezni tudja és felszabadítóan hat.

Egy nagy lehetőség engedni, hogy a játékban a gyerekek megismerjenek bennünket, felnőtteket, tanárokat. Engednünk kell, hogy a játék minket is hívjon, változtasson és formáljon. A folyamat részeseivé kell válnunk, hogy közösen kereshessük a képességeket, az

adottságokat és az értékeket. A gyerekek kíváncsian néznek bennünket. Várják a velünk való találkozást a játék során is. A közös élmény bizalmi kapcsolatot eredményez, és ez lehetőséget ad, hogy komoly témák kerüljenek feldolgozásra, megélésre.

A téma feldolgozása:

A téma felvezetése a kezdőkörben megtörténik. A feldolgozás azonban minden esetben csak a bemelegítő játékok után következhet.

Három–négy fős csoportokban osztottuk meg az adott témával kapcsolatos személyes élményeinket és tapasztalatainkat. A megértéshez szükségünk volt a helyzet pontos feltárására. A csoportfoglalkozáson a mesélőt kérdésekkel segítettük annak érdekében, hogy gondolatait, szándékait és érzéseit a csoport pontosan értse, és a játék során vissza tudja adni (a csoportvezetők ezeknek a beszélgetéseknek aktív részesei voltak). Erre a folyamatra tíz percet adtunk, ezután következett a közös pontok összeegyeztetése és a fókusz megtalálása. Minden esetben meghatároztuk, hogy milyen nézőpontból szeretnénk láttatni az adott szituációt, összegyűjtöttük a kellékeket, és megjelöltük a helyszínt. Az improvizációnak itt nagy szerepe volt. Nem terveztük túl a jeleneteket, és nem adtuk egymás szájába a konkrét, előre megírt mondatokat.

Azt tapasztaltuk, hogy a konfliktuskezelés szempontjából nagy jelentősége van az előkészítésnek és az analízisnek. A másik ember nézőpontjának a megértése, a helyzet pontos feltárása és elemzése, továbbá a lehetséges megoldási stratégiák keresése a konstruktív konfliktuskezelést alapozzák meg.

A gyerekek az irodalmi műveken vagy mindennapi szituációkon keresztül olyan élményekkel találkozhattak, melyben ők kívülállóak, de mégis kaphattak olyan támpontokat, paneleket, melyek által a saját életük pozitív alakulását segíthetik. Az elemzések és a feldolgozások során megismerkedhettek a kompromisszum fogalmával, fejlődhetett a döntési és empátikus képességük.

A felhasznált helyzetek, élmények, irodalmi alkotások, bibliai történetek hozzásegítettek a gyerekeket ahhoz, hogy sok mindent megítélő kamaszkoruk ellenére elfogadóak, megértőek legyenek és képessé váljanak a megbocsátásra.

Célunk ebben a folyamatban, hogy segítsük tisztázni az egymáshoz, önmagukhoz és a társadalomhoz való érzelmi viszonyulásukat.

Témáink között szerepelt: a „ki vagyok én” és az „élet–halál” kérdése is. Ezzel kapcsolatban egy meghatározó élményemet szeretném megosztani. „Nem véletlen, hogy létezem, tudom, hogy Isten egyedi alkotása vagyok, terve van velem. Másként látom magamat” – nyilatkozta ezt az a lány, akinek az apja börtönben van, az anyja a megélhetésért küzd. „Sokszor nem találok semmi olyat, amiért érdemes lenne élni, de most örülök, hogy itt vagyok. Vártam már a csoportot. Másként gondolok önmagamra, mint ezelőtt” – mondta a csoport egyik fiú tagja.

Tapasztalat: ha pozitív irányba változik az énkép, rengeteg kérdés, hogy „miért élek?”, „miért vagyok?”, rendeződni látszik. Annak megtalálása, hogy „ki által vagyok?”, értelmet

nyer az élet. Az a tudat, hogy egyedi, egyszeri és megismételhetetlen teremtmény vagyok, nem egy hétköznapi önismerethez juttatta a gyerekeket, több annál.

A téma feldolgozásánál a társ érzékelése és a vele kapcsolatos érintkezések, a találkozások öröme rádöbbsenti a gyereket, hogy kapcsolatok relációjában él, annak minőségén pedig ön maga is képes változtatni. A csoport megtartó ereje érezhetővé válik.

Célunk, hogy egyre nagyobb összefüggésekben és elmélyültséggel elemezzük azt, hogy kicsoda az ember. Ehhez azonban meg kell találnunk a megfelelő forrásokat és alkotásokat. A bibliai történetek üzenetei az életről mint csodáról beszélnek. Ha ezt felfedeztetjük a gyerekekkel, akkor az élet értékelését is másként kezelik majd, megváltozik az élethez való attitűdjük is.

A megjelenítést és a konfliktuskezelést segítő módszerek, eszközök

Az adott témát dramatikus játékkal vagy playback technikákkal jelenítettük meg. Ez utóbbi jelentése: visszajátzás. A mesélő életének egy része kerül rögtönzésre. Az élőszobor az átváltozást, a paletta egy-egy érzést, egy-egy aktuális hangulatot kíván visszatükrözni.

Fontos, hogy a mesélő azt láthassa, ami vele történt, és a nézőknek művészi élményben legyen részük. A játék során az asszociáció kap teret.

A játékmester feladata a keretek meghatározása, illetve a kapcsolat kiépítése a néző és a színészek között. Ő az előadás karmestere. A zenész szerepe, hogy kövesse a színpadi történéseket és azt zenével kísérelje. A színészek feladata, hogy eszköztáraikkal minél pontosabban és művészebb módon jelenítsék meg a mesélő történetét és élményét.”⁸

A dramatikus játék megvalósítása során a gyermek megél, újraél, eljátszik egy szerepet, egy konfliktust, alakítja annak kimenetelét, megoldást keres. Nem kifelé, a nézőknek szól a játéka, hanem befelé játszik. A fókuszban ő van és a csoport. A hangsúly tehát az itt és most játékan van, melyben megjelenik a megélés és az élmény, mely gazdagabbá és színesebbé teheti a megjelenítést. A játék során az érzelmek megnyilvánulása, a tapasztalat, az intellektus és az intuíció együtt van jelen, és összekapcsolódik a gyermek által megszerkesztett dramatikus játékkal. Általában akkor használtuk ezt a módszert, amikor olyan helyzettel találkoztunk, melynek még nem volt feloldása, megoldása.

Konzekvencia:

A kiinduló állapot a tanárok és a gyerekek véleménye alapján egyértelműen megváltozott. A megértést, az odafigyelést, a segítőkészséget, az összetartást, a pozitív hozzáállást és a kitartást minden megkérdozett kolléga változásként jelölte meg. „Megtanulták azt, hogy csapatjátékosként hogyan gondolkodjanak egymásról. Saját egyéniséget és karaktert adott nekik ez a két év.” (fizikatanár)

A konfliktusos személyek ugyanazok maradtak, de a konfliktusok száma csökkent, a csoport tagjai megtanulták jobban kezelni a velük való konfrontációt.

Az egymásra fordított minősített idő, a játék öröme, a közös megélés, a színpadi produktum felszabadította őket egymás irányába is.

A nehezen motiválható, sok veszteséget átélt gyermek végig kitartott a csoport mellett. Eredetisége szép lassan megmutatkozott. A csoport bátorítása révén megtalálta a helyét és a szerepét a többiek között. Felelős tagja lett a közösségnek. A pszichológussal töltött plusz órák és a csoport motiváló ereje kihozta őt a mélypontról. Nyolcadik osztály végére a jegyeiben és az élete minden területén pozitív változás volt tapasztalható. Továbbtanult, sikeresen befejezte az iskolát. Saját életét úgy tudta befolyásolni, hogy mára felelős életet él, a szerfüggőségtől megmenekült, és saját család alapítását tervezi. Az iskolához való kötődése a mai napig megmaradt.

„Egy heterogén társaságról volt szó, de egyértelműen azt éreztették egymással, hogy mindenkinek van helye a közösségen belül.” (magyartanár)

A megkérdezett gyerekek mindegyike azt tapasztalta, hogy a Szín-Játszó-Ház hatására az osztály közössége pozitív irányba változott.

„Különböző személyiségű gyerekek voltak, de ennek ellenére egy olyan elfogadást tapasztaltam meg, ami intelligenciáról tanúskodott.” (matematikatanár)

„A változást leginkább a feleleteknél tapasztaltam. Magabiztosabbak lettek, volt kiállásuk, és uralták a helyzetet. Vizsgán a beszámolóiknak volt eleje és vége. Gondolataikat sokkal összeszedettebben ki tudták fejezni, mint azelőtt.” (matematikatanár)

A csoport tagjai viszonylag magas arányban – egy kivétellel – gondolják azt, hogy bátrabban mondják el a véleményüket és céltudatosabbakká váltak. Eredménynek tekintjük, hogy mindenki úgy érezte, hogy megtanult olyan formán véleményt alkotni, hogy közben nem minősíti a másikat.

A foglalkozások pozitív hatását minden megkérdezett pedagógus egyértelműen megjelölte a közösségre, az egyénre és a tanulásra nézve egyaránt.

Beigazolódni látszik, hogy a feszültségekkel teli helyzetek közösségi szinten való megélése, dramatizálása, kijátszása és a megoldás élménye képes panelként beépülni, és a hasonló helyzetekben segítséget adni. A csoport szabályozó szerepe pedig az egyén életére pozitív hatást tud gyakorolni.

Az iskolai életben a feszültségeket nem tudjuk letagadni, jelen vannak. A kellő odafigyelés, a problémás helyzet felvállalása, és annak kezelése segíteni tud abban, hogy a közösség minden tagja épüljön általa.

A program jelenleg négy csoportban működik, továbbra is páros modellben, a pszichológus segítségével és egyre több pedagógus bevonásával. Továbbra is azon dolgozunk, hogy a teljes közösség változzon, épüljön, és az el- és befogadás létrejöhessen.

4.1.2. Mentor-, csendesszoba-program és diakónia

Megtanultuk, hogy egy-egy nehéz helyzettel vagy problémával küzdő gyermek vagy tanuló-csoport esetén nem azt kell adnunk, amit kikényszerít tőlünk és belőlünk, hanem azt, amire valójában szükség van. Ezt pedig csak úgy lehet megtalálni, ha kapcsolatban vagyunk a diákjainkkal, ismerjük erősségeiket, gyengeségeiket és a teljes helyzetüket, mi magunk pedig felkészültekké válunk. Ezen elvek mentén alakítottuk ki a **mentorálás** rendsze-

Egyéni utak megkeresése, támogatása alapítványi segítséggel és egyéb pályázatok útján.

Ösztöndíj programok működtetése a tantestület mentorai révén.

Mentorválasztás lehetőségének megteremtése (a tanulóinkhoz saját választásuk alapján mentorokat rendelünk, akik tervezett időben és módon biztosítják a segítséget).

Külső mentor és pszichológus alkalmazása.

Önismereti tréning külső pályaorientációs szakember bevonásával a 6., 7. osztályban.

Felsőss tanulóink által felvetett témák feldolgozása keresztyén filmklub és beszélgető kör keretében.

A mentoráláson belüli további szolgáltatások

Az Olvasómama-szolgálat szolgálat heti rendszerességgel működött 9 éven át. Hiánypótló szerepet töltött be. Célja az idős korosztály bevonása a mindennapjainkba, megvalósítva a közös meseolvasást és az együtt tanulást. Az elmúlt két év sajnos ellehetetlenítette a találkozásokat.

Kerestük, hogy az adott gyermeknél mi lehet a siker útja, milyen módon tud leginkább kötődni és tenni a közösségért. Református intézményeinkben sokféle szolgálat erőforrásai állnak rendelkezésre. Erre érdemes volt alapozni, és meglátni azokat a tanulókat, akiknek a segítségnyújtás, a közösségért és a másikért végzett munka jelenti azt a motivációt, ami képes önbizalmat adni, és segít kimozdítani őket az érdektelenségből. Mi fontosnak tartjuk, hogy olyan **diakóniai és mentori tevékenységeket** vezessünk be, ami által a gyermek szemlélete, érzékenysége fejlődhet, és elkezdhet egyre nagyobb felelősséget érezni és vállalni a szűkebb és a tágabb környezete iránt. Ezekhez a tevékenységekhez hozzátartoznak az érzékenyítő alkalmak, az intézménylátogatások, a különféle szolgálatok, az imatémák közös megtalálása és a fenntarthatóság érdekében szervezett projektek.

rét, az **Olvasó-mama** szolgálatot és indítottuk el a „**Csendes szoba**” programunkat, melynek fő motivációja az elcsendesedés, a beszélgetés, a kapcsolatépítés lehetőségének megteremtése, a mintaadás és az esélykülönbségek kiegyenlítése. A program három évig működött és kínált szervezett és minőségi időtöltést a gyerekeknek a szünet és a szabad foglalkozás sávjában. Külön erre a célra kialakított teremidő, ahol a tér és a személy is állandó volt. A program az elmúlt években átalakult, az alsó tagozatról lassan átkerült a fókusz a felsősökre, de a megfogalmazott célok ugyanazok maradtak, és a folyamatok természetes módon beépültek a mindennapjainkba, így lassan elengedtük a kialakított formát és kereteket.

4.2 Az együttműködést segítő, problémafelvetésen alapuló projektmódszer⁹

Egyéni utak megkeresése, támogatása alapítványi segítséggel és egyéb pályázatok útján.

Ösztöndíj programok működtetése a tantestület mentorai révén.

Mentorválasztás lehetőségének megteremtése (a tanulóinkhoz saját választásuk alapján mentorokat rendelünk, akik tervezett időben és módon biztosítják a segítséget).

Külső mentor és pszichológus alkalmazása.

Önismereti tréning külső pályaorientációs szakember bevonásával a 6., 7. osztályban.

Felső tanulóink által felvetett témák feldolgozása keresztyén filmklub és beszélgető kör keretében.

A mentoráláson belüli további szolgáltatások

Az inkluzivitás szempontjából elengedhetetlen a rugalmas megküzdés képességének fejlesztése, a kreatív megoldások közös megtalálása. Ennek alakításában nagyon eredményesnek bizonyulnak a kisebb-nagyobb iskolai projektek, a problémaközpontú, nemformális nevelési formák használata.

Intézményünkben 2010 óta projektnapok keretében valósulnak meg a reformáció ünnepéhez és a húsvéthoz kapcsolódó **csendesnapok**, valamint az **egészség és fenntarthatósági témánapok**.

Ezekben megjelennek a projektpedagógiára jellemző alapelvek:

- Előzetes készülés, szervezés – hosszabb megvalósítási időszak – szükség-szerű önálló munkavégzés
- Általában egy-egy részfeladatot (ritkábban az egész napot) kézzel fogható alkotás (projektum) zárja
- A megoldás nyitott végű (nincs rossz válasz, csak eltérő vélemény)

2020 tavaszán intézményünk az Református Pedagógiai Intézet bázisintézményi program-sorozatában egy ilyen projektcsendesnapot készített elő. (Sajnos a vírushelyzet a gyakorlati megvalósítást ellehetetlenítette, de az előkészítési munka lezajlott). A „Lépj be!” rendezvényünk a nagyhét eseménytörténetét mutatta be. Ennek részét képezte a jeruzsálemi forgatag a diákok animálásával és kézműves piac szervezésével, számárháton történő lovaglással, az éjszakai Gecsemáné-kert imasétányával, Szabadulósobával, a pert bemutató interaktív drámaszínházzal, páskavacsorával.

A projektnapoknál a nagy kihívást a témaválasztás, és ebből fakadóan a tantárgyi komplexitás megvalósítása jelenti. Az inkluzív módszerek legtöbbször a keretek közül való kilépést vonják maguk után. Ki kell lépünk:

- a padból
- a tanszerek adta keretek közül
- a szerepekből (diákok által szervezett és vezetett foglalkozások – a pedagógus diákszerében)
- az épületből
- a tantárgyi keretből.

A diákok és szülők bevonása, az egyéni felelősség megélése, a kihívást jelentő feladatok megoldása rendkívül alkalmas az inkluzivitás fokozására. Megvalósul a bevonódás, a közösségi (siker)élmény megélése, és az a tapasztalat, hogy „tudunk adni”.

A projektjellegű módszerek egyik speciális válfaja a „**makerpedagógia**”. Érdekessége, hogy a modern kor problémáit helyezi fókuszba: a fenntarthatóságot, a zöld energia lehetőségeit. Emellett számos, a munka világában hasznos kompetencia fejlesztését szolgálja:

- Kreativitás – kreatív szövegalkotás
- Tudatos tervezési képesség
- Digitális kompetencia – digitális etika
- Együttműködési képesség
- Megküzdés képessége
- Gazdasági kompetenciák
- Logika
- Erőforrás allokálásának képessége

A folyamatok során a tanulók nem kész anyagokkal konstruálnak újabb tudáselemet, mert tulajdonképpen a saját „tanszereiket” is meg kell alkotniuk. Ehhez alapvető programozási készségeket, 3D-tervezést, CNC-tervezést is elsajátítanak. Ezek mellett pedig a történetmesélés, a szerepjáték is nagy hangsúlyt kap. Egy „Az én szuperhősöm”-projektben nem csak egy bábu készül el, de a hős egyéni eredettörténete, kreatív, képregényes éjjeli lámpában megvalósítva. A hős képes lesz „lézert” lőni a makettbe épített ledek segítségével, és projektzárásként egy komplett társjáték kerekedik ki az elkészült hősök főszereplésével.

A **múzeumpedagógia** és a **levéltárpedagógia** kapcsán a gyerekek egy adott problémát dolgoznak fel, keresnek rá megoldásokat vagy projektekben vesznek részt.

Mint láthatjuk, a nemformális módszerek rendkívül sok szálon, sokszor akár indirekt módon szolgálhatják a közösség inkluzívá válását.

4.3 Tanítás-tanulás folyamatának segítése



Szolgáltatások

Az iskolai tevékenységeinket úgy igyekeztünk megszervezni, hogy a közösségünk minden tagja átélhesse, hogy a folyamatoknak nem csupán résztvevője, hanem kreatív alkotója lehet. Ehhez elengedhetetlen a felnőttek és a társak bátorítása, támogatása és az az elfogadó légkör, ami a biztonságot adja. Ennek kialakításán érdemes dolgozni, és az érzékenyítést egymás irányába biztosítani. Ez utóbbira nézve nagyon jó módszernek bizonyul az „empátialabor”, a beszélgetőalkalmak, a „hogya kör” és az „én-üzenet” megfogalmazása, továbbadása. Ez utóbbi esetben elmondhatjuk, hogy a társunk, vagy bárki más

milyen érzéseket váltott ki bennünk. Használatánál fontos szempont a tárgyilagos ítélet, vádaskodás nélküli megfogalmazás. Egy olyan eszköz, amit a gyerekek megtanulhatnak, és hasonló helyzetekben alkalmazhatnak. A kommunikáció megfelelő indítását szolgálja továbbá, hogy az adott fél megfelelő módon saját én-üzenetének közvetítésével és nem hatalmi eszközökkel próbálja megváltoztatni társa viselkedését. Jellemzője, hogy lehetővé teszi az eredményes konfrontációt és nem rontja a másikkal való kapcsolatot, illetve valószínűsíthető, hogy változást idéz elő. A beszélő figyelme a saját érzéseire fókuszál, miközben aktuális érzelmeiről a felelősséget vállalva beszél, ugyanakkor meghagyja a másik félnek a saját viselkedéséért való felelősséget. Bizalmat tükröz a megszólított iránt, ezzel a kapcsolatot igyekszik bensőségebbé tenni.

A beszélgetéseket élménykártyákkal (erőforrás és szükségletre vonatkozóan) segítjük, hogy megértsük a gyermek aktuális állapotát, helyzetét. A bevonódás egyik leghatékonyabb eszközének tekintjük, ha munkatársaink és diákjaink megérzik, hogy önmagukért vannak elfogadva, és figyelmet, bizalmat, megértést kapnak. Sok problémás viselkedésű diák akkor képes kijönni a saját életét is megkeserítő játszmákból, ha átéli mindezek valóságát.

A tanítási folyamatra nézve alapelvünk, hogy ameddig nem történik meg az érintettség és a kapcsolat a tartalmak, a tananyag iránt, a gyermek a folyamatokon kívül áll. Ezért alkalmazzuk a drámapedagógia módszertanát, az **érzelmi nevelés** eszközrendszerét, és az erőszakmentes kommunikáció alapelveit, kiemelten a humán tantárgyak esetében.

Igyekszünk azzal a lehetőséggel élni, hogy a gyermek tapasztalataival, kíváncsiságával, érzelmeivel, megelégsével és kognitív képességeivel lép be a folyamatokba. Nem érdemes figyelmen kívül hagyni egyetlen szempontot sem. A tapasztalat azt mutatja, hogy ha nem döntünk tudatosan a gyermek személyiségfejlődésének érdekében, és nem motivál bennünket, hogy élményhez és sikerhez juttassuk őket, felkínálva különféle alternatívákat, együttműködési lehetőségeket, könnyen belecsúszunk – a mérhető eredmények érdekében – a kognitív oldal túlhangsúlyozásába és az egyéni versenyeztetésbe. Véleményem szerint ez utóbbi csak egy kis rétegnek és rövid ideig szerez örömet. Akkor fogunk élményszerű, személyes és izgalmas órákat tartani, ha pedagógusként a saját erősségeinkre építünk, és arra, ami számunkra is fontos, és amiben elhivatottak vagyunk. Saját tanóráinkban nekünk is örömet kell találnunk.

A kéttanáros modellt az alsóbb évfolyamokon alkalmazzuk, ahol gyógypedagógus vagy mentortanárral és a szaktanárral közös szervezése és vezetése által valósul meg az adott tanóra.

A **pedagógiai asszisztens** alkalmazása kiváló lehetőséget kínál, hogy a tanulási folyamat hatékonyságát fokozzuk. Iskolánkban két főt alkalmazunk, egy főt teljes állásban az alsó tagozaton, további egy főt osztott munkakörben a felső tagozaton és a művészeti iskolában.

Ezen a ponton érdemes megállni és a mögöttes tartalmat is ismertetni. Mindkettőjük helyzete, és mindaz, amit ma képviselnek kiváló példája az inklúzió gyakorlati megvalósulásának. Az egyik asszisztensünk cigány származású falubeli, aki a református működés megkezdése előtt végezte el a nyolc osztályt, ezt követően közép fokú intézménybe jelentkezett, de a tanulmányait abbahagyta. Közmunkaprogram révén került be az iskolánkba

takarítani. Egyre több feladatot bízunk rá és bevontuk az ügyviteli munkába. Kiváló képességeivel hamar kitűnt. Megérezte az elfogadást, és egyre magasabb elvárásokat fogalmaztunk meg vele kapcsolatban. Elkezdett egyre jobban kötődni a közösségünkhöz. Támogattuk, bátorítottuk és arra ösztönöztük, hogy érettségizzen le, azt követően végezze el a pedagógiai asszisztens képzést és válassza a kiválóságot. Amit közöttünk megtapasztalt, elegendő motivációnak bizonyult ahhoz, hogy jó döntéseket hozzon, és elvégezze a tanulmányait. Azóta is példaértékű a munkája, iskolánk értékeit hitelesen közvetíti, és több esetben betölt transzlétor szerepet is a primer és a szekunder környezet között. Érdekességként kiemelném, hogy az idei évtől mentorként is részt vesz a folyamatokban, ugyanis az egyik nem roma származású család ADHD-s gyermeke őt választotta ki segítőjének, bizalmasának.

A másik asszisztensünk a magyar népi kultúrát és a keresztyén értékeket is közvetíti. Kiváló táncudásával, szorgalmával, empatikus képességével és kreativitásával a közösségünk aktív tagjává vált rövid idő alatt. Továbbtanulását a következő félévben kezdi.

4.4 Személyre szabott szolgáltatások a tanulók körében

Tehetségműhelyek

Egyéni fejlesztések

Művészeti nevelés

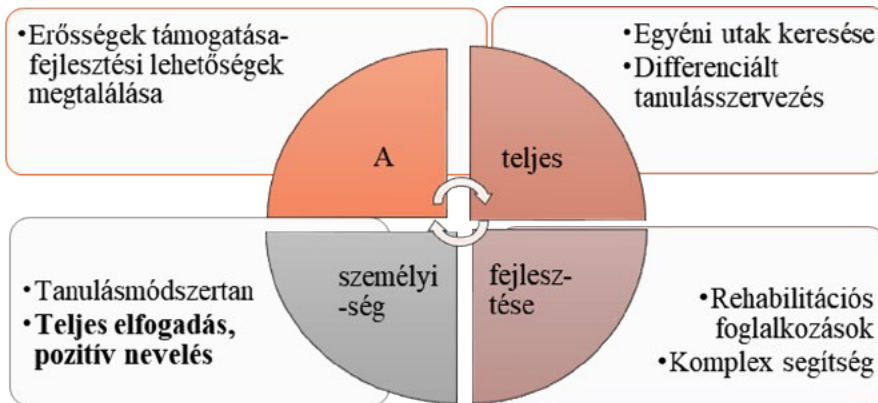
Széles spektrumú szakköri kínálat

Az egyik legfontosabb szempont, hogy minél színesebb és szélesebb spektrumú kínálatunk legyen. A választási lehetőségeket felkínáljuk, de a tantestület is keresi az adott tanuló esetében, hogy a fejlődést, tehetségének kibontakozását, mely tevékenység jelentené.

Iskolánkban tehetséggondozó műhelyeket működtetünk, és ezzel párhuzamosan biztosítjuk a művészeti iskolába való jelentkezést is. Ez utóbbit három éve alapítottuk meg három tanzakkal: színjáték, képzőművészet és néptánc.

Az egyéni fejlesztésekre vonatkozó elveinket a következő ábra összegezi.

Szolgáltatások



Szolgáltatások

Kiemelném, hogy **pozitív és elfogadó nevelést** alkalmazunk azoknál a tanulóknál, akik valamilyen tanulási/magatartási nehézséggel vagy akadályozottsággal küzdenek. Ennek lényege, hogy az osztályfőnök irányításával magas és egyértelmű elvárásokat fogalmazunk meg, majd kijelölünk egy olyan területet, amiben a gyermek érdekelt. Ezt követően meghatározzuk a felelősségét, melyet bizonyos időközönként értékelünk. Az adott napon a pozitívumokat egy egyéni naplóban rögzítjük.

4.5 Személyre szabott szolgáltatások a tantestületben

Kooperatív elvek a tantestületben

Mikrocsoportok működtetése

Méltányos és arányos teherelosztás

Krízisintervenciós esetmegbeszélés

Kompetenciahatárok felismertetése, az átjárhatóság biztosítása

A segítség folyamatos biztosítása a szakember (pszichológus) és a vezető által.

Szolgáltatások

A közösség inkluzív szemléletét tovább árnyalhatjuk, ha a nevelőtestületben is érvényre juttatjuk a **kooperatív munkavégzés** négy alapelvét.¹⁰

A testületben három munkaközösség működik. Az éves feladatok sokrétűsége és komplexitása miatt nem lehet minden feladatot munkaközösséghez rendelni, így bevezettük a **mikrocsoportok** rendszerét és a feladatközpontú munkavégzést.

A csoportok kialakításánál próbálunk heterogén kis közösségeket létrehozni, törekszünk arra, hogy mindig részt vegyen a feladat

megoldásában alsós és felsős, humán és reál területen oktató pedagógus egyaránt. Ez abban esetben nem érvényesül, ha specifikus feladatra keresünk megvalósítót: ekkor szakos vagy tudományterületi kijelölési elv is életbe lép.

Az állandóan visszatérő feladatok elvégzésére egyénileg jelentkeznek a pedagógusok: ilyen feladat lehet a PR-hoz kapcsolódó feladatkör, a rendezvények hang- és fénytechnikájáért felelős személy, az informatikai és backup feladatokat szervező kolléga.

Az elv egyszerű: mindenki felelős a mindennapi pedagógiai feladatokon túl is valamiért, ez rajta számon kérhető, ezek a feladatok egymásra épülnek. Lehetőség van párhuzamos interakciókra, és minden feladathoz kialakításra került egy mátrix, ami alapján pótolható az esetlegesen kieső kolléga (a feladat mindenki számára elérhetővé válik, létrejön a tudásmegosztás).

Az inkluzivitás szempontjából azért előnyös ez a modell, mert elkerüljük az osztálytermekben is gyakran jelentkező „igavonó-potyautas” helyzeteket. Könnyebb kialakítani az arányos és méltányos munkamegosztás rendszerét.

Emellett a beszámolási időszakban mindenki bemutatja a végzett feladatokat, értékeli, és javaslatot tesz a módosításokra. A beszámolók összeállítása a vezetésnek is könnyebb, hisz a munkaközösségek mellett a mikrocsoportok is készítenek beszámolót, ami az intézményi dokumentum részévé válik. A véleménynyilvánítás lehetősége segít elkerülni a csoportgondolkodás kialakulását.

Az a cél, hogy a tantestület megtapasztalhassa mindazt, amit szeretnénk elérni a gyermekek között. Ezért gondot fordítunk arra, hogy a bátorságot és a tudásmegosztást támogassuk, valamint a kooperációt megteremtsük az értekezleteink, megbeszéléseink, döntéseink és a közös programjaink alkalmával. Nyílt és asszertív kommunikáció kialakítására törekszünk. Páros vezetést alkalmazunk.

A szolgálatások közül kiemelném a **krízisintervenciós esetmegbeszélést** és annak jelentőségét. Egy megoldásra váró helyzet közös feldolgozása erőforrás. Azáltal, hogy az esethez felkészül és megadott szempontok alapján információkat szerez a szülőtől, a pedagógusoktól és további szakemberektől, elindul egy mélyebb megértés és a fókusz a problémáról egyre inkább áttevődik a megoldásra. A közös megbeszélés során saját tapasztalatainkkal, megéléseinkkel dolgozunk, és segítjük az esethezót, hogy a felvetett kérdésre válaszokat találjon.

Az együttműködési lehetőségeket és annak kereteit is újragondoltuk, és igyekeztünk a **kompetenciahatárokat felismertetni és meghúzni.**

A következő elvek érvényesülnek a közösségen belül a segítő szakemberekkel kapcsolatban:

A pszichológus jelenléte legyen természetes

A gyógypedagógus ne szigetelődjön el a rehabilitációs foglalkozásokkal

A gyermekvédelmi szakemberekkel való kapcsolat szabályozása (heti egy alakommal) valósuljon meg

A segítő és együttműködő szakember szerepe legyen hangsúlyos

5. A MEGVALÓSÍTÓK FELKÉSZÜLTSGÉ¹¹

A tantestület felkészülése és képzése folyamatos. Az elmúlt évek statisztikája jól láttatja ennek valóságát. Elsősorban olyan továbbképzéseket biztosítunk, melyek összhangban vannak az értékeinkkel, és segítik az értékközpontú szemlélet megvalósulását. Látható tehát, hogy kiemelt szerepet kapnak az érzelmi nevelést, a módszertani megújulást, továbbá a hatékonyságot és az eredményességet támogató képzések.



6. BEFEJEZŐ GONDOLATOK

Az inklúzió egy olyan együttélési stratégia, melyet mi alakítunk a saját értékrendszerünk és meggyőződésünk szerint.

A keresztyén inklúzió alapja a hitünk, és az a „jézusi stratégia”-attitűd, mely méltányos, ítéletmentes, bennünket formál és megújulásra indít. A fő motivációja pedig, hogy keresztyén értékek mentén dönthetünk, cselekedhetünk, Isten igazságát képviselhetjük és megélhetjük az örömet, a tanítványi létünket, hogy elfogadottak és befogadottak vagyunk.

Az ismertetett struktúra a következő célt szolgálta: épüljön ki a szeretetközösség, az igényes munka, a szolgálatkészség, a tolerancia, az empátia, és az a tudatos és tevékeny felelősség, mely képes megindulni a másikért.

Az értékközpontú nevelés és az ebből következő méltányos cselekvések kedvezően hatottak az iskolai belső folyamatokra, és a szakmai eredményeinkre egyaránt annak ellenére, hogy növekedést mutat a sajátos nevelési igényű, a hátrányos helyzetű, a nevelésbe vett, illetve a cigány származású tanulók száma.

Sikerként értelmezzük, hogy a különböző szociális háttérű tanulóink év végi és kompetenciaeredményei között nincs vagy alig van különbség.

A négyéves folyamatot vizsgálva, abban az osztályban, ahol a tanulóink közül egy fő kivételével mindenki hátrányos helyzetű vagy sajátos nevelési igényű volt, a tanulók 50%-a érettségit adó intézményben tanult tovább, és a meghatározott időintervallumban 21 főből 14 fő folyamatosan javított az eredményein: 3,31-ről 3,81 lett nyolcadik végére az osztályátlag.

Az iskolai lemorzsolódás csökkenését az Oktatási Hivatal is kiemelte és elismerte. A kompetenciamérés eredményeiben 2017-től ugrásszerű és lényeges javulás tapasztalható, ami az ezt következő évre is jellemző volt. Mindkét évben jobb eredmény született a megfelelő képzési-/településtípusban mért eredményeknél. 2017-ben alig 0,2%-kal maradt az országos szint alatt, míg 2018-ban az országos szintnél is jobb eredményt értünk el.

Az iskola átlaga 4.00 körül mozog évek óta, 10 év alatt 36%-ról 70%-ra növekedett az érettségit adó intézménybe tovább tanulók aránya, és számos országos versenyeredménnyel is büszkélkedhetünk.

Egy nemzeti tehetséget is kinevelhettünk, további két diákunk, akik a tavalyi és az azt megelőző évben ballagtak el iskolánkból a Snétberger Zenei Tehetség Központ tanítványai lettek. Ők a tanulmányaikat a gimnáziummal párhuzamosan végzik.

A pedagógusok véleményükkel segítik és formálják a folyamatokat és a fejlesztéseket megvalósítják. Rengeteg plusz feladatot végeznek és vállalnak fel napi szinten. A hozzáadott pedagógiai értékeket az eredmények láttatják.

Azoknak az iskolai közösségeknek ajánlom ezt a szemléletet, akik fontosnak tartják a fejlődést, a megújulást, a bátorság támogatását, és azokat a kreatív megoldásokat, ahol az együttműködés meg tud valósulni.

Jogosan merült fel mindenkiben a kérdés, hogy mitől leszünk inkluzívak. A válasz egyszerű és mégis végtelenül nehéz: úgy döntünk, és teszünk érte.

FELHASZNÁLT IRODALOM:

- BOOTH, Tony – AINSCOW, Mel: *Inkluziós index, a tanulás és részvétel támogatása az iskolákban*, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft, 2011.
- GÁL Zsolt (2019.): *Komplex Inkluzív Intézményi Program Nagyharsányban*, szakdolgozat, Pécsi Tudományegyetem-Neveléstudományi Intézet, Pécs, 2019.
- GÁL Zsolt – PINTÉRNÉ LÁZOK Orsolya: *Nagyharsányi Komplex Inkluziós Intézményi Program*, Nagyharsány, 2019.
- PINTÉRNÉ LÁZOK Orsolya: *Konfliktuskezelés lehetőségei az iskolában a dráma, a pszichológia és a színjátszás eszközeivel*, szakdolgozat, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Budapest, 2013.
- SZEKSZÁRDI Júlia: *Konfliktusok pedagógiája*, Veszprém, Veszprémi Egyetemi Kiadó, 2002, 120.

- ¹ A szerző hasonló témában írt szakdolgozata teljes terjedelmében itt érhető el: http://refpedi.hu/hatteranyagok/Pinterne_LazokOrsolya_Konfliktuskezeles-szakdolgozat.pdf
Az iskolában megvalósult projektek, foglalkozások válogatott fotói itt tekinthető meg: http://refpedi.hu/hatteranyagok/PLO_fotok_melleklet.pdf
- ² Svájci Protestáns Segélyszervezet (heks.hu)
- ³ primer=család, szekunder=iskola
- ⁴ Booth, Tony - Ainscow, Mel (2011) - Inklúziós index, a tanulás és részvétel támogatása az iskolákban. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2011.
- ⁵ Booth, Tony – Ainscow, Mel (2011) - Inklúziós index, a tanulás és részvétel támogatása az iskolákban. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2011, 13.
- ⁶ Rugalmas megküzdési képesség
- ⁷ Bognár Csaba – pszichológussal készített interjú alapján
- ⁸ Bognár Csaba – pszichológussal készített interjú alapján
- ⁹ Gál Zsolt beszámolója alapján
- ¹⁰ Egyéni felelősség, építő egymásrautaltság, párhuzamos interakciók, egyenlő részvétel
- ¹¹ Gál Zsolt: Komplex Inkluzív Intézményi Program Nagyharsányban című szakdolgozat alapján





BALLAI MÍRA

TRANSZLINGVÁLÁS TISZAVASVÁRIBAN

Nehéz pontosan megfogalmaznom, hogy miért döntöttem úgy, hogy pedagógus leszek, és miért érzem küldetésemnek a hátránykompenzációt és tehetség gondozást. Próbáltam már sokszor, sokféleképpen szavakba önteni azt az érzést, amit a tanítás kapcsán érzek, de visszaolvasva egyik sem tűnik teljes képnek, mindegyik hiányos valahol. Talán most sikerül majd pontos választ adnom, hogy miért ez a hivatás lett nekem az a valami, amit mindig is akartam.

Az utam során sok jó és sok kevésbé jó példát láttam pedagógusoktól, amivel egyre határozottabban körvonalazódott bennem az, hogy én milyen pedagógussá szeretnék válni. Egészen biztos vagyok benne, hogy hatalmas hatással volt rám édesapám és édesanyám, akik abban az iskolában dolgoztak, ahol én is kezdtem az általános iskolát. Egy nagyon különleges hely volt, amely azóta is kivételes emlékként él bennem. Volt egy olyan osztálytársam, aki kerekesszékekben élte mindennapjait, voltak olyanok, akik szegénységben nőttek fel, voltak állami gondozásban élők, kimagaslóan okosak, romák, SNI-sek, HH-sok, HHH-sok és mi mind egy osztály voltunk,

egy közösség tagjai, akik nem láttuk a különbségeket.

Gimnáziumi éveim alatt önkéntesen adománygyűjtő akcióba kezdtem, használt ruhákat gyűjtöttünk néhány barátnőmmel az iskolában és a városi iskolák rászoruló családjai között osztották ki azok az intézmények, amelyekhez el tudtuk juttatni azokat. Évről évre egyre többen adományoztak, így az egyik évben a helyi családsegítő és gyermekjóléti szolgálathoz is tudtunk vinni több zsák ruhát. Úgy gondolom, a korai – általános iskolai – élmények, majd a gimnáziumi tevékenységem is hozzájárult ahhoz, hogy amint tudomást szereztem a transzlingváló műhely tevékenységéről, csatlakozni szerettem volna hozzá.

Heltai János Imre¹ tanár úr egy alkalommal eljött a Karra², hogy előadást tartson Tiszavasváriról és a transzlingváló projektről. Videón mutatta be, hogy mi mindent csinálnak együtt, mi mindent tettek azokért a gyerekekért, akik elsődleges romani szocializációjuk és emiatt „hiányos” magyar nyelvtudásuk miatt sikerélmények helyett könnyen hatalmas lemaradást tudhatnak magukénak az iskola falai között,

amit kudarcként élhetnek meg. A videókat látva valami nagyon hasonló érzés kerített hatalmába, mint amit anno a Nagykőrösi Kolping Katolikus Általános Iskola falai között tapasztalhattam meg, és tudtam, hogy nekem többet kell tudnom, látnom teljes egészében azt a munkát, amit ők csináltak és amit ma már velük együtt végzünk.

A **transzlingválás** az angol translanguaging magyarosított változata, jelentése nyelveken túlmutató beszélés, „azt hivatott kifejezni, hogy a kommunikáció, cselekvés, alapegysége nem az egyes, a néven nevezett nyelv (angol, magyar, romani stb.), hanem az ezeken átívelő beszélés”³. Kicsit közérthetőbben pedig azt jelenti, hogy az egyén nem csak egy nyelven beszél egy adott szituációban, hanem nyelvi repertoárját (ami a jelen helyzetben romani és magyar nyelvekhez rendelhető erőforrásokat tartalmaz) használja. Ez megjelenhet kétnyelvű gyerekek körében is, akik – ha az egynyelvűek szemszögéből fogalmazzunk – keverik a két nyelvet, és úgy beszélnek, ahogy a szavak az eszükbe jutnak.

A **KRE Transzlingváló Műhely** 2016 februárjában indult a Károli Gáspár Református Egyetemen, Heltai János vezetésével, az egyetem hallgatóival, illetve később a Tiszavasvári Magiszter Általános Iskola pedagógusaival közösen.

Elsődleges célja egy olyan pedagógiai hozzáállás kidolgozása, mellyel a tanulók könnyebben tudnak boldogulni az iskolai életben. Erre azért van szükség, mert a gyerekeknek, tanulóknak korábban sokszor megtiltották az óvoda és iskola falai között a romani nyelv használatát. Emiatt a szülők sok esetben szégyellik nyelvüket. Helyi óvodapedagógusok elmondásaiból tudjuk,

hogy emiatt vannak olyan gyerekek, akik egyszerűen nem beszélnek, mert romaniul nem szabad, magyarul viszont nem tudnak.

A másik rendkívül fontos tényező az iskolakezdés kapcsán az, hogy a piacon található tankönyvek egyike sincs felkészülve egy ilyen környezetben való oktatásra, mert alapvetőnek tekintik a magyar nyelven való beszédet. Ez ebben a környezetben sok esetben nem valósul meg, nem tud megvalósulni. A Magiszter Iskolában tanító pedagógusoknak emiatt sokkal nehezebb feladatuk van: úgy kell megtanítaniuk a gyerekeket írni, olvasni és számolni is, hogy közben magyarul is tanítják őket.

Magam 2019 decemberében Heltai János Imre tanár úr előadása után csatlakoztam a műhely tagjaihoz. Akkoriban (a koronavírus előtt) minden héten a Bölcsészettudományi Karon találkoztunk hétfőnként, este hét órakor, hogy megbeszéljük a projekt következő lépését, újabb nyelvészeti cikkeket olvassunk, amivel pontosítani tudjuk a projekt céljait, hogy megbeszéljük a felmerülő kérdéseket, szakdolgozatokat, azok témáit, megjelenő cikkeket, és végül, de nem utolsó sorban, hogy megismerjük egymás különböző szempontjait, hozzáállását, nézőpontját.

Voltak közöttünk már végzett hallgatók, akik visszajártak, mert fontos volt számukra a projekt, voltak BTK-sok és voltunk mi hárman, akik kicsit kívülállóként, a Tanítóképző Főiskolai Kart képviseltük. A tagok egyrészt magyar szakos, a nyelvészet iránt elkötelezetten érdeklődő, másrészt magyar és valamilyen tanár szakos hallgatók, illetve mi, tanító szakos hallgatók voltunk akkor.

Tiszavasvári az ország keleti részén található, Nyíregyházától nagyjából 30 km-re,

Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében. A város Tiszabúd és Búdszentmihály települések összevonásával jött létre 1950-ben, és 1952-ben kapta meg mai nevét, Vasvári Pálra emlékezve.⁴

A városban a legutóbbi 2011-es népszámlálási adatok szerint a lakosok 88,7%-a magyarnak, 12,6%-a cigánynak vallotta magát (sokan kettős identitásúnak vallották magukat, ezért összeadva több mint 100%-ot kapunk) mára feltehetőleg ez az arány már nagyban változott. Helyi becslések szerint a 12 ezer fős lakosságból nagyjából 3–4000 fő lehet a romák száma.

Tiszavasváriba életemben először 2020. január elején jutottam el. Nagyon vártam már az utazást, sokat hallottam addigra a többiektől a városról, az iskoláról, a telepéről; kíváncsi voltam, a valós benyomás miben hasonlít korábbi elképzeléseimre, és miben különbözik majd azoktól.

A város középső része különösen szép; gyönyörűen fel van újítva a főtere, ahol van egy csodás kis cukrászda is. A város periferiája viszont megdöbbentő volt számomra. Mondhatni, arcon csapott a valóság.

A „vasút túloldalán” található a már említett majorosi telep. A hatalmas szegénység mellett az egyik szembetűnő látvány a szemét volt. Minden tele volt vele, mindenhol halmokban állt. A város ezen részén nincs szemétszállítás, mert a családok nem fizetnek érte, ezért a város hatalmas konténereket szokott kitenni, de ezek néhány nap alatt megtelnek, elszállításuk és cseréjük viszont sokkal lassabban történik.

A másik ugyancsak maradandó nyomot hagyó élmény a brutálisan sok kóbor kutya, akik csapatokba verődve kutattak a szemét között élelemért. Az itt lakók többségének

nincs kerítés a háza körül. Az állatokat nem kötik ki, így azok szabadon járnak és kelnek, és ivartalanítás híján szabadon szaporodnak, illetve pusztulnak éhen. Sajnos láttuk azt is, hogy a már elhullott társukat kezdték élelem híján megenni. A városban élők sokszor panaszkodtak már, hogy a kutyák a legnagyobb hidegben feljárnak a városba, ahol az emberek félnek a falkától, mert sokan közülük kezelhetetlenek, hiszen nem kaptak megfelelő nevelést sem.

Ezzel szemben az iskola már egy sokkal barátságosabb környezetként maradt meg bennem.

A **Tiszavasvári Magiszter Általános Iskolába**⁵ lényegében csak a majorosi negyedben élő roma diákok járnak. A telepen élők hatalmas szegénységben élnek, áram ugyan mindenhol van, de csatorna és gáz, illetve a legtöbb helyen víz sincs a házakban. Egy-egy házban van, hogy több generáció él együtt, egy-egy szobában hárman-négyen, vagy még többen alszanak, van, hogy a gyerekeknek nincs saját ágyuk sem. Ezt ők mesélték nekem az egyik látogatás alkalmával.

A hatalmas nyomor ellenére minden alkalommal, mikor a telepen járunk, a már megismert családok tagjai kedvesen üdvözlönek bennünket, behívnak magukhoz és legalább kávéval kínálnak.

A legtöbben egy karizmatikus neoprotestáns gyülekezet tagjai, a vallási vezetőjük is a telepen él. Nagyon fontos számukra a hit, a vallás és Isten is.

Nagyon sok hagyományos cigány szokást ők is tartanak, ilyen például, hogy a lányok nem engedhetik ki a hajukat, azt összefogva, vagy befonva kell hordani. Korán házasodnak és vállalnak gyermeket, s legtöbbször a lány családjához költöznek, onnan kezdik

közös életüket. A legtöbbjük szeretne kikerülni a telepről. Ezt szintén a helyiek elbeszéléséből tudjuk.

A gyerekek hatalmas örömmel és széles mosollyal fogadtak, örültek nekünk, nagyon kedvesek voltak velünk. Bár a legnagyobb fagyban és hidegben voltunk ott, rajtam a vastag télikabátom, sapkám, sálam és vastag pulóverem is kevés volt ahhoz, hogy ne remegjek kint a hidegben. A gyerekek, ha nem szóltak rájuk, lementek az udvarra pólóban játszani, láthatólag nem fáztak, vagy hozzá voltak szokva a hideghez.

A nap végén, napközi után a megmaradt uzsonnáért verseny volt, amennyit csak tudtak a kezükbe fogtak és vitték haza, hogy legyen otthon is enni való. A pedagógusok elbeszélése alapján ez mindennapos esemény.

A műhellyel 2020 márciusában nagyjából egy hetet töltöttünk Tiszavasváriban a koronavírust és karantént megelőző héten. A tanárok egy része egy konferencián vett részt, mi pedig, lelkes tanár, illetve tanító szakos hallgatók, felajánlottuk, hogy helyettesítve megtartjuk az órákat. Korábban szerencsére már mindannyiunk részt vett különböző tanítási gyakorlatokon, de azon alkalmak jórésze válogatott osztályokban történt, és csak egy-egy órát tartottunk.

Mi (hárman), a másodikosokkal töltöttük ezt a néhány napot. A tanítójuktól megkaptuk, melyik tantárgyból hol járnak, s hogy meddig kellene eljutni azon idő alatt, amíg miénk a *terep*. Meglehetősen más volt az elképzelésünk arról, hogy milyen lesz ez az időszak velük. Láttuk, hogyan viselkednek a tanítójuk óráján, tartottunk korábban órát már náluk, ám akkor sokan hospitáltak, és az őket tanító pedagógus is bent volt. Kár

volt ebből kiindulnunk, várható volt, hogy nagyobb lesz a rendetlenség, mert mi nem ismertük olyan jól a szabályokat, mint ők.

Fő feladatunk az volt, hogy olyan órát tartsunk, ahol mi is transzlingválunk, hogy mi is kipróbáljuk, mi is lássuk, hogyan lehet ezt a gyakorlatban alkalmazni és használni, hogyan tudjuk megkönnyíteni a gyerekeknek a tananyag megértését, elsajátítását. Korábban a *próbaóra* kapcsán a vezetőnk is erre hívta fel a figyelmünket, hogy még több helyen kell beépítenünk ezt az óráinkba, így erre már tudatosan nagyobb hangsúlyt fektettünk, mint korábban.

Úgy gondolom és érzem, hogy transzlingválás szempontjából igencsak sikeresek voltak az óráink, és ebben a gyerekek is segítségünkre voltak. Sok esetben nem kellett nekik mondanunk és jelezniük, hogy nyugodtan mondhatják a választ magyarul vagy romaniul is, ahogy az is magától értetődő volt számukra, hogy az elhangzottakat fordítják nekünk is és egymásnak is.

Csodálkoztak azon, hogy mi nem értünk romaniul, holott általában a tanáraik sem, csak annyira sokat hallják a nyelvet, hogy tudat alatt is rááll a fülük, sok mindent megjegyeznek és értenek anélkül, hogy konkrétan tudnák fordítani egyik nyelvről a másikra az elhangzottakat.

Voltak olyan helyzetek – például a reggeli ima –, amikor nagyon meglepődtünk, mert nem számítottunk arra, hogy a magyar mellett cigányul is elmondják, holott belegendolva ez teljesen magától értetődő. Nagyon örülök annak, hogy a pedagógusok vették a fáradságot, hogy megkeresék, lefordítsák az imát, hiszen ez is hozzájárul az öntudatuk fejlesztéséhez, hitük kialakításához, ápolásához.

A másik számomra feledhetetlen esemény 2020 nyarán történt. Sok tervezés és gondolkodás előzte meg ezt az utazást. Indultunk egy pályázaton azzal a tervvel, hogy szeretnénk írni egy mesekönyvet. Egy olyan mesekönyvet, amit a helyiek fognak a legjobban értékelni, egy olyat, amiben az általuk beszélt nyelv jelenik meg, amit az elsősök és a nyolcadikosok is örömmel vesznek majd a kezükbe, egy olyat, amiben benne van az ő saját munkájuk is, egy olyat, ami erősíti a közösségüket, amit tudnak majd használni az iskola falain belül és kívül is.

Azután, hogy kiderült, nyertünk a pályázaton, kezdődött a munka talán legkönnyebb, mégis igencsak nehéznek bizonyuló része. Olyan meséket szerettünk volna megjeleníteni a könyvben, amiben cigányokról van szó, amik cigány népmesék, tudniillik a cigány népmesék egészen mások szerkezetileg, mint az általam korábban is jól ismert magyar népmesék. Aki csak talált valahol valamilyen mesét, rögtön megosztotta a többiekkel, majd együtt választottunk közülük hármat (Kinni tyúkjai, Miért nem tudnak a fák járni, Mese a hegedűről).

Szerettük volna, ha pontosan azokkal a szavakkal és kifejezésekkel tudjuk lefordítani a történeteket, ahogy ők használják Tiszavasváriban, viszont közülünk senki nem beszélt és beszél cigányul, talán a tanárunk igen, de ő sem tud annyira jól, hogy le tudja fordítani a meséket. Ekkor jutott az eszünkbe, hogy megkeresünk olyan szülőket, akiknek gyermekeik a Magiszter Iskolába járnak, hátha segítenek nekünk a fordításban. Megkeresésünket pozitívan fogadták és örömmel segítettek.

Az is fontos volt számunkra ezen kívül, hogy a mesék illusztrációit a gyerekek ké-

szítsék, hiszen a történetek így még közelebb kerülhetnek hozzájuk, talán még nagyobb örömmel veszik majd a kezükbe a kötetet, ha ők is dolgoztak azért, hogy létrejöhessen.

Két hetet töltöttünk Tiszavasváriban, minden biztonsági előírást és fertőtlenítési szabályt betartva, hogy elkészítsük az összes „nyersanyagot”. Ebéd után közvetlenül a telepen található tanodába mentünk, hogy a gyerekeknek felolvassuk a meséket vagy azok egy részét, megbeszéljük velük, majd jelenetenként illusztrációt készítsenek a segítségünkkel. Ezt követően a délután többi részét a Magiszter Iskolában töltöttük hat helyi asszonnyal (édesanyakkal, nagymamákkal), akik segítettek nekünk lefordítani a meséket.

Itt több kérdés is felmerült bennünk, elsősorban az, hogy hogyan tudunk egy olyan nyelven írni, aminek nincs kialakult írásbelisége? Hogyan tudunk egy szót egységesen leírni úgy, ha valaki szerint *kh*-val, más szerint *h*-val, megint más szerint simán *k*-val kell írni? Kérdés volt az is, hogy kell-e egyáltalán ezeket egységesíteni, vagy ezzel a nyelv sokszínűségét is prezentálni tudjuk? Utóbbi mellett döntöttünk, emiatt pedig négy változata készült el a mesekönyvnek, amelyekben nagyjából – kis eltéréssel – ugyanazok a történetek olvashatók.

Egyik különlegessége ezen kívül a köteteknek az, hogy mind a négy változatban ugyanazon mesék alatt más illusztrációi szerepelnek a meséknek, ezzel sokkal több gyermek munkáját tudtuk megmutatni.

Másik különlegessége pedig, hogy a kötetekbe az asszonyok is írtak egy-egy mesét, az egyik címe: „*E vajdaszko történeto*”⁶⁷,

azaz Egy vajda története, a másiké pedig: „*A bagolyiszke trin próbi*”¹ vagyis A bagoly három próbája.

A délelőttök folyamán az előző nap eseményeit vitattuk meg, vagy a házi feladatnak kiadott fordításokat digitalizáltuk, ami igencsak nehéznek bizonyult. Nem mindig értettük, mit írunk, nem mindig tudtuk, hogy milyen betűket írtak le, emiatt a délutáni alkalmakon vissza kellett térni a mesékre és arra, hogy milyen karakterek vannak az adott kifejezésben.

A fordítási és digitalizációs feladatok után a meséket kötetekbe kellett rendeznünk, majd csoportokban válogattuk ki a jelenetekhez tartozó illusztrációkat. Végül

mindent újra és újra és újra ellenőriztünk, hogy ne maradjon seholy elírás, hiba, minden név, minden adat helyesen szerepeljen.

A kötet végül 2021 elején könyv formátumban is megjelent, és az alkotásban részt vevő gyerekek is megkapták a saját példányukat. A pedagógusok elmondása szerint a gyerekek nagyon örültek a könyvnek; rögtön keresni kezdték benne a saját rajzait, olvasni a meséket.

Hatalmas öröm számomra, hogy részt vehettem egy ilyen óriási projektben, hozzájárulhattam az eredményekhez, és őszintén remélem, hogy lesz még lehetőségem a jövőben is maradandót alkotni a Transzlingváló Műhely tagjaival.

AJÁNLOTT IRODALOM:

Heltai János Imre – Jani-Demetriou Bernadett – Kerekesné Lévai Erika – Olexa Gergely: Transzlingváló osztályterem Tiszavasváriban. *Új Pedagógiai Szemle* 67(11–12). 2017, 28–49.

Heltai János Imre – Jani-Demetriou Bernadett: A transzlingváló pedagógiai orientáció hatása az iskolai sikerességre, *Anyanyelv-Pedagógia* 12(1), 2019, o. n.

Heltai János Imre: *Transzlingválás – Elmélet és gyakorlat*, Gondolat, Budapest, 2020.

Heltai János Imre: *Translanguaging as a Rhizomatic Multiplicity*, International Journal of Multilingualism, 2021.

<https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1926465> (Utolsó letöltés: 2021.09.15.)

<http://translanguaging.hu/munkatarsak/> (Utolsó letöltés: 2021.09.15.)

<http://translanguaging.hu/> (Utolsó letöltés: 2021.09.15.)

¹ Dr. Heltai János Imre Ph.D., a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Magyar Nyelv-, Irodalom- és Kultúratudományi Intézet Magyar Nyelvtudományi Tanszékének egyetemi docense

² Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

³ <http://translanguaging.hu/wp-content/uploads/2017/10/Transzlingval%C3%A1s-kisk%C3%A1lt%C3%A9s-pedag%C3%B3gusoknak.pdf> (Utolsó letöltés: 2021.09.15.)

⁴ <http://www.tiszavasvari.hu/varostortenet> (Utolsó letöltés: 2021.09.15.)

⁵ <http://tiszavasvari.magiszteresely.hu/node/1> (Utolsó letöltés: 2021.09.15.)

⁶ <http://translanguaging.hu/első-kötet/> (Utolsó letöltés: 2021.09.15.)

⁷ <http://translanguaging.hu/negyedik-kötet/> (Utolsó letöltés: 2021.09.15.)



GRYNAEUS ANDRÁS

ONLINE OKTATÁS – A MÁSODIK MENET

Túlélve – sok esetben szó szerint – a járvány második és harmadik hullámát érdemes tanári szempontból értékelni a történetek iskolai tanulságait. Már tudományos kutatások is jelezték, hogy – nem csak nálunk – a „digitális oktatás” (vagy az, ami ezen a címen megvalósult) (nagyon) alacsony hatással rendelkezett. Izgalmas szembenézni azzal, hogy miért.

KULTURÁLIS GONDOK

Az első és nem tudományos vizsgálaton alapuló megközelítés esetén is észre tudunk venni legalább három meghatározó tényezőt:

Azért kicsi a hatásfokunk, mert az egész oktatási rendszerünk az első (vagy akár a mínusz 3. pillanattól, azaz az óvodai kiscsoporttól) a személyes kapcsolatokra/találkozásokra/interakciókra épül. Itt és most alapvetően az önálló, minimális (táv) irányítással, egyedül végzett tanulás lett volna a fontos. Ez más logikájú oktatást, tankönyveket, tanárképzést kíván már az óvodától kezdve. Ebbe bele kellett volna nőni, hozzászokni, ezért erre nem lehet(ett) „csak

úgy” átállni. Így teljesen érthető a megvalósult alacsony határfok.

E kérdés másik oldala, hogy a távoktatás (aminek egy sajátos változatát próbáltuk megvalósítani) megfelelő hozzáállást, eltökéltséget kíván a tanulóktól. Ez azoknál van meg, akiknek már érdemi tanulási rutin van a tarsolyukban, és/vagy tudják, hogy mit akarnak. Ezért működik ez a műfaj a felnőttoktatásban. Egy elsősre vagy egy dühöngő kamaszra egyik állítás sem illik rá. Sőt, sok esetben az egyetemistákra sem... Így a járvány szülte kényszerűségből bevezetett rendszer határfoka eleve csak alacsony lehetett. Ezt a tanulságok rovatba vastag betűvel és kétszer aláhúzva kell majd felírunk!

Az utóbbi évtizedben egyre fokozottabb mértékben szembesültek az osztályfőnökök az iskolai alaptevékenység és a családi programok fontossági sorrendjének felcserélődésével. A digitális/távolléti oktatás szülte helyzetben, mivel a gyerek eleve otthon volt, sokkal könnyebben sérült a tanulási idő „szentsége”, mint korábban. A gyerekek könnyebben elmentek máshová mást csinálni, sőt sok esetben a szülő vitte el, akár csak a házi vagy ház körüli munká-

ba bevonva őt. Szemben azzal a helyzettel, amikor korábban a gyerek bent volt az iskolában, ahonnan előre, ráadásul írásban kellett volna elkérni őt... Egyre nyilvánvalóbb, hogy gyengül (vagy már hiányzik is?) a kultúránkból: a „délelőtt tanulunk” megkérdőjelezhetetlen parancsa. Ez függetlenül a járványhelyzettől gond, amit az elmúlt másfél év felerősített, így a folyamat kimenetele megjósolhatatlan.

Az elhúzódozó digitális/távolléti oktatás megmutatta, hogy a gyerekek otthoni tanulási feltételei sokszor nem kedvezőek. Nem segítik, sőt egyes esetekben hátráltatják a tanulásukat, és sajátosan ez nem az anyagiaktól függ elsősorban. Az adottság, hogy van-e külön szobája a gyerekeknek, vagy a három testvér ugyanabban a szobában lakik/tanul. Az viszont, hogy óra alatt a családtagok ott lebzselnek-e a gyerek(ek) körül, rendszeresen beszélnek-e hozzájuk, a kutya, macska rohangászik-e körülötte, be kell-e engednie a postást/pizzafutárt/kéményseprőt, folyamatosan szól-e a háttérben a tévé, sokkal inkább kultúra és az iskola/tanulás komolyan vételének a kérdése. Nehezen feldolgozható élmény, hogy sok gyerek esetében az iskola mint intézmény a maga összes problémájával, sterilségével és hátrányával együtt is inkább nevezhető ideális helynek a tanulás számára, mint a gyerekek otthona.

TECHNIKAI HÁTTÉR ÉS INFORMATIKAOKTATÁS

Ahogy tavasszal, úgy most is sok technikai „malőr” tarkította a digitális/távolléti oktatás mindennapjait, de a jellegük megváltozott. Nem az eszközhiány vagy az ezek

kezelésében meglévő hiányosságok okozták elsősorban a gondot, hanem a háttérrel biztosító nagyrendszerek: az elektromos hálózat, a telefonvonalak, a kábelen jövő szolgáltatások. Ugyanis az átlagfogyasztó által elérhető rendszereket nem arra tervezték, hogy fél napokat rajta lógjanak, esetleg többen is egyszerre. Osztályfőnként lényegében minden héten könyvelnem kellett az igazolások közé legalább egy „szolgáltatói” igazolást. Dolgozatírás kapcsán rendszeres volt a sírás-rívás a diákok részéről: „lassan tölt be”, „lefagyott”, „megszakadt”, és ez nem a gyerek felkészültségének a számlájára írható.

Szembenézve az első digitális/távolléti oktatással töltött periódus tanulásaival, sokan, én magam is, a fogalmazásírást kívánó feladatoknál már nem géppel készítve vártam el a megoldást, hanem azt kértem, hogy kézzel írják meg, majd fotózzák le, és küldjék el a képet a diákok. Voltak olyan háttérrendszerek, amelyek ezek egyszerű javítását is lehetővé tették, így sikerült egy tavasszal kiderült nehézségre, a gépirás hiányára működőképes megoldást találni. Ennek egy óriási nyeresége biztosan volt: a helyesírási hibákat nem lehetett a gépelnem tudás számlájára írni...

Az informatikaoktatásunk hiányosságának, hatásfok problémájának újabb gondjait mutatják azok az esetek, amikor külső szereplők „beletrollkodtak” egy-egy órába. Mert feltörve valamelyik diák Facebook- (vagy más közösségi felület) fiókját, az illető hozzájutott az órához szükséges belépési kódokhoz. Látszik, hogy a „kiberbiztonság” mint tananyag nem jó helyen és nem megfelelő hangsúllyal szerepel az oktatásunkban.

AZ ISKOLARENDSZER

A családok szempontjából bölcs döntés volt az általános iskolás korosztály intézményben tartása. Viszont a „sokszínű” iskolarendszerünk miatt a egyes intézmények nagyon megerőltető hibrid oktatásba kerültek. Jómagam is 45 perces váltással tartottam valós órát a hat évfolyamos képzés kezdetén lévő hús-vér gyerekeknek, bohóckodtam az első padra feltett széken lévő laptop előtt online, vagy készítettem és küldtem nekik nem valós időben elkészíthető feladatot, megnézhető filmet.

Az online világ az iskolai jelenlét egy egyébként is egyre problémásabb kérdését is megbolygatta: a digitális órára késve bejelentkező gyerek, akinek lassan kapcsolódott a gépe, vagy máshogy járt a gép órája, az késett vagy sem? Az élő bejelentkezést nem igénylő órán hiányzott a gyerek, ha aznap az online jelenléte kívánó órákon nem volt ott, de megcsinálta a feladatot? Ez az adminisztratívnak tűnő probléma az írás elején bemutatott tanulási fegyelem kérdéséhez kapcsolódik, annak lecsapódása.

Nagyon komoly kihívás az egész oktatási rendszerünknek, hogy a „normális állapotok” remélt visszaállása esetén hogyan kezeljük azokat a kéréseket, amelyek egy-egy betegség, például lábtörés esetén merülnek fel: az adott diák távollétében azt kéri, hogy tegyük számára elérhetővé a tanórát az online oktatás „bejártott” módszerének bekapcsolásával...

A készségtárgyak tanítása a majd egész tanéves digitális/távolléti oktatás keretében értelmetlenné vált. Nagyon eltérő volt a tanárok reakciója erre a helyzetre. Volt, aki „elengedte” a problémát, és hetente

küldött egy-egy dúdolható, énekelgethető „jó” zenét az osztálynak, és mindenki ötöst kapott a bizonyítványába. Ugyanakkor sok helyen ezeken a tárgyakon kezdtek el „erősködni” a kollégák, és külön feladat, letöltendő app, megnézendő link szerepelt a digitális feladatok között – még énekből is... Érdeemes lenne a digitális/távolléti oktatás kényszerének hatására újragondolni ezen tárgyak helyét, szerepét, fontosságát a diákok életében, különös tekintettel az osztályozás értelmére! Ezek a hónapok tápot adnak ahhoz az eddig csak halkán kimondani mert gondolatnak, miszerint lehet, hogy jobban járnánk, ha ezekre az órákra a gyerekek szívesen mennének, és ezek valóban a kikapcsolódást, a figyelem jó értelmű ellazulását hoznák, a (minimális) készségfejlesztés mellett. Számonkérés, mérés, dolgozat, osztályzás nélkül...

AZ EMBERI OLDAL

Alapélménye minden pedagógusnak, hogy drasztikusan nőtt a lelki problémákkal küzdő gyerekek száma. Ebben a helyzetben ez várható volt, így igazán meglepő nincs benne. Illetve jelzi azt a szintén ezerszer leírt tény, hogy társadalmunk mentális egészségével komoly gondok vannak. Ennek most három eleme került a reflektorfénybe: a gyerekek jelentős részének a kapcsolati hálójuk kizárólag az iskolai közösségre épül, így annak „kiesése” tragikusan érintette őket, és magányossá váltak. Másrészt a családok sérültsége és az „alapfunkcióik” ellátatlansága érződik: a családtagok egymás mellett élnek, nem egy közösséget, élő és jól működő rendszert alkotnak, amely képes még a

kamaszok érzelmi hullámvázával is kezdeni valamit. Az esetek nagy százalékában a kényszerű összezártságban gyorsan „egymás agyára ment” mindenki. A harmadik elem a tragédiák, a gyász elhordozásának minta nélkülsége, ami a(z idős) hozzátartozók elvesztésekor óriási traumát okozott a diákjainknak. Sok esetben nem tudott segíteni a család a gyász feldolgozásában, elhordozásában, a közösségek pedig karanténban voltak...

Egyértelmű nyereség volt, hogy a gyerekeknek és a tanároknak is sokkal nyugodtabb lett a reggele, mert mindenkinek kimaradt az életéből az esetleg óras nagyságrendben mérhető fárasztó és stresszes utazás címen átélt zötykölődés. Az más kérdés, és megint a kulturáltság kérdésköréhez tartozik, hogy diákjaink (és mi magunk is...) valóban pihenéssel és/vagy értelmesen töltötték-e el az így felszabaduló idejüket. Az iskolai programok elmaradása szintén tehercsökkenést eredményezett tanároknak, diáknak egyaránt. Nagy kihívás az iskolai közösségek számára, hogy ennek a kényszerű helyzetnek a tanulságát levonjuk-e, és újragondoljuk-e a millió „nagyon fontos” és „hagyományos” programunk jövőjét. Valóban szükség van ezekre? A kevesebb nem lenne több?

Egy osztályfőnök, de bármely „csak” szaktanár számára is informatív az a kép, amit az online órák bekapcsolt kamerái révén láttunk a gyerek életteréből. Valóban egy kamasz gyereké az, amit látok? Vagy valamilyen erő révén rákényszerített, mesterkélt környezetben él? A gyerek szobájában antik keretű tájkép van a falon vagy sportoló posztere van a falra ragasztva? Fehér a fal vagy mintás tapéta borítja vagy

esetleg sötétszürke festék? Információhordozó a háttérben lévő vetetlen ágy éppúgy, mint az asztal sarkán lévő félbemaradt reggeli... A család hozzáállásáról sokat elárul, hogy a gyerek a nappaliban ül-e a gép előtt vagy a saját szobájában. Tanulságos látni a rengeteg rosszul elhelyezett, rosszul megvilágított íróasztalt is.

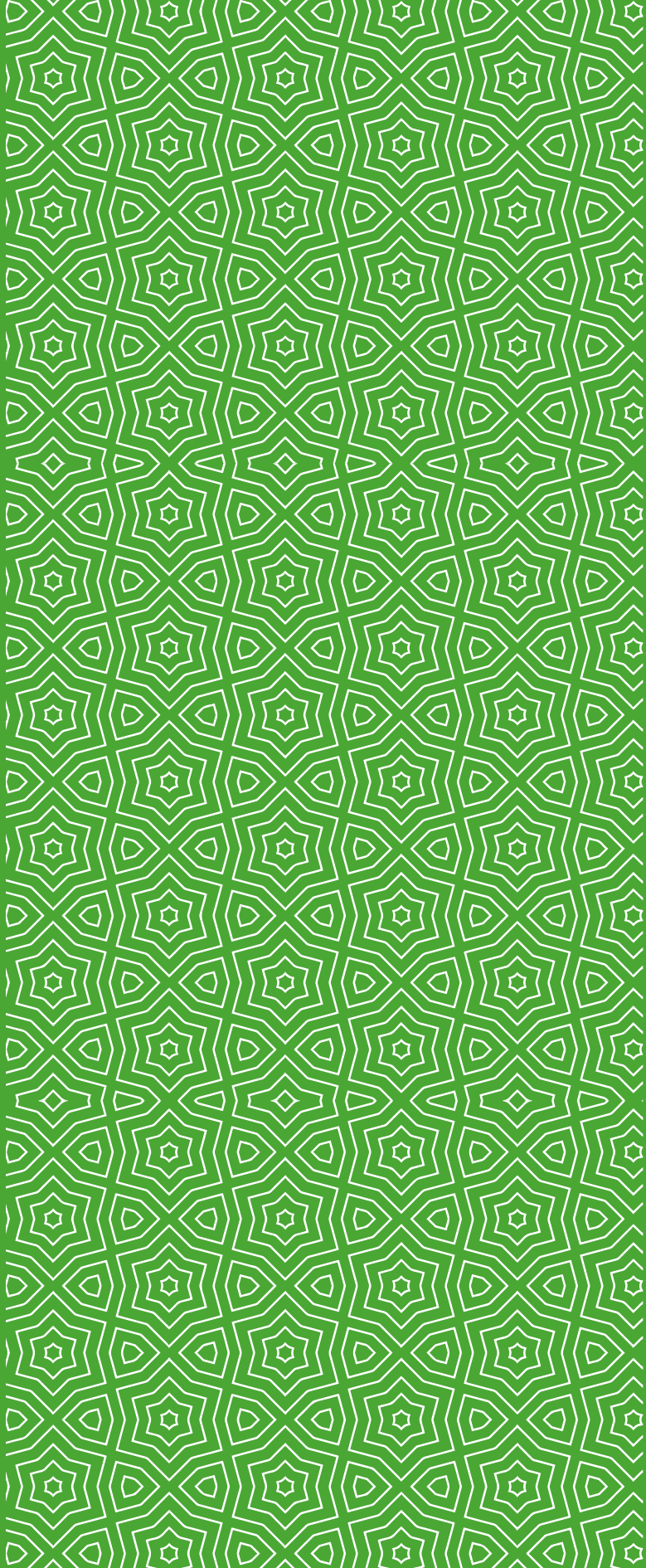
Legalább ennyire tanulságos volt a fogadóórára digitálisan bejelentkező szülőket körbevevő tér is. Van, aki a munkahelyéről jelentkezett be, van, aki autóból. De van, ahol a nappaliból jelentkezett az édesanya, miközben a háttérben a kistestvérek rohangáltak, vagy a házastárs értetlenkedett a késő délutáni elfoglaltság miatt... A tanár agyában elraktározódnak azok az információk, amelyeket annak idején a családlátogatás során szereztek, szerezhettek meg elődeink. Ezek révén talán hatékonyabban tudunk majd segíteni, ha kell, illetve érthetjük meg a diákunk egy-egy rezdülését.

A tanárok számára teljesen új és félelmet keltő az a helyzet, hogy hirtelen „üvegfalú” tantermekben találtuk magunkat. A szülők – és igazából bárki – folyamatosan szemmel tudták tartani a munkánkat. Egyértelmű, hogy a tanár alapvetően nem csinál törvényteleniséget az órán, vagy bármi olyat, ami miatt őt felelősségre lehetne vonni. Ugyanakkor ebben a helyzetben naponta ezrével adunk lehetőséget a rosszindulatú belénkkötésre. Egyetlen apróságot említve: amikor szemléltetésre használok egy képet, térképet egy bemutatóban vagy egy online órán, nem tüntetem fel a kép forrását. Iskolai szituációban ez érthető, hisz nem publikálásról van szó, és zárt körben, lényegében egy kis közösség „beszélgetése” keretében történik a dolog. Viszont ha

ezt a szülő, nagymama, nagynéni, akárki is látja, engedélyünkkel (vagy anélkül) rögzíti az órát, akkor már a publikálás, a nyilvános előadás határterületén járunk. Kis rosszindulattal, máris egy szerzőijog-sértési eljárásban találhatjuk magunkat... Mivel az utolsó évtizedek nem a tanárok „tekintélyének”, „megbecsültségének” növekedéséről szóltak, hanem csupán egy „szolgáltatást” végző „alkalmazotti” munkájáról, akinek meg lehet (egyések szerint meg kell) mondani a véleményünket, sokunkban élnek félelmek. Minden mai pedagógus alapélménye a dolgozat utáni szülői levél vagy telefon „megemésztése”. Akinek már volt része szülő(k) általi meghurcoltatásban, az tudja, hogy hány álmatlan éjszakát, gyomorgörcsöt jelent egy ilyen autodafésorozat. Aminek a végén legtöbbször kiderül, hogy valójában nincs is gond, illetve igazából nem is az a kérdés, vagy nem is a tanárral van a probléma. Így indokolt az ezen új típusú félelem megszületése. Szerencsére még nem nagyon lehet ilyen ügyekről hallani, de mindenkinek él az emlékeiben a „vasalódeszkás tornatanár” esete, ahol az asztalon felejtett sörösdoboz volt a kritikusok egyik „lényegi” problémája, és ez szemléletesen és sajnálatosan mutatja az ilyen helyzetek, viták színvonalát is. Nagy kérdés, hogy ez a ketyegő időzített bomba felrobban-e. Vagy máshogy kérdezve: lesz-e olyan illetékes, aki időben hatástalanítja ezt?

Sokan fogalmazunk úgy, hogy „másfél tanév megy a kukába”. Lehet, hogy ez sarkos vélemény, de az biztos, hogy e hosszú hónapoknak tartós következménye lesz az érintett generációk életében. Egyelőre „csak” 13 évfolyamról beszélünk, mert tetszik, nem tetszik, minden évfolyam tanulói sérültek. Van, aki látványosabban, van, aki csendben. A kis elsős, aki éppen az ABC végére jutott az írástanulásban, amikor kitört a járvány, máshogy sérült, mint a gimnáziumot kezdő kamasz, aki nem rázóddhatott bele az új közösség szokásrendszerébe. Az érettségiző, akinek az életéből kimaradt a ballagás és a szóbeli érettségi élménye és nevelő hatása, mást szenvedett meg, mint az a tizedikes, aki „csak” két osztálykirándulással lett szegényebb. A negatív hatások felmérése el sem kezdődött. Most még mindenki örül, hogy „sikerült”. Illetve a megszólalók részéről inkább az optimista hangok a jellemzők: építsünk erre a sikerre, és vigyük tovább a „jó dolgokat”.

Ez az a pont, ahol meg kellene állnunk, és hideg fejjel megnézni, hogy az egy jó dologhoz hány rossz, esetleg egyenesen romboló mellékhatás kapcsolódik. Ez legalább akkora feladat lesz, mint amit ezen hónapok átvészélése jelentett, mert járatlan útra kerültünk, és nincs orvosunk és gyógyszerészünk, akitől megtudhatnánk a mellékhatásokat.



Szemle



BÁNNÉ MÉSZÁROS ANIKÓ

DIGITÁLIS OKTATÁSSAL, TÁVOLLÉTI OKTATÁSSAL KAPCSOLATBAN MEGJELENT BIBLIOGRÁFIÁK

2020–2021 június

A 2020. március 16-tól kezdődő digitális, távolléti oktatás a köznevelési rendszer minden területén, minden iskolafokon – az óvodától a felsőoktatásig – jelentős változásokat generált. Ehhez mind a pedagógusok, mind a tanulók/hallgatók, mind a szülők próbáltak rugalmasan alkalmazkodni. A témához kapcsolódóan már 2020 nyarán jelentek meg tanulmányok, műhelymunkák, melyben az érintettek arról számoltak be, hogy az ő munkájukat, oktatási tevékenységüket hogyan befolyásolta az előállt új helyzet, és tapasztalataikat hogyan tudják majd a jövőbeni munkájukban kamatoztatni.

Ebben a témában a 2020–2021 júniusa között megjelent tanulmányok bibliográfiáját készítettem el, lehetőség szerint rövid ismertetőt is közölve a cikkek tartalmáról. A gyűjtemény néhány videofelvétel linkjét is tartalmazza, hiszen ebben az időszakban több konferenciát is a hagyományostól eltérő módon, online valósítottak meg a szervezők.

Végezetül a gyűjtemény tartalmazza a Református Pedagógiai Intézet munkatársai és a református szaktanácsadók munkáit, a

digitális oktatáshoz kapcsolódó segédanyagok, módszertani ajánlások linkjét is.

A pandémiás időszak kényszerű nagy lökést adott az IKT-eszközök oktatásban való alkalmazásának. Reméljük, hogy az elmúlt egy évben ezen a téren megszerzett tudás, tapasztalat és készségek tartósan megmaradnak és szervesen beépülnek a jelenléti oktatás keretei közé is!

POLÓNYI ISTVÁN:
Pandémiás oktatás

Educatio folyóirat 2021/30. szám:
„Vírus és oktatás”, 3–21.

<https://akjournals.com/view/journals/2063/30/1/article-p3.xml>

A tanulmány célja, hogy bemutassa a hazai közoktatási és felsőoktatási rendszer elmúlt tízéves átalakulását, s annak kedvezőtlen következményét a pandémiás oktatás eredményességére.

Az írás először áttekinti a közoktatásban bekövetkezett változásokat, amelyek közül az intézmények államosítása, az intézmények nem mérséklődő polarizáltsága, és a

forráskivonás súlyos problémákat eredményezett a pandémiás oktatás időszakában. A forráskivonás nyomán elavultak az iskolai IKT-eszközök, a polarizáltság nyomán a tanulók legalább egyötödéhez nem jutott el a távolléti oktatás, és a központosítás következtében mind az iskolák, mind a pedagógusok magukra maradtak.

A felsőoktatáspolitikai változások legfontosabb elemei: az intézményi autonómiát beszűkítő központosítás, az elitizálás és a forráskivonás. A pandémiás oktatás eredményességét ezek az intézkedések jelentősen befolyásolták. Az elitizálás nyomán a távoktatás a magyar felsőoktatási rendszerben rendkívül szűk, így sem az intézmények eszközállománya, sem az oktatók nem voltak felkészülve a tömeges távolléti oktatásra. A forráshiány akadályozta a gyors reagálást, és az autonómia hiánya az önálló kezdeményezések helyett a központtól való függést eredményezte.

A tanulmány azzal a megállapítással zárul, hogy a pandémiás oktatás hatása a magyar társadalomra alighanem két súlyos hosszú távú következménnyel jár: részint csökkenti a társadalmi kohéziót, részint nyomában tovább növekszik – az egyébként is egyre szembetűnőbbben hátrányban lévő – a magyar emberi erőforrások lemaradása a fejlett világtól.

NAHALKA ISTVÁN:

Koronavírus és oktatáspolitikai

Educatio folyóirat 2021/30. szám:

„Vírus és oktatás”, 22–35.

<https://akjournals.com/view/journals/2063/30/1/article-p22.xml>

A szerző a tanulmányban leírja, hogy a Covid19-járvány számos nehezen megold-

ható feladatot jelentett a magyar oktatásirányítás számára is. Még nem áll rendelkezésre kellő mennyiségű konkrét ismeret annak eldöntésére, hogy a szigorúbb intézkedések jelentősen hozzájárulnak-e a járvány hatásainak enyhítéséhez. Az oktatás folyamatosága biztosításának legfontosabb feltétele, hogy az oktatási rendszerben domináns szerepet játsszon a korszerű pedagógiai kultúra. Magyarországon ez a feltétel nem áll rendelkezésre, ennek okait az oktatáspolitikában kell keresni. Az esélyegyenlőtlenségek növekedése az egész világon jelentős volt, így hazánkban is. Az iskolabezárások a hátrányos helyzetű tanulók esetében okoztak jelentősebb tanulási elmaradásokat. Az oktatáspolitikának és az oktatásirányításnak nem volt válasza erre a súlyos problémára.

FORRAY R. KATALIN – KOZMA TAMÁS:

Közösségi tanulás járvány idején

Educatio folyóirat 2021/30. szám:

„Vírus és oktatás”, 36–49.

<https://akjournals.com/view/journals/2063/30/1/article-p36.xml?body=contentSummary-22659>

xml?body=contentSummary-22659

A tanulmányban a szerzők kifejtik, hogy a társadalmi innovációt és közösségi tanulást kutatók általában társadalmi méretű természeti katasztrófákból indulnak ki (Moulaert et al. 2013: 113–130), míg ők a járványt próbálták úgy tekinteni, mint az egész közösséget érő kihívást, amely új tanulásokat és innovációkat eredményez (Márkus–Kozma 2019: 5–17). Paradigmatikus kutatási módszerük a résztvevő megfigyelés (Moulaert–MacCallum 2019: 115–120). Ezt egészítették ki a szociális média elemzésével, valamint célzott interjúkkal és folyamatos monitorozással. Az események

lefutására példaként az oktatást (tanárokat, tanulókat, szülőket és fenntartókat) használták. Négy lakossági csoportot és jellegzetes magatartásaikat sikerült körvonalazniuk a kormányzat mint aktor mellett: a „lojálisakat”, a „vádaskodókat”, az „aktívakat” és az „innovatívakat”. Az oktatásügy története a járványveszély idején változó dinamikát mutatott. A járványveszély kihirdetésekor a civilek innovativitása fellángolt; ezt azonban a kormányzati adminisztráció később fokozatosan visszaszorította. A szerzők szerint ezzel szemben a felek partnersége lett volna a kívánatos magatartás.

ENGLER ÁGNES – MARKOS VALÉRIA – DUSA ÁGNES RÉKA:

Szülői segítségnyújtás a jelenléti és távolléti oktatás idején

Educatio folyóirat 2021/30. szám:

„Vírus és oktatás”, 72–87.

<https://akjournals.com/view/journals/2063/30/1/article-p72.xml>

A tanulmány fókuszában a koronavírus során bevezetett járványügyi intézkedések gyermekeket érintő kérdései állnak, a járványnak a családok időgazdálkodásra való hatása és az otthoni tanulás, digitális átállás nehézségei. A szerzők a kutatásukban egy telefonos kérdőíves lekérdezésen (CATI) alapuló adatbázist használtak, melyet a járvány első hulláma idején készítettek, 2020 áprilisában a Kopp Mária Intézet megbízásából (N = 1000). Vizsgálták, hogy mi befolyásolta az otthoni tanulást akkor, ha a szülőknek esetleg a tananyag elsajátításában is segítséget kellett nyújtaniuk. Eredményeik szerint a családok többségének lehetősége és szándéka volt a közös tanulásra. Ennek mértékére és mikéntjére nem a megszokott

társadalmi háttérváltozók mentén találtak különbségeket, hanem a családi kapcsolatok és az otthoni munkavégzés kapcsán.

SZILVESZTER ÁRON – KASSAI RÉKA – TAKÁCS ZSÓFIA K. – FUTÓ JUDIT:

Az otthoni tanulás sikerességét bejósoló tényezők a Covid-19 okozta vészhelyzet miatt kialakított digitális munkarendben eltérő szocioökonómiai helyzetű családok esetében

Educatio folyóirat: 2021/30. szám: „Vírus és oktatás”, 88–102.

<https://akjournals.com/view/journals/2063/30/1/article-p88.xml>

A szerzők meglátása szerint a Covid19-vírusjárvány miatt 2020 márciusától júniusáig bevezetett iskolai digitális munkarend az oktatási rendszer minden résztvevőjét számos új feladat elé állította. Feltételezték, hogy különösen nagy kihívást jelenthetett ez az időszak a hátrányos helyzetű családok számára (Jakab 2020). Jelen tanulmányban egy kérdőíves kutatás eredményeit mutatják be, amelyben azt vizsgálták, hogy a szocioökonómiai státusz, a háztartási rendezettség, a családi rutin, valamint a gyermek tanulásba tett erőfeszítése közül mely tényezők jelzik előre az iskolai digitális munkarendben a tanulási sikerességet. A mintát középosztálybeli és hátrányos helyzetű, romatelepen élő, alsó tagozatos gyermekeket nevelő felnőttek alkották. A hierarchikus lineáris regresszió eredményei azt mutatják, hogy a szocioökonómiai státusz önmagában nem szignifikáns prediktora a tanulási sikerességnek, azonban a tanulási erőfeszítés, a háztartási rendezettség és a családi rutin igen. A szerzők szerint a

kutatási eredmények – habár pusztán összefüggéseket és nem feltétlen kauzális kapcsolatokat mutatnak – alátámasztják, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek feltételezhetően sikeresen támogathatók a távoktatásban való eredményes részvételben egy, a fenti változókat célzó, intervencióval.

KÁROLYI BORBÁLA – FEHÉRVÁRI ANIKÓ:

Alsó tagozatosok kortárskapcsolatai az offline és online térben

Educatio folyóirat 2021/30. szám:

„Vírus és oktatás”, 103–111.

<https://akjournals.com/view/journals/2063/30/1/article-p103.xml>

Az okoseszközök, az internet használata egyre fiatalabb életkorban jelenik meg a gyermekek körében. Az online környezet sajátosságairól, a szocializációra, valamint más tényezőkre gyakorolt negatív hatásairól már számos kutatás számolt be, azonban a tanulók kortárskapcsolatainak alakulásáról eddig kevés elemzés született. E pilotkutatás felhívja a figyelmet az offline-online jelenlét, valamint a kortárs kapcsolatok összefüggéseire, az azzal járó lehetséges veszélyekre, melyek most különös jelentőséggel bírnak, hiszen a digitális oktatás bevezetése óta még több gyermeket érint az online jelenlét.

JAKAB GYÖRGY: **Iskola – Járvány Idején (1. Rész)**

Iskolakultúra, 30. évfolyam,

2020/9. szám, 64–76.

<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/33971>

JAKAB GYÖRGY: **Iskola – Járvány Idején (2. Rész)**

Iskolakultúra, 30. évfolyam

2020/10. szám, 53–64.

<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34135/33235>

Az írás a koronavírus (SARS-CoV-2) járvány nyomán bevezetett kényszerű iskola-bezárások oktatási hatásait vizsgálja. Alapvető célja az, hogy felvázolja az első – látható – jelenségek értelmezési kereteit, amelyek a későbbiekben segíthetik a tapasztalatok és a tanulságok feldolgozását. A kutatás a következő területekre irányul: a digitális technika szerepe az oktatásban; az iskolai szelekció alakulása; a digitális pedagógiai kultúra fogalma; az oktatásirányítás szerepe; az érintettek viszonyának megváltozása.

KÓRÓDI KITTI – JAGODICS BALÁZS – SZABÓ ÉVA:

Az észlelt tanári hatékonyságot befolyásoló tényezők vizsgálata a kényszerű digitális oktatás időszakában (1. rész)

A Tanári Énhatékonyság Kérdőív és a Relatív Énhatékonyság Kérdőív pszichometriai vizsgálata. Iskolakultúra, 30. évfolyam 2020/10. szám, 38–52.

<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/33991>

A szerzők leírják, hogy a Covid19-járvány megjelenését követő intézkedések egyike volt az oktatás digitális platformra terelése, ami váratlanul, szinte egyik napról a másikra kényszerítette a tanárokat az új helyzethez való alkalmazkodásra. Ebben a megváltozott helyzetben a pedagógusok megszokott és hatékony oktatási módszereinek jelentős része nem volt megvalósítható,

ami befolyásolhatta tanári hatékonyságélményüket ebben a kritikus időszakban.

Az országos kiterjedésű online kérdőíves vizsgálatukban összesen 769 pedagógus (Méletkor = 46,3 év, SD = 9,39) vett részt. A szerzők egy általuk adaptált kérdőívvel vizsgálták az általános tanári énhatékonyságot (Skaalvik és Skaalvik, 2007), valamint kidolgoztak egy kérdőívet a relatív énhatékonyság feltárására is. Utóbbi esetben a valós oktatási helyzethez kellett viszonyítaniuk a pedagógusoknak a jelen szituációban megtapasztalt élményeiket.

Az eredmények szerint mindkét kérdőív statisztikailag megbízhatónak bizonyult, és alkalmasnak látszik a jelenség vizsgálatára. A pedagógusok többsége a Relatív Énhatékonyság Kérdőív eredményei szerint leterheltebbnek és kevésbé hatékonynak érezte magát, mint a normál oktatási helyzetben. A tanári énhatékonyság alszkálái közül a konfliktuskezelés és a megküzdés terén éltek meg leginkább hatékonyságot, és a motiválás alszkála mutatta a legalacsonyabb értékeket. A relatív énhatékonyság kompetenciaérzet alszkálája egyértelmű pozitív kapcsolatban állt a tanári hatékonyság minden alszkálájával. A leterheltség azonban negatív szignifikáns együttjárást mutatott az oktatásszervezési hatékonyság alszkálával.

A kutatás rámutatott, hogy a tanári énhatékonyság relatíve csökkent ebben az időszakban, míg a leterheltség nőtt, ugyanakkor a nagyobb befektetett munka nem járt együtt minden szempontból a hatékonyság növekedésével.

Jelen tanulmányban a szerzők taglalják a mérés általános eredményeit az eredményesség és a tanári motiváció kontextusában is.

KÓRÓDI KITTI – JAGODICS BALÁZS – SZABÓ ÉVA:

Az észlelt tanári hatékonyságot befolyásoló tényezők vizsgálata a kényeszerű digitális oktatás időszakában (2. rész)

Az énhatékonyság kapcsolata egyéni jellemzőkkel, valamint a tanári munka egyes tényezőivel. *Iskolakultúra*, 30. évfolyam 2020/11. szám, 24–43.

<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/33990/33341>

A szerzők leírják, hogy a pandémia kritikus helyzetet teremtett a közoktatásban is. 2020 tavaszán lényegében napok alatt kellett áttérni a digitális oktatási formára. Az új helyzethez való alkalmazkodás sikeressége számos tényező függvénye volt.

Korábbi tanulmányukban bemutatták a tanári énhatékonyság ebben az időszakban megnyilvánuló jellemzőit. Jelen tanulmány keretében azokra a tényezőkre fókuszáltak, amelyek befolyásolták, hogy a pedagógusok mennyire érezték magukat hatékonynak. Online kérdőíves vizsgálatukban 769 pedagógus vett részt az ország minden részéből (Méletkor = 46,3 év, SD = 9,39). Az énhatékonyság és a relatív énhatékonyság kapcsolatát vizsgáltuk néhány demográfiai és munkával összefüggő jellemzővel. Eredményeik szerint az életkor és a pályán eltöltött idő nem függött össze a hatékonyságélménnyel. Azonban akiknek saját iskolás gyermekük is volt, azok átlagosan két órával többet dolgoztak naponta. A legnagyobb óraszámokban oktatott tantárgy nem befolyásolta a hatékonyságélményt, de a digitális eszközök alkalmazásában szerzett korábbi tapasztalat egyértelműen javította a tanárok eredményességélményét.

A szerzők szerint meglepő módon az 1–4. osztályban tanítók számoltak be a legmagasabb és a 9–13. osztályokban tanítók a legalacsonyabb éhatékonyságról.

A kutatás rámutatott arra, hogy a pedagógusok éhatékonysága számos tényező együttes hatásától függött a digitális oktatás időszakában, és a kép korántsem tekinthető egységességnek.

MOLNÁR GYÖNGYVÉR – HÓDI ÁGNES – ÖKÖRDI RÉKA – MOKRI DÓRA:

A koronavírus-járvány okozta rendkívüli oktatási helyzet hatása 2–8. évfolyamos diákok tudás- és képességszintjére az olvasás-szövegértés, a matematika és a természettudományok területén

Iskolakultúra, 31. évfolyam 2021/02. szám, 3–22.

<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34159/33740>

A szerzők a tanulmány keretein belül 2–8. évfolyam vonatkozásában elemezték, hogy a 2020 tavaszi digitális oktatás hatására hogyan, milyen irányban változott a diákok olvasás-szövegértés, matematika és természettudományos tudása az év azonos időszakában 2019-ben és 2018-ban tapasztalt átlagos tudásszinthez képest. Az elemzések alapját több mint 21.000 diák tesztmegoldása képezte, a kutatás mérőeszközét az eDia diagnosztikus mérés-értékelési rendszer adatai adták. A diákok képességszintjének meghatározásakor a valószínűségi tesztelés adta Rasch-modellt alkalmazták. Az eredmények azt mutatták, hogy mindhárom vizsgált területen az egy évfolyamon belüli különbségek jelentősen nagyobbak

bizonyultak, mint az évfolyamok közötti átlagos fejlődés mértéke.

Megállapították azt is, hogy az iskolai oktatás nélküli időszak, illetve a megváltozott oktatási környezet, feltételek hatása mind az olvasás-szövegértés, mind a matematika, mind a természettudományok területén egyértelműen tetten érhető.

A tanulmány szerint a 2020/21-es tanévben a korábbi két tanévhez képest alacsonyabbnak bizonyult a diákok átlagos tudás- és képességszintje, míg a 2018-as és 2019-es átlagos teljesítmények között alapvetően nem történt jelentős változás. A negatív irányú teljesítményváltozás mind a fiúk, mind a lányok esetében bekövetkezett. A tanulmány utolsó fejezetében megoldási javaslatként a Szegedi Műhely két kutatócsoportja együttműködésével fejlesztett online, személyre szabott kompenzációra alkalmas fejlesztőeszközöket mutatják be.

N. KOLLÁR KATALIN:

Az online oktatás tapasztalatai és gyakorlata a pedagógusok nézőpontjából
Iskolakultúra, 31. évfolyam, 2021/02.

szám, 23–53.

<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/ISKKULT.2021.02.23/33741>

A szerzők a koronavírus-járvány miatt 2020 tavaszán bevezetett kényszerű távolléti oktatással kapcsolatban kérdőíves felmérést végeztek pedagógusok körében. A vizsgálat célja alapvetően a kialakult helyzet felmérése volt. A kérdőívben egyrészt azt vizsgálták, hogy a pedagógusok milyen segítséget kaptak és igényeltek volna, másrészt a közérzetüket és az oktatás változásait vizsgálták mind az alkalmazott módszerek, mind az

általuk megítélt eredményesség tekintetében. Végül megkérdezték a kitöltőket a diákokkal való kapcsolatukról és a diákok közérzetéről is. Az eredmények szerint a pedagógusok, bár jelentős segítséget kaptak, de sokszor nem azoktól, akiktől szerettek volna. A szerzők leírják, hogy a pedagógusok alapvetően az informatikában jártas kollégák segítségét hiányolták, míg néhány esetben sokallták az intézmény vezetőjétől, a munkaközösségtől, a barátoktól és egyes kollégáktól kapott segítséget. Az általuk befektetett munka jelentősen nőtt az online oktatás idején, kevésbé tudták megítélni a diákok tudását és kevésbé szigorúan osztályozták. A tanulmány kifejti, hogy annak ellenére, hogy a diákokkal való személyes törődés nőtt, a diákok közérzetének, tanuláshoz való viszonyának és napirendjének romlásáról számoltak be a pedagógusok, miközben jelentősen nőtt a tanulók önállóan megoldandó feladatainak száma, és csökkent az együttműködést igénylő páros és csoportfeladatok aránya. Leírják továbbá, hogy a különböző helyzetben levő pedagógusok közt mind módszerválasztásban, mind eredményességben jelentős különbségeket tapasztaltak. A szerzők a nehézségek okait összefüggésbe hozták az alkalmazott módszerekkel, és az adatok tükrében javaslatokat fogalmaztak meg a lehetséges változtatások irányára.

KENDE ÁGNES – MESSING VERA – FEJES JÓZSEF BALÁZS:
Hátrányos helyzetű tanulók digitális oktatása a koronavírus okozta iskola-bezárás idején

Iskolakultúra, 31. évfolyam, 2021/02. szám, 76–97.

<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34272/33743>

A szerzők leírják, hogy a koronavírus terjedésének megállítása érdekében bevezetett digitális oktatás vélhetően számos akadályba ütközhetett a hátrányos helyzetű tanulók esetében, és hogy ez a terület eddig még nem képezte kutatás tárgyát. Kutatásuk célja az volt, hogy a hátrányos helyzetű tanulók célcsoportjára fókuszálva 2020 tavaszán feltárják a digitális oktatás első hónapjának tapasztalatait. Elemzésük alapja egy online kérdőív volt, amelyet 425 pedagógus töltött ki. A kérdőíven alapuló elemzést iskolaigazgatókkal és roma vagy roma közösségeket támogató civilszervezetek vezetőivel készült interjúkkal egészítették ki. Azt tapasztalták, hogy feltételezéseiknek megfelelően a hátrányos helyzetű tanulók nagyobb arányban maradtak ki a digitális oktatásból. A megfelelő tanulási tér és az önálló tanuláshoz szükséges képességek hiányát az internetelés és az IKT-eszközök hiányánál is nagyobb arányban említették akadályként a pedagógusok. A kistelepülésen élő hátrányos helyzetű és roma tanulók helyzete különösen aggasztó. A szerzők meglátása szerint amennyiben nem szakadt meg a kapcsolat az iskola és a tanuló között, a digitális oktatás a fenti okok miatt akkor sem valósult meg: a hátrányos helyzetű tanulók gyakran csupán papíron, heti rendszerességgel kaptak tanulnivalót és feladatokat. Szülői segítség nélkül vélhetően nem tudtak megfelelően tanulni, fejlődni ebben az időszakban. A kutatás eredményei alapján az online oktatás következményeként az oktatási egyenlőtlenségek növekedését prognosztizálták.

ADORJÁN BALÁZS:**A digitális oktatás tapasztalatai a COVID-19 járvány idején**

Képzés és Gyakorlat Neveléstudományi folyóirat 18. évfolyam, 2020/3–4. szám, 213–226.

http://www.trainingandpractice.hu/?q=hu/kepzes_es_gyakorlat/content/2031609609

A szerző leírja, hogy az elmúlt évtizedekben az informatika térhódítása jelentősen átformálta a világunkat, és olyan lehetőségek nyíltak meg általa a hétköznapi életben és az oktatásban egyaránt, melyeket korábban elképzelni sem tudtunk. Mindezt a 2020-as Covid19-járvány miatt kialakult helyzetben a társadalom ki is tudta használni mind az online kapcsolattartás, mind az otthoni munka (Home Office), mind pedig a digitális oktatás keretein belül. Meglátása szerint ezek a lehetőségek nem maguktól értetődőek, meg kell tanulnunk kihasználni őket. A túlzott ragaszkodás a megszokott megoldásokhoz és a hétköznapi értelemben vett bürokráciához felesleges többletmunkához és adminisztrációhoz vezethet. A digitális oktatás előnyeit és hátrányait is megtapasztalhatták idén az oktatási rendszer résztvevői, melynek tapasztalatait bölcsen felhasználva megkönnyíthető a hagyományos oktatás. A fent leírtak miatt érezte szükségesnek e kutatás elvégzését, melyben arra kereste a választ, hogy a diákok hogyan élték meg ezt az új helyzetet, mely tárgyak oktatása ment gördülékenyen, valamint a használt szolgáltatások közül melyeket érezték hasznosnak és melyeket kevésbé.

SZONTAGH PÁL:**Tanítás, tanulás, tanulság – pedagógiai-szakmai szolgáltatás a virtuális térben**

Magyar Református Nevelés 2020/03. szám, 79–89.

<http://refpedi.hu/mrn2020/03/#page=79>

A Műhely rovatban – a szolgáltatásokat igénybe vevő pedagógusok által kitöltött elégedettségmérő kérdőív adatait feldolgozva – a 2020. március–június időszakban a digitális térben megvalósított pedagógiai-szakmai szolgáltatás tapasztalatait összegzi a szerző.

GRYNAEUS ANDRÁS:**A futamgyőztes állatorvosi ló**

Magyar Református Nevelés 2020/03. szám, 90–93.

<http://refpedi.hu/mrn2020/03/#page=90>

A történelemtanár–osztályfőnök szerző a Műhely rovatban a Covid19 első járványhullámát követően osztotta meg digitális oktatás kapcsán szerzett tapasztalatait.

SZONTAGH PÁL:**Megújuló pedagógiai-szakmai szolgáltatás a digitális, tanórán kívüli munkarend támogatásában**

In: Németh, András; Orsovics, Yvette; Csehiová, Agáta; Tóth-Bakos, Anita (szerk.)

Selye János Egyetem (Komárno, Szlovákia) XII. Nemzetközi Tudományos Konferenciája (2020 online), Pedagógiai szekció, 27–135. <http://uk.ujs.sk/dl/3730/Szontagh.pdf>

A szerző leírja, hogy mindenki, aki részt vesz az oktatásban, új időre ébredt 2020. március 16-án, mert az oktatás ettől a naptól digitális tantervben folytatódott az osztálytermen

kívül. Meglátása szerint a digitális oktatás szakmai közbeszédében kevés szó esett arról a háttértámogatásról, amelyet az oktatásirányítás és a pedagógiai-szakmai szolgáltatás nyújthatna az oktatóknak, hogy radikálisan megváltozott helyzetben, a lehető leghatékonyabban töltsék be oktató-tanár szerepüket. Tanulmányában a szakirodalom rövid áttekintése után részletezi a Református Pedagógiai Intézet (RPI) tevékenységét a digitális tanórán kívüli munka támogatásában, és összefoglalja az ezzel kapcsolatos első gondolatait.

BOKOR TAMÁS:
Modellek szorításában – A digitális kompetenckiakeretek próbatétele a Covid19 járvány idején

Societas et Oeconomia kötet, Globális kihívások – lokális válaszok, 341–349.
https://sek.elte.hu/media/70/47/c802cf2cc0bce93003bbffe53500e3620d0b64d2f5694a45a5f27b80d648/kl_globalis_lokalis_20200919.pdf

A cikkben a szerző a digitális kompetenciákat leíró, az Európai Unió DigComp 2.1 modellje és a hazai IKER keretrendszer használhatóságát vizsgálja a Covid19 világjárvány idején bevezetett digitális munkarenddel összefüggésben.

PAOLO DRIUSSI:
Távoktatás, nyelvoktatás és a jövő – Lehetséges-e tökéletesíteni a nyelvtanítást a járvány tapasztalatai alapján?

Societas et Oeconomia kötet, Globális kihívások – lokális válaszok, 351–360.
<https://sek.elte.hu/media/70/47/c802cf2cc0bce93003bbffe53500e3620d0b64>

d2f5694a45a5f27b80d648/kl_globalis_lokalis_20200919.pdf

A szerző bemutatja az olaszországi Udine-i Egyetemen a Covid19 vészhelyzet idején megtett intézkedéseket és áttekintést ad a nyelvtanítással kapcsolatos problémákról (pszichológiai, pedagógiai és nyelvészeti szempontból) és azok megoldására javaslatokat is megfogalmaz.

HEGYI BARBARA:
Elmaradt kreatív harmónia az innovatív vállalkozási szemléletformálást célzó kurzusokban

Societas et Oeconomia kötet, Globális kihívások – lokális válaszok 361–371.
https://sek.elte.hu/media/70/47/c802cf2cc0bce93003bbffe53500e3620d0b64d2f5694a45a5f27b80d648/kl_globalis_lokalis_20200919.pdf

Az elemzés a hibrid félév tapasztalatai közül a kreatív harmóniára fókuszál, és vizsgálja, hogy ennek hiánya milyen változásokat okozhat a vállalkozói életben.

CLAUS MICHAEL HUTTERER:
A hirtelen jött távoktatás tapasztalatai a Covid19 okozta válsághelyzet alatt

Societas et Oeconomia kötet, Globális kihívások – lokális válaszok, 373–385.
https://sek.elte.hu/media/70/47/c802cf2cc0bce93003bbffe53500e3620d0b64d2f5694a45a5f27b80d648/kl_globalis_lokalis_20200919.pdf

Az ausztriai szerző leírja, hogy milyen változásokat hozott a válság miatti lezárás a fordítás és tolmácsolás oktatásában a Grazi Egyetem. Ír a videokonferenciák tapasztalatairól, és az online oktatással kapcsolatosan hallgatói véleményeket is közzé tesz.

KOVÁCS GÁBOR:**A távoktatás tapasztalatai a térinformatika oktatásában**

Societas et Oeconomia kötet, Globális kihívások – lokális válaszok, 387–399.
https://sek.elte.hu/media/70/47/c802cf2cc0bce93003bbffe53500e3620d0b64d2f5694a45a5f27b80d648/kl_globalis_lokalis_20200919.pdf

A szerző az ELTE SEK Földrajzi Tanszék távoktatási formában megvalósított Térinformatika kurzus tapasztalatait, az ekkor alkalmazott Canvas keretrendszer használatát írja le. Bemutatja a Google Earth és a QGIS szoftverrel megvalósított projektfeladatokat is.

KOVÁCS LÁSZLÓ – SZÉKELY KLÁRA – SZŐKE VIKTÓRIA – ZIEGLER ZSOLT: Oktatás, vizsgáztatás, világjárvány – gyakorlatok és tapasztalatok az Eötvös Loránd Tudományegyetem Savaria Gazdálkodástudományi Tanszékén

Societas et Oeconomia kötet, Globális kihívások – lokális válaszok, 401–422.
https://sek.elte.hu/media/70/47/c802cf2cc0bce93003bbffe53500e3620d0b64d2f5694a45a5f27b80d648/kl_globalis_lokalis_20200919.pdf

A cikk leírja, hogy öt kurzus professzorai és hallgatói – Üzleti német, Econometrics, Bevezetés a szociológiába, Marketing és Turisztikai marketing – milyen tevékenységeket folytattak, hogyan vizsgáztattak a félévben, és ezekre az új megoldásokra milyen hallgatói visszajelzéseket kaptak.

NÉMETH TAMÁS:**A koronavírus hatásai a szombathelyi gazdasági képzésekben – hallgatói szemmel**

Societas et Oeconomia kötet, Globális kihívások – lokális válaszok, 423–428.
https://sek.elte.hu/media/70/47/c802cf2cc0bce93003bbffe53500e3620d0b64d2f5694a45a5f27b80d648/kl_globalis_lokalis_20200919.pdf

A szerző a pandémiás időszakokkal kapcsolatban az ELTE SEK Savaria Gazdálkodástudományi Tanszékének hallgatói által 2020 júniusában kitöltött kérdőív eredményeit mutatja be.

PARAPATICS ANDREA – VÍGH-SZABÓ MELINDA:**A magyar tantárgy digitális oktatásának támogatása**

Societas et Oeconomia kötet, Globális kihívások – lokális válaszok, 429–439.
https://sek.elte.hu/media/70/47/c802cf2cc0bce93003bbffe53500e3620d0b64d2f5694a45a5f27b80d648/kl_globalis_lokalis_20200919.pdf

A szerzők leírják, hogy 2020 tavaszán, a koronavírus-járvány idején Magyarország kormánya a világ számos más országához hasonlóan digitális munkarendet vezetett be az oktatás minden területén, amely a tanév végéig tartott. A Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Karának tanár szakos hallgatói a bevezetés után rövidesen több akciócsoportot is alakítottak oktatóik vezetésével, hogy ellenőrizték, jó minőségű, változatos tananyagok fejlesztésével segítséget nyújtsanak a közoktatás résztvevői számára. Írásuk ezek közül az anyanyelvi neveléshez készült anyagok

fejlesztésének folyamatát mutatja be, és ismerteti azokat az elméleti irányzatokat, amelyek az online oktatás folyamatában szerepet játszanak. Módszereik a digitális tanítás-tanulás folyamatában is visszatükröződnek. A tanulmány röviden bemutatja az online oktatás szabályozási kereteit, majd vázolja azokat a pontokat, amelyek a digitális munkakörnyezetben mint erősségek, gyengeségek, lehetőségek és veszélyek jelentkeztek.

VARGA IMRE:

Online oktatás, távoktatás tapasztalatai, jelentősége

Societas et Oeconomia kötet, Globális kihívások – lokális válaszok, 441–446.
https://sek.elte.hu/media/70/47/c802cf2cc0bce93003bbffe53500e3620d0b64d2f5694a45a5f27b80d648/kl_globalis_lokalis_20200919.pdf

A tanulmány azt tűzi ki célul, hogy életképet nyújtson az online oktatás „azonnali” megvalósításáról és ennek tapasztalatait ismerteti. Ugyanakkor megkísérel egy jövőképet is felvázolni a távoktatást illetően. Vajon milyen nehézségek gátolják annak további térhódítását? Van-e elég felkészültsége minderre az oktatóknak és a hallgatóknak? Online oktatás, online vizsgáztatás, avagy szubjektív jelentés a karanténból.

VASS REGINA:

Járványügyi vészhelyzet alatti digitális oktatás az óvodában

Societas et Oeconomia kötet, Globális kihívások – lokális válaszok, 447–450.
https://sek.elte.hu/media/70/47/c802cf2cc0bce93003bbffe53500e3620d0b64d2f5694a45a5f27b80d648/kl_globalis_lokalis_20200919.pdf

2020 tavaszán, az online oktatás során megvalósított Lovagok és hercegnők (viszsa a középkorba) című tematikus hétről számol be a szerző.

KÖRMÖCI KATALIN:

Gondolatok és vélemény – az óvodai home office lehetőségeiről és veszélyeiről

Óvodai nevelés folyóirat 73. évfolyam 2020/07.

Fizetős elérhetőség: https://matarka.hu/cikk_list.php?fusz=171746

BÁLINT JUDIT:

„Home office” munka a Mályi Gézengúz Óvodában

Óvodai nevelés folyóirat 73. évfolyam 2020/07.

Fizetős elérhetőség: https://matarka.hu/cikk_list.php?fusz=171746

SZÁSZNÉ MÉHES ZSUZSANNA:

Pandémia: Tavaszi megújulás az óvodai nevelésben

Óvodai nevelés folyóirat 73. évfolyam 2020/07.

Fizetős elérhetőség: https://matarka.hu/cikk_list.php?fusz=171746

TAJTINÉ LESÓ GYÖRGYI

– BORBÉLY-PECZE TIBOR

– BORS-JUHÁSZ ÁGNES

– KENDERFI MIKLÓS:

„Karantén-tanácsadók” Hazai pályaorientáció, pályaedukáció a karantén alatt a tanácsadók szemszögéből

Új Pedagógiai Szemle 70. évfolyam

2020/5–6. szám, 39–58.

https://epa.oszk.hu/00000/00035/00199/pdf/EPA00035_upsz_2020_05-06_039-058.pdf

JAKAB GYÖRGY:

„Második otthonunk” hazaérkezett – Az iskolai és az otthoni digitális kultúra közeledése járvány idején

Új Pedagógiai Szemle 70. évfolyam

2020/5–6. szám, 109–126.

http://epa.oszk.hu/00000/00035/00199/pdf/EPA00035_upsz_2020_05-06_109-126.pdf

VESZPRÉMI ATTILA:

„Mintha áthoztak volna valamit” Beszélgetés Dátán Attilával a 2019/2020. tanév karanténidőszakának tanulságairól

Új Pedagógiai Szemle 70. évfolyam

2020/9–10. szám 5–12.

https://epa.oszk.hu/00000/00035/00230/pdf/EPA00035_upsz_2020_09-10_005-012.pdf

SZABÓ-TÓTH KINGA:

Láttelelet a járványhelyzetről – Előszó a tanulmánykötethez Járvány-kutatás

Szellem és Tudomány (Miskolci Egyetem) 11. évf. 2020/2. szám, 5–6.

https://matarka.hu/koz/ISSN_2062-204X/11_evf_2_sz_2020/ISSN_2062-204X_11_evf_2_sz_2020_005-006.pdf

SZABÓ-TÓTH KINGA:

A járványhelyzet értelmezési sémái

Szellem és Tudomány (Miskolci Egyetem) 11. évf. 2020/2. szám, 7–46.

https://matarka.hu/koz/ISSN_2062-204X/11_evf_2_sz_2020/ISSN_2062-204X_11_evf_2_sz_2020_007-046.pdf

A szerző a lakosság körében 2020. április első két hetében online módon felvett kérdőíves kutatás egy szeletét mutatja be (840 fős lakossági minta), nevezetesen a járványhelyzet lakossági értelmezéseit vizsgálja. Írásában a járványhelyzetet egyfajta krízishelyzetként kezelve, Lazarus megküzdési stratégiákra vonatkozó elképzeléseit felhasználva a helyzetre vonatkozó értelmezések szociodemográfiai hátterét kutatja, értelmezési sémákat ír le, majd ezeket összefüggésbe hozza a Lazarus és mások által feltárt krízishelyzetekre vonatkozó megküzdési stratégiákkal.

Összességében a kutatás során azt vizsgálja, hogy hogyan értelmezik az emberek a kialakult helyzetet (1), mitől függ ez az értelmezés (2), és mi következik az értelmezésből azaz, hogyan van hatással az értelmezésük, egyfajta megküzdési stratégiaként személyes és közösségi állapotukra (3) és anticipált jövőbeli viselkedésükre.

MIHÁLYI HELGA:**A járvány hatása az emberekre – gyenge és erős kötések szerepe a járvány elviselésében**

Szellem és Tudomány (Miskolci Egyetem) 11. évf. 2020/2. szám, 47–86.

https://matarka.hu/koz/ISSN_2062-204X/11_evf_2_sz_2020/ISSN_2062-204X_11_evf_2_sz_2020_047-086.pdf

A Miskolci Egyetem BTK Alkalmazott Társadalomtudományi Intézete több területre és célcsoportra kiterjedő kutatásba kezdett a Covid19-járványhelyzet megértésére és értelmezésére. Ennek keretében kérdőíves módszerrel vizsgálták a koronavírus-helyzet lakosságra való hatását – a tevékenységek átszervezése, a gyerekek távoktatásának tapasztalatai, az összezártságból eredő konfliktusok; a gyenge és erős kötések szerepét a járvány elviselésében – a közösségi platformok használatát, azok hatását a közösségi hálózatra és baráti kapcsolatokra, illetve a jövőképet: hogy mit várunk a járvány lecsengése után.

HAVASI VIRÁG:**Mi változik életünkben a Covid-19 hatására?**

Szellem és Tudomány (Miskolci Egyetem) 11. évf. 2020/2. szám, 87–116.

https://matarka.hu/koz/ISSN_2062-204X/11_evf_2_sz_2020/ISSN_2062-204X_11_evf_2_sz_2020_087-116.pdf

A krízishelyzetek elindíthatnak jó és rossz irányú változásokat az egyének és társadalmak életében. A Covid19 és a vele járó fenyegetettségérzet, a bevezetett korlátozások óhatatlanul megváltoztatták – átmenetileg biztosan – az emberek többségének életmódját. A kijárási korlátozások első

hetének végén elindított online kérdőíves kutatásban azt vizsgálták, hogy az életmódban, az étellel való elégedettségben, a gondolkodásban milyen változások álltak be. Erőteljesebb változásokat tapasztaltak a budapesti, az iskolázottabb és a fiatal társadalmi rétegekben. A válaszadók nagy része (57%) tudott a járványhelyzettel járó pozitívumot említeni, kb. negyede pihentebb, tizede boldogabb, mint a járvány előtt volt. A szerző felveti, hogy kérdés és kutató feladat, hogy ezekből a hatásokból mik lesznek maradandóak.

BÍRÓ FERENC – FEKETE SÁNDOR – PETRÓCZI GABRIELLA:**Koronavírus a Facebookon – tartalomelemzéses vizsgálat**

Szellem és Tudomány (Miskolci Egyetem) 11. évf. 2020/2. szám, 117–178.

https://matarka.hu/koz/ISSN_2062-204X/11_evf_2_sz_2020/ISSN_2062-204X_11_evf_2_sz_2020_117-178.pdf

A tanulmány első részében a tartalomelemzés – elsősorban külföldi – szakirodalmát, módszertani háttérét tekintték át a szerzők, ismertette annak felhasználási lehetőségeit, típusait. Kitértek a megbízhatóságára és érvényességének kritériumaira, valamint bemutatták a módszer előnyeit és hátrányait. Ezt követően a Facebook és a koronavírus relációját vették górcső alá. Érveket és adatokat sorakoztattak fel amellet, miért megkerülhetetlen a Facebook tartalomelemzése a koronavírussal kapcsolatban. A tanulmány harmadik részében két tartalomelemzéses konkrét kutatási eredményről számolnak be.

OSVÁTH ANDREA – PAPP Z. ATTILA:
**Digitális fordulat az oktatásban? A digitális távoktatás tapasztalatai, le-
hetséges következményei**

Szellem és Tudomány (Miskolci Egye-
tem) 11. évf. 2020/2. szám, 179–204.

https://matarka.hu/koz/ISSN_2062-204X/11_evf_2_sz_2020/ISSN_2062-204X_11_evf_2_sz_2020_179-204.pdf

A szerzők leírják, hogy a magyarországi koronavírus-járvány miatti 2020. március 13-ai kormányfői bejelentés, miszerint az iskoláknak át kell állniuk egy új típusú digitális munkarendre, számos kihívást jelentett az érintett intézmények tanárainak és tanulóinak, illetve a szülőknek egyaránt. Tanulmányukban azt vizsgáljuk, hogy milyen módon és mértékben sikerült a digitális oktatásra való átállás. Beszélhetünk-e digitális fordulatról, adottak-e az intézményi, illetve az otthoni körülmények, és tanulói eszköz-ellátottság szintjén azok a feltételek, amelyek lehetővé teszik ennek megvalósulását? Hogyan vélekednek erről a pedagógusok, milyen nehézségekkel kellett szembenézniük a tanulókkal, szülőkkel való kapcsolattartástól az online órák megtartásán át a kiadott feladatok ellenőrzéséig? Hogyan tudott együttgondolkodni tanár és diák fizikai kontakt nélkül az online térben, és hogyan működött a kapcsolat az „offline diákokkal”? Tanulmányukban a járvány ideje alatt felvett tizennégy interjú alapján keresik a válaszokat a fenti kérdésekre.

KASZNÁR ATTILA:
**A koronavírus-járvány hatása a biz-
tonság kérdéskörére**

Szellem és Tudomány (Miskolci Egye-
tem) 11. évf. 2020/2. szám, 249–262.

https://matarka.hu/koz/ISSN_2062-204X/11_evf_2_sz_2020/ISSN_2062-204X_11_evf_2_sz_2020_249-262.pdf

A szerző megfogalmazza, hogy a világméretűvé vált koronavírus-járvány olyan általános, az egész emberiségre kiható következményekkel jár, amelyek nagymértékben alakítják át az emberi szerveződések valamint az egyes egyének életét is. A keretrendszer változása magával hozza annak minden jellegzetességét, valamint a rendszerrel kapcsolatos elvárások, így mind az egyén, mind a közösség szempontjából a lét meghatározó kérdését jelentő stabilitást teremtő biztonság témakörét is. Részletezi, hogy a biztonság olyan kulcsjelentőségű területe az emberi életnek, amely alapjaiban határozza meg az egyes kultúrákat, és az emberi élet formai és minőségi kereteit egyaránt. A biztonság régi és új dimenzióinak ismerete meghatározó eleme a jövőbeni társadalom-, gazdaság- és jogtudományi kutatásoknak ugyanúgy, mint a sikeres politikai és kormányzati modellek fenntartásának, illetve kiépítésének.

**SÁNDOR ANIKÓ – CSERTI-SZAUER
CSILLA – ANTAL ZSUZSA – KATONA
VANDA – KUNT ZSUZSANNA**
**Pillanatgondolatok a COVID-19-
járványról**

Fogyatékoság és társadalom 2020/1.
szám, 5–9.

<http://hdl.handle.net/10831/50059>

DOI: 10.31287/FT.hu.2020.1.1

„A digitális oktatásnak leginkább negatív hatása van a serdülőkre” – diákokat és szakértőt kérdeztünk

Szerző: Károly–Rajki Edith, Nők Lapja Café cikke, 2021. 02. 26.

<https://nlc.hu/csalad/20210226/digitalis-oktatas-hatranyai-gimnazium-szakkozepiskola-erettsegi-2021/>

A szegényeket érinti a legrosszabbul a digitális oktatás

Szerző: Juhász Dániel, Népszava Online cikke, 2021.03.16.

https://nepszava.hu/3113055_a-szegenyeket-erinti-a-legrosszabbul-a-digitalis-oktatas

52 tipp, hogy a digitális oktatás kevesebb stresszel járjon koronavírus idején

Szerző: Takács Péter Családban utazunk oldal cikke, a megjelenés pontos dátuma nem ismert

<https://csaladbanutazunk.hu/digitalis-oktatas-kevesebb-stresszel/>

Digitális oktatás és karantén Budapest egyik legnehezebb területén – A tanárok szemszögéből

UNICEF-blog cikke, a megjelenés pontos dátuma nem ismert

<https://unicef.hu/blog/digitalis-oktatas-karanten-wesley-janos-iskola-hos-utca>

A digitális munkarend (mellék)hatásai az értékelésre

Tar József Tatai Református Gimnázium, tanár, digitális fejlesztő. Feltöltve: 2021.03.16. Digitális Témahét keretében Videó, lejátszási idő: 47 perc

<https://www.youtube.com/watch?v=STNM1AisWPg>

PROF. DR. CSÉPE VALÉRIA: Iskola a digitális térben

Országos Közoktatási Szakértői Konferencia 2020 (online formában) Hajdúszoboszló

<https://kiadvany.suliszerviz.com/kiadvanyok/31-kiadvany-2020/1297-2020-prof-dr-csepe-valeria-iskola-a-digitalis-terben>

Videó, lejátszási idő: 28 perc

<https://www.youtube.com/watch?v=VczQNVqIr-s>

DR. CSAPÓ BENŐ:

Az oktatási rendszerek evolúciója: az iskolán kívüli digitális tanulás tartós hatásai

Országos Közoktatási Szakértői Konferencia 2020 (online formában) Hajdúszoboszló

<https://kiadvany.suliszerviz.com/kiadvanyok/31-kiadvany-2020/1298-2020-prof-dr-csapo-beno-az-oktatasi-rendszerek-evolucioja-az-iskolan-kivuli-digitalis-tanulas-tartos-hatasai>

Videó, lejátszási idő: 29 perc

<https://www.youtube.com/watch?v=DWoZSjzTsLo>

Digitális pedagógiai módszertani ajánlások gyűjteménye, Oktatási Hivatal, Budapest, 2021.

Letölthető: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/tavoktatas/Modszertani_gyujtemeny_01_08_compressed.pdf

Módszertani ajánlás az oktatás megszervezésére a koronavírus járványban bevezetett, tantermen kívüli, digitális munkarendre

Új Köznevelés 2020/13 Forrás: Oktatási Hivatal

<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-koznevelés/modszertani-ajanlas-az-oktatas-megszervezesere-a-koronavirus-jarvanyban-bevezetett>

HORVÁTH ÁDÁM:

Digitális vagy jó? Hogyan tanítsunk a koronavírus járvány után?

Budapesti POK rendezvényén

(2020.10.12.) elhangzott előadás Ppt-je

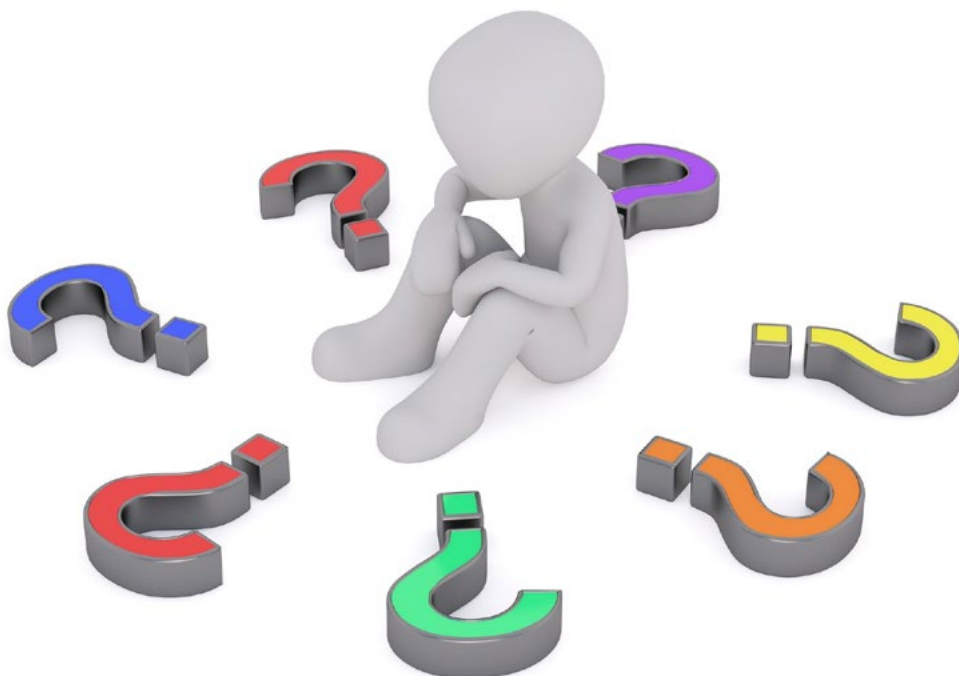
Letölthető fájl: 2_hogyan_tanitsunk_HorvathAdam-opn20.pptx

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pok/Budapest/opn_2020/2_hogyan_tanitsunk_HorvathAdam-opn20.pptx

Digitális oktatáshoz kapcsolódó további segédanyagok, módszertani ajánlások

Református Pedagógiai Intézet és református szaktanácsadók munkái

<http://refpedi.hu/digit%C3%A1lis-munkarend-0>



SZÁMUNK SZERZŐI

Ablonczy Dániel pedagógia és tantervfejlesztő tanár, a Magyarországi Református Egyház és a HEKS közös programjának, a Református Inkluzív Iskolai programnak a koordinátora, a Dunavecsei Református Kollégium irodavezetője

Ballai Míra tanító szakos főiskolai hallgató, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

Bánné Mészáros Anikó mesterpedagógus, a Református Pedagógiai Intézet pedagógiai szakértője, mérés-értékelési szakértő

Dr. Grynaeus András Ph.D. régész, dendrokronológus, a budapesti Baár-Madas Református Gimnázium történelemtanára

Józsa Gabriella a Kecskeméti SZC Kandó Kálmán Technikum közismereti oktatója, a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának óraadó oktatója, a Debreceni Egyetem HTDI Neveléstudományi Programjának doktorandusz hallgatója

Káli-Horváth Kálmán festő- és előadóművész, költő, kommunikációs szakember, a Budapesti Református Cigány Szakkollégium (RefoRom) igazgatója és szakmai vezetője

Kovácsné Dr. habil. Nagy Emese agrármérnök, mérnök tanár, angol nyelvtanár, a neveléstudomány habilitált doktora, a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetének a főigazgatója és a Hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola intézményvezetője, a Komplex Instrukciós Program szakmai vezetője

Mózes Áron tanár, gépészmérnök, minőségügyi mérnök, a Wáli István Református Cigány Szakkollégium igazgatója

Pintérné Lázok Orsolya tanító, református hittanoktató, dráma- és gyógypedagógus, szakvizsgázott közoktatásvezető, a Pécsi Református Kollégium Nagyharsányi Általános Iskolájának tagintézmény-vezetője

Dr. Szontagh Pál Ph.D. kutatótanár, a Református Pedagógiai Intézet igazgatója, a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának főiskolai docense

DISADVANTAGE COMPENSATION

STUDIES

Gabriella Józsa, Factors influencing the intention of secondary vocational school students in church and public schools to continue their studies

WORKSHOP

Emese Kovácsné Nagy, Characteristics and comparison of status management teamwork with cooperative work organization

Áron Mózes, Disadvantage compensation and talent management not only at high school level, history, present and future of Wáli István Reformed Gypsy Collage

Kálmán Káli-Horváth, The extract of the professional programme of the Budapest Reformed Gypsy Collage, as a community collage for higher education talent management with media methodology, planned from 1 of September, 2021

Dániel Ablonczy, Inclusion in school – summary of the HEKS-MRE inclusive school programme

Orsolya Pintéerné Lázok, Complex inclusion structure in the Primary School of Reformed College of Pécs in Nagyharsány

Míra Ballai, Translanguaging in Tiszavasvári

András Grynaeus: Online education – The second round

REVIEW

Anikó Bánné Mészáros, Bibliography of studies and articles published between 2020 and June of 2021 in relation to digital education, distance education



MAGYAR REFORMÁTUS NEVELÉS

református pedagógiai folyóirat

Megjelenik évente 4 szám. Letölthető: <http://refpedi.hu/mrn>

ISSN: 1585-7565

Kiadja a Református Pedagógiai Intézet (RPI)

1041 Budapest, Árpád út 51. A épület I. emelet 1.

www.refpedi.hu

Felelős kiadó: Református Pedagógiai Intézet Igazgatója

Főszerkesztő: Dr. Szontagh Pál Iván

A folyóirat szakértői lektorálási folyamatot követően jelenik meg. Ennek során egy külső és egy belső lektor (szerkesztőbizottsági tag) véleményezi a beküldött tanulmányt és javasolja a megjelentetését. A szerkesztőbizottság tagjai az MRE elismert, PHD fokozattal rendelkező szakemberei pedagógiai vagy katechetikai, valláspedagógiai területen.

A SZERKESZTŐBIZOTTSÁG TAGJAI:

Pedagógiai tanulmányok lektorai:

Dr. Senczi Árpád, főiskolai tanár, az Arany János Református Általános Iskola igazgatója

Dr. Pompor Zoltán, MRE

Dr. Szontagh Pál, RPI

A valláspedagógiai tanulmányok lektorai:

Dr. Síba Balázs, KRE-HTK

Dr. Szénási Lilla, SJE

Dr. Szászi Andrea, RPI

Szerkesztőbizottsági titkár, olvasószerkesztő: Bajnokné Vincze Orsolya

Olvasószerkesztő: Rózsahegy-Nagy Márta

Tördelő: Rezessy Szabolcs

A korábbi évfolyamok számai és a közlési feltételek az RPI honlapján elérhetőek.

A szerkesztőség fenntartja a jogot a kéziratok nyelvi-stiláris javítására, a szerkezeti elemek egységesítésére, a logikai hibák korrigálására és a tipográfia kialakítására.

Az egyes közlemények tartalmáért a szerző a felelős.

© Református Pedagógiai Intézet, 2021



