

Bevezetés

Digitális korunkban a pedagógiai szemlélet, a pedagógiai módszertan nagy változáson ment keresztül. A gyakorló pedagógusok megtapasztalhatták ezen változások előnyeit, hátrányait és problémáit (Kollár, 2014). A pedagógus pályára készülők és a gyakorló pedagógusok szakmai információforrások után kutatva számos szakirodalmat tanulmányozhatnak online és offline is. Neves külföldi és hazai szakértők véleményét, munkáját, kutatásait, nézeteit és konkrét módszereket hasonlíthatnak össze a saját véleményükkel, gyakorlataikkal vagy kaphatnak mintát kipróbálásra, ezzel is fejlesztve szakmai felkészültségük folyamatos fejlesztését. Tanulmányomban egy 2010-ben készült szöveggyűjteményt elemzek, mely Dr. Dezső Renáta Anna munkája (Dezső Renáta Anna: *Hogy mind tanulhassunk... A pedagógia néhány interkulturális aspektusa. Szöveggyűjtemény.* Pécs, PTE BTK NTI TÁMOP 4.1.2-08/1B, 2011.), akinek ez a hiánypótló kötete megismerteti a pedagógia és tanár szakos hallgatókat a friss nemzetközi szakirodalom néhány fontos, aktuális problémával foglalkozó publikációjával. A Szöveggyűjteményt saját szempontok szerint elemeztem: tanári problémák értelmezése, problémák megoldásának lehetséges módszerei és értelmezésük, a szöveggyűjtemény kapcsán felmerült gondolatok és vélemények összekapcsolva a gyakorlati tapasztalatokkal.

A Szöveggyűjtemény azért is nagy segítség, mert magyar nyelven tárja ezt a hallgatók elé. A szerkesztő szakirodalmi felkészültsége rendkívül alapos, széleskörű, naprakész. Munkájában vezérelv lehetett, hogy aki hajlandóságot érez az adott témakör által nyújtott tudás elsajátítására, az egy helyen összegyűjtve találhassa azt meg. A publikációk módszereinek közreadásával azonban annak is tudatában kell lenniük a hallgatóknak, hogy azok hatékony alkalmazásához nem elégséges a módszereknek csak olvasás útján megszerzett ismerete, hanem arra kell törekedniük és felkészülniük, hogy ezen elméleti ismeretek gyakorlattá váljanak. A Szöveggyűjtemény hat publikációt, illetve azokból részleteket tartalmaz. A válogatásban helyet kapott a képességek és a tudati beállítódások vizsgálata a siker tükrében, kutatási összefoglaló az iskolai interkulturális nevelésről, tanári kézikönyv a Szabadságírókról – a naplórás módszeréről – az ideális, kívánatos tanártípus bemutatása, egy munkafüzet részletei nevelési szabályokról és a kiváló emberi tulajdonságokról. Az olvasmányok bevezetőjeként a szerkesztő röviden, néhány sorban bemutatja a szerzőket, kutatásaikat, tevékenységeiket, véleményüket az adott témáról. A lábjegyzetekben adott magyarázatok szintén segítséget jelentenek, és így még érthetőbbé, áttekinthetőbbé, könnyebben használhatóvá válik a Szöveggyűjtemény.

Carol S. Dweck „Tudati beállítódás – a siker új pszichológiája”

Carol S. Dweck „Tudati beállítódás – a siker új pszichológiája” című könyvéből válogatott részleteket olvashatjuk, melyben az amerikai Stanford Egyetem pszichológusa, kutatója arra keresi és adja meg a választ, hogy az emberi személyiségvonások, az intelligencia fejleszthetők-e vagy „köbe vésett állandók”? Hogyan hoznak létre sikereket beállítódásaink? A három nagyobb fejezet: Beállítódásaink; Tudatunk mozgatórugói; A képességek és teljesítmény. A „Beállítódásaink” című fejezetben először az elméleti keretek ismertetése történik, melynek során a szerző definiálja a fontos fogalmakat, kifejti és példákkal, kísérletekkel alátámasztja elméletét, mely szerint nemcsak a tehetség és a képességek mértéke tesz sikeressé, hanem megfelelő tudati beállítódással elősegíthető, sőt növelhető a diákok és önmagunk sikere, kitűzött céljaink elérése. A fejezetben a szerző leírja nézeteit az

intelligenciáról, az emberek közti különbségek okairól, a képességekről, a tudati beállítódásokról, valamint áttekintést kaphatunk arról, hogyan vélekednek erről más szakértők. Miért különbözünk? Egyes szakértők úgy vélik, hogy ennek okai fiziológiai alapokkal magyarázhatók: az emberek közti különbségek megváltoztathatatlanok, elkerülhetetlenek. Mások, mint például Alfred Binet szerint nagy eltérések vannak az emberek háttereiben, neveltetésében, tapasztalataiban, tanulási módjában, de folyamatos gyakorlással, megfelelő módszerekkel növelhető az intelligencia. Azt azonban szem előtt kell tartanunk, hogy az intellektuális teljesítmény nemcsak az alkalomtól, hanem a helytől és a kritériumoktól függően is változik (Lakatos, 2010). Howard Gardner többszörös intelligencia-elméletével egy új megközelítést mutat be. Elmélete szerint: „az intelligencia nem egységes, hanem több különálló intelligencia létezik”, melyek „saját törvényeik szerint működnek” (Zempléni, 210). Ezek az összetevők: verbális intelligencia, téri-vizuális intelligencia, logikai-matematikai intelligencia, zenei intelligencia, interperszonális intelligencia, intraperszonális intelligencia, testi-kinesztetikus intelligencia. (Néhányan kritizálják ezt, mert néhány inkább speciális képességet mér). Ez később kiegészült a vezetés, a konfliktushelyzetek megoldásának képességével, valamint az elemzőképességgel, a kapcsolat-ápolás, -megtartás képességével. Tehát ezek az összetevők jelentik a sikerhez vezető utat (Óturi, 2010). Robert Sternberg, az intelligencia fogalom újraértelmezője szerint az intelligenciának három típusa van: az analitikus, a kreatív és a gyakorlati intelligencia. Mindenképpen az lenne a kívánatos, hogy ezek egyensúlyba legyenek. Ő úgy véli, hogy a siker eléréséhez céltudatos elköteleződés kell, nem pedig valamilyen rögzült, előzetes képesség. Az iskola sokféle módon befolyásolja az intelligenciát – elsősorban információátadással-, de elősegíti a fontos intellektuális képességek, attitűdök fejlődését is. Ezeket a képességeket méri az IQ-teszt, és ezzel bejósolható a diákok iskolai sikere. Az intelligenciabeli különbségek okai a genetikai adottság eltéréseiből is adódnak, ugyanakkor a környezeti tényezők szerepe is fontos, de egyik működése sem ismert teljes mértékben. Például, ha adott egy jellemző, amelyben az emberek különböznek, felmerül a kérdés, hogy a „varianciának mekkora hányada köthető a genotípusbeli különbségekhez”, illetve a környezetből eredő különbségekhez (Lakatos, 2010). A szerző a továbbiakban a kétféle tudati beállítódás: a rögzült tudat (statikus intelligencia) és a termékeny tudat (fejleszthető intelligencia) jellemzőit, előnyeit, hátrányait mutatja be és hasonlítja össze különböző megközelítésekből. A könnyebb átláthatóság érdekében Nigel Holmes diagramjával is szemlélteti ezt. Valós szituációba „képzelteti bele” az olvasót és kísérletekkel bizonyítja, hogy megváltoztathatjuk tudati beállítódásunkat. A hétköznapi tapasztalatok mellett, számos kutatás eredménye is alátámasztja, hogy a rögzült tudattal rendelkezők abban hisznek, hogy a képesség önmagában, tanulási folyamat nélkül létezik. Ez a tudati beállítódás azt teszi kíváncsisággá, hogy okosnak látszódjon az egyén. A termékeny tudat ezzel szemben a tanulást teszi kíváncsisággá. A rögzült tudatúak kerülnek a kihívásokat, nem kockáztatnak, akadályokkal szembekerülve védekezővé válnak, vagy teljesen feladják. Megvetik az erőfeszítéseket, nem fogadják el a kritikát, a negatív, de hasznos visszajelzést. Mások sikerei miatt fenyegetve érzik magukat. Mindezek eredményeként a rögzült tudattal rendelkezők kevesebbet érnek el, mint amire valójában képesek. A termékeny tudati beállítottsággal rendelkezők készek a kihívásokra, erőfeszítéseiket a siker felé vezető útnak tekintik. A kritikát nem utasítják el, tanulnak belőle. Mások sikerei példaként állnak előttük és ösztönzik őket. Ennek következtében egyre magasabb teljesítményt, sikert érnek el. A második fejezet a „Tudatunk mozgatórugói” címet kapta. A szerző újabb, gyerekekkel végzett kísérleteket ír le, hogy még sokrétűbben tárja elénk a kétféle tudati beállítódást. Egy ilyen kísérletben 4 éves gyerekek választhattak, hogy a könnyű kirakót rakják ki ismét vagy a nehezebbet. A rögzült tudatú gyerekek ismét a könnyűt választották: „az okos gyerekek nem hibáznak”, míg a termékeny tudatúak a nehezebbel próbálkoztak meg, mert „a siker képességeik kiterjesztését jelentette”. A szerző pedagógusokkal végzett kísérletekről is

beszámol. A kutatók egy képzeletbeli diák jellemrajzára voltak kíváncsiak, akiről a pedagógusok csak annyi információt kaptak, hogy matematika dolgozatát 65%-ra teljesítette. A kérdés az volt, hogyan bánnak ezzel a diákkal? A termékeny tudatú pedagógusok véleménye az volt, hogy egy dolgozat eredménye alapján nem lehet minősíteni a teljesítményt, abból nem lehet tudni vagy akár következtetni, hogy a gyerek fog-e majd a későbbiekben sikert elérni vagy sem. A rögzült tudatúak (a többség) úgy vélték, hogy ebből az egy eredményből meg tudják ítélni a diákot, és hogy fog-e sikert elérni. A továbbiakban a siker ellentéte, a kudarc értelmezéséről esik szó a beállítódások kapcsán. A rögzült tudatúak olyan stratégiákat keresnek, amellyel én-képük fenntartható. A termékeny tudatúak nem adják fel, annak ellenére sem, hogy a kudarc számukra is fájdalmas, de semmiképp sem határozhatja meg őket. Az erőfeszítések, amelyek szintén szükségesek a sikerhez a termékeny tudatúaknál működésbe hozza az adottságokat és teljesítményt hoz létre. A rögzült tudattal rendelkezőket ez „csökkent értékűnek” tűnetheti fel. A tudati beállítódások elemzése után mintegy összegzésként a szerző tipikus kérdéseiből és válaszaiból válogatott ki néhányat a szerkesztő, amelyik a hallgatóknak és olvasóknak szól. Ebből csak néhány gondolatot emelnék ki: „Nem minden, ami megváltoztatható megváltoztatandó is egyúttal”. Tehát bizonyos mértékű „tökéletlenségünket” el kell fogadnunk olyan területeken, ahol nem okoznak problémát. Míg a rögzült tudat gátolja a fejlődést, a változást, addig a termékeny tudat kezdete lehet a változásnak. Azt viszont mindenki saját maga döntse el, hogy melyik utat választja, hogy sikeres legyen. A harmadik fejezet a „Képesség és teljesítmény” címet viseli, melyben a szerző a teljesítmény tényleges alkotóelemeiről ír, valamint arról, hogy beállítódásaink hogyan hoznak létre sikereket. Kísérleteken keresztül mutatja be, hogy egyes emberek miért érnek el a vártnál kevesebbet, mások pedig többet. Egy kísérletben a diákok tudati beállítódását mérték 7-8. osztályban. Az előző évfolyamokon még azonos érdemjegyeket szereztek a diákok, de 7. osztálytól kezdve, ahogy egyre nehezedett a tananyag, szigorúbb lett az értékelés, a serdülő kori változások miatt, a rögzült tudatúak rosszabb jegyeket szereztek, ami a későbbiek folyamán még tovább romlott. Ezzel szemben a termékeny tudatúak jegyei javultak, mert ők a kitartó munka mellett döntöttek, erőfeszítéseket tettek, a siker érdekében. A rögzült tudatúak rossz eredményeikért önmaguk képességeit vagy másokat okoltak. Felmerül itt még az egyenlő esélyek kérdése is. Köztudott, hogy nem minden gyerek indul egyenlő eséllyel, de megfelelő beállítódással és pedagógusi munkával a gyerek tehetségessé tehető. A legfontosabb a szerző szerint is az, hogy nem szabad a gyerekek képességeit alábecsülni. Kellő odaszántsággal, támogató környezettel, folytonos motivációval akár csúcsteljesítményeket is el lehet érni. A továbbiakban a skatulyázásról, a pozitív és negatív címkékről, a dicséretéről, sztereotípiákról, ezek veszélyeiről esik szó. Ma is gyakran előforduló jelenség, hogy a rögzült tudatú pedagógusok beskatulyázzák különböző képességek szerinti kategóriába a diákokat. A termékeny tudatúak ehelyett megfelelő módszerekkel motiválják a gyengébbeket, így ők is képesek lesznek képességeik fejlesztésére, jó eredmény elérésére. Felmerül a kérdés: a teljesítmény és az önbizalom növelése érdekében szükséges-e a képességeket dicsérni? Nem veszélyes-e a dicséret? A szerző által bemutatott kísérlet választ ad ezekre a kérdésekre. IQ-tesztből származó feladatsort kellett a tanulóknak megoldaniuk írásban. Amikor elkészültek, az egyik csoportnak a képességeit, a másiknak az erőfeszítéseit dicsérték meg. Ezután a két csoport különbözni kezdett. A képességeik alapján dicsérték a rögzült tudati beállítódás felé közelítettek és az újabb feladatok megoldásától elzárkóztak. Az erőfeszítéseik alapján dicsérték vállalták az újabb kihívást, a még több erőfeszítést. Bebizonyosodott, hogy a képességek dicsérete csökkentette, míg az erőfeszítések dicsérete növelte a diákok IQ-szintjét. A kutatás még egy nem várt eredményt is kimutatott. Amikor megkérték a tanulókat, hogy írják le, milyen feladatokat oldottak meg, és hány pontot kaptak rá – mert egy másik iskolában is szeretnék tudni – akkor a képességeik miatt dicsérték közel 40%-a hazudott, mert a valóságnál jobb eredményt közölt. Ebben az esetben is

bebizonyosodott, hogy a rögzült tudatúak számára a „tökéletlenség” szégyen, a pozitív címkéknek: „okos vagy” ez a veszélye. A negatív címkék, sztereotípiák is elsősorban az ő teljesítményüket befolyásolják negatívan. A termékeny tudatúak nem fogadják el az alárendeltséget, szükség esetén megteszik az erőfeszítéseket a hátrányok leküzdésére. Joshua Aronson kísérleti módszerrel próbálta kimutatni, hogy azok a sztereotípiák, amelyeket a kisebbséghez tartozók „interiorizáltak”, befolyásolják iskolai teljesítményüket. Tesztet írtattak fekete és fehér diákokkal, majd mind a két csoport egyik felével közölték, hogy a teszt a képességeiket méri. A fekete diákok közül azok, akiknek ezt mondták, rosszabbul teljesítettek, míg a fehér diákok egyformán. A kutatók ebből azt a következtetést vonták le, hogy a rosszabb teljesítmény oka a „sztereotípiá-fenyegetés”. Ez olyan szorongás, hogy megfeleljen annak a negatív sztereotípiának, hogy a feketéknek alacsonyabb az intelligencia szintjük. Aronson és Steele úgy vélték, „a sztereotípiák önbeteljesítő jóslatként működnek” (Eröss-Gárdos, 2010). Egy másik vizsgálat, melyet Cserné Adermann Gizella végzett 1986-ban, szintén megerősítette azt, hogy a tanárok önkéntelenül is jobb feltételeket biztosítanak azoknak a tanítványaiknak, akikről nagyobb eredményt várnak el, mivel őket gyakrabban kérdezik és több nem verbális megerősítést is kapnak. Az üzeneteket „dekódolja” a tanuló és ez hatással lesz motivációjára, igyekezetére, sikereire (Pygmalion-effektus). Tehát a „beskatulyázási hajlam a tanári viselkedési típusoktól különállóan, önállóan létező olyan specifikum, amely a tanulók szemszögéből nézve a tanárok alapvető jellegzetességei közé tartozik” (Sallay, 2010). Befejezőként „Szerkesztői feladatok” találhatók a hallgatók számára. Elmondható, hogy a szerző több különböző megközelítésből részletesen, mindenre kitérve mutatta be a tudati beállítódásokat és teljes mértékben igyekezett érdemi választ adni minden kérdésre.

Cristina-Allemand Ghionda: Iskolai interkulturális nevelés

Cristina-Allemand Ghionda: Iskolai interkulturális nevelés. Tanulmány az Európai Bizottság részére, 2008. Kutatási összefoglaló. A Kölni Egyetem professzora 5 európai országban végzett kutatásának eredményeit ismerteti összefoglalójában. A kutatók magyar részről a téma szakértőivel Prof. Dr. Forray R. Katalinnal készítettek interjút és Dezső Renáta Anna közoktatási szakértővel konzultáltak. A céljuk az volt, hogy megvizsgálják, hogy az 5 kiválasztott országban az interkulturális nevelés része-e az oktatási rendszereknek, továbbá, hogy a nemzeti irányelvek változtak-e és ha igen, milyen irányban. Azt is vizsgálták, hogy van-e olyan már jól bevált gyakorlat, melyet a tagországoknak érdemes lenne átvenniük és követniük, valamint a mobilitás- és csereprogramok (Comenius, Erasmus) helyzetét és hatásait is értékelték. A téma jelentőségét és aktualitását az is adja, hogy a médiában gyakran hallani „az integráció zátonyra futásáról”, a bevándorló háttérű, illetve a kisebbséghez tartozó gyerekek tanulmányi színvonalának elmaradásáról, melyet megerősítenek OECD kutatási beszámolóik és PISA-felmérések. Ez a kutatás még azért is nagy jelentőségű, mert a 2004. évi EURYDICE-felmérés óta, - mely a Bevándorlók gyermekeinek iskolai integrációja Európában” címmel jelent meg – nem készült újabb értékelés. A szerző bevezetőjében kifejti, hogy miért fontos az iskolai interkulturális nevelés. Beszámol a kutatás céljáról, módszereiről, majd az 5 ország esettanulmányait ismerteti, kiemelve a jellemzőket, a közös problémákat és a megoldandó feladatokat. Az irányelvek hatékonyabb alkalmazásához is tesz ajánlást. A II. világháború utáni migrációs jelenségek, a soknyelvű és multikulturális hagyaték, annak szükségessége, hogy az oktatás kulturálisan nyitottabbá váljon mind nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy az emberek olyan polgárokká válhassanak, aki tudatában vannak és értékelik sokféleségüket, származásuktól függetlenül az egész világon képesek legyen az interkulturális párbeszédre. A bevándorlás és az ebből adódó problémák szinte minden államot érintenek Európában. Okai sokfélék lehetnek: gazdasági, politikai menedékjog-kérés, menekült,

családegysítés miatt, stb.. A kérdés, hogy az oktatási rendszerek hogyan tudnak megfelelni a bevándorló háttérű gyerekek integrációjának? Ez országoként különböző módon történik, mert különböznek a politikai, gazdasági, demográfiai helyzetben és az oktatási hagyományokban is. A bevándorló gyerekek pedig különböző szocializációs, kulturális és vallási különbségekkel érkeznek ezekbe a célországokba, ahol át kell venniük a befogadó ország tradícióit, kulturális értékeit és modelljeit. Fontos azonban, hogy az integráció a saját identitásuk, kultúrájuk, anyanyelvük megőrzése mellett valósuljon meg. A „rég” bevándorlási célországokban – mint a vizsgálatban szereplő Franciaországban és Angliában – kicsit könnyebbnek tűnik a helyzet, mert a bevándorlók többsége a volt gyarmatokról érkezik, ahol nem volt ismeretlen a befogadó ország nyelve. A bevándorló gyerekek iskoláztatásának két fő célja van: a nyelvi és tanulási hiányosságok kompenzálása, melynek számos lehetséges módja adott (Simon, é.n.). A kutatásban részt vevő országok kiválasztásának szempontjai az alábbiak: „rég” bevándorlási célországok, melyek különböző hagyományokkal bírnak: Németország, Franciaország, Egyesült Királyság. „Új” bevándorlási célországgént Olaszország lett kiválasztva és Magyarország, mely képviseli a többi kelet-európai tagországot is, „a nemzeti etnikai kisebbségek integrációjában” érintett. Az 5 ország a diverzitást különböző úton közelíti meg. A kutatás módszere kvalitatív, empirikus, összehasonlító vizsgálat volt, melyek a különbségekre és hasonlóságokra mutattak rá és melyhez a témát régóta tanulmányozó szakemberek véleményét, tapasztalatait is figyelembe vették. Ha teszünk egy kis történeti visszatekintést, akkor az látható, hogy az Európai Gazdasági Közösségben a tagországok belügye volt az oktatás. 1976-ban jött létre az első olyan munkaterv, mely fontosnak tartotta az országok közötti tapasztalatcserét. Az első jelentős dokumentum az Európa Tanács 1977. július 25-i „állampolgársági konvenciója és a 77/486/EKG irányelve” volt, amelyekben legalizálták a bevándorló gyerekek ingyenes oktatáshoz való jogát, szem előtt tartva a specialitásokat is, a saját nyelv és kultúra megismerését, a befogadó ország hivatalos nyelvének oktatását megfelelő tanárképzéssel, továbbképzéssel. A későbbiek során még számos dokumentum született. Ezek közül néhány fontosabb: 1999. május 1-én létrejött Amszterdami szerződés, mely „harmonizálja a tagállamok között a bevándorlás és tartózkodás, valamint a menekültstátus feltételeit”. Az Európai Unió kötelezettséget vállalt, hogy „biztosítja az egyenlőséget és megtilt minden faji és etnikai diszkriminációt”. 1999. október 15-én Tampereben „megfogalmazták a migrációs politika alapkövetelményeit és kimondták a harmadik világból érkezők tanulási jogát”. 2004-ben megszületett az Európa Tanács 2004/83/EK irányelve és ugyanezen év novemberében az Európai Bizottság létrehozta az „EURYDICE-hálózatot”, melynek dokumentuma: „az Európába bevándorló gyermekek iskolai integrációja”. A dokumentum tartalmazza a tagországok hivatalos állásfoglalását és konkrét javaslatokat az adandó segítségről. Fontos, hogy a bevándorló szülők megfelelő, pontos információt kapjanak a bevándorlási célország iskoláztatási lehetőségeiről. A 2004-es EURYDICE felmérés adataiból megtudhatjuk, hogy többek közt Németországban, Franciaországban és Magyarországon az oktatási rendszer általános leírása tartalmazza mindazokat az információkat, amelyek a bevándorló háttérű, illetve kisebbségi gyerekekre vonatkoznak. Az osztálykereteken kívüli tanulásra lehetőség van Angliában, szeparált, átmeneti formában Németországban (ott még hosszú periódusú formában is) és Franciaországban. Az életkortól független nyelvoktatás Angliában biztosított. Németországban, ha az osztályban 20%-nál több bevándorló háttérű tanuló, akkor részükre speciális osztályt indíthatnak, ahol heti 6-8 órában tanulhatják a német nyelvet. Olaszországban az iskolák kis csoportos oktatás keretében maguk végzik az intenzív nyelvoktatást. Franciaországban először beszélni tanítják meg francia nyelven a gyerekeket, majd csak utána olvasni és írni. Az anyanyelvi oktatást nézve fakultatív lehetőség adott Franciaországban és Angliában. A jelen kutatásban először azt vizsgálták, hogy az adott országban az „interkulturális nevelés” fogalma megtalálható-e az ország irányelveiben.

Az esettanulmányokból kiderült, hogy Németországban és Olaszországban jelenleg is megtalálható, az Egyesült Királyság hivatalos dokumentumaiban is szerepel, de csak az iskolai eredmények vonatkozásában. Franciaországban az asszimiláció a cél, amit hivatalosan integrációnak neveznek. Továbbá a szolidaritás, egyenlő feltételek minden gyereknek. Az anyanyelvi oktatást vizsgálva elmondható, hogy Németországban és Olaszországban csak „marginális”, de Franciaországban és Angliában is csak néhány projektben valósul meg. Az EU-ban az általános gyakorlat ebben az esetben, hogy néhány órában a tanórán kívül szerveznek anyanyelvi oktatást a bevándorló gyerekeknek. A tanárképzést vizsgálva Németországban és Olaszországban vannak diverzitást célzó tárgyak, de ezek nem kötelezőek. A másik két vizsgált országban Franciaországban és Angliában az interkulturális- és polgári nevelés csak elszórtan és nem átfogó módszertannal van jelen. Tehát azt tapasztalták a kutatók, hogy a hivatalos vezérelvek, a napi gyakorlat és az egyetemi gyakorlat továbbra is eltávolodik egymástól. A szerző ezután a magyarországi helyzetet mutatja be. A 2004-es EURYDICE felmérésben nincsenek magyar adatok. A hivatalos irányelvek az integrációt tűzték ki célul, melyet nemcsak az etnikai kisebbségekre (romák), hanem a fogyatékos, SNI gyerekekre is érvényesek. Kisebbségi nyelvoktatás csak néhány helyen van, pedig ez a nemzeti irányelv részét képezi. Jellemző, hogy több helyen a kisebbséghez tartozó gyerekek speciális iskolákba járnak, ami a szegregáció egy formájának tekinthető. A tanárképzés az integrációs vezérelveknek megfelelően reformokon megy át, a kisgyermekkorú nevelés magas színvonalú. Ma már Magyarországon is képeznek multikulturális nevelés szakos tanárokat. A szerző a fontosabb észrevételeinek ismertetése után összegzi a kutatásban részt vevő 5 országra jellemző azonos megoldandó problémákat. Ezek: a minőség ellenőrzéshez, minőségi értékeléshez nem elégségesek az eszközök. A tanárképzések, továbbképzések nem az elvárható szintűek. Az európai irányelvek befogadására és alkalmazására kevés hajlandóság mutatkozik. Tehát az 5 országban végzett esettanulmányok alapján elmondható, hogy 4 ország az asszimilációt támogatja és csak a befogadó ország hivatalos nyelvét tanítják. Az interkulturális nevelés ott jelenik meg leginkább, ahol sok a bevándorló, illetve kisebbségi gyerek, vidéken szinte nem is említik. Az interkulturális nevelés biztosítható a szerkezetileg inkluzív, szelektív és exkluzív oktatási rendszerben. A vizsgálatokból továbbra is az tükröződik, hogy minden országban nehézséget okoz az irányelvek betartása. A legfontosabb megoldandó probléma minden országban: a szociális különbségek kiegyenlítése. Mindezt azonban nem lehet úgy véghezvinni, hogy figyelmen kívül hagyják a kultúrából és nyelvből származó különbségeket, a kisebbségi identitás kérdéseit és az iskolai interkulturális nevelést. Az európai irányelvek ütköznek a nemzeti irányelvekkel és az OECD megközelítéseivel is, ezért kiemelkedően fontos az irányelvek hatékony alkalmazása, melyre a szerző ajánlást ad. Az EU-ban tehát alapvetően fontos az interkulturális nevelés. „A multikultúra fogalma az interkulturális nevelés, a tolerancia, a nyitott koordináció, az aktív társadalmi részvétel a 21. századi demokratikus Európa alapjai” (Simon, é.n.).

Erin Gruwell: A Szabadságírók naplója. Tanári kézikönyv részletek

Erin Gruwell: A Szabadságírók naplója. Tanári kézikönyv részletek „[...] avagy hogyan használta az írást egy tanár és 150 tanítványa önmaguk és az őket körülvevő világ megváltoztatására”. Az amerikai pedagógus unortodox tanítási módszereivel a hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó pedagógusok segítőjeként vált híressé. Tanári kézikönyvében kipróbált és bevált „belső motiváción alapuló diákközpontú oktatásmodelljét” osztja meg a kollégákkal. A Szabadságírók módszerével – naplóírás módszere – motiválta diákjait önkifejezésre, „önmaguk és a világ megváltoztatására”, toleranciára. Közreadja „Titkos mártásának” receptjét, mely minden osztályban alkalmazható kortól, képzettségtől, társadalmi

rétegtől függetlenül. „Vond be, lelkesítsd, adj tágabb teret!” modelljének hármas irányelvei határozzák azokat a tevékenységi köröket, amelyeket már régóta alkalmaznak, de „újdonságértékük a pedagógiai szemléletben áll”. A szerző szól még a tanulás jellegéről, a tanulók vizuális szemléltetőanyagáról, a naplórás módszeréről, és a hiteles értékelésről. A kollégáknak címzett segítőszándékról tanúskodó levelében beszámol kezdő pedagógusként átélt élményeiről, tapasztalatairól, melyek a 203-as teremben érték. Először bemutatja tanítványait és a felmerült problémákat. Diákjai hátrányos helyzetű, negatív címkékkel „megbélyegzett”, „rasszizmus által megosztott közösségben élő” fiatalok voltak, akiknek mindennapjaiban jelen volt az erőszak, a drogok. Többen a nevelőintézeteket is megjárták, a tanulás nem érdekelte őket, mondván, a továbbtanulás úgyis elérhetetlen számukra. Felismerte, hogy olyan nevelési módszer kidolgozására van szükség, amely toleranciára nevel, és amely elősegíti az önbizalmuk megerősítését. Ezután időrendben haladva a tanítványok fejlődését végigkövetve írja le hogyan váltak a naplórás módszerével „Szabadságírókká”. A „selejtnek”, „túlságosan ostobának”, „taníthatatlannak” tartott gyerekeknek olyan könyveket adott olvasásra, mint például az Anna Frank naplója vagy Elie Wiesel: „Éjszakája”. Ezeket olyan fiatalok írták fiatalokról, mint amilyenek ők voltak. Kísérletképpen naplókat is adott nekik és bátorította őket, hogy abba írják le gondolataikat, történeteiket, érzéseiket. A módszer olyan jól bevált, hogy a gyerekek a második évben már felismerték, hogy az írás, a történetek elmesélése „világot megváltoztató erővel” bír. A harmadik évben egy olyan dokumentumfilmet néztek meg, amely a „Szabadságmenet” nevet viselő polgárjogi aktivista csoportról szólt. Az ő bátorságukat látva vették fel a „Szabadságírók” nevet, és naplóikkal emelték fel szavukat a rasszizmus és intolerancia ellen. Az utolsó évben pedig mindannyian leérettségiztek és elnyerték az „Anna Frank Szellemé” díjat a „diszkrimináció, a rasszizmus és az előítéletekhez köthető erőszak elleni elkötelezettségükért”. 1999-ben osztálykönyvük publikálásra került: „A Szabadságírók naplója, avagy hogyan használta az írást egy tanár és 150 tanítványa önmaguk és az őket körülvevő világ megváltoztatására” címmel. Tehát bebizonyosodott, hogy a szerző által alkalmazott belső motiváción alapuló gyermekközpontú módszerrel, odafigyeléssel, a gyerekek nagyobb esélyt kaptak, hogy sikereket érjenek el tanulmányaikban. A szerző a későbbiekben a Kaliforniai Állami Egyetemen oktatta módszerét a leendő pedagógusok számára. Módszerének sikerességét mi sem bizonyítja jobban, hogy létrehozták a Szabadságírók Alapítványt, melynek „célja a Szabadságírók sikereinek újratermelése” volt. A következő fejezetben a szerző megosztja velünk a 12 „összetevőből” álló „Titkos Mártásának” receptjét, melyet a Szabadságírókkal közösen állítottak össze, és próbáltak ki. A „hozzávalók” önmagukért beszélnek, de a még könnyebb érthetőség kedvéért a szerző rövid magyarázatokat fűz hozzá, mindegyikhez egy idézetet is téve, melyek a Szabadságírók Naplójából származnak. Tehát a tennivalóink:

1. Higgy a diákjaidban! Ez azt jelenti, ha a pedagógus hisz benne, hogy minden diákja tanítható, és a diákok is hisznek önmagukban, akkor a siker nem marad el.
2. Rombold le a kényelmi zónákat! A kényelmi zónák „önelkülönítésről” szóltak (faji, bandatagi, klikk szerinti ülés mód) ezeket a határvonalakat kell megszüntetni.
3. Hozz létre biztonságos környezetet! A gyerekek többsége nehéz, életveszélyes otthonban élt, ami negatívan befolyásolta tanulási képességeit. Így a tanteremben kellett biztosítani számukra azt a támogató környezetet, ahol otthonosan érezhették magukat és kibontakozhattak.
4. Érvényesítsd meglevő tudásodat! A tanár feladata, hogy kapcsolatot hozzon létre a már meglevő tapasztalataik és a megszerzendő új készségek között.

5. Motiváld diákjaid! Eredményességüket úgy próbálták megnövelni, hogy olyan könyveket olvastatott velük, melyek segítségével bele tudták élni magukat abba a világba.
6. Biztass együttműködésre! Csoportmunkát alkalmazva a gyerekek megtanulták értékelni egymás eltérő perspektíváit; látták, hogy együttműködve hatékonyabban tudnak együtt dolgozni.
7. Taníts toleranciát! A módszer lényege: toleranciára, egymás elfogadására neveljünk.
8. Tedd érdekessé a sokszínűséget! „[...] az eszmék, hagyományok és a szellem sokszínűségének fennmaradása”.
9. Alkoss közösséget! A Szabadságírók az írással „kialakították közös identitásukat”, olyan közösséggé váltak, amely összekötötte őket a világgal.
10. Építs hidakat! Be kell vonni a külvilágot az órai munkába.
11. Helyezz kilátásba számonkérést! Ha a számonkéréskor nagy elvárásokat támasztunk a diákokkal szemben, annak teljesítményfokozó hatása van.
12. Arasd le a babérokat! Érthető tananyag kidolgozásával, igényes gondolkodóvá neveléssel tudnak a diákok sikert elérni.

A következő részben a szerző a „Vond be, lelkesíts, adj tágabb teret!” modelljének irányelveit írja le. Ahhoz, hogy a tanulás vonzóvá váljon a gyerekek számára, fontos az együttműködő, támogató környezet. Az írás különböző fajtáinak gyakorlásával igényesen gondolkodóvá válnak, képesek a vitára, állásfoglalásaik megfogalmazására. A külső világ „bevitelével”, az óráknak a „világ részévé” tételével szintén pozitív irányú változás várható. A következő részletekben Gardner többszörös intelligenciaelméletét alkalmazva a gyerekek módjuk volt a „különböző tanulási jellegek alkalmazására”. A vizuális szemléltetés szintén elősegítette a jobb eredmények elérését. A naplórás módszerével megtanulták értékelni az írás folyamatát és lehetővé vált, hogy őszintén, félelem nélkül saját igazságait leírassák. A hiteles értékelés pedig erősíti a vizsgákon a diákok teljesítményét, önértékelését. A környezetből jövő információk nagyrészt vizuális úton szerezzük meg, melynek kb. 30%-át vagyunk képesek beépíteni tartósan a saját ismeretrendszerünkbe. Az auditív ismeretszerzés határfoka mindössze csak 20%. Ha több csatornán érkezik az információ, akkor az 50%-os is lehet (Benedek, 2005). Egy apró észrevétel: a „Titkos Mártás” összetevőinek ismertetésekor 7-8 dia felcserélődött, - de ez csak a „nyomda ördögének” tudható be – természetesen ez semmit nem von le a cikk értékéből. Tanítványaim közül néhányan írnak internetes blogot, - de ők már ehhez szívesebben használják a negyedik generációs oktatástechnológiai eszközöket. Véleményem szerint Erin Gruwell módszere könnyen kivitelezhető, „tervrajzát” követve bárhol alkalmazható, és nemcsak a hátrányos helyzetű diákok esetében.

Elizabeth Bondy, Dorene D. Ross: A tanár, mint kedvesen követelő

Elizabeth Bondy és Dorene D. Ross a Floridai Egyetem Professzorai. Már a publikáció címe is sokat elárul a témáról. A szerzők egy olyan tanártípust mutatnak be, aki hozzáállásával „egyszerre közvetíti a kedvességet és egy megkérdőjelezhetetlen igényt a diákok erőfeszítésére és kölcsönös tiszteletadásra”. Különösen fontos ez a mélyszegénységi iskolákban a figyelem fenntartására. A szerzők részletesen kifejtik, hogy mik a jellemzői

ennek a beállítottságnak és konkrétan megfogalmazzák, hogy mit kell tenni annak érdekében, hogy kedvesen követelővé váljunk. Bemutatják, mitől hatékony ez a módszer és hogyan lehetne egyre szélesebb körben alkalmazni. Saját tapasztalataikon kívül számon tanulmányt, kutatási eredményt használtak fel ennek ismertetésére. A tanárokról alkotott képhez a tanár-diák kapcsolat is szervesen hozzátartozik. A diákok körében végzett felmérések azt mutatják, hogy hiába kiváló szakmailag egy tanár, ha nem képes tanítványaival jó kapcsolatot kialakítani. Ha diákjai „emberileg nem vonzódnak hozzá”, ez az eredményeket, sikereket is negatívan befolyásolhatja (Sallay, 1995). A kedvesen követelő kifejezés Kleinfelddtől származik, aki ezzel jellemezte azt a tanártípust, aki az „indiai athabaskai” és a 9-es eszkimógyerekek tanítására alkalmas volt. Ezek a tanárok kedvesek voltak diákjaikhoz, oktatási stílusukra az „aktív igényesség” volt jellemző. A következőkben a szerzők részletesen, lépésenként leírják azt a folyamatot, hogyan válhat egy tanár kedvesen követelővé. Ennek érdekében a legelső tennivaló a „törődő kapcsolat” létrehozása: elhitetni a diákokkal, hogy őszintén hisz bennük. Erin Gruwell „Titkos mártásának” is legfontosabb, első „összetevője” ez volt („Higgy a diákjaidban!”, Ebből is kitűnik, hogy a szakemberek álláspontja e téren megegyezik, mert ezt tartják a legfontosabbnak a tanár-diák kapcsolatban. A kedvesen követelő tanárnak alkalmaznia kell a „semmi kifogás” elvét, tehát rendíthetetlen kitartást a kölcsönös tisztelet terén és eredményességet a fontos feladatokban. „Szokatlanul pozitív figyelemmel” kell törődnie diákjaival és hinnie kell abban, hogy képesek a fejlődésre. Ehhez tudatosan felépített kapcsolatrendszer, a diákok kultúrájának ismerete, a siker elvárásainak egyértelművé tétele szükséges. Számos kutatásból kiderült, hogy a diákok elvárják a tanáraiktól, hogy azok bebizonyítsák, hogy kedvelik őket és őszintén érdeklődnek irántuk. Ehhez a „szeretnélek megismerni” típusú kérdőíveket lehet használni, de ezek csak akkor lesznek hatásosak, ha a kapott információk felhasználásra is kerülnek. A személyes, napi kapcsolattartás, például egy mosoly, apróbb gesztusok hatásosak a kapcsolatépítésben. A következő szintén fontos lépés: meg kell ismerni a diákok kultúráját, egyéniségét, érdeklődési körét, tanulási módját, tehetségét, stb., így kisebb az esély az esetleges kulturális félreértésekre. Tisztában kell lenni azzal, hogy a kulturális háttér mindenkit nagy mértékben befolyásol, főként az „értékek, hiedelmek, szokások” terén. A szerzők példával is alátámasztják ezt: az USA-ban tanuló egyiptomi diák büntetést kapott, mert meglökte egyik osztálytársát. Ez az ő kultúrájában nem negatív viselkedés, mert éppen ellenkezőleg: a szeretet kifejezésére szolgál fiúk között. A tanár két hibát is elkövetett: nem kérdezte meg diákját, hogy miért lökdösődött, másrészt úgy vélte, hogy a diák ismerte a normákat és tudatosan szegte meg. „Tedd egyértelművé, hogy elvárod a sikert”. Nemcsak folytonos bátorításra van szükség, hanem emlékeztetni kell a tanulókat, hogy a lehető legjobbat várják el tőlük és erőfeszítéseket kell tenniük a siker érdekében. Ki kell tartaniuk mindaddig, amíg tanítványaik teljesítik az elvárásokat. A következőkben a szerzők ismertetik azokat a stratégiákat, jellemzőket melyek segítségével egy tanár sikeresen követelővé válhat.

1. Nyújts segédkezet a tanulásban”. A kutatásokból az derült ki, hogy a tanulók azokat a tanárokat kedvelték, akik lépésről lépésre, több oldalról megközelítve magyarázták el a tananyagot, míg a gyerekek meg nem értették és csak ezután haladtak tovább.
2. „Fenntartani a pozitív hozzáállást”. A kedvesen követelő tanár a problémákat elfogadja, rendületlenül hisz a diákok fejlődésében. Az ismétlődő problémákat megfontoltan közelíti meg, megvizsgálja, hogy melyek azok a tényezők, amelyek ezt kiváltják és azok mikor jelentkezhetnek. Tehát a kedvesen követelő tanár ismeri és megérti a tanulók viselkedészavarait, hozzáállását, stb., majd megoldást keres, nem a tanulókat hibáztatja.

3. „Az elvárások világosak és következetesek legyenek”. A kedvesen követelő tanár „makacs beállítottságú, badarságoktól mentes, jól megszerkesztett és fegyelmezett” osztálylétkört tud teremteni.

A hatékony tanárok megfelelő szintű tanulói hozzáállást folyamatosan ismételt kérdéseikkel, elvárásaikra való emlékeztetéssel próbálták elérni. Ha a tanulók ennek nem tettek eleget, a tanárok rögtön a büntetést alkalmazták. A kedvesen követelő tanár kommunikációs stílusa tehát ellentmondást nem tűrő, tárgyilagos, határozott, tükrözze, hogy mindenképpen diákjai sikerét akarja, és olyan légkört biztosítson, hogy komolyan vegyék. A tanár persze mindezt kedvesen tegye. A szerzők más szakértők módszerét is ismertetik, például Charneyt, aki szerint több mód is lehetséges, hogy a diákok világosan megértsék, mik az elvárások velük szemben. Az egyszerű, rövid követeléseket kövesse tett. Csak kétszer kell emlékeztetni őket valamire és közölni, mire nem vagy „vevő”. Ugyanakkor szükséges őket együttműködésre felszólítani, de a hangnem nem lehet fenyegető, megalázó vagy fölényes. Több tanár elköveti azt a hibát, hogy folyton „még egy utolsó esélyt” ad, de ezzel éppen azt érheti el, hogy a diákok nem veszik komolyan. A számos kutatásból egyértelműen kiderül, hogy a tanulók olyan tanárokat szeretnének, akik azt sugározzák feléjük, hogy „ők érdemesek a buzdításra, fegyelmezésre, tanulásra és tiszteletre”. Ez teszi a tanárt kedvesen követelővé.

Ron Clark: 55 alapvető nevelési szabály. Munkafüzet részletek

Az amerikai pedagógus hátrányos helyzetű tanulók teszteredményeinek javításában ért el kimagasló sikereket. Intézményében diákjait sajátos curriculum szerint oktatja és lehetőséget ad az érdeklődő kollégáknak, hogy megismerkedhessenek tanítási módszereivel. A szerző a fegyelmezési problémák kapcsán kidolgozott egy 55 szabályból álló listát, melyet diákjainak szánt útmutatóul, hogy hogyan kell viselkedniük. Az alapvető nevelési szabályokon kívül javasol néhány kipróbált és hatásos gyakorlati módszert a diákokkal és szülőkkel való bánásmódhoz is. Részletesen bemutatja azokat a hatékony módszereket, befolyásolási technikákat, amelyeket büntetésre és jutalmazásra alakított ki. Mindezeket saját példáival is illusztrálja. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a kezdő pedagógusnak okoznak elsősorban gondot a fegyelmezési problémák. A szerző maga is tapasztalta, s ez készítette arra, hogy összeállítson egy listát példákkal illusztrálva ezirányú elvárásairól. Figyelembe vette a szervezetpszichológia azon törvényszerűségét, hogy az emberek azokat a döntéseket támogatják, amelyek kialakításában részt vettek, és azokat a döntéseket, amiket mások kényszerítettek rájuk, azoknak ellenszegülnek. Így, hogy a diákokkal minden egyes szabályt közösen megbeszélte, a gyakorlatban ki is próbált – feltételezte, hogy kevesebb lesz – vagy akár meg is szűnik – a viselkedési-fegyelmezési probléma. Az első feladat mindenképpen az, hogy egyértelműen tudatni kell a diákokkal az iskolában érvényes normákat. Az általános álláspont az, hogy maximum 5 szabályt állítsunk fel a diákoknak, illetve a lehető legminimálisabbra csökkentsük számukat. Ezzel szemben a szerző 55 szabályt dolgozott ki, mert minden helyzetre konkrétan meg akarta adni, hogy milyen viselkedést vár el. Mások véleménye (Johnson) szerint a szabályok inkább általánosak legyenek. A szabályokon év közben még változtatott, ha ennek szükségességét látta. Helyesen járt el, amikor a szabályokat azok alapelemeit elmagyarázta tanítványainak. Fontos megemlíteni, hogy a tanárnak modellként kell szolgálnia, tehát a szabályokat neki is be kell tartania (Katona-Szító, é.n.). A szerző részletesen ismerteti az „55 alapvető szabályt”, melyek lényegében „illemszabályok” és az adott szituációnak megfelelően konkrétan megfogalmazza, hogyan kell viselkedni, mit kell tennie, mondania a tanulónak. A szabályok egyszerűek, érthetően megfogalmazottak – még magyarázat nélkül is- nem okoz gondot értelmezésük. A gyakorlatban is kipróbált szabályok bizonyították azok hatásosságát, mert hamarosan láthatóvá vált a diákok fejlődése

minden téren. A szerző által kidolgozott nevelési szabályok magukban foglalják többek között az iskolai viselkedés alapszabályait, a kommunikáció általános illemszabályait, az étkezési, magatartási és a felnőttekkel kapcsolatos illemszabályokat is, közlekedéssel kapcsolatos szabályokat. A kommunikáció általános illemszabályaihoz tartozik például a köszönés, bemutatkozás, megszólítás és annak a formái (1. szabály, 23. szabály). Az iskolai viselkedés alapszabályai vonatkoznak egyrészt a különböző helyiségekben való viselkedésre (pl. 21. szabály) és a különféle helyzetekre. (pl. 3., 4., 5., 44. szabályok). Ezeket a szabályokat nálunk a Házirend szabályozza. Az általános illemszabályok pedig mindenkire mindenütt vonatkoznak iskolán kívül is. Véleményem szerint célszerű lett volna a szerzőnek a nevelési szabályokat valamilyen szempont szerint csoportosítva összeállítani, például általános illemszabályok, melyek mindenkire vonatkoznak, csak az iskolai viselkedés alapszabályai, stb. Még egy észrevételt tennék a 47. szabállyal kapcsolatban, mely szerint: „A gyerek nem hozhat be chipset az iskola épületébe”. Én ezt nem tartom tiltandónak, természetesen csak akkor, ha a gyerek nem óra alatt fogyasztja el és nem szemetel vele. A mi iskolánk büféjében még mindig a legnépszerűbb (ha nem is a legegészségesebb). Az utolsó 55. szabály a tanárnak szól, és ebben tömören megfogalmazódik a lényeg: „Úgy neveld a gyereket, hogy a lehető legjobb ember legyen”. A következőkben a szerző néhány egyszerű, de hatékony módszert mutat be a „srácokkal való bánásmódhoz”. Több „trükköt” ajánl, hogy miként tudja a tanár megkedveltetni magát diákjaival, miként lehet megnyerni őket, hogyan tudja elérni, hogy egyidejűleg szeressék és tiszteljék is. Ehhez azonban rendszerezettség, egyértelműen meghatározott szabályok szükségesek. Az egyik ajánlott módszere, hogy már az első találkozás előtt kapcsolódási pontokat kell teremteni a leendő diákokkal: ez lehet még a nyáron elküldött fényképes levél, melyből körvonalazódik a tanári személyisége – ami iskolakezddéskor diavetítéssel folytatódhat. Célszerű olyan képeket mutatni, ahol a tanár olyan korú volt, mint diákjai. A másik hatásos módszer, hogy valami figyelemfelkeltő, meglepő dolgot tegyen a tanár. A szerző a cél érdekében még bukfencezni is képes volt. De az idétlen viselkedéssel, bohóckodással épp az ellenkezője is elérhető, népszerűtlenné teheti a tanárt. A harmadik módszer: első nap „beszédet mond” diákjainak, amiből annak kell kitűnnie, hogy a tanárt nem érdekli, hogy kedvelik-e vagy sem, csak az a célja, hogy tanuljanak és ennek érdekében mindent el fog követni. (Ugyanis, ha tudatná velük, hogy szeretné, ha kedvelnék, ezzel visszaélnének.) Mivel a diákok tudni szeretnék, hogy a tanárnak milyen elvárásai vannak, ehhez pontosan, érthetően, világosan kell ezeket elmagyarázni. Ha valamit rosszul csinálnak, azt kell elmagyarázni, hogy pontosan hol volt a helytelen tettük, így a későbbiekben nem hibáznak. A diákok a tanár törődését is érezni akarják. A szerző egyik diákja példáján keresztül is igazolja, hogy a törődésnek teljesítményre ösztönző hatása van. A következőkben a szerző bemutatja azokat a stratégiákat, amelyek segítséget nyújtanak a tanárnak a szülőkkel való kapcsolathoz, bánásmódhoz. A legfontosabb itt is a kölcsönös bizalom, az együttműködés. A szülők többsége eleget is tesz ennek, de akadnak olyanok, akik nem hajlanak az együttműködésre. Az ő „kezelésükre” is ad tanácsokat. Ilyenek például: a szülőkkel való első találkozásnak csak pozitív tartalma legyen, a gyerekről is először mindig valami pozitívumot kell mondani, ha a gyerek valami pozitív dolgot tesz, erről is tájékoztatni kell a szülőt, és a segítségét meg kell köszönni, stb. Ha ezek ellenére sem lehet a szülővel együttműködni, akkor csak írásban ajánlott fenntartani a kapcsolatot. A következő rész a „Tipppek büntetésre és jutalmazásra” címet viseli. A büntetés valamilyen szabály megszegésekor kerül kiosztásra, ami lehet magatartási probléma vagy el nem készített házi feladat miatt. Az iskolai fegyelem és a fegyelmezés kérdései mindennaposak, gyakran felmerülnek az oktató-nevelő munka folyamán. Mint tudjuk: „a fegyelmezetlen viselkedés normaszegést jelent”. Az a gond, hogy iskolánként különböző normákat szabnak a diákoknak, így változó, hogy mit tartanak fegyelmi problémának. Először is azt kell megvizsgálni, hogy mi az oka a normaszegő viselkedésnek. A szociológiai elméletek közül – például a

minősítéselmélet szerint: „normaszegő viselkedés az, amit a társadalom tagjai annak nyilvánítanak”. Akit tehát olyan negatív címkével bélyegeznek meg, mint „fegyelmezetlen, rossz tanuló”, az ennek hatására normaszegővé, „deviáns identitásúvá” válik. Ha a problémát pszichológiai megközelítésből nézzük, - akkor például a pszichoanalitikus elmélet szerint – a normaszegő viselkedésnek több oka van. Az egyik ok, hogy a gyerek olyan tekintélyszemélyekkel (például szülők) azonosult, akik negatív mintákat képviseltek, és az iskolába is átviszi. A másik, hogy „nem alakult ki kellő lelkiismereti kontroll”. A humanisztikus elmélet az énkép sérülésében (negatív címkék, állandó stressz), az alapvető szükségletek kielégítetlenségében (Maslow személyiségelmélete – az önértékelés torzulásában) látja a normaszegő viselkedés kialakulásának okát (Katona-Szító, é.n.). A kognitív fejlődéslélektani megközelítés szerint: Kohlberg az erkölcsi fejlődés hat szakaszát, melyek hierarchikusan szerveződnek – 3 fő stádiumra bontotta. Ezek: 1. stádium: prekonvencionális szint, ahol az érdeklődés kívülről motivált. A gyerek aszerint tartja helyesnek vagy helytelennek tettét, hogy jutalom vagy büntetés jár érte. A 2. stádium: a konvencionális szint, ahol a család, a társak által elvárt szerepkövetelményeket kell mindenképpen teljesíteni. („Jó fiú”, „jó kislány” sztereotípiáinak kell megfelelni.) A 3. stádium: a posztkonvencionális moralitás – az autonómia – erkölcsi alapelvek szintje. A gyerekek erőfeszítéseket kell tenni, hogy meghatározza a morális értékeket és alapelveket, de ehhez a „környezet megerősítési feltételeit is meg kell változtatni” (Katona-Szító, é.n.). Az ökológiai elmélet szerint, mely a társas és fizikai rendszerek kölcsönhatását tartja fontosnak – „normaszegő viselkedés”, ami az adott környezetben inadekvát. Mivel környezetként mások a normák, az elvárások, így előfordul, hogy ami az egyik környezetben normakövető viselkedésként elfogadott, az a másikban már normaszegőnek számít (Katona-Szító, é.n.). Hogyan lehet befolyásolni a normaszegő viselkedést? Több stratégia lehetséges: ökológiai, - fejlődéslélektani szempontokat figyelembe vevő stratégiák, és pszichodinamikus elvekre épülő stratégiák. A szerző ismerteti a „Név a táblán” módszerét („4 pipa”), melyet büntetésként alkalmaz. Ez egyszerű, gyors módszer és könnyen kivitelezhető. A módszer lényege: szabályszegéskor a diák neve figyelmeztetésként felkerül a táblára. Ha ismét szabályt szeg, „pipa” kerül a neve mellé, egészen a 4. „pipáig”. A fokozatok: egy pipa esetén: egy nap csendes étkezési megrovás jár, a tanári asztalnál. Ha ott nem marad csendben, az újabb napot jelent. Két pipa megléte: szünetmegvonással jár, amit a teremben vagy az udvari kerítés mellett ülve vagy a testnevelés órán a játékidő rovására kell letölteni. Három pipa: iskolai elzárással jár, ez lényegében „büntető jellegű túlóra”. A szerző hangsúlyozza, hogy ezelőtt mindenképpen fontos a szülővel való egyeztetés, amit célszerű írásban megtenni a csatolt mintának megfelelően. A másik módszer: alkukötés a szülővel. Az elzárás cserebüntetéseként a gyerek 2 napot kap egy 3 oldalas beszámoló elkészítésére, aminek szintén „nem kívánatos” dolognak kell lennie. Ha ezt nem készíti el, le kell töltenie az elzárásos büntetést. Az osztály előtt nem szabad mondani, hogy a büntetés kiváltható. A 4 pipa: ritkán fordul elő, de ha mégis, szülő-tanár konzultációra kerül sor. A szülőt telefonon kell felkeresni. Hatásos, ha ez a gyerek előtt történik. A fent említett módszerek hatásossága kb. 1 hónap múlva igazolódott, csökkent a büntetések mennyisége. Végül a jutalmazáshoz is ad néhány ötletet a szerző. A legrégebben alkalmazott jutalmazási módszer, befolyásolási technika a dicséret, mely főként akkor hatékony, ha mások előtt történik. A szerző másik jutalmazási módszere, hogy néhány tanulót – aki magatartásával vagy tanulmányi eredményével kiemelkedik – elvisz a tanár kisebb kirándulásokra, múzeumba, stb.. Ez a programból kimaradókra motiválólólag hat. A komolyabb utakra az osztályból csak az mehet, aki a tőle elvárható teljesítményt nyújtja. A főkirándulást viszont a szerző nem ajánlja büntetőeszközként használni, mert komoly „törést” okozhat a gyerekeknek. A legfontosabb, amit mindenképpen be kell tartani, hogy a büntetés és jutalmazást azonnal annak megtörténte után kell kiosztani. Példákon mutatja be, hogy a későn adott dicséret vagy büntetés nem éri el

azt a hatást, amit kellene. A javaslatok hangsúlyozzák és összegyűjtik azokat a módszereket, amelyeket a szerző saját tapasztalatai révén sikeresen alkalmazott. Konkrét ötleteivel, tippjeivel segítséget kívánt nyújtani, de ránk bízta a választást.

Ron Clark: A kiválóak 11 legfontosabb jellemzője. Részletek

A kötet utolsó publikációjának szerzője szintén Ron Clark, a címe pedig: „A kiválóak 11 legfontosabb jellemzője. Részletek. Az amerikai szerző 49 állam körzeteit, iskoláit bejárva, tanárokkal, szülőkkel találkozási véleményeket cserélt az oktatásról. Ebben az írásában olyan emberi tulajdonságokat ír le, amelyek azokra az emberekre voltak jellemzőek, akikkel ott találkozott. Úgy véli, ezzel a 11 kivételes tulajdonsággal kell(ene) rendelkezniük nem csak tanároknak és szülőknek, hanem a diákoknak is. A tanároknak azért, hogy a lehető legjobb tanárrá váljanak és átadhassák mindezeket diákjaiknak is és példaképpül szolgálhassanak. A „kiválóak 11 legfontosabb jellemzői” tehát: a lelkesedés, a kalandvágy, a kreativitás, az elmélkedés, a higgadtság, a magabiztosság, a humor, a megbecsülés, a rugalmasság. A tulajdonságokhoz magyarázatot nem ad, hanem olyan híres emberek idézeteit fűzte hozzá, akik valamilyen téren kiemelkedőek voltak. Mi kell ahhoz, hogy valaki jó pedagógus legyen? Kelemen László szerint elsősorban hivatásszeretet, szuggesztivitás, kulturáltság és műveltség minden téren, megértés, a tanulók szeretete, kapcsolatteremtési és –szervezési készség. A pedagógus viselkedése lényegében „szerepviselkedés”. Az általános elvárások közül meg kell említeni a korrektséget, a segítőkészséget, stb. (Katona-Szító, é.n.). A teljes emberi jellemtár pozitív tulajdonságai megemlíthetők.

Összegzés

A 21. század pedagógusának nem csak számtalan elvárásnak kell megfelelnie, hanem a mindennapi problémák megoldására is megfelelő módszert kell alkalmaznia. A Szöveggyűjtemény segítségével a pedagógus és tanár szakos hallgatók olyan tudás birtokába juthatnak, melyeket nemcsak tanulmányaik alatt, hanem oktatási-nevelési munkájuk során is hasznosíthatnak.

Felhasznált irodalom

Benedek András (szerk.)(2005): A szakképzés pedagógiai alapkérdései. Typotex, Budapest URL: <http://bit.ly/1u7eB8u> Hozzáférés ideje: 2014.12.07.

Dr. Dezső Renáta Anna (2010): Hogy mind tanulhassunk... A pedagógia néhány interkulturális aspektusa. Szöveggyűjtemény. Pécs, PTE BTK NTI TÁMOP 4.1.2-08/1B, 2011.)

Dr. Kollár Csaba PhD.: Pedagógia a digitális korban.

URL: <http://www.slideshare.net/drkollarcsaba/pedagogiaadigitaliskorban> Hozzáférés ideje: 2014.12.06.

Erőss Gábor-Gárdos Judit (2010): Az előítélet-kutatások bírálatához. A „rasszista” nyugdíjasoktól a kirekesztő iskolákig. Educatio. URL: <http://bit.ly/1A5ubWx> Hozzáférés ideje: 2014.12.07.

Katona Nóra-Szító Imre (é.n.): Az iskolai fegyelem pszichológiai kérdései. URL: <http://bit.ly/1wgvO6K> Hozzáférés ideje: 2014.12.07.

Kollár Csaba – Tóth Renáta (2014): Pedagógia a digitális korban I. Budapest, PREMA Consulting.

Lakatos László (2010): Az intelligencia – amit tudunk róla és amit nem. URL: <http://bit.ly/1iuOSkx> Hozzáférés ideje: 2014.12.07.

Óturai Gabriella (2010): Érzelmi intelligencia. Fejezetek a személyiségpszichológiából. Házi dolgozat. URL: <http://bit.ly/1CUAqT1> Hozzáférés ideje: 2010.11.04.

Sallay Hedvig (1995): Tanári szerepek percepciója: egy általános iskolai felmérés tanulságai. Magyar pedagógia. 95. évf. 3-4. szám. URL: <http://bit.ly/1qcdyc3> Hozzáférés ideje: 2014.12.07.

Simon Mária (é.n.): A bevándorló gyerekek iskolai integrációja Európában. URL: <http://bit.ly/12RePLp> Hozzáférés ideje: 2010.11.04.

Zempléni András (2010): Intelligencia. URL: <http://bit.ly/1u2uX32> Hozzáférés ideje: 2010.11.04.