

Torgyik Judit

Hatékony iskola: együttműködő iskola

Az iskola egyik régi és nehezen megválaszolható kérdése, hogy miként lehet eredményes. Különösen érdekes ez a kérdés a hátrányos helyzetű, etnikai kisebbségekkel, roma tanulókkal foglalkozó iskolák esetében. A szerző hazai és nemzetközi példákra alapozva arra a következtetésre jut, hogy azok az iskolák tudnak igazán eredményesek lenni, amelyek partnerközpontúak, figyelembe veszik az iskolahasználók igényeit. A jó, a sikeres iskola létének ugyancsak fontos feltétele, hogy kooperatív legyen, a tantestület tagjai és a szülők sokféle interakcióban működjenek együtt.

A CSALÁD ÉS AZ ISKOLA KÖZÖTTI PARTNERSÉGI VISZONY FORMÁLÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI

A gyermek egy család tagja, nevelése mindenekelőtt a családban zajlik, ezért hatékony iskolai munka a családdal való megfelelő kapcsolat kiépítése nélkül nem képzelhető el. A különböző kulturális háttérből érkező tanulók esetében kiváltképp szükséges a szülők és az iskola közti partnerségre építő viszony kialakítása annak érdekében, hogy a gyermek iskolai előmenetele sikeres legyen. Minden családnak igénye és szükséglete, hogy partnerként, egyenrangú félként, szívesen fogadják az iskolában, és gyermeke neveléséhez hasznos információkat kapjon a pedagógusoktól.

Számos, a hatékony és a kevésbé hatékony iskolákat összehasonlító tanulmány (ARMOR 1996; MORTIMORE 1988; EPSTEIN 1986), pozitív kapcsolatot talált a gyermek iskolai eredményessége és a szülőknek az iskola világába történő aktív bekapcsolódása között. Armor (1996) többségében afroamerikai gyerekeket tanító elemi iskolák között vizsgálódva arra a megállapításra jutott, hogy az etnikai kisebbségi csoportba tartozó tanulók iskolai eredményeit, teljesítményét javítja, ha a szülők aktív résztvevői az iskola életének. Ha bekapcsolódhatnak a különböző iskolai események és tevékenységek tervezésébe, szervezésébe, kivitelezésébe vagy ellenőrzésébe, ha tényleges részvételi lehetőséget kapnak az intézmény életében, akkor nagyban hozzájárulhatnak az afroamerikai gyerekek előmenetelének lényegi javításához.

Mortimore (1988) arról számolt be, hogy a gyerekek jobb eredményt értek el abban a londoni elemi iskolában, ahol a szülők segíthettek az osztálytermi és más iskolai, kiegészítő feladatok ellátásában, ahol rendszeres találkozókat tartanak a szülők és a pedagógusok között, lehetőséget adva, hogy megbeszéljék, megvitassák a gyerekek iskolai munkáját.

Továbbá az iskolában termeket biztosítanak a szülők számára különböző rendezvények megtartására, és lehetőséget adnak arra, hogy bejelentkezés alapján bármikor meglátogathassák a tanórákat. Ezzel párhuzamosan az iskolaigazgató, illetve a pedagógusok szintén folyamatosan a szülők rendelkezésére állnak a felmerülő nevelési, oktatási problémák közös és eredményes megoldása érdekében.

A multikulturális nevelési gyakorlatot fontosnak tartó, meghonosítani kívánó intézmények, a kisebbségi csoportba tartozó tanulókkal foglalkozó iskolák számára érdekes anyagot adott közre Epstein (1986), aki *hat különböző lehetőséget* vázol, miként lehet amerikai viszonyok között az iskolai életbe bevonni a szülőket (olyan szülőkről és gyermekekről van szó, akiknek angoltudása hiányos). Az általa leírt együttműködési formák egyes elemei segítséget nyújthatnak a nyelvi, etnikai kisebbségi diákokkal – például roma tanulókkal – foglalkozó hazai iskolák család és iskola közötti partnerségi programjainak minőségi fejlesztéséhez.

Az együttműködés Epstein által leírt első típusa a családok különböző iskolai tevékenységekbe és műhelymunkákba történő bevonását jelenti annak érdekében, hogy a szülők megfelelő feltételeket tudjanak biztosítani gyermekeik otthoni tanulásához. A részvétel e tevékenységekben minden család számára nyitott, nem csak azoknak, akik jól beszélnek az angol nyelvet. St. Paulban, Minnesotában például, szokássá vált a szülőknek szóló rendezvényeken tolmácsok biztosítása – akár három nyelven történő szinkrontolmácsolás –, ennek egyértelmű üzenete jól demonstrálta, hogy valamennyi szülő, így az angolul kevésbé jól beszélők is fontos, megbecsült tagjai az iskola belső világának.

A mindennapi tapasztalatok az mutatják, hogy számos iskolai rendezvényen alacsony a szülői részvétel, ennek hátterében gyakran az áll, hogy a rendezők nem számolnak kellő mértékben a szülők sajátos, egyedi igényeivel. A nyelvi, etnikai kisebbségi szülők anyanyelven nyújtott információ, a gyermek fejlődéséről szóló tájékoztató anyag, anyanyelvi kazetták és videoanyagok biztosítása nagyban hozzájárulhat az iskolai rendezvények sikeréhez, továbbá a szülő-iskola közötti kapcsolat javulásához.

Az együttműködés második típusának lényege, hogy a nyelvi, etnikai, kulturális kisebbséghez tartozó tanulók és szülei megosztják kultúrájuk és szokásviláguk értékeit gyermekeik iskolai közösségével. Például Boston egyik általános iskolájában a kisebbségi családok kultúrájuk jellegzetességeiről posztereket, illusztrációval gazdagon ellátott faliújságokat készítettek, hirdetve az odajáró diákok sokszínűségét. A családok, a szülők és a gyerekek képeket, történeteket tettek ki magukról, családjuk kedvenc ételeiről, játékaikról, nyaralásáról vagy más családi eseményről, közösen megélt otthoni élményről. A bemutatók láthatóvá tették az iskolába járó, eltérő nyelvi, etnikai, kulturális hátterű diákok és szülei közti hasonlóságokat és különbözőségeket, hozzájárulva a családi élet, a kulturális közösség ezen aspektusainak minél szélesebb körű elfogadásához, méltánylásához az iskolai miliőben.

A család és az iskola együttműködésének *harmadik* módja, amikor a szülők hallgatóként vagy önkéntesként vesznek részt a tanulók bemutatóin, az iskolai rendezvényeken. A különböző iskolai rendezvények szervezőinek általános tapasztalata, hogy számos szülő nem vesz részt az iskolai eseményeken. Sokan nem tudnak elmenni munkahelyi elfoglaltságaik miatt, azonban különösen a nyelvi, illetve különböző kulturális csoportokhoz tartozó családok

esetén jellemző, hogy a szülők vagy azért nem jönnek el az iskolába, mert nem hívják őket, vagy pedig azért, mert nem érzik jól magukat ott. Azok a szülők, akiknek saját iskolai tapasztalataik negatívak voltak vagy nem érzik, hogy kedvesen fogadná őket az intézmény, nagy valószínűséggel távol maradnak az iskolától. A jól megtervezett partnerségi programok figyelnek a szülők igényeire, figyelembe veszik a családok jellemzőit, például előre tájékoznak egy-egy rendezvény szervezésekor a szülők időbeosztásáról, tevékenységéről, szakértelméről. Megtudakolják, milyen tevékenységekben vennének részt szívesen a családtagok. Megtudják, milyen területen tudnának a tanároknak, az oktatást segítő adminisztratív személyzetnek és a diákoknak segíteni az iskolában, illetve mikor van lehetőségük hallgatóként részt venni a különböző iskolai rendezvényeken. A kisebbségi vagy többségi szülő mint önkéntes részt vehet az intézményi feladatok ellátásában, a tanári munkától (óraadás) egészen az oktatási munkát segítő szolgáltatásokig. Így például vezethet szakkört, tarthat ismeretterjesztő előadást, vagy taníthat táncot, zenét, de részt vehet az ebédlő rendjének fenntartásában vagy az iskolaudvar felügyeletében is. Néhány amerikai iskolában „szülői szobákat”, „szülői centrumokat” hoztak létre, ahol a szülők, illetve az önkéntesek a többi családdal tarthatják a kapcsolatot, segítő tevékenységüket szervezhetik, s ezzel az oktatási intézmény mintegy a tárgyi, környezeti feltételeket is megteremti közös munkájuk sikeréhez.

A partneri viszony *negyedik* formája a szülők aktív bevonására épít, hogy a gyerekek otthoni tanulásában, házi feladataik megoldásában segíthessenek. Az együttműködés e formájának kiindulópontja az, hogy a nyelvi, etnikai kisebbségi szülők legszívesebben a megszokott otthoni környezetben ellenőrzik gyermekeik tanulását. A pedagógusok ellájták a kisebbségi szülőket olyan információkkal, amelyek az eredményes tanulás segítéséhez szükségesek. Így például tájékoztatják a szülőt arról, mit tanulnak a gyerekek, milyen képességek fejlesztésére van szükség a jó eredmények eléréséhez, továbbá hogy miként tudnak segíteni otthon gyermekeik írás-, olvasás-, matematikai képességeinek fejlesztésében, és az egyes tantárgyakhoz kapcsolódó ismeretek bővítésében. A jól működő partnerségi viszonyoknak alapvetően a bizalom elvére kell épülni, hogy a családok számára egyértelművé váljon, az iskola a gyerekekért dolgozik, és a szülők bevonása további támasz, a tanulmányi eredmények javulását célozza.

A nyelvi, etnikai kisebbségi szülőkkel való együttműködés *ötödik* lehetősége a szülők bevonása az iskola döntéshozó, irányító, ellenőrző, képviselői szerveibe, csoportjaiba annak érdekében, hogy az iskolahasználók érdekei minél jobban érvényesülhessenek az iskola egészét, illetve az egyes osztályokat, gyerekeket érintő kérdésekben. A szülők képviselői segíthetik az információáramlást a többi család és az iskola között, kapcsolatot tarthatnak az általuk képviselt szülői csoporttal, valamint tolmácsolhatják az intézményi döntéseket és a szülői igényeket az érintetteknek. A kisebbségi szülők bevonása az iskola életébe egyébként, a többségi szülőkkel is pozitívabb kapcsolatot eredményezhet, s ez a diákokra is kihat.

A partnerség *hatodik* formája a tágabb környezettel, a kulturális közösséggel való együttműködést célozza. Kétnyelvű oktatási ügynökségek, irodák, tanácsadó centrumok segíthetik a nyelvi, etnikai kisebbségi gyermekeket iskolai sikereik elérésében, a családokat az információáramlásban, az iskolával való jó kapcsolat kialakításában.

ITTHONI PÉLDÁK

Hazai viszonyok között, a roma családokkal való iskolai együttműködésre gondolva gyakorta hallani, hogy mindkét fél, a család és az iskola, egymástól eltávolodva, a megfelelő utakat nem találva értetlenül áll a közeledés előtt. Gyakori, hogy mind az iskola, mind pedig a szülői ház a kezdeményezés első lépését a másik féltől várja – mindhiába.

A család és az iskola együttműködésének, a szülők iskolai életbe történő aktív bevonásának kiváló példáját valósította meg a roma gyermekek nevelésében a nyírteleki *Kedves Ház*-program, amelynek létrehozói egyik fontos céljuknak tartják az iskola és a család közötti híd építését. Ennek érdekében családi napot tartanak, amely egésznapos szabadidős program a roma családok számára – a gyerekekkel együtt, közös játék, ének és zenélés keretében. A családok játékos feladatokat kapnak, amelyek egyaránt lehetnek mozgásos, manuális vagy művészi, alkotó jellegű tevékenységek. A családok a közös feladat eredményeként a nap végére valamilyen alkotást hoznak létre, például képet, mesét, szobrot, könyvet. A családi feladatok a szülők érdeklődését felkeltő, családi vonatkozásokhoz kapcsolódó projektek, amelyek kimondva vagy kimondatlanul nagyban elősegítik az iskola elfogadását, a szülők közeledését, és nem utolsósorban hozzájárulnak a családok és a roma gyerekek elfogadásához, a tantestületen belüli előítéletek leépítéséhez is.

A *Kedves Ház* másik programja a „nyitott ház”, amely „egy olyan, egy-két órás nyilvános tanulási foglalkozás, amelyen jelen vannak a szülők is (BORDÁCS–LÁZÁR 2002, 171). (Aki témától függően lehetnek egy-egy vonatkozásban érintettjei, esetleg résztvevői is az adott foglalkozásnak.) E nyílt napon a szülők betekintheznek az iskola mindennapi életébe, a tanítás menetébe, és iskolai körülmények között tapasztalhatják meg gyermekük tanulási tevékenységét, osztálytermi viselkedését (BORDÁCS–LÁZÁR 2002). Lázár Péter, a *Kedves Ház*-program gazdája arról számolt be, hogy a roma szülők irányába történő nyitás meghozta eredményét, a családok egyre többet érdeklődtek gyermekük iskolai előmenetele iránt, többet segítettek a házi feladatok megoldásában. Pozitív irányú változás, hogy az iskola elfogadása érezhetően megjelent a roma családok körében. A tanulók iskolai előmenetelére is hatással volt a családnak küldött pozitív üzenetek sora, aminek következtében csökkent a hiányzások száma, szívesebben jártak iskolába, nyitottabbak, elfogadóbbak lettek az iskola iránt, és érezhetően fejlődött önbizalmuk, feladattudatuk, tanuláshoz való hozzáállásuk. Sőt, a szülők közül többen kedvet kaptak abbamaradt iskolai tanulmányaik folytatásához.

Egy másik hazai intézmény, a *Józsefvárosi Tanoda*, amely rendkívül értékes, család és iskola közti partnerségre nevelő feladatot lát el programjában. Például a gyerekek a tanodai újság mellékletében, illetve egy kiállítás keretében mutatják be családjukat egymásnak és tanáraiknak. Családtagjaikról fényképeket kérnek, hang- és videoanyagot készítenek rokonaik, családtagjaik körében. A feladatok nem titkolt szándéka az identitás erősítése, a család és az iskola közötti kapcsolat őrzése, ápolása, a gyerekek családi hátterének minél jobb megismerése. Ebben az iskolában a roma identitás őrzését nem a régmúlt szokásainak megismertetésével, a vándorlás, a különböző roma foglalkozási csoportok jellemzőinek bemutatásával, hanem a családi gyökerekhez való visszatéréssel kívánják erősíteni (SZŐKE 1998).

A PEDAGÓGUSOK KÖZÖTTI EGYÜTTMŰKÖDÉS SZEREPE AZ ISKOLA ÉLETÉBEN

A sikeres, jól működő iskolák jellemzői között nem csupán a családdal való aktív és rendszeres kapcsolatkeresést, illetve kapcsolattartást találjuk, hanem a tantestületen belüli magas fokú kohéziót, együttműködést, kollegialitást, a problémákra való odafigyelést, a problémamegoldásra, a változtatásra, a fejlődésre való képességet is. A hatékony iskolák nevelőtestülete *feladatának érzi minden diák tanulmányi teljesítményének javítását* – ez kulcsfontosságú különbség a jól működő és a kevésbé jól működő iskolák gyakorlatában. Ezekben a nevelőtestületekben jellemző a gyerekek iskolai előmeneteléért érzett nagyfokú felelősség, a tanulmányi teljesítmények javítását célzó magas szintű elkötelezettség általános megléte. A tantestület nemcsak célul tűzi ki a tanulók teljesítményének, helyzetének javítását, hanem konkrét lépéseket is tesz az ügy érdekében. A hatékony iskolák tanárai problémafelismerő, problémamegoldó attitűddel jellemezhetőek. Jelmondatuk: „Ha valami nem jól működik – különösen a gyenge teljesítményű tanulók esetében –, meg kell keresni annak okát, szembe kell nézni a problémával, és ha szükséges, új utakat kell keresni a probléma megoldása érdekében.” Az ilyen tantestületekben megvan a közös akarat és a képesség egy már megszokott gyakorlat módosítására, új megoldások, eljárások keresésére és alkalmazására, az állandó megújulásra. Ezeket az iskolákat *önfejlesztő* intézményeknek is nevezhetnénk. A jól működő iskolák további jellemzője az egymással való több és jobb kommunikáció, a kohézió és a konszenzusra törekvés, ezek alapvető aspektusai a hatékony – nyelvi és etnikai kisebbségi gyermekeket oktató – iskolák világának is.

A mintaszerű, átlagon felüli kollegiális együttműködést, nagyfokú kohéziót megvalósító tantestületek között említhetjük az alternatív iskolákat, amelyek sikeréhez, megfelelő működéséhez nagyban hozzájárulnak az előbb elmondottak. Igaz ugyan, hogy ezen iskolákra kevésbé jellemző, hogy kisebbségi diákokkal foglalkoznának, mégis érdemes néhány *alternatív pedagógiai iskola nevelőtestületi gyakorlatát* példaként megemlíteni, mert ez a kisebbségi gyerekeket nevelő iskolák számára is modellértékű elemeket tartalmaz.

A csepeli *Burattino Iskolában*, amely, az alapítók szándéka szerint, jórészt hátrányos helyzetű gyerekek nevelését vállalja, a nevelőtestület havi rendszerességgel a tanulók problémáinak megoldása érdekében esetmegbeszélő csoportfoglalkozást tart pszichológus, valamint szociális munkások bevonásával. Ezzel a problémaközpontú, a gyerekek helyzetének javítását felvállaló irányultság mellett foglalnak állást.

Az iskola szociális munkásokat alkalmaz, akik az intézménybe járó valamennyi gyermek családjának, szüleinek gondozását, segítségét vállalják. Aktív kapcsolatot tartanak fenn a szülőkkel, segítséget nyújtanak például az álláskeresésben, a gyermekvédelmet családvédelemmel és szociális gondozással egészítik ki. Az iskolában a tanárok, a szociális munkások és a pszichológusok teamet alkotnak, jellemző körükben a kölcsönös párbeszéd, az együttműködés. Ugyanez igaz a kerület szociális intézményei, valamint az iskolahasználó családok kapcsolatára is.

Az intézményben rendszeres a pedagógusok és a pszichológus közötti konzultáció, a pszichológiai-mentálhigiénés szemléletet igyekeznek a pedagógiai munka folyamán intenzíven érvényesíteni. A pszichológus továbbképzéseket, önismereti csoportot szervez a pedagógusok részére, lehetővé teszi, hogy bármely szülő és gyermek problémáival felkereshesse. A traumatikus élmények feldolgozására, a pszichés ártalmak korrekciójára terápiás lehetőséget biztosítanak, mely lehet egyéni, csoportos, művészetterápia, önismereti, konfliktusfeltáró vagy beszélgető csoport.

Az iskolában fejlesztő pedagógus is dolgozik, aki egyéni és kiscsoportos fejlesztő munka révén segíti a diákok iskolai előmenetelének javítását, lemaradásaik pótlását, ugyanakkor hozzájárul a tanulási zavarral küzdő gyerekek sikeres iskolai beilleszkedéséhez is.

A Burattino Iskolában minden osztálynak két osztályfőnöke van, egy férfi és egy nő, akik az alsó tagozatban négy évig állandó és biztos támpontot jelentenek. Ilyen módon kívánnak a többnyire sérült családokból érkező tanulóknak megfelelő azonosulási modellt, biztonságot nyújtani, ugyanakkor a különleges bánásmódot igénylő tanulók számára ezzel biztosítják az egyéni adaptív nevelést.

Egy másik említésre méltó, partnerközpontú szemléletet megvalósító, a család és az iskola közötti partnerségre igen komolyan építő intézmény, a *Kincskereső Iskola*. A rendszerváltás után újonnan létrejött alternatív iskola Winkler Márta irányításával végzi munkáját. Sikerének titka, hogy a tantestület valamennyi tagja mélyen azonosul az iskola céljaival, vállalt feladataival, valamennyien elfogadják és fontosnak tartják a tantestületen belüli, egymást segítő, fejlesztő, állandó megújulásra törekvő, kollegiális légkör kialakítását. Az együttműködés nyomon követhető a pedagógiai tapasztalatoknak, megfigyeléseknek a cseréjével, a szakmai munkaközösségek együttműködésével, a belső továbbképzések, műhelymunkák működtetésével, egymás óráinak rendszeres látogatásával. A pedagógiai munka sikerének növelése érdekében, az előző intézményhez hasonlóan, a gyerekek problémáinak megoldása érdekében esetmegbeszélő csoportfoglalkozásokat tartanak, ahol szeminárium formájában dolgozzák fel az egyes eseteket, és keresnek megoldást rájuk. Itt is állandó tanítójuk van a gyerekeknek, egésznapos iskola lévén negyedik osztályig ugyanaz az osztálytanító foglalkozik a gyerekekkel minden nap délelőtt és délután. Az alternatív iskolákról általában is elmondható, hogy a pedagógusi munka színvonalának emelése érdekében a nevelők közötti aktív tapasztalatcserre kialakítására, csapatmunka megvalósítására törekednek.

Különösen a hátrányos helyzetű, különleges bánásmódot igénylő tanulókkal foglalkozó iskolákban jellemző a segítő szolgáltatásokkal, szakemberekkel, így a fejlesztő pedagógussal, szociális munkással, iskolapszichológussal, nevelési tanácsadóval, logopédussal való intenzív kapcsolat kialakítása, ami a nyugati országokban sok éve élő gyakorlat, és nem csak az alternatív intézményekben.

Forray és Hegedűs (1998) arról ír, hogy Dániában és Hollandiában is jellemző a pedagógiai szakszolgáltatásokkal, pszichológussal való kapcsolatfelvétel, ahol a bevándorlók gyermekeinek iskolai adaptációját oly módon segítik, hogy szociális gondozót, fizetett tanácsadó pedagógust, logopédust, pszichológust alkalmaznak. Ahol sok a roma tanuló, ott egy osztályban két tanár foglalkozik a gyerekekkel.

Liégeois (2002) arról számol be, hogy Írorszáiban, Hollandiában és az Egyesült Királyságban elterjedt a roma gyerekek nevelésében kapcsolattartó tanárok alkalmazása, akiket „visiting teachers” -nek, „integration teachers” -nek hívnak. Az oktatási rendszerben betöltött szerepük nem más, mint a hídépítés a tanárok, szülők, gyerekek és a különböző oktatást segítő intézmények között. Feladatuk az ismeretek bővítése, kapcsolattartás, kapcsolatépítés annak érdekében, hogy az iskola minél inkább a gyerekek igényeihez igazodva alakítsa ki pedagógiai munkáját. Az írországi roma tanulók helyzete más, mint hazánkban, ugyanis a roma családok jelentős része jórészt még ma is vándorló, utazó életmódot folytat. Liégeois az írországi kapcsolattartó tanári szolgálatról a következőképp számol be: „Ezek a tanárok a családokkal, a pedagógusokkal és a szociális munkásokkal dolgoznak az utazók oktatásának valamennyi színterén. Együttműködnek a cigány gyerekeket tanító pedagógussal, egyéni problémákat kezelnek, felkeresik azokat a családokat, amelyek nem küldik iskolába gyerekeiket, tájékoztatják az illetékes hatóságokat a különleges igényekről, szükség szerint segítenek a magántanulók otthoni felkészülésében, az adott körzetben további oktatási igényeket kutatnak fel, és általában a területen élő lehető legtöbb utazó gyermek számára biztosítják az eredményes oktatásban való részvételt. Mint az Utazókat Tanító Pedagógusok Szervezetének regionális képviselői, lehetővé teszik a területen működő iskolák tanárai számára, hogy találkozzanak és beszélgessenek problémáikról és törekvéseikről.” (LIÉGEOIS 2002, 176).

A hatékony nevelőtestület kultúrájának része a kapcsolatrendszer kitágítása, a más intézményekben, hasonló feladaton dolgozó, azonos problémákkal küzdő tanárok közötti kapcsolattartás szorgalmazása. Az ilyen együttműködést szolgálja a különböző tanári szövetségek, egyesületek, szakmai szervezetek létrehozása. A roma gyerekeket oktató tanárok együttműködését célozva jött létre Írorszáiban az Association for Teachers of Travelling People (ATTP), amely 1972 óta fontos szerepet játszik a tanárok közti tapasztalatcserében, a kapcsolattartásban. Helyi és regionális találkozót szerveznek, folyóiratokat adnak ki, rendszeres nyári képzéseket tartanak. Az Egyesült Királyságban működő Association of Teachers of Travellers, amely a roma gyerekeket tanító tanárokat tömöríti, szintén az információáramoltatás, a problémák közös megoldása, a tapasztalatcsere céljával jött létre. Hasonló indítékok mozgatják a Franciaországban létrejött Információs és Kapcsolattartási Bizottságot, amely információs füzeteket ad ki, ismertetőket, segédanyagokat készít, a tanárok közötti tapasztalatcsere és a hasznos módszerek megvitatásának, átadásának céljával jött létre.

AZ OSZTÁLYTERMI KLÍMA, A TANÁR-DIÁK EGYÜTTMŰKÖDÉS KÜLÖNBÖZŐ FORMÁI

Forray és Hegedűs (1998) rámutat arra, hogy a tanár-diák kapcsolat fontosságát az angliai multikulturális programok már korán felismerték. Kutatásokkal bizonyították, hogy a bevándorlók gyermekei akkor teljesítenek a legmegfelelőbben az iskolában, ha egy állandó tanárral folyamatosan kapcsolatban állnak.

Nem véletlen ez a törekvés, hiszen az iskolai légkör tudatos formálása jótékonyan hat az oktatási folyamatra. Tanulságos az „amerikai D. Aspy és F. Roebuck vizsgálata, amelyben 500 tanár 3700 tanítási órájának lejegyzését elemezték. A vizsgálat eredményei szerint a diákok többet tanultak és jobban viselkedtek, ha a megértés, törődés és az őszinteség magasabb szintjével találkoztak. Úgy találták, hogy érdemes a személyiségfejlődést leginkább serkentő, elfogadó, empátiás tanári attitűd megvalósítására törekedni, mert ennek eredményeként csökken a hiányzások száma, javul a gyerekek önértékelése, jobbak lesznek az intellektuális teljesítmények, kevesebb lesz a fegyelmezési probléma, ritkábban károsítják az iskola tulajdonát. A tanári attitűd különösen nagy jelentőségű a szociálisan hátrányos helyzetű, tanulási nehézségekkel küszködő tanulóknál.” (Idézi FARKAS–KLEIN 1990, 62).

A pozitív érzelmeknek, az elfogadásnak egyébként is rendkívüli jelentősége van az iskolában, hiszen az érzelmileg élvezhetőbb szituációk egy-egy csoport tagjai számára a csoportközi kapcsolatok javulását és az egyéni teljesítmény növekedését hozzák magukkal. Gondoljunk csak arra, hogy sokkal könnyebben és szívesebben tanulunk valamit, amit szeretünk, mint amihez semmi kedvünk sincsen. Másrészt az iskoláskorú gyerekek számára saját tanáraik követendő mintát, példát jelentenek a másik ember elfogadásának vagy elutasításának vonatkozásában. A tekintélyes személyek, az óvónők, a tanítók és a tanárok facilitálhatják a csoportközi viszonyok javítását az osztálytermi klíma alakításával, a többségi és a kisebbségi gyerekek és szülők közötti kapcsolatrendszer formálásával. A tanárok tekintélyi hatalmat képviselnek az iskolában, következésképp pozitív, elfogadó viselkedésük hatására valószínűsíthető, hogy a tanulók is elfogadóbban fognak viszonyulni egymáshoz, míg az elutasító, negatív tanári magatartás és attitűd ugyanúgy negatív befolyással van az osztályon belüli viszonyokra, a kisebbségi tanulók elfogadására.

Patchen (1982) jelezte, hogy a tanári viszonyulás, illetve az oktatói viselkedés egyértelműen kapcsolatban áll a tanulók kisebbségi osztálytársaik iránti viselkedésével. A pedagógus negatív csoportközi viszonyulásának hatására a többségi tanulók negatívan kezdtek viselkedni afroamerikai osztálytársaikkal. A tanárokon kívül – különösen kisgyermekkorban – a másik meghatározó tekintélyi személy a szülő. Patchen úgy véli, hogy a kisebbségi csoport felé irányuló negatív szülői attitűd a gyerekeknél összekapcsolódik az etnikumközi kapcsolatok kerülésével, és a különböző etnikai konfliktusok, összetűzések számának növekedésével.

Mellesleg az etnikumközi kapcsolatok javítását célozzák a tanulók közötti kooperációra épülő helyzetek, a kölcsönös függőségre épülő iskolai szituációk. Nagyszámú iskolai tapasztalat mutatja az osztálytermi együttműködésből adódó pozitív hatásokat. Az iskolai együttműködést segítik a különböző kooperatív tanulási helyzetek, amelyek nemcsak a

csoportközi viszonyokat javítják, hanem pozitív hatásuk megmutatkozik a tanulói teljesítményben is. Egyébként a kooperatív tanulás sokat köszönhet a multikulturális nevelésnek, amely régóta szorgalmazza a kooperatív technikák alkalmazását, terjesztését a vegyes etnikai összetételű osztályokban.

A jól működő, hatékony iskolák egyik alapvető vonása a pozitív osztálytermi klímára, a gyerekek humán szükségleteire való odafigyelés, a toleráns, a gyerekek igényeit méltányoló empatikus bánásmód. Általános jellemzőjük, hogy a nyelvi, etnikai, magatartási vagy szociális sokszínűséget, különbözőséget messzemenően elfogadják. Az előítéletek leküzdése, a tolerancia, a tanulók iránt tanúsított megértés mindennapos tapasztalat, amelyet a pedagógusok viselkedésén keresztül modellként élnek meg a tanulók, mindez önmagában véve is motiváló, pozitívan hat a tanulási folyamatra.

Az elfogadó iskolák gyerekbarát, gyerekre figyelő iskolák. Példaként ismét az *alternatív pedagógiai intézmények gyakorlata* említhető, amely megfelelő mintát adhat a gyermekekre figyelő iskolai kultúra kialakításában. A megfelelő osztálytermi klímát éppolyan fontosnak tartják, mint az ismeretátadást, a képességfejlesztést.

A budapesti *Rogers Iskolában* a nevelőtestület egyöntetűen Carl Rogers személyiségközpontú humanisztikus pszichológiájára építi munkáját, amelynek alaptézise a tanulók feltétel nélküli elfogadása, a hitelesség és a gyermekek iránti empátia. A nyugodt, tanulást segítő osztálytermi légkör megteremtését az oktatás fölé helyezik. A nevelőmunka kiindulópontja a gyermekek elfogadása, a beléjük vetett bizalom. A gyerek elfogadása, problémái iránti érzékenység, a humanitás, a tolerancia minden iskola alapvető jegye kell, hogy legyen, mindez különösen a nyelvi, etnikai kisebbségi tanulókat oktató, a különleges bánásmódot igénylő tanulók iskolái esetén elengedhetetlen.

A Burattino Iskolában a tanár-diák viszony javítása, a gyerekek segítése érdekében patronáló és követő tanárrendszert alakítottak ki. Az előbbi célja, hogy valamennyi iskolás gyereknek legyen felnőtt segítőtje, akihez tanulmányi kérdéseken túl, életvezetési problémákkal is fordulhat, míg utóbbi az intézményben már végzett tanulónak jelent támaszt. A volt tanítványok az iskola elvégzése után is számíthatnak a tanárok, szociális munkások és a pszichológus segítségére.

Forray és Hegedűs (1998) leírja, hogy a patronálótanár-rendszer értékét angliai felmérések is bizonyítják, amelyek szerint a roma tanulók akkor profitálnak a legtöbbet az iskolai oktatásból, ha van olyan pedagógus, aki bizalmukat élvezheti. Patronálótanár-rendszer a Soros Alapítvány jóvoltából, kísérleti jelleggel, néhány helyen már hazánkban is elindult. Érdemes lenne ezt a megoldást kiszélesíteni, valamennyi szociálisan hátrányos helyzetű gyermekekkel foglalkozó iskolában, tágabb körben is meggyökereztetni.

A beszélgetőkör, az osztálytermi napkezdő beszélgetés szintén az alternatív iskolákban gyakorta alkalmazott módszer a tanár-diák kapcsolat javítására, a gyerekek jobb megismerésére, szükségleteik, igényeik, érzelmeik megismerése céljából.

A TÁGABB KULTURÁLIS HÁTTÉRREL VALÓ KAPCSOLAT – KULTURÁLISAN RELEVÁNS PEDAGÓGIA

A tanítást és a tanulást meghatározott társadalmi, gazdasági, kulturális feltételek befolyásolják. Az adott kulturális közösség, ezen belül is a családi értékek rendkívüli módon meghatározzák a gyermek nevelkedését. Nem mondunk újdonságot azzal, ha azt állítjuk, a kisebbségi tanulókkal foglalkozó iskola akkor lehet eredményes, ha figyelembe veszi a diákok családi, kulturális hátterét, szokásait, hagyományait és az általuk fontosnak tartott értékeket. Mégis számos iskola figyelmen kívül hagyja ezeket a tényezőket, pedig az iskolai tanításnak a tanuló tapasztalataihoz, magával hozott tudásához, ismereteihez kellene igazodnia. A gyermek számára ismerős kulturális minták használata megkönnyíti az iskola világának elfogadását, az iskolai feltételekhez való alkalmazkodást. Ezt a pedagógiát nevezi Boreczky Ágnes (2001) *kultúraazonos pedagógiának*. Jelzi, hogy a kisebbségi diákok számára az oktatási folyamat feltételei akkor nevezhetők megfelelőnek, ha megpróbálnak a diákok kulturális és családi hátteréhez adekvát módon alkalmazkodni.

Antropológiai kutatások mutatják például, hogy az afroamerikai közösségek számára a munkában és sok más feladatban kulturális érték az egyenlőség, a kollektivitás. A kiváló afroamerikai tanárok követik az olyan kulturális mintákat, mint a kollektivitás, a kooperativitást, együttműködést igénylő tevékenységek. A tanulást mint együttműködésen, kooperáció alapuló feladatot fogják fel, és nem mint egyének közötti versenyhelyzetet értelmezik. Henry (1990) arra mutatott rá, hogy a kiváló afroamerikai tanárok az afroamerikai kultúra kommunikációs mintáit használják az osztályteremben. Ezek közé tartoznak például a ritmus vagy az expresszív vokális kommunikációs minták. A szerző úgy véli, hogy az afroamerikai kultúra mintái a hatékony tanárok pedagógiájának legfőbb jellemzői.

A családi szocializáció értékeire való építés, az otthonról hozott ismeretekre való hagyatkozás a nyírteleki Kedves Ház-programnak is egyik alapvető eleme, amelyet Lázár Péter nevelőmunkája során a roma gyerekek között napi gyakorlatként oly módon alkalmazott, hogy programjában a tanítást a gyermekek számára ismerős cigány népmeséssel, gyermekversekkel, dalokkal, ritmusokkal, tánccal, mozgással, dramatikus játékkal vezette be, ezzel motiválva, kedvet teremtve az iskolai tanulás más formáihoz is. Az ismerős dalok, versek, ritmusok megerősítették a tanulók önbizalmát, tanulási kedvét, és kiváló lehetőséget adtak a diákok előzetes tudásának feltárására, felmérésére is. A cigány népmesék, versek, dalok, a zene és a tánc továbbra is szerves részét képezte a Kedves Ház pedagógiájának, ezzel mintegy hozzájárulva annak sikerességéhez (LÁZÁR 1998).

Láthatjuk tehát, hogy a sikeres, hatékony iskolai munka egyik kulcstényezője az oktatási-nevelési intézmény partnerközpontú működése, amely a családdal való együttműködéstől kezdve, a gyermek igényeinek fokozott figyelembevételén át, a nevelőtestületi kooperáción keresztül a tágabb kulturális közösséggel való összhangban valósul meg.

IRODALOM

- ARMOR, D. (ET AL.) (1996): *Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools*. Santa Monica, CA:Rand.
- BORDÁCS Margit – LÁZÁR Péter (2002): *Kedveskönyv. Gyerekekért SOS 90 Alapítvány, Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.*
- BORECKZY Ágnes (2001): A kultúraazonos pedagógia vázlata. In Ballér Endre – Dudás Margit (szerk.) *Iskolafejlesztés és pedagógus(tovább)képzés. In memoriam Vastagh Zoltán. Tanárképzők Szövetsége, Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézet, Pedagógia Tanszék, Budapest–Pécs. 91–99.*
- EPSTEIN, J. L. (1986): Parent-involvement: Implications for limited-English proficient parents. In C. Smith -Dudgeon (ed.): *Proceedings of the Symposium on Issues of Parent Involvement and Literacy*. Washington, DC: Trinity College, Departement of Education and Counseling, 6–15.
- FARKAS Katalin – KLEIN Sándor (1990): *Hogyan legyenek iskoláink gyermekközpontúak? Módszertani füzetek, 26., Szeged.*
- FORRAY Katalin – HEGEDŰS T. András (1998): *Cigány gyermekek szocializációja*. Aula, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, Budapest.
- HENRY, A. (1990): *Black women, Black pedagogies: An African-Canadian context*. American Educational Research Association, Boston.
- LÁZÁR Péter (1998): A Kedves Ház pedagógiája. Egy új irányzat körvonalai életképekben. *Új Pedagógiai Szemle, 5. sz. 71–83.*
- LIÉGEOIS, J. P. (2002): *Kisebbségek és oktatás – cigányok az iskolában*. Pont Kiadó, Budapest.
- MORTIMORE, P. (ET AL.) (1988): *School matters*. Berkeley: University of California Press.
- PATCHEN, M. (1982): *Black-White contact in schools: Its social and academic effects*. West Lafayette, IN: Purdue University Press.
- SZŐKE Judit (1998): *A Józsefvárosi Tanoda. Soros Alapítvány. Soros oktatási füzetek, Budapest.*