

# Hátrányos helyzetű tanulók mentorálása





## Hátrányos helyzetű tanulók mentorálása



Diszciplínák tanítása – a tanítás diszciplínái 6.

Angyal Zsuzsanna, Bereczkiné Záluszkai Anna,  
Farkasné Gönczi Rita, Krisztián Ágota, Lázár Ildikó,  
Raátz Judit, Szesztay Margit, Vass Dorottea

# **Hátrányos helyzetű tanulók mentorálása**

Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Budapest, 2021

Diszciplínák tanítása – a tanítás diszciplínái 6.

Sorozatszerkesztő:  
Antalné Szabó Ágnes

Szerzők:  
Angyal Zsuzsanna, Bereczkiné Záluszkai Anna, Farkasné Gönczi Rita,  
Krisztián Ágota, Lázár Ildikó, Raátz Judit, Szesztay Margit, Vass Dorottea

Lektorok:  
Arató Ferenc, Híves-Varga Aranka

Szerkesztők:  
Balogh Judit, Lázár Ildikó, Raátz Judit

Technikai szerkesztő:  
Tóth Etelka

ISSN 2416-2957  
ISBN: 978-963-489-326-4

Jelen kiadvány  
„A felsőoktatás hozzáférhetőségének javítása, komplex, fenntartható tanulástámogatási  
környezet kialakítása, az oktatás innovatív megújítása az ELTE telephelyein”  
projekt keretében készült.  
Projekt azonosítószáma: EFOP-3.4.3.-16-2016-00011  
Kedvezményezett: Eötvös Loránd Tudományegyetem  
A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Strukturális és Beruházási Alapok  
társfinanszírozásával valósul meg.

© ELTE, 2021  
Minden jog fenntartva: Eötvös Loránd Tudományegyetem

Online kiadás

# Tartalom

Előszó .....	7
Foreword.....	8
Vass Dorottea: A mentorálásról.....	10
Angyal Zsuzsanna: Hátrányos helyzetű térségek felfedezése .....	21
Krisztián Ágota: Serdülőkorú tanulók: a változás lehetősége .....	36
Farkasné Gönczi Rita: Különleges bánásmódot igénylő tanulók .....	50
Raátz Judit: Amit a kommunikációról érdemes tudni .....	63
Lázár Ildikó: Kultúrák találkozása és kommunikációs kultúra.....	78
Szesztay Margit: Mentor leszek.....	97
Bereczkiné Záluszkai Anna: Jó gyakorlatok gyűjteménye .....	109
Függelék.....	139
Mentorálási terv .....	140
TM 1 Napló.....	142
TM 1 – Kurzus végi reflexiók.....	143





# ELŐSZÓ

Kedves Mentorjelölt!

Ezzel a tankönyvvel a mentorrá válásának folyamatát szeretnénk segíteni. A könyv egyes fejezeteinek tartalmát és gyakorlatait úgy állítottuk össze, hogy azok felkészítsék a mentorságra, megismerje a mentor feladatai mellett azokat a településeket, a települések adottságait, intézményeit, ahol a mentorálást végezni fogja. A tankönyvben talál olyan fejezetet is, amely abban ad majd segítséget, jó tanácsokat, hogy mi jellemzi azt a korosztályt, akiket mentorálni fog. De arra is kaphat választ, hogy mit is jelent a hátrányos helyzet, a sajátos nevelést igénylő tanuló, illetve milyen egyéb kihívásra számíthat a mai hátrányos helyzetű tizenéves gyerekek körében. Olvashat és ismereteket szerezhet a hatékony kommunikációról, a különböző kommunikációs kultúrákról és a különböző kultúrák találkozásáról. Egy külön fejezetben hasznos útmutatások, tanácsok alapján elkészítheti a saját mentorálási tervét, így már előre elgondolhatja, megtervezheti, hogy mit tart majd fontosnak, ha elkezd a mentorálást. A kötetet záró fejezetben több olyan játékot, jó gyakorlatot talál, amelyet a részletes leírás alapján könnyen kipróbálhat majd mentoráltjaival.

Az egyes fejezetek minden esetben ráhangoló feladattal kezdődnek. Majd a téma elméleti bemutatása következik, amelyet színes, érdekes feladatok tesznek még izgalmasabbá. Az idézett szemelvények zöld háttérrel, a mentorhallgatók reflexiói kék szövegbuborékokban jelennek meg a fejezetekben. A feladatokat változatos munkaformákban, egyéni, páros vagy csoportos módon oldhatja meg. Az egyes feladatok előtt a javasolt munkaformát egyéni ikonnal is jelöltük. A gyakorlati feladatok mellett, hogy segítik a leírtak megértését, rögzítését, illetve az ismereteknek a gyakorlatban való alkalmazását, sok esetben további plusz információt is közvetítenek. A fejezetek végén a felhasznált szakirodalmak felsorolása mellett a szerző további olvasnivalót is ajánl a bemutatott téma iránt érdeklődőknek.

Minden fejezetben arra törekedtünk, hogy az alapvető ismeretek mellett olyan gyakorlati segítséget, hasznos praktikákat is bemutassunk, amelyek birtokában nyitottabb, a mentorálást magasabb színvonalon alkalmazó segítők lehetnek. Olyanok, akik tudásukkal, személyiségükkel a legmegfelelőbb formában képesek hatni, segíteni. Akik mentoráltjaik számára empatikus segítők, támogatók és példaképek lesznek. Akik pozitívan hathatnak a mentorált tizenéves diákok önbizalmára, jókedvére, motivációjára, és ezáltal a továbbtanulásukra, pályaválasztásukra.

A rászorulókon segítség sikerének felülmúlhatatlan élményét kívánjuk!

Budapest, 2020 júliusa

A kötet szerzői

# FOREWORD

Dear Future Mentors!

This handbook aims to support you on the journey of becoming a mentor. The content and activities in each chapter will help you to prepare for this new role, and will familiarise you with the context where you will be doing the mentoring - the small village schools located in rural areas. In addition, there is a chapter that focuses on what it's like to be a teenager providing you with useful advice on how to work with this age-group. You will also find out what it means to have an underprivileged family background, or what challenges are posed by having special educational needs. You will read about effective communication, the way culture and communication are intertwined, and about what can happen when people from different cultural backgrounds interact. There is also a chapter that helps you to start putting together a plan for the mentoring that you will be doing. Finally, the concluding chapter includes the description of many games and activities that you can try out with those under your care and guidance: your future mentees.

Each chapter starts with an activity that serves as a lead-in to the topic. This is followed by background information and some relevant theory which is made engaging and accessible through interactive tasks. We quote from relevant literature using a green background, while the reflections of past mentors-in-training are highlighted with a blue background. The tasks will invite you to think on your own, work in pairs or small groups – you will encounter a variety of work modes. Our suggestion for the appropriate work mode is shown with a symbol. In addition to helping you process the topic and get to know your fellow mentors, the activities also provide further information about the themes raised by each chapter. This is complemented by suggestions for follow-up reading and further research at the end of the chapters.

It has been our intention to make this handbook as practical as possible. For this reason, apart from basic background information, each chapter has a 'learning-by-doing' focus. It is our hope that this practical approach will enable you to become open minded, confident and well-prepared helpers of the younger generation. Mentors who will be able to inspire and support, and have a far-reaching impact on the lives of the teenage school children under their care.

We wish you much success and hope that you will experience the uplifting feeling that helping those in need can grant us!

July 2020

The authors

## Jelmagyarázat

 = egyéni feladat

 = páros feladat

 = csoportos feladat

## A MENTORÁLÁSRÓL

„A segíteni akarás nem egyenlő azzal, hogy azonosulok a másik gondjával-bajával. A segítség, a támogatás épp ott kezdődik, hogy kívül maradok, így képesek vagyok a támasznyújtásra, tudok más nézőpontból tekinteni a helyzetre. Nyugodt maradok, erős maradok, önmagam maradok.”

(Lukács Liza, pszichológus)




### 1. Bevezetés

A mentorálási folyamat fontos tényezői közé tartozik a mentor és a mentorált személyisége, kettőjük együttműködése és ennek a kapcsolatnak a teljes folyamata. A mentor hatással tud lenni a mentorált szociális és érzelmi jóllétére, fejlődésére, ezért nagyon fontos, hogy a mentor ehhez a szerephez megfelelő kompetenciákkal rendelkezzen. A fejezetben a mentor szerepével és a mentorálási folyamatokkal ismerkedünk meg. Röviden összefoglaljuk a mentor szerepét és kompetenciáit a tanulók támogatásában. Az elmélet mellett filmekkel, feladatokkal és különböző ötletekkel szeretnénk segítséget nyújtani a mentorált tanulóknak.

„Véleményem szerint a mentori elhivatottság ott kezdődik, amikor az individuum képessé válik arra, hogy önmagát analizálja, kívülről nézze, esetleg újragondolja magát, és ennek függvényében cselekedjen.”

(Boda Sára Lídia mentorhallgató)

#### 1.1. Ráhangelő feladatok

-  1) Emlékezzen vissza eddigi tanulmányaira, és idézze fel azt a személyt, aki a legnagyobb hatással volt Önre! Fogalmazzon meg öt kulcsszót erről a személyről! Készítsenek csoporttársaival szófelhőt az összegyűjtött kulcsszavakból! Hány átfedést látnak a szófelhőn? Mely kulcsszavak dominálnak leginkább? Beszélgessenek ezekről a kulcsszavakról!
  -  – Rajzoljon le egy folyót, amely az eddigi tanulmányainak a folyamatát mutatja be! A folyó szélessége és útja, annak kanyarulatai a tanulmányainak alakulását tükrözik majd. A folyóba, illetve mellé rajzolhat növényeket és állatokat is egyaránt, amelyek metaforikus formában az Ön segítőt fogják képviselni. Ne feledje belerajolni azt a személyt is, akit a fenti feladatnál említett meg csoporttársainak!
  - Három–négy fős csoportban mutassák be egymásnak a rajzokat, mesélik el egymásnak, mit ábrázoltak a saját rajzukon!
  - Ahogy hallgatja a többiek történetét, figyelje meg, hogy milyen mértékben vannak jelen mások történetében a segítők!
  - Figyelje meg azt is, vannak-e átfedések az elhangzott történetek között!
  - Az elhangzott történetek közül volt-e olyan példa, amely nagyon eltért az Ön saját történetétől?
-  2) Ön szerint milyen egy mentor? Fogalmazzon meg hat-nyolc kulcsszót a mentorról, majd 4–6 fős csoportokban mutassák meg egymásnak ezeket a kulcsszavakat! Melyek a leggyakrabban előforduló kulcsszavak a csoportban? Ezt követően a teljes csoport ossza meg egymással a tudását, gondolják végig és gyűjtsék össze a mentorra jellemző tulajdonságokat!

## 2. Mi a mentorálás?

A *Tanítsunk Magyarorszáért* program segítséget szeretne nyújtani azokon a kistelepüléseken élő 6–7. évfolyamos tanulóknak, akik nem vagy csak kevés segítséget kapnak a mindennapokban. Ezért a program célja szociális és érzelmi jóllétet biztosítani ezeknek a tanulóknak ahhoz, hogy képességeik alapján megtalálják helyüket és szerepüket a munkaerőpiacon.

„A mentori tevékenység sokkal komplexebb annál, mint ahogyan azt előzetesen elképzeltem. (...) Motivált vagyok, szeretnék munkába állni, mentorként is kipróbálni magam. Ez egy lehetőség, hogy másokon segítsek, közben pedig a saját személyiségemet is tudom fejleszteni.”  
(Végh Alfonz mentorhallgató)

„Nagy feladat hárul arra a személyre, aki egy emberi élet mentorálására adja fejét. Úgy érzem, nagyon sok gyönyörű, és – remélem minél kevesebb – megrázó pillanat elé nézek. Amiben biztos lehetek, hogy a ráfordított idő meg fog térülni.”  
(Suich Teodóra mentorhallgató)

A nehezebb helyzetben lévő, kistelepüléseken élő pubertáskorú fiatalok egyetemi hallgatókkal ismerkednek meg, akik mentorszerepet vállalva elsődlegesen arra koncentrálnak, hogy új élményeket biztosítsanak a mentoráltjaik számára, lehetőséget adva nekik arra, hogy kötetlen formában, a közös tevékenység során jobban megismerjék egymást, és segítsék, irányítsák a pályaválasztásukat. Ez az együtt töltött idő a bizalom megalapozásának az egyik feltétele. A mentorok eleinte tehát az állandó, megbízható jelenléteket biztosítják, és a mentoráltak bizalmának és önbizalmának a fejlesztésére törekszenek (BANDER–GALÁNTAI–KÁLLAI–SZABÓ 2015; NAGY 2014; SUPLICZ–FŰZI 2014).

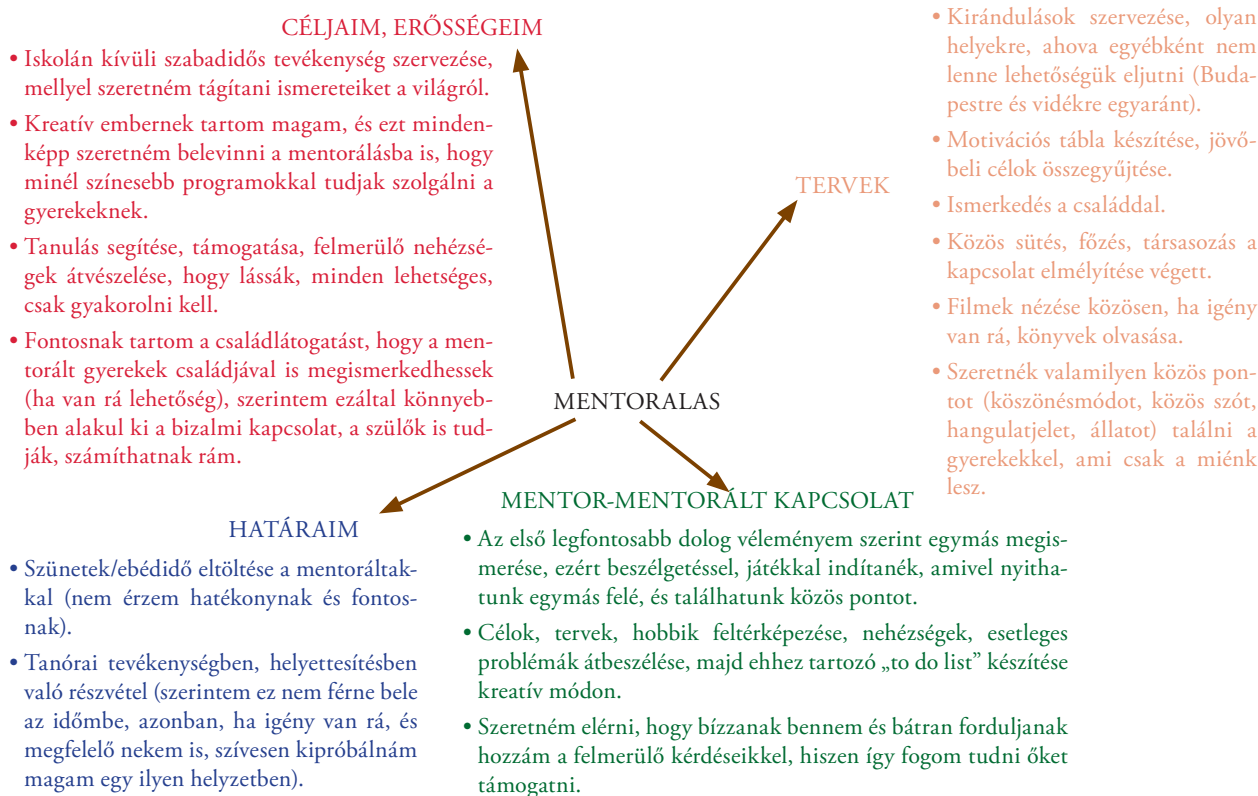
### 2.1. Ki a mentor, és mi a szerepe?

A *Tanítsunk Magyarorszáért* program keretein belül a mentor fogalma alatt a segítőt értjük, aki komplex, többdimenziós szerepet tölt be: strukturált, bizalmas kapcsolatot épít ki fiatalokkal, akiknek támogatást és bátorítást nyújt annak érdekében, hogy a fiatalok önbizalma, érzelmi és szellemi kompetenciája fejlődni tudjon a továbbtanulás és hosszú távon a munkaerőpiaci megjelenés és érvényesülés céljából. A *Tanítsunk Magyarorszáért* program keretében a mentor legfeljebb öt fiatal mentoráltból álló tanulócsoporthoz segít hetente tanácsadással, bátorítással. A mentorok komoly szerepet vállalva, a mentorált személy(ek) személyiségjellemzőinek, habitusának, képességeinek figyelembevételével segítik mentoráltjaikat, (BENCSIK–JUHÁSZ 2017). A folyamat során a mentor és a mentorált tanulók kölcsönös elköteleződést alakítanak ki egymással. A kapcsolat a tiszteleten és az érzelmi azonosuláson alapszik. (Lásd az 1. ábra, amely leendő mentorok véleménye a mentorról.)

Időnként az is előfordulhat, hogy a mentorált éppen valamilyen problémával szembesül. Ez lehet a tanulmányaival kapcsolatos, de lehet családi vagy más jellegű probléma is. Ilyenkor fontos, hogy a mentor tanácsadással nyújtson segítséget a mentoráltjának. Ez azt jelenti, hogy nem oldja meg a mentor a mentorált problémáit, hanem csak segíti őt a döntés meghozatalában. A mentor tehát segítőt, támogató személy, aki pozitív megerősítést adva, útmutatásával, tanácsaival támogatja a mentorált tanuló(i)t.



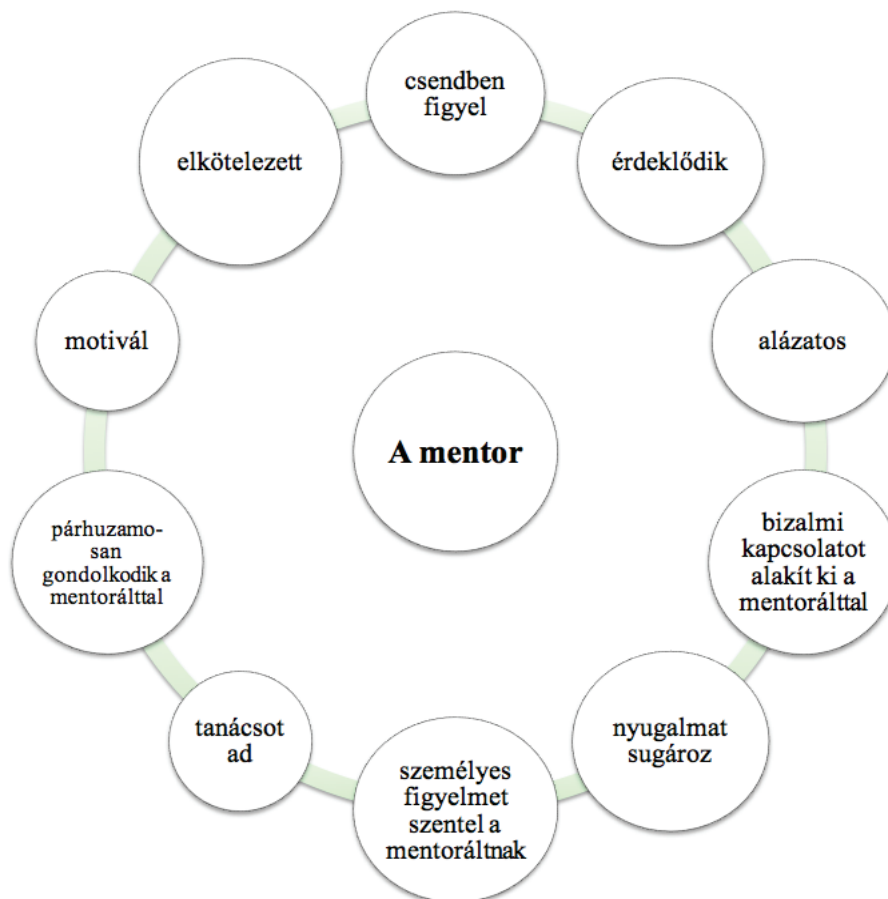
A fent ismertetett mentori tevékenységek sikeres megvalósítását erősen befolyásolja a személyiségünk. Mindenképpen fontos, hogy tisztában legyünk azokkal a mentori tulajdonságokkal, amelyeket alkalmazhatunk a mentorálttal folytatott kommunikációban és tevékenységben (3. ábra).



3. ábra: Gondolattérkép a mentori határokról, célokról, tervekről  
(Schwarcz Anna Kata mentorhallgató)

Fontos, hogy a sikeres mentori folyamatokban a mentor csendben és érdeklődve tudja figyelni a mentoráltjait. Ezzel a mentor nyitottságot és alázatot tükröz, így könnyebben tud a mentorált tanulóval bizalmi kapcsolatot kialakítani. Alapvető, hogy a mentor a teljes mentorálási folyamatban nyugalmat sugározzon, miközben személyes figyelmet szentelve tanácsokat ad, és párhuzamosan gondolkodik a mentorálttal, így motiválva őt a fejlődésre. A mentor és a mentorált közötti kapcsolatot meghatározza a mentor elkötelezettsége és felelősségérzete a mentoráltja(i) iránt. Fontos, hogy törekedjen arra, hogy megossza tudását és tapasztalatait a mentoráltjával, miközben a tanuló erősségeire, igényeire és ismereteire épít.

A mentor alapvető jellemzői közé sorolandók még a jó kommunikációs készségek. Fontos, hogy a bizalmi kapcsolat megteremtését követően a mentor továbbra is aktívan tudja figyelni mentoráltját, miközben a kialakított bizalomra épülő szakmai kapcsolatot fenntartja. Az is fontos, hogy a mentor olyan kommunikációs készséggel rendelkezzen, amelynek a segítségével át tudja adni a lelkesedését a mentoráltjának, miközben fokozatosan, hatékony időbeosztással és irányítással rövid, közép- és hosszú távú célokat fogalmaznak meg a mentorálttal közösen. Ezért a mentori jellemzők közé soroljuk a hatékony irányítási stratégiát és az azonnali megértést szolgáló kérdések, reakciók megfogalmazását is. Az együttműködés a mentorált tanulóval akkor lesz sikeres, ha emellett a mentor pozitív és eredményes kritikát is meg tud fogalmazni úgy a mentorálttal szemben, hogy az ne legyen negatív hatással a közös együttműködésre és a bizalomra (4. ábra). A hatékony kommunikációval és a különböző kommunikációs kultúrákkal kapcsolatos további ismereteket, gyakorlati tudnivalókat a 6. és a 7. tanulmány tartalmazza.



4. ábra: Mentortulajdonságok (a szerző saját szerkesztésű ábrája)

### 2.3. Mit kap a mentor ebből a kapcsolatból?

A mentorok fejleszthetik saját szakmai, kommunikációs és egyéb képességeiket a mentorálás során. A mentorálási folyamatban a mentor gyakorolhatja a kritika elfogadását, és a kritikát fel is tudja majd használni ahhoz, hogy a jövőben ennek ismeretében cselekedjen és fejlődjön tovább. Akkor érhető ez el, ha a mentornak nincsenek előre megfogalmazott elvei a mentorálással kapcsolatban. A mentorálási folyamatban szerzett pozitív visszajelzések és magának a mentorálásnak a sikere megerősítheti a mentort a további szakmai tevékenységekben is. A mentor a sikeres tevékenységéért elismerésben részesülhet mind az iskola, mind a tanulók részéről, a tanulóknak pedig hosszú időn keresztül példaképül szolgálhat.

A mentornak tehát kétféle feladata van a mentorálási folyamatban: egyrészt tanácsadással segíti a mentoráltjait, másrészt figyelemmel kíséri saját egyéni munkáját és fejlődését.

„Nagyon régóta foglalkoztat, hogy hogyan segíthetnék az igazságtalanul hátrányos helyzetből induló fiataloknak, és a kurzus miatt úgy érzem, hogy igazi segítség lehetek.”

(Lindner Sára Júlia mentorhallgató)



## 2.4. A mentorált

A *Tanítsunk Magyarorszáért* programban mentoráltaknak nevezzük azokat a pubertás korú fiatalokat, akik nehezebb helyzetben lévő kistélepüléseken a 6. vagy a 7. évfolyamra járnak. Ezek a tanulók partneri kapcsolatban állnak mentoraikkal. Fontos, hogy a mentor és a mentoráltja közötti kapcsolatban nincs alá-fölé rendeltségi viszony. Jó dolog, ha a mentoráltban megvan a tanulás és a fejlődés szándéka, kész elfogadni a mentor visszajelzéseit, illetve képes rövidebb és hosszabb távú célokat kitűzni. Ha ezek a tulajdonságok hiányoznak a mentoráltból, akkor a mentor feladatává válik példamutatással, segítő beszélgetéssel és más tevékenységekkel motiválni őt a tanulásra, a rövid és a hosszú távú célok kitűzésére.

„Alig várom, hogy élőben ott legyek és támogassam a gyerekeket. Nagyon izgalmas kihívásnak tartom, amiből csak nyerni tudok.”


(Márkus Dóra mentorhallgató)

## 3. A mentorálás közelebbről

Az alábbiakban olyan feladatokat gyűjtöttünk össze, amelyek segítséget nyújthatnak abban, hogy közelebbről meg tudják ismerni a mentorálás folyamatát. Ezeknek a feladatoknak az elvégzésével meg tudnak általában ismerkedni a mentorálással, a további fejezetekben pedig egy-egy, a mentorálási folyamatban fontos területet is megismerhetnek majd. Az egyéni, páros és csoportos feladatok közül akár válogatni is lehet az egyéni igényeknek megfelelően.

- 3) Melyek azok a mentori feladatok, amelyeket Ön is szívesen végezne a 2. ábrán felsoroltak közül? Vannak-e olyan mentori feladatok, amelyeket nem szívesen vállalna ezek közül? Melyek azok? Először egyénileg gondolkodjon el a kérdésem, majd 4-5 fős csoportokban ismertessék egymással a döntéseiket, és indokolják is meg, hogy miért döntöttek így. Fogalmazza meg a saját mentori erősségeit és határait!
- 4) A mentorálás folyamatát elősegítő mentortulajdonságokat a 4. ábra szemlélteti. Hasonlítsák össze 4-5 fős csoportokban a gyűjtött mentortulajdonságokat a 4. ábrán ismertetett tulajdonságokkal! Hány átfedést találtak?
- 5) Nézze meg Gus Green Van Sant Jr. *Good Will Hunting* (1997) című filmjét! A 4. ábrát figyelembe véve vizsgálja meg a filmben megjelenő három segítőt! Milyen mentortulajdonságok ismerhetők fel egy-egy segítőtben? Párban töltsék ki a táblázatot: a bal szélső oszlopban a tulajdonságokat sorolják fel, a további oszlopokban pedig x-szel jelölik, mely segítőtél ismerték fel az adott tulajdonságot!


Mentortulajdonságok	1. segítő	2. segítő	3. segítő


-  6) A jó mentor-mentorált kapcsolat kialakulásához idő kell. Ezért fontos, hogy a mentor türelmes és kitartó legyen. Figyeljék meg a *Good Will Hunting* (GUS GREEN VAN SANT JR rendező, 1997) című filmben Sean McGuire (Robin Williams) és Will Hunting (Matt Damon) kapcsolatának folyamatát! Fogalmazzanak meg minden egyes konzultációról egy-két kulcsszót párokban!

Találkozó sorszáma	Mentor és mentorált kapcsolata

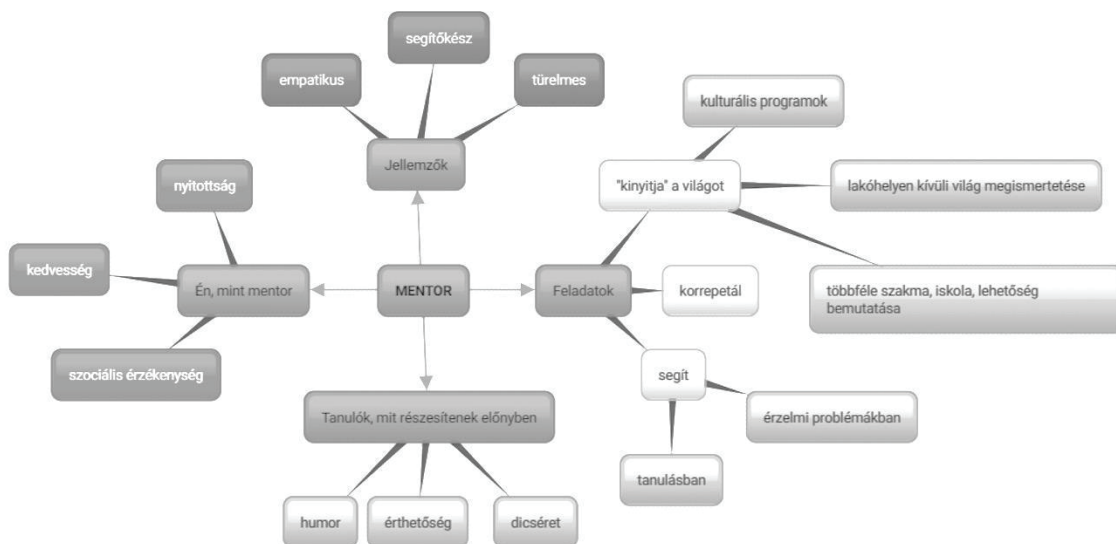
„Sean McGuire pszichológus mentori elhivatottságának nyitja abban rejlik, hogy szembesít, kérdez, és az érintett személy egyéni, csak rá releváns választ hívja elő. És itt van az individualizáció ékköve, amikor a határokat lefektetve (ha némi konfliktus ellenére is) egy olyan egyéni interakciót alakít ki az illető a mentorált személlyel, aminek során a saját útját, a saját köveivel rakosgathatja ki.”

(Boda Sára Lídia mentorhallgató)

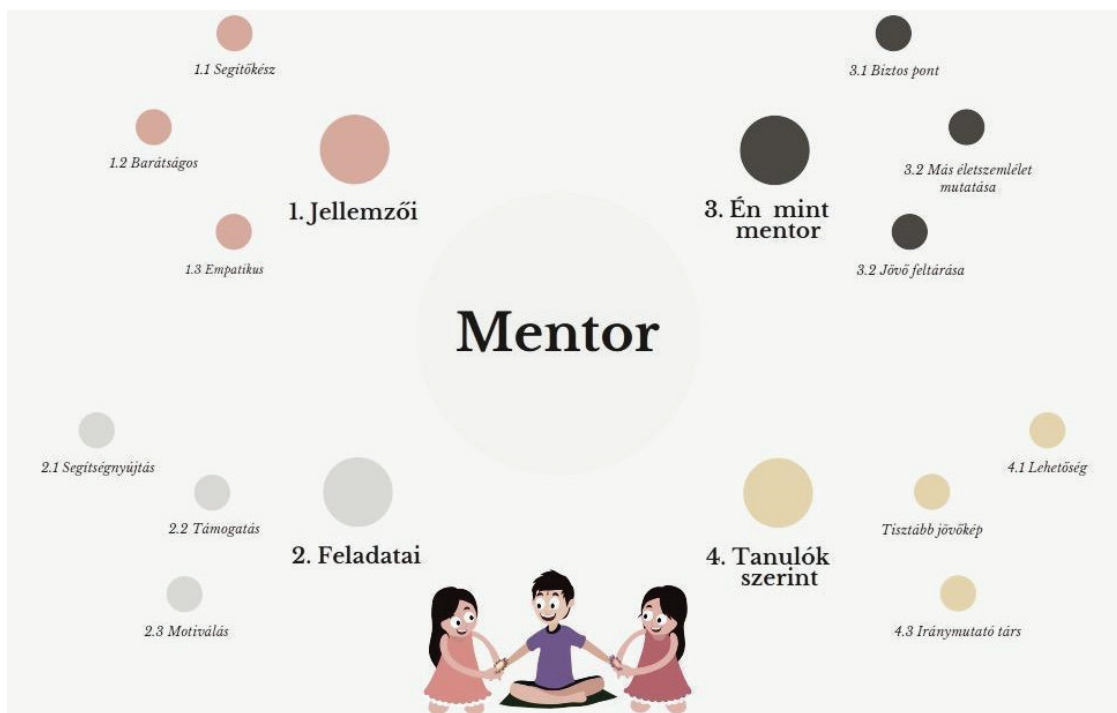
-  7) Keressenek 4-5 fős csoportokban három olyan irodalmi művet, színelőadást vagy filmet, amelyben valamely karakter mentori szerepet tölt be, majd hasonlítsák össze a három történet karakterének a tulajdonságait! Gondolkozzanak el azon, hogy a három műben megjelenő mentorkarakter közül melyikhez állnak a legközelebb, és miért! A vizsgálathoz használják az alábbi táblázatot! Hány közös és hány eltérő tulajdonságot tapasztaltak?

<b>A csoport által kiválasztott három mű címe:</b>	1. ....		
	2. ....		
	3. ....		
Mentortulajdonságok	mentor 1	mentor 2	mentor 3


8) Milyen mentor lenne Ön? Készítsen egy gondolattérképet, amelynek fő kategóriái a következőket határozzák meg: (1) a mentor jellemzői, (2) én mint mentor, (3) feladatai(m), (4) a mentoráltak előnyben részesítik, ha... (lásd 5. és 6. ábra)





5. ábra: Mentorjellemzők, én mint mentor – gondolati térkép (Szilágyi Kitti Anna mentorhallgató)




6. ábra: Mentorjellemzők, én mint mentor – gondolati térkép (Bodoni Csenge mentorhallgató)

„Mindenképpen megkérdezném, hogy az iskola elsősorban mit vár a mi mentori jelenlétünk-től. Mivel ők jobban ismerik a gyerekeket, úgy gondolom, érdemes lehet az ő ajánlataik alapján elindulni, felmérni, hogy szerintük milyen jellegű programokra, foglalkozásokra alkalmasak a gyerekek, mikén lenne legfontosabb fejleszteni. Például a skype-os beszélgetésen az egyik iskolaigazgató említette, hogy ő nem javasolná, hogy a gyerekekkel mondjuk Budapestre kiránduljunk, és szerinte jobb lenne a saját közegükben mentorálni őket. Szerintem az elvárások tisztázása és ezeknek a javaslatoknak a meghallgatása fontos ahhoz, hogy minél sikeresebben és gördülékenyebben menjen a folyamat.”

(Naszlady Luca mentorhallgató)

-  9) A mentorált is hatással van a mentor-mentorált kapcsolatra. Gyűjtsék össze 4-5 fős csoportokban, hogy a mentorált hogyan hat a mentorra és kettőjük kapcsolatára!
-  10) Töltse ki az alábbi táblázatot a megadott metaforákat folytatva! Például, ha a mentor a napsütés, Ön szerint mi/ki lehet a mentorált? Mi/ki a mentorálás és mi/ki lehet az iskola? (VÁMOS 2001)

Mentor	Mentorált	Mentorálás	Iskola
napsütés			
	hóvirág		
		gyöngyfűzés	
			kapu
karmester			


-  11) Gondolkodjon el azon, hogy Ön szerint melyek a mentori szerep előnyös feladatai! Ezt követően gondolkodjon el azon, milyen félelmei vannak a mentori feladatokkal kapcsolatban! Az alábbi lehetőségek közül (a, b, c, d vagy e) válasszon ki egyet, amely közel áll az Ön, illetve a csoport tagjainak személyiségéhez, és azzal fejezze/fejezzék ki, milyen érzéseket keltenek Önben/Önökben a mentorálással kapcsolatos előnyös feladatok, és milyen félelmek fogalmazódtak meg a mentorálással kapcsolatban!
- Fessen! Hajtson félbe egy A3 lapot közepén, majd nyissa szét a papírt! Többféle színű zsírkréta vagy vízfesték segítségével színezzé ki a lap egyik oldalát azokkal a színekkel, amelyek tükrözhetik azokat az érzéseket, amelyeket a mentori szerep előnyei keltettek! A lap másik felét pedig azokkal a színekkel színezzé ki, amelyek a mentori feladatokkal kapcsolatos félelmekre hasonlíthatnak!
  - Mozogjon, táncoljon! Testmozgással fejezze ki egyénileg, párban vagy csoportban, hogy Ön/Önök szerint melyek a mentori szerep előnyös tulajdonságai, és milyen félelmek fogalmazódhatnak meg!
  - Alkossanak szoborcsoportot: egyet az előnyös feladatokról, egyet pedig a félelmekről!
  - Rajzoljon vagy rajzoljanak párban! Ha a páros rajzolás mellett döntenek, akkor is csak egy lapot és kizárólag egy ceruzát használjanak! A lap egyik felére kerüljenek a mentorálással kapcsolatos előnyös feladatok, a lap másik oldalára pedig az Önben/Önökben megfogalmazódott félelmek!
  - Adjon elő egy-egy dalt egyedül, párban vagy csoportban! Az egyik dalt a mentor pozitív feladatai alapján, a másikat pedig a félelmei alapján válassza/válasszák ki!

A mentornak két fő szerepe van a mentorálási folyamatban: stresszmentes, érzelmi támaszt nyújtani, és segíteni a mentoráltaknak, hogy képesek legyen rövid és hosszú távú célokat megfogalmazni. A mentorok ebben különböző módszerekkel, eszközökkel és pozitív mintát mutatva tudnak segíteni.

A mentorálás partneri kapcsolat, egyénre szabott befektetés a jövőbe. Alapja a két fél között kialakuló és megerősödő kölcsönösség és bizalom, amely elkötelezettséggel jár.

„Az én mentori célom elsődlegesen az, hogy a rám bízott gyermekek személyiségfejlődését segítsem. Jó irányba terelem pályafutásukat, és segítek nekik céljaik megtalálásában, elérésében. Hogyan lehet ezt megvalósítani? Fontos, hogy rendszeresen találkozzak a mentoráltjaimmal, bizalmas, őszinte kapcsolatot építsek ki velük. Azt szeretném elérni, hogy érezzék azt, hogy valaki támogatja őket az életben, és segíti őket problémáik megoldásának megkeresésében. Ehhez szükséges, hogy tudjam, mi történik éppen velük, és hogy éppen hogyan haladnak a céljaik felé. (...) A rendszeres alkalmak mellé, érdemes lenne havonta vagy kéthavonta egy extra programot szervezni. (...) Szoros együttműködés szükséges lesz az iskolával. Alapvetően a mentorálás rendszere iskolaalapú lenne, ezért folyamatos kapcsolattartásra fogok törekedni a mentoráltak tanáraival.”

(Kolak Balázs Csegő mentorhallgató)

-  12) Az alábbi táblázat lehetőséget nyújt ahhoz, hogy a fejezet tartalmát és az olvasás során felmerült gondolatokat önreflexió formájában le tudja jegyezni. Töltse ki a táblázatot minden további fejezet feldolgozása során, így a könyv elolvasása után saját önreflexiós tanulási napló is segíti majd a mentori tevékenységét.

Ami nekem új információ volt ebben a fejezetben.	
Három legfontosabb tudnivaló a fejezetből.	
Mire lesz fontos odafigyelnem?	
Ami még megfogalmazódott bennem a fejezetet olvasva.	
Üzenet magamnak.	

## Hivatkozások

- BANDER K. – GALÁNTAI J. – KÁLLAI G. – SZABÓ Z. A. (2015): *Az ifjúsági mentorálás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. <https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mentori-tevekenyse-es-gyakorlat-fin-kg-teljes.pdf> (Letöltés ideje: 2020. 06. 23.)
- BENCsik A. – JUHÁSZ T. (2017): A mentori gyakorlat elmélete. In: VILMÁNYI M. – KAZÁR K. (szerk.) 2017: *Menedzsment innovációk az üzleti és a nonbusiness szférákban*. SZTE Gazdaságtudományi Kar, Szeged, 379–390. <http://eco.u-szeged.hu/download.php?docID=67947> (Letöltés ideje: 2020. 06. 23.)
- GREEN VAN SANT, G. JR. (rendező, 1997): *Good Will Hunting* (film). Miramax Films, United States.
- KARLOWITS–JUHÁSZ O. – MAKRAI K. – MURVAINÉ ÁDÁM A. Mentorhallgatóknak anyagok (kézirat) munkája alapján. Miskolc, 2019. 11. 18.
- NAGY T. (2014): A mentor szerepe a tehetséggondozásban. In: DÁVID M. – GEFFERTH É. –NAGY T. – TAMÁS M. (szerk.): *Mentorálás a tehetséggondozásban*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége [https://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz\\_35\\_net.pdf](https://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_35_net.pdf) (Letöltés ideje: 2020. 06. 23.)
- SUPlicz S. – FŰZI B. (2014): *A mentorálás pedagógiája* (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0002 A műszaki és humán szakterület szakmai pedagógusképzésének és képzők hálózatának fejlesztése) [https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002\\_mentoralas\\_pedagogiaja/tananyag/00-borito-150604a-halvanysarga-17-Suplicz.Sandor.html](https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_mentoralas_pedagogiaja/tananyag/00-borito-150604a-halvanysarga-17-Suplicz.Sandor.html) (Letöltés ideje: 2020. 06. 30.)
- VÁMOS Á. (2001): A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*. 111. évf. 1. sz. 85–108. [http://www.magyarpedagogia.hu/document/Vamos\\_MP1011.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Vamos_MP1011.pdf) (Letöltés ideje: 2020. 07. 22.)

## Javasolt szakirodalom

- ARATÓ F. (2018): A négydimenziós értékelés néhány aspektusa. In *Új Pedagógiai Szemle*. 11–12. sz. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-nyegydimenzios-ertekeles-nehany-gyakorlati-aspektusa> (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)
- DOBROSOVESTNOVA, A. – SKOWRON, M. – PAYR, S. – TRAPPL, R. (2019): Modeling Mentor-Mentee Dialogues in Film. *Cybernetics and Systems an International Journal*. 339-366 p. <https://doi.org/10.1080/01969722.2018.1556438> (Letöltés ideje: 2020. 07. 06.)
- GRAVELLS, J. – WALLACE, S. (2011): *Dial M for Mentor: Reflections On Mentoring in Film, Television and Literature*. Information Age Publishing, Inc. [https://books.google.hu/books?hl=en&lr=&id=gwAoDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=mentor+model+in+films&ots=3smSwdbR\\_m&sig=j5PxamLjDZYsm0dz9NbRppW8BG0&redir\\_esc=y#v=onepage&q=mentor%20model%20in%20films&f=false](https://books.google.hu/books?hl=en&lr=&id=gwAoDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=mentor+model+in+films&ots=3smSwdbR_m&sig=j5PxamLjDZYsm0dz9NbRppW8BG0&redir_esc=y#v=onepage&q=mentor%20model%20in%20films&f=false) (Letöltés ideje: 2020. 07. 06.)
- LADNAI A. (2016): A „Pozitív pedagógia” lehetséges útja. *Autonómia és Felelősség*. IV. évf. 1–4. sz.
- SALLAI É. (2009): *Módszerek a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének segítésére*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest. <https://docplayer.hu/1494232-Modszerek-a-hatranys-helyzetu-tanulok-iskolai-sikeressegenek-segitesere.html> (Letöltés ideje: 2020. 07. 28.)

# HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TÉRSÉGEK FELFEDEZÉSE

## 1. A hátrányos helyzetű területek fogalma és jellemzői



- 1) Képzeld el Magyarország területét a terem padlóján! Segítségképpen jelöljék a Duna és a Tisza folyását, illetve Budapestet! Mindenki álljon oda, ahol a gyerekkorát töltötte, iskolába járt! Meséljenek a saját településükről az alábbi kérdések segítségével!
  - Szerettek-e az adott településen gyerekek lenni? Ha igen, miért, ha nem, miért nem?
  - Mi a legkedvesebb emléküek az adott helyről?
  - Voltak-e hátrányos helyzetű gyerekek a környezetükben, a barátaik között?

### 1.1. Az elmaradott térségek fogalma és meghatározása

A hátrányos helyzetű terület megnevezést sokszor halljuk és használjuk is a mindennapi életben, mindenkinek van elképzelése arról, hogyan élnek ott az emberek, és valószínűleg mindenki fel tud sorolni ilyen régiókat, településeket. Ugyanakkor fontos tudnunk, hogy az elmaradott vagy más néven periferikus térségek, illetve a kedvezményezett térségek kijelölését komoly tudományos vizsgálatok és jogi szabályrendszer alkalmazása teszi lehetővé. Azt is fontos megjegyeznünk, hogy ezeknek a térségeknek a besorolása az elmúlt évtizedek társadalmi-gazdasági átalakulása és a jogi szabályozás megváltozása révén folyamatosan alakult, változott, ami sok esetben számos problémát vetett fel a fejlettség-elmaradottság megközelítésében.

A jelenlegi szabályozás elmaradott vagy más néven periferikus térségeknek azokat a területegységeket nevezi, amelyeket meghatározott fejlettségi mutatók bizonyos küszöbértéke alapján alacsonyabb fejlettségűnek osztályoztak. Ezzel összefüggő, de némileg eltérő fogalom a kedvezményezett térség fogalma, amely azokat a területegységeket jelöli, amelyeket jogszabályban minősítettek a területfejlesztés és a fejlesztéspolitika támogatandó célterületei közé amiatt, mert társadalmi-gazdasági, valamint infrastrukturális fejlettségben elmaradottak (PÉNZES 2014).

A téma tudományos szintű kutatása hazánkban az 1970-es évek közepén kezdődött meg, amelynek hatására a gazdaságilag elmaradott területek első lehatárolására 1986-ban került sor. Ebben a programban az ország hét megyéjének (Békés, Borsod-Abaúj-Zemplén, Somogy, Szabolcs-Szatmár, Vas és Zala megye) több mint 550 települését nyilvánították elmaradottnak (KOVÁCS 1987). A kormányzati cél ezeknek a területeknek a kijelölésével az volt, hogy csökkentse az országon belüli gazdasági különbségeket, de a rendszerváltás miatt ezek a törekvések érdemben már nem tudtak megvalósulni. A rendszerváltás után 1991-ben történt az újabb, az egész országot érintő felmérés és területlehatárolás. Ennél a felmérésnél jelentősen kibővült az elmaradott térségek köre, köszönhetően a gazdasági struktúraváltás megkezdésének és számos nehézipari körzet kezdődő hanyatlásának, ami a legtöbb helyen jelentős munkanélküliséget vont maga után. Ekkor közel 1000 települést nyilvánítottak elmaradott településnek (FALUVÉGI, 1995). A felmérést az 1990-es években még többször megismételték, finomították, de az érintett települések száma továbbra is 1000 körül mozgott. 1996-tól kezdve már nem települési, hanem kistérségi lehatárolást végeztek. Ennek alapján négy kistérségi kategóriát különítettek el elmaradottsági szempontból:

- társadalmi-gazdasági szempontból elmaradott kistérségek
- mezőgazdasági vidékfejlesztés térségei
- ipari szerkezetátalakítás térségei
- jelentős munkanélküliséggel sújtott térségek.

Az elkövetkező években újabb felülvizsgálatok és módszertani pontosítások történtek, aminek révén 19 mutató segítségével készítették el a lehatárolást, valamint a többi kategóriával történő átfedés miatt törölték a jelentős munkanélküliséggel sújtott térség kategóriát (NAGY 2012).

A következő lehatárolási rendszert 2007-ben alakították ki, ekkor 5 mutatócsoport (gazdasági, infrastrukturális, társadalmi, szociális, foglalkoztatási) mintegy 31 indikátora alapján vizsgálták a hazai kistérségeket. A kistérségek fejlettségi mutatójának számtani átlaga alatti 94 kistérséget tekintették kedvezményezettnek. Ezen belül a 33 legalacsonyabb értékkel rendelkező terület a komplex programmal segített leghátrányosabb helyzetű csoportba, további 14 a leghátrányosabb, 47 pedig a hátrányos helyzetű kategóriába került (PÉNZES 2014).

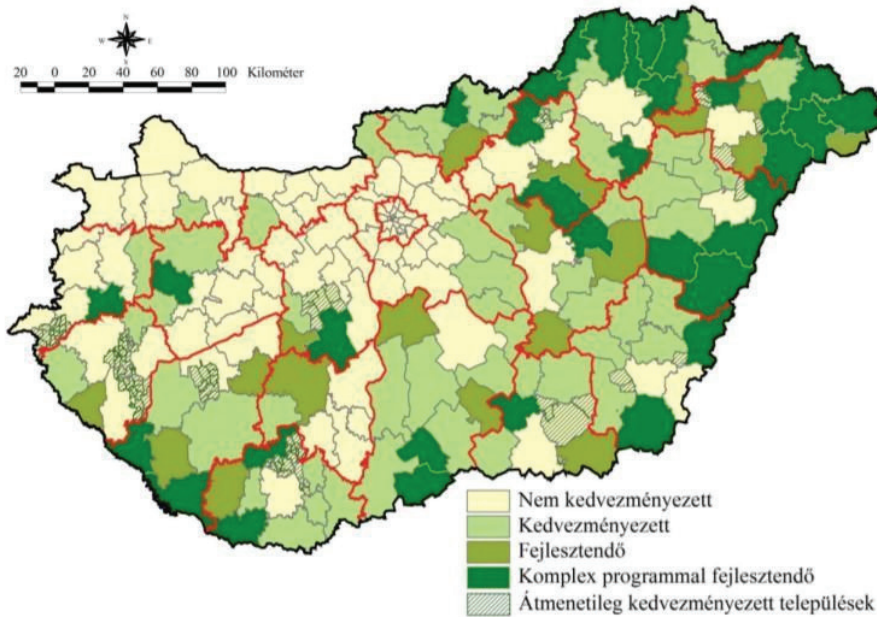
## **1.2. A hátrányos helyzetű térségek jelenleg hatályos osztályozása**

A jelenleg hatályos, jogszabályban rögzített kategorizálási rendszert 2014-ben hozták létre, és ez az előzőekhez képest számos változtatást tartalmaz. Változás, hogy az eddigi öt mutatócsoportot négyre módosították (társadalmi és demográfiai mutatók, lakás- és életkörülmények, helyi gazdaság és munkaerőpiac, infrastruktúra és környezet), és összesen 24 indikátorral számoltak. Ez az egyszerűsítés sokkal átláthatóbbá teszi a rendszert, és megkönnyíti az egyes járások kategóriákba sorolását. Számkra fontos információ, hogy ebben a csoportosítási rendszerben felértékelődött az iskolázottság aránya. Szintén fontos változás, hogy most már nem a kistérség jelenti a alapegységet, hanem az államigazgatási járás.

A legújabb szabályozás alapján a hátrányos helyzetű járásokban viszonylag nagy a halálozási ráta, és jellemző az elvándorlás is. A települések népsűrűsége (fő/km<sup>2</sup>) inkább a falusias jellegű (rurális) területekre jellemző alacsonyabb értékekkel írható le. A bölcsődei és a családi napközis férőhelyek száma alacsony, ugyanakkor nagy a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek aránya, valamint az őket nevelő felnőttek munkanélküliségi rátája. A lakás- és életkörülményeket tekintve ezekben a régiókban a használt lakások ára alacsony, csakúgy, mint az újonnan épített lakások száma, ugyanakkor nagy a komfort nélküli lakások aránya. A születéskor várható élettartam mind a férfiak, mind a nők esetében alacsonyabb az országos átlagnál. A helyi gazdasági és munkaerőpiaci mutatók is kedvezőtlenebb képet mutatnak az országos átlagnál ezekben a térségekben, és kevesebb a működő vállalkozások száma is. Az infrastrukturális és környezeti mutatók szempontjából a kiépített utak, a széles sávú internetelérhetőség, a rendszeres hulladékgyűjtés és a csatornázottság aránya is alacsonyabb az országos átlagnál.

Az elmaradottnak minősített kistérségek köre alapvetően jól kirajzolja a mai Magyarország periferikus területeit, jelen vannak köztük a történelem során mindig, tradicionálisan elmaradott térségek, illetve a rendszerváltozást követő társadalmi-gazdasági átalakulás hatására válságba került területek is (1. ábra) Az elmúlt évtizedek felmérései azt mutatják, hogy hazánk településeinek közel fele, 45,9%-a egyszer sem került a társadalmi-gazdasági vagy infrastrukturális szempontból elmaradott területek közé. Ugyanakkor a magyarországi településállomány közel 10%-a (9,5%) több mint 6-szor a lehatárolt települések közé került, tehát periferikusságuk számos alkalommal igazolódott (PÉNZES 2014). A 2015. január 1-től érvényes besorolás alapján a hazai járások közül 53 került a kedvezményezett kategóriába, 19-et fejlesztendőnek, míg 36-ot komplex programmal fejlesztendőnek minősítettek. Ennek alapján Magyarország népességének 15%-a él a fejlesztendő, 10%-a pedig a komplex programmal fejlesztendő járásokban.





1. ábra: A járásek kedvezményezettségi kategóriák szerint, valamint az átmenetileg kedvezményezett települések 2015. január 1-jétől  
 Forrás: PÉNZES 2014 a 290/2014-es (XI.26.) kormányrendelet alapján

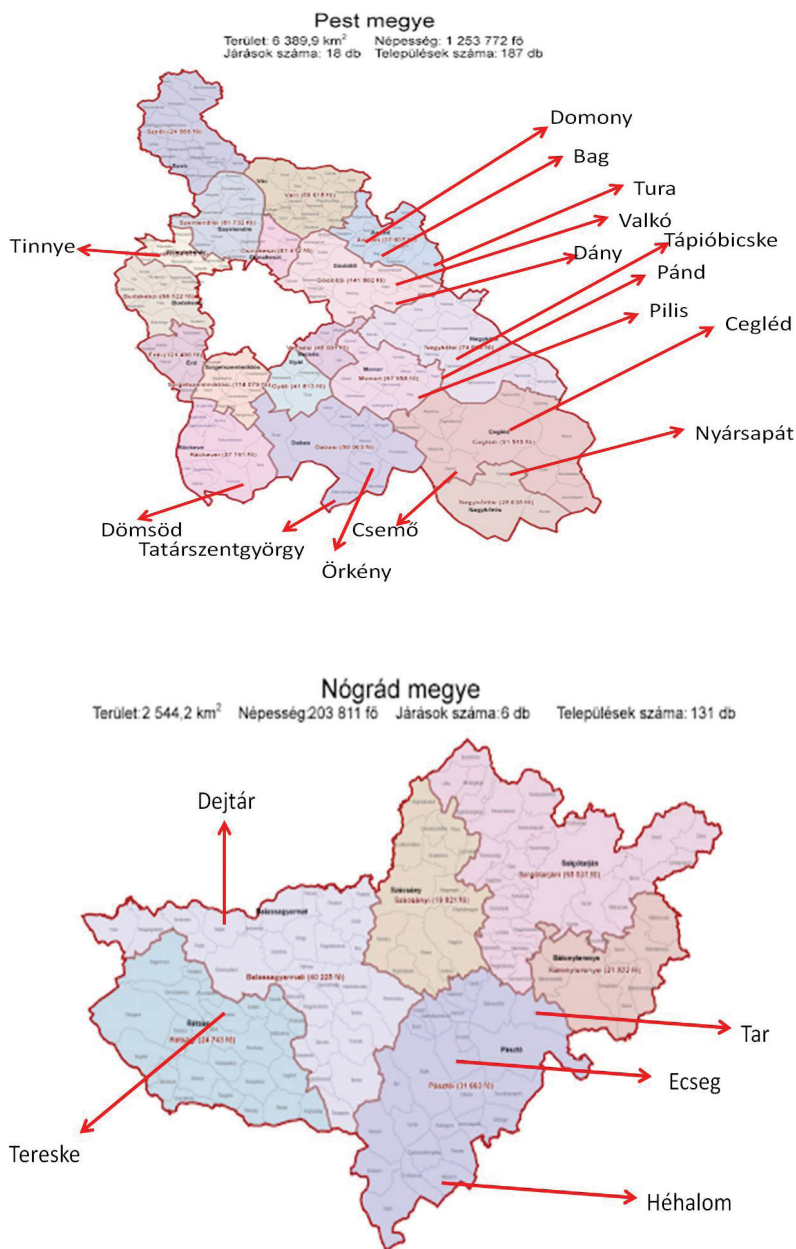
- 2) Pármunkában dolgozva nevezék meg az 1. ábra alapján hazánk leghátrányosabb helyzetű térségeit (sötétzöld színnel jelölve)! Próbáljanak magyarázatot találni arra, hogy miért ezek a térségek a legelmaradottabbak Magyarországon! Vizsgálják meg a válasz megtalálásához a térségeket az alábbi szempontok alapján:
- az országon belüli abszolút és relatív földrajzi helyzet
  - természetföldrajzi viszonyok
  - településszerkezet
  - közlekedésföldrajzi helyzet
  - történelmi háttér

### 1.3. A *Tanítsunk Magyarorszáért* programba bevont hátrányos helyzetű térségek demográfiai jellemzői

A *Tanítsunk Magyarorszáért* (TMO) program célja a hátrányos helyzetű régiókban a lemorzsolódás csökkentése, illetve a középiskolai továbbtanulás ösztönzése. Az ELTE esetében a földrajzi távolságok miatt a program célterületei Pest és Nógrád megye kedvezményezett járásai. Ezeknek a területeknek a kijelölése is az 1.2. fejezetben leírt indikátorcsoportok és mutatók alapján történt, itt azonban ezek közül csak az alapvető demográfiai és az iskolázottsággal összefüggő adatok elemzésére fókuszálunk, hiszen ezek lehetnek fontosak a mentorálás szempontjából.

A két kiválasztott megye területi és demográfiai adatait megvizsgálva elmondható, hogy Pest megye minden szempontból többszörös számértékekkel jellemezhető, mint Nógrád megye. Területüket tekintve Pest megye több mint két és félszer akkora, mint Nógrád. A népességszámot tekintve még nagyobb az eltérés, Pest megye több mint 1,25 milliós népességével szemben Nógrád megye a kis népességű megyék közé tartozik az alig több mint 200 ezer fős lakosságával. A járásek számát tekintve Pest megyében éppen háromszor annyi (18) van, mint Nógrádban (6). A települések száma Pest megye esetén 187, míg Nógrád megyében 111.

A 2021 elején a programba bevont iskolák elhelyezkedését a két megyén belül a 2. a–b ábra mutatja. Pest megye esetén a kiválasztott települések a megye keleti és déli részére összpontosulnak, míg Nógrád megyében hatból három járásban találunk a programba bevont iskolákat (Pásztói, Rétsági és Balassagyarmati járás). Ezek a helyszínek jó egyezést mutatnak az 1. ábrán jelzett kedvezményezett területekkel, bár Pest megye esetén láthatjuk, hogy néhány kiválasztott iskola a 2. a–b ábrán nem kedvezményezett járásban van. Ennek oka az időközben módosított kedvezményezett települések köre.



2. a–b ábra: A 2021-ben a *Tanítsunk Magyarorszáért* programba bevont Pest megyei és Nógrád megyei települések  
 Forrás: terpont.hu alapján saját szerkesztés

A kiválasztott települések demográfiai adatait elemezve elmondható, hogy 20-ból 18 település lélekszáma 10 000 fő alatti. A Pest megyei települések népességszáma nagyobb, a 15 település átlagát nézve 6200 körül mozog. Ehhez az eredményhez kiugró adattal járul hozzá Cegléd a maga 36 000 főt

megközelítő népességével. Nógrád megyéből viszont csak aprófalvas települések kerültek bele a programba, a legnagyobb lélekszámú település itt Tar (1980 fő), míg a legkisebb Tereske (665 fő). Ezzel a Nógrádból kiválasztott 5 település átlag lélekszáma jóval elmarad Pest megyétől, kicsivel 1300 alatt marad.



- 3) Válasszanak ki a 2. a–b ábrán látható településeken található iskolák közül egyet! Tanulmányozzák át az iskola honlapját! Mutassák be a kiválasztott iskolát 5 percen egyedi, interaktív módon! Párban dolgozzanak!

#### 1.4. A hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzet meghatározása

Hátrányos helyzetűnek (HH) azt a gyermeket nevezzük, aki rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult, és az alábbi három feltétel közül egy fennáll:

- A gyermeket nevelő szülő vagy a gyermeket egyedül nevelő szülő, vagy a családba fogadó gyám legmagasabb iskolai végzettsége alacsony;
- A gyermeket nevelő szülők bármelyike vagy a családba fogadó gyám alacsony foglalkoztatottságú;
- A gyermek szegregátumnak nyilvánított lakókörnyezetben vagy félkomfortos, komfort nélküli vagy szükséglakásban, illetve olyan lakáskörülmények között él, ahol korlátozottan biztosítottak az egészséges fejlődéshez szükséges feltételek.

Halmozottan hátrányos helyzetűnek (HHH) nevezzük azt a gyermeket, akinél a fenti három feltétel közül legalább kettő fennáll. Szintén halmozottan hátrányos helyzetűnek számít a gyermek, ha gyermekvédelmi szakellátásban él. Ebbe a kategóriába tartoznak a nevelésbe vett gyermekek, illetve az utógondozói ellátásban részesülő és tanulói vagy hallgatói jogviszonyban álló fiatal felnőttek.

Fontosnak tartjuk azonban megjegyezni, hogy ez a fejezet a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetet csak a települési hátrány szemszögéből vizsgálja. A tanulók hátrányát legalább ennyire okozzák a nevelésszociológia által feltárt egyéb jelenségek, mint például a biculturális szocializáció a cigány gyermekek esetében, a nyelvi hátrány vagy a társadalmi mobilitás. A hátrányos helyzetnek ezt az oldalát a tanulmánykötet 5. fejezete (Raátz Judit: Amit a kommunikációról érdemes tudni) és 6. fejezete (Lázár Ildikó: Kultúrák találkozása és kommunikációs kultúra) dolgozza fel részletesen.



- 4) A játék minden résztvevője kap egy szerepkártyát. A kapott szerepkártya alapján képzelje el (akár csukott szemmel is), hogy milyen az élete, az otthona, a munkája, a környezete az új szerepben. Ezután álljanak fel egymás mellé egy képzeletbeli vonalra úgy, hogy legyen elég helyük előre több lépést is megtenni. Ezt követően a játék vezetője felolvassza a szituációt. Gondolkodjon el a szituáción a kapott szerep szemszögéből, és ha igaznak gondolja magára, akkor lépjen előre egyet. Ha nem érzi a szituációt igaznak, akkor maradjon egy helyben. Minden elhangzott szituációnál döntsön és lépjen, ha úgy érzi. Az utolsó szituáció felolvasása után nézzen körül, hogy hova jutott, mennyit haladt előre. Próbálják kitalálni, hogy kinek mi lehetett a szerepe. Ezt követően mindenki mutakozzon be, illetve árulja el, hogy mi volt a szerepe, és milyen szituációban lépett, és melyikben nem. Beszéljék meg, hogy milyen érzés volt gyorsan előre haladni, illetve lemaradni. Beszéljék meg azt is, hogy az egyes szerepeket hányféleképpen lehet értelmezni!

A kurzus legfontosabb üzenete számomra az volt, hogy mindenki megérdemli az egyenlő bánásmódot és fontos támogatni egymást és segítséget nyújtani abban, hogy mindenki képes legyen kihozni magából a legtöbbet, ezzel önmagát is fejlesztve.

(Szeckerka Laura mentorhallgató)

A gyerekek, akiknek megsegítésére indult a program, nem saját hibájukból vannak ilyen helyzetben, ők a körülmények áldozatai. Ezt nekünk meg kell értenünk és türelemmel kell feljűk fordulnunk.

(Doktorics Réka mentorhallgató)

Engem ez a kurzus motiváltta tett arra, hogy részt vegyek ebben a programban, az üzenete pedig az, hogy megéri foglalkozni hátrányos helyzetű gyerekekkel, mivel gyakran a saját hibájukon kívül szenvednek.

(Lőrincz Máté mentorhallgató)


## 2. Az iskolán kívűli tevékenységek

### 2.1. Az iskolán kívűli tevékenység értelmezése és fajtái

Ha a tanulás folyamatára gondolunk, azt általában iskolai környezetben, osztályteremben vagy otthon, az íróasztal mögött képzeljük el. A mai modern módszertani felfogás szerint azonban a legtöbb tantárgy esetén sokkal célravezetőbb a tevékenykedtető, önálló vizsgálódáson és élményen alapuló oktatás. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy az iskolákat be kell zárni, de több időt kell hagynunk arra, hogy a gyerekek saját maguk fedezzék fel és értsék meg a különböző folyamatok közötti összefüggéseket. Különösen fontos ez a szemlélet a természettudományok esetén, ahol a természetbe kimozdulva a gyerekeket teljesen más benyomások és tapasztalatok érik, mint az osztályteremben, és a tananyag más jellegű elsajátítása mellett a környezet iránti érzékenység és a felelősségvállalás mint attitűd is kialakul. A humán területek esetében sem nélkülözhető az iskola falai közül történő kimozdulás, hiszen egy-egy múzeumi kirándulás vagy egy-egy híres ember életútját bemutató városi séta sokkal közelebb hozza a gyerekek számára az eddig csak a tankönyvlapokon olvasott történelmi vagy irodalmi szereplőket, eseményeket.

Iskolán kívűli tevékenységnek nevezhetünk tehát minden olyan ténykedést, ami az iskola területén kívül, de tanulási céllal történik, és a tanulóktól aktív részvételt igényel. Ezek az események mind térben, mind időben igen változatosak lehetnek. Területét tekintve történhetnek a természetben, ahol elsősorban természettudományos vizsgálódásokra, képességfejlesztésre kerülhet sor, de kivételes esetben akár történelmi (pl. erdei romtemplomok felkeresése), akár művészeti téma (pl. természetábrázolás) köré is felépíthetjük a kirándulásunkat. Ezek a programok általában több időt igényelnek, az iskola földrajzi elhelyezkedésétől függően minimum félnapos foglalkozással számolhatunk, de ha a legközelebbi természetközeli terület messzebb van, akár egy- vagy többnapos kirándulást is szervezhetünk. Ha kevesebb idő áll rendelkezésünkre, jó megoldás lehet valamilyen tematikai egységre felfűzött városi séta (pl. egy-egy híres ember életének állomásait vagy történelmi események színtereit, állomásokra felfűzve). Ugyanakkor a települések zöldterületein is lehet érdekes természettudományos vizsgálatokat is folytatni (pl. tájékozódási gyakorlatok, fajfelismerés, légszennyezés vizsgálata), amelyek eredményeit már a tanteremben feldolgozva érdekes projektmunkák is készülhetnek. Ezeket a településeken megszervezett tevékenységeket akár egy tanóra időtartama alatt is el lehet végezni, de remek területei lehetnek összevont óráknak és témanapoknak is.

## 2.2. Típek és ötletek iskolán kívüli tevékenységekre

-  5) Párban dolgozva gyűjtsenek össze olyan ötleteket, hogy milyen tevékenységeket végeznének 7. osztályos diákokkal iskolán kívül!

Ebben a fejezetben először táblázatos formában foglaljuk össze (1. táblázat), hogy az adott időbeli és térbeli feltételek mellett a mentoroknak milyen lehetőségeik vannak az iskolán kívüli programok megszervezésére. Ezt követően ehhez kapcsolódóan bemutatunk néhány jó gyakorlatot és módszert, amelyek a 12–14 éves gyerekek tárgyi tudásához, illetve érdeklődéséhez illeszkednek, így a mentoroknak kipróbálásra javasoljuk őket. Különböző színekkel jelöljük a táblázatban az elsődlegesen természettudományos ismereteket, a humán tudományos ismereteket, illetve a művészeti ismereteket átadó programokat, ugyanakkor igyekeztünk nem szakspecifikus programokat javasolni, hogy kis gyakorlással, utánajárással bármely szakos mentor el tudja végezni a feladatokat. Ezek a programok természetesen csak segítő javaslatok, a gyerekek megismerése után bármilyen, érdeklődési körüknek megfelelő iskolán kívüli tevékenység szervezése és lebonyolítása hasznos időtöltés lehet.

1. táblázat: Lehetőségek iskolán kívüli programokra

	<b>Természeti környezetben megvalósítható programok</b>	<b>Települési környezetben megvalósítható programok</b>
1-2 órás programok	vizsgálódás a közeli erdőben, réten, vízparton a természet ihlette műalkotás készítése	légszennyezés vizsgálata egyszerű módszerrel a település értékeinek művészi megőrkítése
félnapos programok	közeli természetismereti tanösvény meglátogatása pontkeresős tájékozódási játék - geocaching	a település kulturális értékeit feltáró séta a település szakmáit bemutató látogatások mesterembereknél
egész napos programok	egész napos kirándulás a település szűkebb vagy tágabb környezete természeti értékeinek felderítésére	egész napos kirándulás valamely közeli város kulturális értékeinek feltárására

## 2.3. Természeti környezetben megvalósítható programok

### 2.3.1. Egy-két órás, természetben történő tevékenységek

Ha csak 1-2 óránk van a természetbe kivinni a gyerekeket, akkor jó megoldás lehet a falu szélén levő kiserdő vagy esetleg patak felkeresése. Ezeket a területeket a gyerekek valószínűleg jól ismerik, ugyanakkor irányított vizsgálatokkal új oldalát tudjuk megmutatni a területnek. Ezek a vizsgálódások elsősorban a természetismeret és a biológia tantárgyakhoz kötődnek, de nem szükséges ezeket a tevékenységeket tantárgyhoz kapcsolni, fontosabb, hogy a gyerekek megtapasztalják a saját felfedezés, a „kutatás” örömeit. A mentornak sem kell feltétlenül természettudományos szakosnak lennie, a módszerek gyorsan és egyszerűen elsajátíthatók. A vizsgálati területeken lehet akár botanikai vizsgálatokat is végezni egy növényhatározó segítségével, a nem védett fajokból pedig herbáriumot is össze lehet állítani. Kicsit utánanézzve a gyógynövényeknek, begyűjtve őket teát is készíthetünk belőlük, de fel lehet hívni a diákok figyelmét a gyógynövények hasznára vagy a védett növények megőrzésének fontosságára. Fűves területeken a rovarcsapdázás is egyszerű, de mégis látványos elfoglaltság lehet. A vizsgálat során egy fehér lepedőt kell végighúzni a fűvön és nagyítóval megnézni a rájuk tapadt rovarok testfelépítését, mozgását. Kitérhetünk a rovar- vagy a kullancscsípés okozta veszélyekre, az ellenük történő védekezés fontosságára, módjaira. Ezzel a gyakorlati életben is fontos információkhoz juttatjuk a gyerekeket.

Vízparti környezetben nagyon érdekes vizsgálat lehet a vízminőség meghatározása vízvizsgáló teszt-doboz segítségével (5. ábra). A módszer lényege, hogy vízmintát veszünk a gyerekekkel a patakvízből, majd megfigyeljük, hogy a teszt-dobozban található reagensek meghatározott módon felhasználva milyen reakciót váltanak ki a vízben, és így a színreakció segítségével meghatározhatjuk a víz különböző kémiai paramétereit. Nagy előnye a módszernek, hogy egyszerű, nagyon gyorsan megtanulható, ugyanakkor látványos, és így sikerélményt ad a gyerekeknek. A feladatot tudományosabbá tehetjük, ha vizsgálati jegyzőkönyvet is összeállítunk hozzá, amibe a diákok lejegyzetelhetik a kapott eredményeket. Vízvizsgáló teszt-dobozt számos cég forgalmaz, de az árak sajnos elég borsos, így javaslom, hogy a Természettudományi Kar szakmódszertani csoportjaitól kérjenek inkább kölcsön.



5. ábra: Vízvizsgáló teszt-doboz (Fotó: Makádi Mariann)

A művészetek iránt fogékony gyerekek számára lehet különleges alkalom, ha az osztálytermi alkotás helyett a természetben készíthetik el a műveiket. A lehetőségek tárháza mind a technika, mind pedig a téma szempontjából végtelen. Az alkotás tárgya lehet éppúgy egy dombtetőről megfigyelt tájkép, mint egy nagyítóval megvizsgált apró bogár vagy virág. A lényeg itt is az, hogy saját maguk tapasztalják meg a természet szépségeit, és azt szabadon választott módon és felfogásban dolgozzák fel. Adhatjuk mindenkinek ugyanazt az ötletet, ekkor a feldolgozás, az értelmezés sokfélesége lesz az érdekes, de mondhatjuk azt is, hogy mindenki válasszon magának olyan témát, ami a legjobban megfogja. Az elkészült műalkotásokból később kiállítást szervezhetünk az iskolában.

### 2.3.2. Félnapos tevékenységek a természetben – tanösvények és geocaching


Ha egy-két óránál több időnk van a gyerekeket a természetbe kivinni, akkor mindenképpen érdemes egy tematikus programot összeállítani, ami jól meghatározza a kirándulás célját. A tematika központi eleme lehet a bejárni kívánt terület természeti vagy kulturális értékeinek bemutatása, vagy pedig egy, a kirándulás alatt fejleszteni kívánt készség. Az előbbi esetben mi magunk is összeállíthatunk egy útvonalra felfűzve látnivalókat, de talán egyszerűbb, ha egy környékbeli tanösvényt látogatunk meg. A tanösvények általában egy több kilométer hosszú kijelölt útvonalat jelentenek, amelynek nyomvonalán bizonyos távolságokban tájékoztató táblák adnak információt az adott ponton látható érdekességekről. Vannak olyan tanösvények, amelyekhez az internetről letölthető vezetőfüzet, de előzetesen bejárva az útvonalat mi magunk is készíthetünk feladatlapot a tanösvényhez. A feladatlap összeállításánál jó, ha

figyelembe vesszük a gyerekek érdeklődését, és ennek megfelelően többféle nehézségű és fajtájú feladatot állítunk össze. Az útvonal bejárását szervezhetjük csoportosan is, de több mentortársunkkal és azok diákjaival összeállva akár csapatversenyt is hirdethetünk, ahol cél lehet például minél több információ begyűjtése vagy az útvonalra kidolgozott feladatlap minél gyorsabb kitöltése. A programba bevont partneriskolák szinte mindegyikének közelében található tanösvényeket. A számunkra megfelelő kiválasztásához javaslom az alábbi honlap felkeresését, ahol be tudjuk állítani a területet, a tematikát és az úthosszt is. ([http://magyarnemzetiparkok.hu/?directorate=5&theme=%2C12&distance\\_min=&distance\\_max=&post\\_type=trails](http://magyarnemzetiparkok.hu/?directorate=5&theme=%2C12&distance_min=&distance_max=&post_type=trails))

A 2. táblázat a programba bevont települések közelében található tanösvényeket foglalja össze.

2. táblázat: A programba bevont települések közelében található tanösvények

Megye	Tanösvény neve	Tanösvény tematikája
Nógrád megye	Hollókői biológiai tanösvény	természetismereti
	Salgó–Somoskő vára tanösvény	földtani
	Boszorkány-kő geológiai tanösvény	földtani
	Ipolytarnóc – Kőzetpark	földtani
	Ipolytarnóc – Kőszikla tanösvény	földtani
	Magyar-bányai kőpark	földtani
	Buda-hegyi tanösvény (Sámsonházi geológiai tanösvény)	földtani
	Vártúraösvény	kultúrtörténeti
	Eresztvényi kőbányák	földtani
	Szilvás-kői geológiai tanösvény	földtani
	Ipolytarnóc – Borókás-árok geológiai tanösvény	földtani
	Ipolytarnóc – Biológiai tanösvény	növényzeti
	Páskom legelő tanösvény	állattani
	Apródok útja tanösvény	kultúrtörténeti
Pest megye	Sóvirág tanösvény	állattani
	Tanösvény a Turjánban	állattani
	Pálfája tanösvény	állattani
	Kékbegy tanösvény	állattani
	Selyemréti tanösvény	állattani

-  6) Tervezzen egyénileg egy kirándulást valamelyik fenti tanösvényre! A szervezéshez használja a nemzeti park adott tanösvényre vonatkozó információs oldalát! A tervezésnél gondoljon az utazásra, az étkezésre és az esetleg felmerülő költségekre is, készítsen költségtervet!

Ha félnapos kirándulásaink kialakítása során nem a helyszín által nyújtott tematikára dolgozunk ki programot, akkor egy túra remek alkalmat nyújthat a tájékozódás képességének fejlesztésére. Ennek a megvalósítására is több lehetőség van az útvonalkövetéstől vagy a térképes vagy GPS-es pontkeresésig. Ennek a fejlesztésnek a legélvezetesebb módszere a geocaching (magyarul: geoládázás), ami nem más

mint egy modern kori kincskeresés. A geocaching játékban már kellő jártassággal rendelkező személyek egy valamilyen szempontból (földrajzi, történelmi, kulturális stb.) érdekesnek tartott helyszínen vagy annak közelében elrejtnek egy ládát (ez a geoláda), amelynek helyét GPS-vevőkészülék segítségével bemérik, majd a koordinátáit – a helyszín leírásával együtt – közzéteszik a játék internetes honlapján. A játék többi résztvevője a koordináták alapján ezt a rejtékhelyet keresi meg, feljegyezi a ládában található jelszót, amelynek segítségével rögzítheti a megtalálás tényét a honlapon. A bejelentkezéskor mindenki közkinccsé teheti a keresés közben szerzett személyes tapasztalatait, valamint a helyszínnel kapcsolatos ismereteit, és az ott készített fotóit is (6. a–b ábra); ezáltal a honlap az évek során egy hatalmas, több ezer ember által szerkesztett, folyamatosan bővülő online útikönyvvé válik, ahol érdekes ségek sokasága lelhető fel az adott terület természeti és kulturális értékeiről. A játék magyar honlapja az alábbi oldalon érhető el: <https://www.geocaching.hu/>.



6. a–b ábra: Erdei és városi geoláda (Forrás: <https://hu.wikipedia.org/wiki/Geocaching>)

### 2.3.3. Egy-két órás települési programok

Az iskolán kívüli tevékenység nem csupán a természetben eltöltött programokat jelentheti, sőt sok esetben könnyebb ezeket települési környezetben, az iskola közelében megszervezni, hiszen jóval könnyebben elérhető, és nem szükséges hozzá speciális ruházat, felszerelés. Vizsgálódni, növényeket, állatokat megfigyelni tudunk akár városi parkban is, de lehetőségünk van a környezetszennyezés különböző formáinak megfigyelésére is. Ennek egyik legegyszerűbb, de mégis látványos módszere a levegő üledék portartalmának kimutatása. Ehhez csupán celluluxra és fehér lapra van szükségünk. A celluloxot különböző felületekre, levelekre rátapasztjuk, majd lehúzzuk, és ráragasztjuk a fehér papírlapra, ami a szennyezettség függvényében a sötét különböző árnyalatait fogja mutatni. Érdekes egyetlen fáról, bokorról származó leveleket tanulmányozni úgy, hogy különböző magasságban lévő levelekkel végezzük el a vizsgálatot, és vonjuk le a következtetést. Vizsgálódásainkat még pontosabbá tehetjük, ha a forgalmas utaktól különböző távolságban végezzük el a megfigyelést. Ilyenkor az úttól távolodva 0,5; 5; 10 m távolságra lévő növényeken is elvégezzük a mintavételt. Ekkor azonban vigyázni kell arra, hogy a vizsgált levelek azonos magasságban legyenek, és ugyanolyan fajtáról vagy bokorról vegyünk mintát. Csak ekkor lesz korrekt a kapott eredmény. Ezzel a módszerrel a növények pormegkötő képességét, tisztító hatását figyelhetjük meg. Azt is megvizsgálhatjuk, hogy a levelek felületének alakulása hogyan befolyásolja a levél pormegkötő képességét. A felület megfigyelését vagy kézi nagyítóval, vagy sztereómikroszkóppal végezhetjük. Megállapíthatjuk, hogy a felület: sima, érdes, pelyhes, ragadós stb.

A természetben történő alkotáshoz hasonlóan a települések érdekes helyszíneire is kivihetjük a gyerekeket rajzolni, festeni. Ilyenkor érdekes megfigyelni, hogy a számukra ismert épületek, szobrok,



köztéri elemek hogyan elevenednek meg a munkáikon. Ezekből az alkotásokból is érdemes kiállítást szervezni, akár a település valamely jeles napjához kötődően.

#### 2.3.4. Félnapos programok a településeken

A településeken néhány óra alatt megvalósítható program lehet a települést bemutató séta. Ennek a tevékenységnek a célja egy-egy terület átfogó megismerése (pl. egy városrész történelmi eseményeinek, híres lakóinak a felkutatása), illetve tematikusan egy-egy híres ember élete főbb állomásainak vagy egy irodalmi mű valós helyszíneinek a felfedezése. A területek bejárása történhet feladatlapmal, amely egyaránt tartalmazhat hasznos információkat az adott témával kapcsolatban, és kérdéseket is, amelyekre a választ a séta útvonalán lehet összegyűjteni. Ilyen módon a terület bejárása történhet közösen vagy csoportosan, vetélkedő jelleggel is. Érdekes megközelítése lehet a programnak az is, ha maguk a mentorált gyerekek szerveznek sétát, és a saját településük számukra fontos helyszíneit mutatják be a mentornak és egymásnak is. Ez a program történhet a mentorálás kezdeti, ismerkedő szakaszában, ekkor a séta során hallott és látott helyszínek sok hasznos információval szolgálhatnak a gyermekek életéről, a számukra fontos dolgokról.

„Meggkérném őket, hogy vezessenek körbe engem, mutassák meg a kedvenc helyeiket, ahol szeretnek iskolán kívül tartózkodni. „

(Paprika Nóra mentorhallgató)

Szintén a településekhez köthető, a program szempontjából kiemelkedően fontos tevékenység lehet a településen jelenlévő szakmák, mesteremberek megismerése. A program lényege, hogy olyan rövid kirándulásokat szervezünk az adott vagy a közeli településekre, ahol a gyerekek szakmákat ismerhetnek meg testközelből, beszélgethetnek a mesteremberekkel hivatásuk szépségeiről és nehézségeiről. Ezek a látogatások motiválhatják őket a pályaválasztásra és a továbbtanulásra. Ilyen szempontból szintén fontos lehet a közeli szakiskolák felkeresése, nyílt napjaik meglátogatása, az információgyűjtés a továbbtanulási lehetőségekről.

A programba bevont járásokban található gimnáziumok és szakiskolák listáját mutatja a 3. táblázat.

„Elvinném őket olyan helyekre, ahol bemutatják az őket érdeklő foglalkozásokat, hogy lássák a lehetőségeket. Szívesen elvinném őket kirándulni a természetbe, mert ott megnyugszik az ember lelke... Lehetőség szerint minél többször szerveznék iskolán kívüli programot, hogy így is szerezzenek tapasztalatokat. Ismerjék meg a világot kicsit jobban, és ne csak az iskola körül forogjon az életük.”

(Rusznayk Anna mentorhallgató)

3. táblázat: A programba bevont megyékben található néhány gimnázium és szakiskola

Megye	Iskola	Település
Nógrád megye	Salgótarjáni SZC Borbély Lajos Szakgimnáziuma, Szakközépiskolája és Kollégiuma	Salgótarján
	Nógrád Megyei Váci Mihály Gimnázium	Bátonyterenye
	Salgótarjáni SC Mikszáth Kálmán Szakgimnáziuma és Szakközépiskolája	Balassagyarmat
	Szent József Katolikus Szakközépiskola és Szakiskola	Egyházasgerge
	Kalocsay Kálmán Gimnázium	Bercel
	Szent Imre Keresztény Általános Iskola, Gimnázium és Szakképző Iskola	Balassagyarmat
	Mikszáth Kálmán Líceum	Pásztó
	Salgótarjáni Bolyai János Gimnázium	Salgótarján
	Alapítványi Közgazdasági, Szolgáltatási, Számítástechnikai és Titkárképző Szakközépiskola	Pásztó
	Szent-Györgyi Albert Gimnázium és Szakközépiskola	Balassagyarmat
	Madách Imre Gimnázium és Szakközépiskola	Salgótarján
	Táncsics Mihály Közgazdasági, Ügyviteli, Kereskedelmi és Vendéglátó-ipari Szakközépiskola és Szakiskola	Salgótarján
	Stromfeld Aurél Gépipari, Építőipari és Informatikai Szakközépiskola	Salgótarján
	Lipthay Béla Mezőgazdasági Szakképző Iskola és Kollégium	Szécsény
	J. L. Seagull Szakképző Iskola	Salgótarján
Fekete István Általános Iskola és Szakmunkásképző Szakiskola	Nógrádsáp	
Pest megye	Érdi Szakképzési Centrum Százhalombattai Széchenyi István Szakgimnáziuma és Gimnáziuma	Százhalombatta
	Dabasi Kossuth Zsuzsanna Szakiskola, Szakközépiskola, Gimnáziumi Felnőttoktató, Felnőttképző és Kollégium	Dabas
	Unghváry László Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakközépiskola és Szakiskola	Cegléd
	Fáy András Mezőgazdasági Szakgimnázium, Szakközépiskola és Kollégium	Pécel
	Fóti Népművészeti Szakközép- Szakiskola és Gimnázium	Fót
	Ceglédi SZC Közgazdasági és Informatikai Szakgimnáziuma	Cegléd
	Szigetszentmiklósi Batthyány Kázmér Gimnázium	Szigetszentmiklós

### 2.3.5. Egész napos kirándulások

„Be szeretném mutatni nekik a fővárost és a pezsgő életet itt. Vidékiént én magam is tudom, micsoda változás ez. Mesélnék nekik egyetemi tanulmányaimról, el is vinném őket az egyetemre, hogy lássák, milyen.”

(Nagy Marcell mentorhallgató)

Bizonyára a legtöbb mentornak lesz lehetősége arra, hogy bekapcsolódjon egy egész napos kirándulás szervezésébe, vagy akár saját maga szervezzen mentoráltjainak egyet.

Ezeket a kirándulásokat lehet természeti környezetben, illetve településekre is tervezni, a programban részt vevő járások mindegyike nagyon jó lehetőséget teremt erre. A kirándulások szervezési lépései nagyban függenek a kiválasztott helyszíntől és a program céljától, így itt most csak néhány alapszabályt említünk, amelyeket érdemes minden kirándulás megtervezésekor szem előtt tartani.

- A kirándulás helyszínét mindig úgy válasszuk meg, hogy az érdekelje a gyerekeket és érdeklődéssel, várakozással tekintsenek a programra. A legjobb, ha együtt beszéljük meg velük a helyszínt és a programokat. Persze így is előfordulhat, hogy nem egyeznek a vélemények, de bizonyos kompromisszumok meghozásával ezek gyorsan orvosolhatók.
- Vonjuk be a gyerekeket is a szervezésbe és akár a lebonyolításba is, mindenki kapjon egy apró feladatot, amivel magáénak érezheti a programot.
- A kirándulásnak minden esetben legyen valami célja, ne „csak” sétáljunk az erdőben, hanem legyen valami érdekes célterület (vár, forrás, park, épület stb.), amit el fogunk érni. De cél lehet valamilyen kompetencia fejlesztése is (pl. térképolvásás, a turistajelzések megismerése).
- A kiválasztott helyszín ne legyen túl messze az iskolától, ne az utazással menjen el az idő nagy része. Számos olyan hely lehet, ami bár közel van az iskolához, de a gyerekek mégsem ismerik. Ha ismerik, akkor is lehet új szempontokkal, érdekes játékokkal, feladatlapokkal más megvilágításban is bemutatni.
- A terepi túra tervezése során vegyük figyelembe a csapat állóképességét, fizikai állapotát. Inkább kevesebbet tervezzünk, mert egy túlságosan hosszú és megterhelő kirándulás inkább kínszenvedést, mint élményt okoz.
- A kirándulás előtt mindenképpen írjunk listát a gyerekekkel a szükséges felszerelésről. Az egy napos túrák már elég hosszúak ahhoz, hogy előkerüljenek a hátizsákok, a kényelmes ruházat, és elemőzsiára is bizonyára szükség lesz. Az indulás előtti napokban ezeket mindenképpen beszéljük át. Mindenképpen említsük meg azokat a dolgokat is, amiket nem szeretnénk, hogy a kirándulásra hozzanak (pl. fülhallgató, egészségtelen élelem stb.).
- A kirándulást minden esetben zárjuk le. Ez történhet akár az esemény után több nappal is. Beszéljük meg az élményeket a gyerekekkel, mi tetszett nekik, és mi az, ami kevésbé. Ha van rá kedv és lehetőség, akár meg is örökíthetik a kirándulást rajzban, tablóképzéssel, élménybeszámoló készítésével.

A 4. táblázatban néhány olyan kirándulási célpontot gyűjtöttünk össze, amelyek érdekesek lehetnek a 12–14 éves korosztály számára, külön kiemelve a természeti, illetve a történelmi, kultúrtörténeti látványosságokat.



- 7) 4-5 fős csoportokban egyezzenek meg abban, hogy együtt hova és hogyan viszik a mentoráltjaikat kirándulni, és milyen tevékenységeket illesztnek be a programba. Készítsenek közösen egy vázlatos tervet, amely tartalmazza az utazás módját, az étkezési lehetőségeket és a program pontos

időbeosztását is. Készítsenek költségtervet is a programhoz (utazás, étkezés költségei, belépődíjak, szakvezetés stb.)! A kirándulás megtervezése után beszéljék meg a közös szervezés tapasztalatait az alábbi kérdések segítségével:

- Egyéni megítélésük szerint ki mennyire vette ki a részét a szervezésben?
- Ki töltött be meghatározó szerepet, kinek az akarata érvényesült leginkább a szervezés során?
- A csoport mely tagjai voltak kompromisszumkészek? Milyen kérdésekben?
- A csoport mely tagjai maradtak inkább a háttérben a szervezés során?

4. táblázat: A Nógrád és Pest megyében megtekintésre érdemes néhány célpont

<b>Megye</b>	<b>Természeti látnivalók</b>	<b>Történelmi, kulturális látnivalók</b>
Nógrád megye	Bánki-tó	Palóc Múzeum, Balassagyarmat
	Ipolytarnóci ősmaradványok	Palóc Ház, Balassagyarmat
	Kazári riolittufa	Hollókő, ófalu és vár
	Ipolyszögi égerláp	Gyürky-Solymossy kastély, Bátonyterenye
	Boszorkánykő, Salgóbánya	Salgó vára
	Szilvaskő (Rónabánya)	Bányamúzeum, Salgótarján
	Nyírjesi Fűvészkert és Vadaspark, Balassagyarmat	Remetelakások, Szentkút
Pest megye	Budakeszi Vadaspark	Gödöllői királyi kastély
	Dobogókő	Visegrádi vár, a királyi palota és a Dunakanyar
	Vácrátóti Botanikus Kert	Ráckeve
	Veresegyházi Medvepark	Pusztavacs – Mo. földrajzi közepe
	Rám-szakadék, Holdvilág-árok – Visegrádi-hg.	Libegő és a Széchenyi-hegyi gyermekvasút
	Ócsai ősláp és Selyemréti tanösvény	Börzsönyi kisvasutak
	Tropicarium – Budapest, Campona	Szentendrei skanzen
	Fővárosi Állat- és Növénykert	Magyar Vasúttörténeti Park, Budapest
	Pál-völgyi és Szemlő-hegyi barlang	Sziklakórház Atombunker Múzeum, Budapest

### 3. Összegzés

A hátrányos helyzetű régiók fogalma és meghatározásának módszerei sokat változtak az elmúlt évtizedekben. A jelenlegi besorolás alapját számos társadalmi, gazdasági és infrastrukturális mutató elemzése alkotja, amelyben fontos szerepet kapnak az iskolai végzettséggel kapcsolatos mutatók is. A *Tanít-sunk Magyarországiért* program szempontjából ezek kiemelten fontosak, és a programba beválasztott települések iskoláinak is fontos jellemzőit ismerhetjük meg általuk. A partneriskolák a kiírásnak megfelelően mind hátrányos helyzetű járásban helyezkednek el, de a hátrányos helyzet a mindennapokban

nem feltétlenül jelenti mindenhol ugyanazt. Emiatt mondhatjuk azt, hogy a fejezet elején feltett kérdésekre adható válaszok nagyon sokfélék lehetnek, és rengeteg helyben jellemző specialitástól függhetnek. Az ezekben az iskolákban a mindennapokban megélt nehézségeket és sikereket nem biztos, hogy csak a HH-s és a HHH-s gyerekek száma határozza meg, ehhez még számos emberi, szociális, anyagi és infrastrukturális tényező is hozzájárul.

Az iskolán kívüli tevékenységek sokat segíthetnek a tanulási nehézségek megoldásában, hiszen a gyerekek tudásának, képességének a fejlődése így teljesen máshogy alakul, mint az iskolapadban ülve, a főképpen elméleti tudásátvételt a saját tapasztalatokon, vizsgálódáson alapuló kompetenciafejlesztés váltja fel. A szakmai tudáson kívül számos egyéb, főleg gyakorlati kompetencia is fejlődik, a gyerekek megtanulnak csapatban dolgozni, kommunikációs képességeik is fejlődnek, a digitális eszközöket pedig új feladatokra alkalmazhatják.

Ez a komplexitás, a szokásostól sok szempontból eltérő tudásátadás nagy kihívást jelent mind a jelenleg ott tanító pedagógusoknak, mind a leendő mentoroknak, ugyanakkor nagy sikerélménnyel kecsegtet, ha ezeknek a gyerekeknek legalább egy részét sikerül az általános iskola elvégzése után is az oktatási rendszerben tartani és olyan hasznos szakmát a kezükbe adni, amellyel értékes és boldog résztvevői lehetnek a társadalomnak.

### Hivatkozások

- FALUVÉGI A. (1995): Az elmaradott térségek lehatárolásának módszerei. *Statisztikai Szemle* 73 (7): 571–590.
- KOVÁCS T. (szerk.) (1987): *A gazdaságilag elmaradott térségek társadalmi-gazdasági jellemzői*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- NAGY A. (2012): *A fejlettség, elmaradottság mérése a magyar területfejlesztési politikában*. (PhD doktori disszertáció) ELTE TTK, Budapest.
- PÉNZES J. (2014): *Periférikus térségek lehatárolása – dilemmák és lehetőségek*. Didakt Kiadó, Debrecen.

### Digitális hivatkozások:

[terpont.hu](http://terpont.hu) (Letöltés ideje: 2020. 10. 05.)

## SERDÜLŐKORÚ TANULÓK: A VÁLTOZÁS LEHETŐSÉGE

„A kamaszok mindig szabadságra vágnak, de a szabadság csak stabil és szilárd alapokon biztonságos.”

James R. Doty

### 1. Bevezetés



- 1) Ha felidézi saját serdülőkorát, mi az a három szó, ami eszébe jut? Készítsenek az asszociációkból egy szófelhőt! Vannak-e átfedések a válaszokban?

A mentorált gyerekek általában 12-13 évesek, ami a pubertás időszaka. Ez a korszak testi és lelki változásokat hoz, ami hatással van a társas kapcsolatokra is, módosul a tinédzser viszonyulása önmagához, kortársaihoz és a szüleihez is. A fejezetben a serdülőkor életkori szakaszai helyett (korai serdülőkor: 10–14 év, tulajdonképpen: 14–17 év, késői serdülőkor: 17–20 év) a változás területei mentén haladunk. Röviden összefoglaljuk a serdülőkor testi, idegrendszeri és kognitív, illetve szociális és emocionális változásait. A serdülők fejlődéslelektani és társas kapcsolatainak jellemzőin kívül kitekintünk a teljesítmény, a tanulási motiváció és a jövőkép témájára is.

Jellemző esetek és filmrészlet kapcsán ismerkedünk ezzel a nehéz, változékony, kérdésekkel teli időszakkal, ami ugyanakkor nagy lehetőségeket jelent a változásra, és mentori szempontból lényeges „beavatkozási pontokat” kínál. A felnőtt szerepek tervezésénél, a jövőkép kialakításánál jelen lenni, mintát mutatni problémamegoldásra, tanulásmódszertanra, egészséges életmódra, a szabadidő hasznos eltöltésére, mindez mentorálási szempontból nagy lehetőség. A pozitív mintán kívül a mentor támaszt is tud nyújtani a mentorált serdülőnek, ami ebben a képlékeny időszakban fokozottan lényeges elem. A fejezetben feladatokkal, ötletekkel is igyekszünk segíteni az elmélet mellett abban, hogy ezeket a témákat hogyan lehet a mentorált diákokkal feldolgozni.

Jó lenne, ha megmutathatnám a mentorált diákoknak, hogy tudom, milyen nehézségeik vannak, és milyen mindennapi problémákkal küzdenek, de meg tudnám mutatni nekik azt is, hogy milyen lehetőségeik vannak.

(Mócsány Judit mentorhallgató)

### 2. Testi változások



- 2) Milyen változást látnak a két rajz között (1. ábra)?
- 3) Nézzék meg az alábbi videót! 4-5 fős csoportokban gyűjtsék össze a versben szereplő testi változásokat!

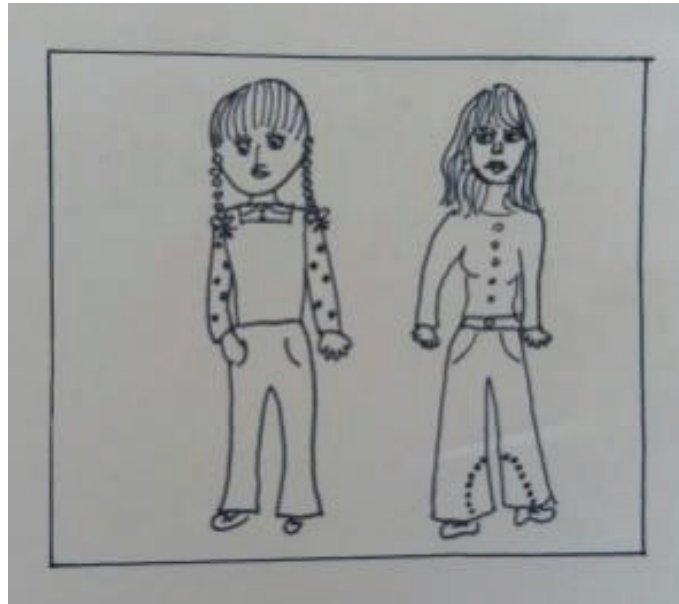
Janikovszky Éva: A tükör előtt (Egy kamasz monológja) <https://www.youtube.com/watch?v=De5iT-2Cx0J8> (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)

A kora serdülőkort a gyors és radikális testi fejlődés jellemzi. A növekedést serkentő hormon szintjének megugrása felelős a gyors testi növekedésért. A másik változást a nemi mirigyek működése okozza. A pubertás vagy nemi érettség a lányoknál jellemzően 10-11 éves korban, a fiúknál 2 évvel később jelentkezik. Megjelennek a másodlagos nemi jellegek, ami egy sor lelki változást indít be.

## 2.1. A testkép kialakítása

A test megváltozása felerősíti a külső megjelenés fontosságát. A kamaszok sokat foglalkoznak a külsejükkel, sokszor kritikusan szemlélik magukat. Felerősödnek a külső vélemények, különösen fontossá válik a kortársak megítélése. A serdülő feladata, hogy olyan testképet alakítson ki, ami valós és önma-ga számára elfogadható. A testkép összetett jelenség, a testünk adatszintű paraméterein kívül a megjelenésünkkel kapcsolatos érzéseket is tartalmazza. Fontos eleme annak megítélése, hogy mások milyen-nek látnak minket, de az adott kultúra szépségeszménye is befolyásoló tényező.

A külső drasztikus változását feldolgozni és beépíteni a személyiségbe komoly feladat. Ebben a küzdelemben nagy segítséget jelent a serdülő külsejére pozitív visszajelzést adó család, a támogató környezet.



1. ábra: (CLAR-STEWART, A.–KOCH, J. B. 1983: 401. oldal nyomán rajzolta Bernáth Zsófia)  
(Háttér: A bal oldali rajtot egy 12 éves lány rajzolta 1 hónappal az első menstruációja előtt,  
a jobb oldalt pedig 6 hónappal később.)


## 2.2. A serdülés időpontja és a társas pozíció

A serdülés időpontja hatással van arra, hogy az életkori csoportban milyen társas pozíciót tölt be a kamasz. A fiúk esetében a korai serdülés előnyös a társas közegben, a testmagasság és a fizikai erő kedvezőbb társas szerepet eredményez. Másrészt a korán serdülő fiúk önmagukat, saját testképüket is pozitívabban ítélik meg. Ugyanakkor negatívum, hogy a korábban serdült fiúkra nagyobb valószínűséggel jellemző a kockázatkereső magatartás, például az ivás, a dohányzás. Ezzel szemben a lányok korai serdülése kedvezőtlenebb következményekkel jár, elégedetlenség, érzelmi labilitás, negatívabb testkép jellemezheti őket (LYNNE–GRABER et al. 2007). Ezt a negatív hatást a környezet reakciója képes ellensúlyozni. A jelenség pozitív oldala, hogy a korán serdült lányok nagyobb figyelmet kapnak fiú kortársaiktól, ami növeli a népszerűségüket.

## 2.3. A serdülőkor vége



A pubertás kezdete és a serdülőkor vége mutat egyéni eltéréseket, ugyanakkor a kutatások két általános tendenciát jeleznek. Egyrészt a pubertás korábban következik be, ugyanakkor a felnőtt életmódhoz kapcsolódó tevékenységek későbbi életkorban jelennek meg. Egy, az Egyesült Államokban végzett nagymintás vizsgálatban (8,44 millió 13–19 éves kamasz vett részt benne) azt tapasztalták, hogy az

általuk áttekintett felnőttkori aktivitások (az iskola melletti munka, a szórakozás, a randevúzás, a szexuális élet, az alkoholfogyasztás) jelentősen későbbre tolódnak. Például a tizenkettedikesek a 2010-es években annyit randevúznak, mint a tizedikesek az 1990-es évek elején, annyit mozdulnak ki otthonról, mint a nyolcadikosok a 90-es évek elején. Az alkohol kipróbálása/fogyasztása a nyolcadikosoknál 59%-kal csökkent, a szex is jelentősen, 10%-kal kevesebb a középiskolásoknál, és ezek a változások nemtől, rassztól, a szülők iskolai végzettségétől, anyagi-kulturális háttérétől függetlenül minden vizsgált területen jelentkeznek (TWENGE–PARK 2019). Ez azt jelenti, hogy hosszabbra nyúlik az az idő, amikor a serdülő már felnőtt testi adottságokkal rendelkezik, tevékenységeiben azonban a felnőttlét még kevésbé jelenik meg.

-  4) Nézzék meg a *Tomboló tizenévesek* című videót (Az emberi test sorozat 4. része), majd az alábbi táblázatban gyűjtsék össze az információkat (1. táblázat)! <https://gloria.tv/post/y7S6yJeCdTef-3MuT N1peeQ6Fz> (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)

1. táblázat: Információk a videó alapján

	Beatrice a pubertás előtt	Beatrice a pubertás után	Fiúk a pubertás után
<b>Külső (arc, testalkat, frizura, öltözet)</b>			
<b>Nemi jelleg</b>			
<b>Gondolatok, érzések, kommunikáció</b>			
<b>Szülőkkel való vi- szony</b>			
<b>Kortársakkal való kapcsolat</b>			
<b>Egyéb megjegyzések</b>			

-  5) 4-5 fős csoportokban gyűjtsék össze, hogy a pubertás milyen hatással lehet a mentor-mentorált kapcsolatra!
-  6) Esetfeldolgozás: „Gyorsan nőtt...” Vekerdy Tamás *Kérdezz! Felelek... Gyerekekről felnőtteknek* című könyvéből.
- A szülői kérdés elolvasása után 4-5 fős csoportokban gyűjtsék össze Nóra külső és belső jellemzőit! Milyen jellemzőkkel találkoztak a szövegben, amelyek az elméleti részben is megjelentek?
  - Dolgozzanak ki javaslatokat a szülő kérdésére! Ha mentorként valamelyik szülő ilyen problémával keresné meg Önöket, mit válaszolnának?
  - Végül olvassák el Vekerdy Tamás választát! Mi a véleményük erről?



**Kérdés:**



„Nóra lányom most múlt 14 éves. Ebben az évben körülbelül 15 centit nőtt, így ma 175 centiméter magas. Úgy látom rajta, mintha ez volna az, ami zavarná az utóbbi időben. A férjem is, én is elég magasak vagyunk (de engem már le hagyott). Nagyon korán és hirtelen érte el ezt a magasságot. Olyan vidám és jókedvű kislány volt, mielőtt a testi változások be nem következtek. Azóta mintha nem találná a saját énjét. Bizonytalan és befolyásolható, úgy érzem, nem érvényesíti az akaratát, mások döntését szívesebben elfogadja. Nagyon szeretnék segíteni neki, de eddig még nem nagyon sikerült. Az osztálytársai között többen is vannak, akik hasonlóan magasak, de ők nem látszanak ilyen bezárkózottnak. A másik gondom vele kapcsolatban, hogyha szabadideje van, nem találja fel magát. Nincs kedve olvasni, kézimunkázni, rejtvényt fejteni vagy kikapcsolódni, a tévénezést kivéve. Képes órák hosszat a képernyő előtt ülni. A tanulmányi eredménye egyébként jó, csak a lendületet hiányolom tőle. Ha megkérem, a házimunkában is segít. Táncolni nagyon szeret, és jár is néptáncsoportba. Talán valamit sportolnia is kellene? Erre nem nagyon van lehetőség nálunk. Hogyan segítek rajta? Nem szeretném az idejét állandóan én beosztani.”

**Válasz:**

„Azt hiszem, igaza van, jól látja, hogy a gyors és erőteljes testi változások a kamaszkorban némileg megviselik és kifárasztják a gyerekeket. De azt hiszem, nem csak a „túlzott” magasság okozza ezt (a mai gyerekek általában magasabbak, mint szüleik, nagyszüleik generációi), hanem enélkül is előállhatnak ebben az életszakaszban ugyanezek a tünetek. Szokták mondani, hogy a gyerekek ilyenkor belefáradnak a növekedésbe (és itt nem csak a hosszanti növekedésre kell gondolnunk, hanem a belső szervek jelentős megnövekedésére is). Élettani eredetű lustaságot is szoktak a kamaszokkal kapcsolatban emlegetni, s a szakemberek gyorsan hozzáteszik, hogy ilyenkor újra megnő a gyerekek (s közülük is elsősorban a lányok) semmittevés-, alvás- és merengésigénye. Ennek egyik szerencsés – de nem gyakori - megnyilvánulása a lerogyás a tévé vagy videó elé, s a képernyő bámulása, úgyszólván függetlenül attól, hogy mi megy. Ez az egyetlen, amibe érdemes volna finoman beavatkozni. Pihentetőbb, énerősítő, gyógyító, rendező hatású lehet a heverészás, az alvás, a merengés - esetleg egy jó regény fölött. A képernyő viszont csak látszólag ad kikapcsolódást, valójában tovább fáraszt, gyengíti az énonozottság érzését, erősíti az információkáoszt. Az, hogy Nóra tanulmányi eredménye jó, hogy otthon segít, hogy szeret táncolni, és rendszeresen jár táncsoportba, mind azt jelzi, hogy nincs baj! Ha mégis úgy érzi, hogy Nóra segítségre szorul, akkor – ha ezzel ő is egyetért – olyan szakemberhez kéne eljuttatni, vagy elkísérni – pszichológushoz, családgyógyászhoz –, akivel megoszthatja gondolatait, aki esetleg bevezeti őt egy úgynevezett kamaszsoportba, vagy másfajta „terápiában” részesíti. Tudnunk kell, hogy kamaszkorban különösen hatékonyak és jótékonyak lehetnek ezek a feszültségoldó, énerősítő módszerek, melyeket – mint szolgáltatásokat – tőlünk kicsit nyugatabbra a kamaszgyerekek nemegyszer szülői kíséret vagy segítség nélkül maguk vesznek igénybe.

Ami pedig a bizonytalanságot, befolyásolhatóságot illeti: nehéz ilyenkor eldönteni, hogy új, de maradandó jellemvonásról van-e szó, vagy csak a kamaszkori vonásokkal együtt járó, múlékony tünetről. Ez utóbbi a valószínű.” (VEKERDY 2002: 234–236)

### 3. Idegrendszeri és kognitív változás

-  7) Gyűjtsenek párokban serdülők által használt szlengszavakat a jó és a rossz kifejezésére! Miért fontos a serdülőknél a szélsőségek kifejezése?
-  8) Keresse meg egyénileg, és kösse össze a fiatalok által használt szlengkifejezéseket a jelentésükkel (2. táblázat)! Mi lehet az oka annak, hogy ez a korosztály gyakran használ szlengkifejezéseket?

2. táblázat: Szlengkifejezések és jelentésük párosítása

Szlengkifejezés	Jelentése
menci	szétszórtan öltözködik
klafa, rajos	profi
cinkes	I don't know (nem tudom)
IDK	menő
gengel	király
flexel	nagydarab fiú
tesa	bandázik
hegyomlás	menni, csinálni
IRL	nyugalom
zsa	nem, nem érdekel, felejtős
pacuha	fiútestvér, haver
offos	testvér, közeli barát
pro	ciki, béna
bro	In real life (a való életben)
chill	menőzik

#### 3.1. Idegrendszeri változások

Idegrendszerünk felnőttkorunkig folyamatosan fejlődik, sőt ezután sem áll le a változás. A serdülőkorban abból adódik a probléma, hogy az egyes idegrendszeri területek eltérő ütemben érik el a felnőtt fejlettségi szintet. Például az amigdala, aminek az érzelmi reakciók feldolgozásában van szerepe, már elérte a kifejlett állapotot, ugyanakkor a racionális gondolkodásért felelős homlokleány még nem fejlődött ki kellőképpen. Emiatt a racionális terület nem tudja kellően uralni az amigdala impulzusait, aminek következménye, hogy a serdülők hajlamosak az érzelmi kitörésekre, a kockázatkereső magatartásra, általában gyengébb az impulzuskontrolljuk, kevésbé képesek a hosszú távú tervezésre (STEINBERG 2007). Ezt egészíti ki a serdülőknél megemelkedett ösztrogén- és tesztoszteronszint, ami szintén azt erősíti, hogy erre a korosztályra inkább jellemző az ingerkeresés és a kockázatvállalás.

Ennek az ellentmondásos működésnek lehet azonban evolúciós haszna, hiszen a serdülőkor legfőbb célja, hogy kialakuljon az identitás, ami hozzásegíti a tinédzsert ahhoz, hogy leváljon a családjáról. Az előbb említett kockázati viselkedés segítheti a kamaszt abban, hogy felderítse a környezetét, és ezzel lépéseket tegyen az önállósodás felé (CASEY–JONES et al. 2008).

Az idegrendszeri átalakulás másik jelensége az úgynevezett szinaptikus visszametszés, ami azt jelenti, hogy a kevésbé stimulált területek háttérbe szorulnak, ugyanakkor ez a folyamat segíti az erősebb területek fejlődését, megerősödését (KURTH–RINGLUIM et al. 2010). Ennek hatására a serdülők agya veszít a plasztikusságából, kevésbé lesz nyitott az új tudásra, ezzel szemben az eddigi viselkedési minták megerősödnek. Ez a jelenség ad magyarázatot arra, hogy miért van ennek az időszaknak kitüntetett szerepe egyes tevékenységek fejlődésében (sport, művészet, nyelv). Ez az idegrendszeri jelenség alátámasztja a serdülőkori oktatási tevékenység fontosságát, a mentori munka szerepét.

### 3.2. A serdülők gondolkodásának jellemzői

Piaget kognitív fejlődéelméletének utolsó, formális műveleti szakasza esik a serdülőkorra. Ilyenkor kezd a kamasz elvont, elméleti problémákon gondolkodni (szerelem, az élet értelme). Ez a fejlődési szakasz teszi lehetővé, hogy a tinédzser képes legyen szisztematikus gondolkodási stratégiákat alkalmazni. Piaget szerint erre a gondolkodási szintre minden serdülő képessé válik. Újabb kutatások azonban azt mutatják, hogy egyes felnőttek nem válnak képessé a formális műveletekre, amiből az következik, hogy a formális gondolkodás megjelenésében a környezeti hatás is szerepet játszik (KEATING 2004). Ez az eredmény mutatja a serdülők oktatásának fontosságát, aminek mentorálási szempontból is fontos üzenete van. Kísérletezéssel, a problémákon való gondolkodást igénylő feladatokkal segíthetjük a formális gondolkodási folyamatok kialakulását.



- 9) Esetfeldolgozás: „Szúrós Kaktusz” Vekerdy Tamás *Kérdezz! Felelek...Gyerekekről felnőtteknek* című könyvéből
- A szülői kérdés elolvasása után 4-5 fős csoportokban gyűjtsék össze a lány viselkedésének jellemzőit!
  - Dolgozzanak ki javaslatot a szülő kérdésére! Ha valamelyik szülő ilyen problémával keresné meg Önöket mentorként, mit válaszolnának?
  - Hogyan reagálnának arra, ha egyik mentoráltjuk így viselkedne Önökkel?
  - Végül olvassák el Vekerdy Tamás válaszát! Mi a véleményük erről?


#### Kérdés:

„Nagyobbik lányom szeptemberben lesz tizenhárom éves, testnevelés-tagozatos, ő az osztály esze, kitűnő tanuló, tanáraitól csak jót hallok róla, országos szinten is kimagasló eredményei vannak, úgy látom, példaképnek tartják az osztálytársai. De ahogy itthon a lábát a kapun beteszi, maga mögött hagyja minden erényét és jó tulajdonságát. Átváltozik szúrós kaktusszá, elfelejt minden addigi intelmet, hogy udvarias, szófogadó és kedves legyen. Én mindent elvégzek helyettük, hogy sok idejük legyen pihenésre, tanulásra, sportra...De sajnos a nagylányom ezt nem sokra értékeli. Nem hálát várok tőle ezért, csak azt, hogy kedvesen beszéljen hozzám, udvariasan válaszoljon, ha kérdezzük, esetleg ebédhez terítse meg az asztalt, tartsa rendben a ruháit, rakja el az ágát...és még sorolhatnám. Ehelyett ő mindenben fölpukkad, lábbal berúgja az ajtót, halkán káromkodik, morog és dühöng. Kérdeztem már tőle, hogy miért nem tud itthon is olyan lenni, mint az iskolában. Erre azt válaszolta, hogy elég neki az iskolában mindig a maximumot nyújtani, jópofáskodni, nem bírja még itthon is a kötöttségeket, olyankor akar felszabadulni, ha hazajön. Olvasni utál. Csak a tévét bújja. Ha – ritkán – itthon is jó napja van, akkor nagyon aranyos, játszik a kistestvérével, tanítgatja, együtt tornáznak, labdáznak. Ha leülök mellé beszélgetni, és felhívom a figyelmét a hibáira, úgy néz rám, mintha a holdról jöttem volna. Mit csináljak? Hagyjak rá mindent? Ha ránézek, az egyik szemem sír, a másik nevet...”

**Válasz:**

„Igen, vannak gyerekek, akik otthon és a külvilágban más-más oldalukat mutatják. De itt nemcsak erről van szó. Az értelmes, kritikus kamaszokról a nagykönyvek is gyakran leírják, hogy „sündisznóznak”, minden lehetséges tüskéjüket kifelé meresztik... és azt is, hogy a kamaszok rendetlenek. Ha pedig valaki mindent elvégez helyettük, ez csak még rendetlenebbé teszi őket. A szemtelenség és a hirtelen indulatváltások is a kamaszkor jellemzői. Az, hogy ez a tehetséges kislány a tévét bújja, jelentős részben fáradtságából – és talán a családi szokásokból és lehetőségekből – következik. Iskolás gyerekeink nagy része túlhajszolt és kimerült. Jó lenne persze, ha nem a televízió előtt pihenne, mert ez nem igazi pihenés. De az is érthető, ha egy minden percet igénybe vevő, túlszervezett életben másra nem futja. Ugyanakkor nem „esetleg” várnám el azt, hogy például az ebédhez megterítsen, hanem feltétlenül. Nem szólnék gyakran, hogy a ruháját rakja el, vagy hogy ágyazzon be, de azt megkövetelném, hogy az én szobámban vagy közös helyiségben ne hagyja szét a holmiját, és néha – barátságos együttműködésben – arra is rávennem, hogy a szobájában rakjon rendet. De tudnia kellene, hogy vannak dolgok, amiket tőle várok el. Éppen a terítés, esetleg a bevásárlás egy része vagy más ház körüli segítség. Nem tesz jót a teljes kiszolgálás. (Emellett még pihentető is lehet egy egészen másfajta tevékenység, ami legalább akkor kiviszi az utcára, és megmozgatja, ha mondjuk, kenyérért és tejért kell mennie.) Végül: a tehetséges emberek sokszor nehezen elviselhetők!” (VEKERDY 2002: 226–227)

#### 4. Szociális és érzelmi fejlődés

-  10) Vitassák meg párban, hogy az alábbi két idézetben milyen szülő-serdülő kapcsolati jellemzőket látnak!

„Mama, figyelj, megkérhetlek valamire? Majd ne mondd, hogy tűrjem be a hajamat az úszósapka alá, oké? Nem kell mellettem jönnöd, én megyek a többiekkel. És ha lehet, akkor ne ölelgess. Majd otthon ölelgethatsz.”

D. Tóth Kriszta: Élet a szürke zónában, részlet

<https://flagmagazin.hu/mondom-a-magamet/dtoth-kriszta-élet-a-szurke-zonaban>

(Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)

„Amikor tizennégy éves voltam, apám olyan ostobának tűnt, hogy egy percet sem bírtam a közelében. Huszonegy évesen aztán döbbenet láttam, hogy milyen sokat tanult ez alatt a hét év alatt.”

Mark Twain (egyres források szerint tévesen tulajdonítják Mark Twain-nek ezt az idézetet)

##### 4.1. Erikson pszichoszociális fejlődéselmélete

Erik Erikson pszichoszociális fejlődésről szóló elmélete alapján minden életszakasz új kihívás elé állítja a személyiséget, amire új válaszokat kell kidolgozni. A kamaszkor fejlődési krízise az identitás vagy szerepkonfúzió, amely optimális kimenetel esetén az identitás elérésével zárul, és a gyereklétből a felnőttlétebe segíti át a serdülőt.

A serdülőkor feladatai közé tartozik a szülőktől való érzelmi függetlenedés, a szexuális identitással való azonosulás és a pályaválasztási döntések meghozatala, a jövő társadalmi szerepre való szocializáció.

Az identitás eléréséhez hosszú út vezet, ennek egyik feltétele, hogy a serdülő feltett-e magának kérdéseket az identitásával kapcsolatban (Ki vagyok én? Mi a célom a világban? Milyen hivatást választasz?), és ezekre a kérdésekre keresett-e válaszokat, majd másrésről, hogy elköteleződött-e valamelyik válasz mellett.

Az identitás keresésének több kimenetele is lehet, ezt dolgozza ki Marcia (1980) elmélete (3. táblázat).

3. táblázat: Az identitás keresése

		Az egyén elköteleződött-e?	
		Igen	Nem
Átélt-e a krízist?	Igen	<b>Valódi identitás:</b> Elért identitás. Aktív keresés utáni elköteleződés.	<b>Moratórium:</b> Az identitás aktív keresésének állapota, próbálgatás, de még túl sok a lehetőség, így még nincs elköteleződés.
	Nem	<b>Korai zárás:</b> Aktív keresés nélkül, a krízis átélése nélküli elköteleződés egy külső tekintély értékei felé.	<b>Diffúz identitás:</b> Nincs sem keresés, sem elköteleződés. Fejletlen identitás, amelyet az identitással kapcsolatos érdeklődés hiánya vagy a döntésképtelenség jellemez.

A mentoráltak serdülőkori kérdéseit tudjuk segíteni különböző alkotó feladatokkal, például ha montázstechnikával újságkivágásokból készítettünk velük önarcképet, ahova összegyűjtik az erősségeiket, illetve azokat a területeket, amelyekben fejlődni szeretnének.

#### 4.2. Szülők és kortárskapcsolatok

A serdülők másik fontos feladata, hogy függetlenedjenek a szüleiktől, és ezzel együtt nőjön a kortárs kapcsolatok fontossága. A fejezet bevezetőjében szereplő két idézet is azt illusztrálja, hogy a szülővel való kapcsolat átalakul, meglazul, de továbbra is lényeges marad. A jól funkcionáló szülő-gyerek kapcsolatban, ahol a szülők odafigyelnek a gyerekeikre, a velük folytatott kommunikáció nyílt, ott a tinédzserek könnyebben veszik a serdülőkor akadályait. Továbbá a szülő-gyerek kapcsolat minőségének előrejelző szerepe van a gyerek felnőttkori mentális egészségére is (STEINBERG–SILK 2002).

A szülői nevelési stílusok közül az irányító (megkívánó) nevelési stílussal neveltek tekinthetők a legkevésbé problematikusnak a serdülőkori kihívások megoldásában. Ennél a nevelési stílusnál a szülőnek magas elvárásai vannak a gyerekekkel szemben, ugyanakkor nyitott és érzelmileg támogató. Ezzel szemben az engedékeny és a tekintélyelvű nevelési elveket valló családoknál nagyobb valószínűséggel jelennek meg problémák a kamaszodó gyerekek körében (COLLINS–MACCOBY et al. 2000). A serdülő számára a „félíg zárt rendszerű” család az optimális (VIKÁR 1980), ami biztonságot nyújt, ugyanakkor lehetővé teszi a külső hatások beáramlását.


A baráti kapcsolatok terén megfigyelhetünk nemi eltérést, mivel a lányoknál a barátságban fontosak az érzelmek, ők sokat beszélgetnek, míg a fiúknál inkább valami együtt végzett tevékenység a jellemző. Ezt a nemi eltérést a mentori munkában a tevékenységek szervezésénél érdemes szem előtt tartani. A baráti kapcsolatok szerepe a serdülők életében azért lényeges, mert ezen keresztül tudnak új társas viselkedési formákat kipróbálni, kidolgozzák a szociális identitásukat, így körvonalazódik, hogy milyen kapcsolatokat szeretnének másokkal kialakítani.

A kortárskapcsolatok hatással vannak a kamaszok pszichés állapotára. N. Kollár Katalin és munkatársai (1999, hiv. N. KOLLÁR 2017) középiskolások körében végzett vizsgálata alapján több pszichoszomatikus tünet (pl. fejfájás, idegesség) jelentkezett azoknál a serdülőknél, akiknek nem volt stabil baráti kapcsolata. A kortárskapcsolatok közül kitüntetett szerepük van az osztálytársaknak, ezért lényeges, hogy mentorként segítsük az osztálytársak közös tevékenységét.

A kortársakkal folytatott tevékenység során fontossá válik, hogy mire mi a jellemző abban, ahogyan megoldja a szociális problémáit. A hátrányos helyzetű diákok negatívabban viszonyulnak a saját társas problémáikhoz, gyakrabban érzik azokat megoldhatatlannak. Ha vállalják is a probléma megoldását, akkor sem bíznak benne, hogy ez pozitív hatással lesz a társas kapcsolatukra. Problémamegoldásukra jellemzőbb az impulzivitás és az érzelemdominanciájú megoldás, illetve a probléma elkerülése. Kevésbé jellemző rájuk a racionális megoldás, ahol a problémát a tények összegyűjtésével, értelmezésével, elemzésével próbálnák megoldani (KASIK–GUTI és mtsai 2014).

A heterogén osztályokban, ahol a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű gyerekek vegyesen vannak, a gyerekek jobban el tudják sajátítani egymástól a hatékony konfliktuskezelést. A homogén osztályokban erre kevésbé van lehetőség. Ezért fontos a mentorok részéről a hátrányos helyzetű gyerekek számára a pozitív, problémaközpontú mintaadás. A mentoráltakkal végzett közös tevékenységek erősítik a csoportkohéziót, amely ebben a korban lényeges támasz. Másrészt a szabadidő eltöltésére is előnyös mintát kínálnak, amivel bővül az egészségmagatartás repertoárja. A hátrányos helyzetű tanulókról bővebben lásd a könyv *Kultúrák találkozási és kommunikációs kultúra* című fejezetét.

cím dőlt.

-  11) Olvassa el Hajduska Marianna *Krizislélektan* című könyvéből az alábbi esetet, majd válaszoljon a következő kérdésekre!
- Vitassák meg párban, hogy milyen Helgának a szüleivel és a kortársaival való viszonya!
  - Mi jellemzi Helga hangulatát, öltözetét és viselkedését?
  - Milyen serdülőkori jelenségek tűnnek fel az esetben?

### A fejlődési krízis

„Helga nyitott, kíváncsi, babaarcú, alacsony, törekeny kislány volt. Az a fajta, aki egy kérdésre négy-öt őszinte mondattal válaszol, nyíltan néz az emberek szemébe, barátságosan mosolyog, derűs, kiegyensúlyozott naiv gyerekvilágában. Nyolcadikos korára nemcsak sokat nőtt, de vékonyságát megőrizve nőies formát is öltött. A gyerekarca és a karcsú női test ellentmondásait igyekezett feloldani. Egyik nap – szülei aggodalmára – egy bártáncosnőnek is becsületére való festékréteggel kente ki szemét és arcát, hatalmas fülbevalói vállát verdesték, lapos pillantása a negyvenes évek filmvilágát idézte. Apja viccelődő megjegyzéseire vérig sértődött, humorérzéke eltűnt, főképp ha az ő rovására történt a tréfálkozás. Más napokon gyűrött, lógó ing, kopott, hasadt farmernadrág, fűs taglejtések és beszólások kíséretében indult iskolába.

Hol egy gyerek kedvességével, hol egy hisztérikus nő indulatosságával reagált a semleges megjegyzésekre is. Semmiségeken sírt, megható dolgok hagyták közönyösen. Bezárult, kivéve, ha barátnői keresték telefonon, mert ilyenkor a mély depresszióból fölengedve, csivitelő hangon szólt bele telefonjába, s a szülők pénztárcáját sem kímélő ideig beszélgetett.” (HAJDUSKA 2008: 13)

### 4.3. A tanulási motiváció

A serdülő majdani felnőttként bejárható életpályáját alapvetően befolyásolja az iskolai eredményesség, amit pedig a motiváció határoz meg, ezért érdemes egy kicsit ezzel a témával is foglalkozni.

A tanulási motiváció fő kérdése, hogyan neveljünk a gyerekekből motivált, tanulás- és tudásvágygal rendelkező fiatalot. Három elemet emelünk ki:

- Lényeges a feladat nehézségi fokának meghatározása és a visszajelzés formája.
- „...azok a tanulók, akik úgy hiszik, képesek megoldani egy feladatot, azok nagyobb valószínűséggel motiváltak az erőfeszítések megtételére, fenntartására a siker érdekében. Ennek érdekében egyrészt világos és pontos visszajelzést kell adni a tanulóknak a képességeikről, elsődlegesen azok fejlődéséről. Ugyanakkor olyan feladatot kell nyújtani, tervezni, melyek egyrészt valós lehetőséget kínálnak a sikerre, másrészt kihívást is jelentenek a számunkra.” (PAJOR 2015: 63)
- Harmadik elem a pedagógussal (a mentorral) való személyes kapcsolat. Ez az elem fiatalabb korban lényegesebb, mint az idősebb diákoknál. A kisiskolásokat a pedagógushoz fűződő viszony motiválja a tanulásra. Fejes József Balázs (2005) vizsgálata alapján cigány tanulóknál a tantárgyi eredményesség és a tanárhoz való kötődés még hangsúlyosabb, mint a nem cigány tanulók körében. Ez az érzelmi motor a felső tagozatban csökken, és a tanulásban a külső motiváló erők lesznek hangsúlyosabbak, például az elismerés vagy a tanultak gyakorlati haszna (FEJES 2005).

A tanulási motiváció több komponensből álló konstruktum. Ahhoz, hogy a tanulási motivációt befolyásolni tudjuk, nem elég a tanuló motivációját, de a család, a szülők oldalát is figyelembe kell vennünk (FEJES 2005).

Mentorként érdemes olyan feladatot adni, ami nem túl nehéz, de nem is túl könnyű. A mentoráltaknak erőfeszítést kelljen tenni, de azért megoldható legyen a feladat. A visszajelzés legyen objektív, teljesítményre irányuló, informatív, ugyanakkor fontos, hogy hiteles legyen és ne rutinszerű. Ezzel a jó teljesítményről való visszajelzés információs jutalomként működik, persze ennek előfeltétele, hogy a mentor és a mentorált között kialakuljon egy pozitív bizalmi viszony.

Jó gyakorlatként javasolható a tanulást játékos, kreatív módszerekkel ötvözni, ezzel élvezetes, közös tevékenységgé alakítva. Például a tanulókból gondolattérképet, lapbookot, esetleg szabadulószo-ba-feladatokat lehet készíteni.

Szeretnék a mentoráltakkal minél többféle tevékenységet végezni (tánc, rajz, főzés, szappankészítés, szerelés stb.), hogy legyen sikerélményük, és hogy amiben jók, azt ne adják fel. Lehet, hogy pont egy rejtett tehetség fogja szülni a céljukat.

(Pintér Trude mentorhallgató)

### 4.4. Az iskolai teljesítmény komponensei

Az iskolai teljesítmény nagyon összetett jelenség. Az előbbi részben tárgyalt három komponens mellett, amit a pedagógus, a mentor jobban tud irányítani, több, a serdülő személyiségével és családjával kapcsolatos jellemző is megjelenhet benne.



12) A következő esettanulmány és elméleti munka ezt az összetettséget írja le.

- Olvassák el az esetet és az elméleti leírást Hajduska Marianna *Krizislélektan* című könyvéből, majd gyűjtsék össze a serdülő teljesítményének háttérében álló komponenseket! 4-5 fős csoportokban készítsenek egy gondolattérképet a legfontosabb információkból! Milyen tanulságai vannak az esetnek és az elméleti leírásnak a mentori munkájukra nézve?

### Teljesítménykrízis-eset

„Imre szülei kisiskoláskortól igyekeztek szigorúan ellenőrizni a gyerekek iskolai szereplését. A könyvelő anya minden nap kitette a két gyerekkel az ellenőrző füzetet egy asztalra kinyitva, akár volt új jegy, bejegyzés, akár nem. Este, amikor megérkeztek a szülők, első dolguk a könyvecske átlapozása lett. Rossz jegy, beírás esetén el-elcsattant egy-egy pofon, de gyakrabban fárasztó lelki prédikáció következett, főleg az anyukától, aki diplomás lévén erre inkább feljogosítottnak érezte magát. A sofőrként dolgozó apuka a büntetés-végrehajtó szerepét töltötte be a családban.

Mire Imre hetedikes lett, egyre gyengébben tanult. Sem érdeklődése, sem sikerei nem voltak. Otthon nem foglalkoztak a tanulmányokkal, a fizika, a kémia egyik szülőnek sem volt az erőssége, maradt a számonkérés, a szemrehányás és a rossz hangulatú esték. Imre rájött, hogy remekül tud jegyet hamisítani, és a család egy-két hónapig békességben élt. Egészen a fogadóráig, amikor minden kiderült, és bombaként felrobbant az igazság. Imrének csak egy kis elégtétel maradt, szülei is megtapasztalhatták azt a megalázottságot, amit ő hétről hétre kényszerül átélni az iskolában és otthon is.”

### Elméleti összefoglaló

„A teljesítmény kritikus mértékű zuhanása gyakori jelenség kamasz korban. Krízisnek akkor érdemes minősíteni, ha az előzőekhez képest nagymértékű és feltűnő a változás. A teljesítménnyel való viszonyt számos tényező befolyásolja, legjelentősebben a szülői minta és az elvárások, valamint a családi és iskolai visszajelzések, az értékelés stílusa, gyakorisága alakítja.

Az a szülő, aki maga is szívesen tanul, lelkesen végzi munkáját, örömet lel gyermekével való foglalkozásban, akár tanulmányi kérdések területén is, olyan mintát nyújt, amely az esetek nagyobbik részében stabilizálja a teljesítéssel való jó viszonyt. Emellett még a kezdeti iskolai sikerek vagy kudarcok, valamint a saját elvárások beállítása (felettes én-szülők modellje), és legfőképpen a motiváció perdöntő tényező abban, hogy a későbbiek során hogyan alakul egy-egy gyerek tanulmányi sikeressége.

Mindezek mellett a megküzdési stratégiák színvonala (hamar feladja-e, kitart-e, elegendő-e a kudarcűrész), valamint az önértékelés is lényeges. Tinédzserkorban egy új, meghatározó tényező sorakozik a fentiek mellé, a kortárs csoport értékei. Aki olyan osztályba, iskolába jár, ahol divat jól tanulni, lehet népszerű az eminens diák is, és nem stréberré degradálódik, egyszerűbb helyzetbe kerül, mint akinek meg kell küzdeni az osztálytársak ellenérzéseivel, ha ragaszkodik a tanulmányi sikerekhez. A csoportnyomás, az ebben az életkorban jellemző csoportkonformizmus miatt sok fiatal komoly problémát mutat tanulási motivációban.

Sem az időt, energiát, fantáziát lekötő serdülőkori feladatok, a barátok vonzereje, az első szerelmek kitüntetett fontossága, sem a szülők akarata elleni lázadás nem támogatja az addigi „jó tanuló szerep” fenntartását. Főképp, ha nem válik valódi értékke a tudás megszerzése, csak holmi engedelmesség, szülőknél megfelelni akarás vezérelte. Az iskolai teljesítés problematikussága a középpontba kerülés eszköze is lehet. Még a legközyösebb család számára sem bagatellizálható az elégtelenek sorozata, de a pedagógus is gondoskodik a helyzet észleléséről.



A kamaszkori látványos teljesítményromlás mögött számos ok húzódhat meg. Lehetséges, mint minden iskolába járó fiatal esetében, hogy egyéb konfliktushelyzet jelentkezik ebben a formában. A gyermekkor során mindenfajta nagyobb megterhelés rontja a figyelmet, a tanulási motivációt, az emlékezetet, hiszen még nem stabilizálódtak a megküzdési stratégiák, a teljesítéssel való önálló kapcsolat labilis. Szülők házassági konfliktusa, válás, haláleset, szerelmi bánat, közösségi sérelmek, költözés mind-mind jelentkezhetnek a teljesítmény elakadásának álruhájában.

A teljesítménnyel való viszony alakulása:

- szülői minta, elvárások, értékelés,
- gyermekkori iskolai sikerek és kudarcok,
- pedagógus visszajelzései,
- saját elvárások (felettes én),
- motiváció,
- megküzdési stratégiák,
- önértékelés, önbizalom,
- referenciaszemélyek értékei,
- referenciacsoport normái.

Nem ritkán autoritáskonfliktus jele a teljesítés visszautasítása. Akár az iskolával, a pedagógussal, akár a szülővel zajlik a fel nem oldható küzdelem, a legjobb fegyver, amelyre minden szülő reagál, a tanulási motiváció visszavonása. A fogadóórára becitált szülő átélheti a megaláztatást, hogy mit sem tud gyermeke jegyeiről, nem kompetens szülői szerepében. A despotta és félelmetes apa ott szoronghat a matematikatanár előtt egy széken, és hallgathatja csendben a szemrehányásokat, elégtételként a tinédzsernek a sok otthon elszenvedett prédikációért, meg nem értésért, elbukott küzdelemért.

Az átmeneti teljesítményzavar a fejlődés velejárója lehet, de megjeleníthet szerepdilemmát, dacot, ellenállást a szülők akaratának. Lehet félelem a túlságosan sikeres szülővel való azonosulástól, avagy kisebbségi érzés, ugyanezen ok miatt. Szerepdilemma, önértékelési zavar, identitásválság, családi dinamikai zavar is meghúzódhat egy-egy súlyosabb teljesítményválság mögött.

Gyakran a ma divatos figyelemzavar diagnózisát kapja meg a gyerek, miközben indíttatása hiányzik a tanulásban való elmerülésre. Aki feszült figyelemmel néz végig tévésorozatot, órákig játszik kitartóan bonyolult számítógépes játékokat, a szerelmes levelet első olvasásra kívülről tudja, nem valószínű, hogy komolyabb tanulási zavarban szenved. A motiváció hiánya a figyelemzavarhoz hasonló tünetekkel jár, és nehezen orvosolható. Elsősorban a siker gyógyítja, ebből viszont kevés van annak, aki megszokta, hogy nem tesz felesleges erőfeszítéseket, kerüli a kudarcot, a megpróbáltatásokat. Hazai iskolarendszerünk, illetőleg az oktatás sajátossága a helytelen, a hibás, a téves azonnali visszajelzése és büntetése. A helyes válasz természetes, legfeljebb egy-egy fejbőlintással nyugtázza a pedagógus. Következmény: a nem tudás titkolása, a kérdések elkerülése, az önálló gondolkodás sorvadása. Hatalmas kudarcűrész, illetve a kezdetektől folyamatosan érkező sikerek kellenek az egyenletesen jó teljesítményhez. Nem csoda, hogy kamaszkorban az ifjak egyéb területeket keresnek az érvényesülésre, hiszen a siker, a pozitív visszajelzés kitüntetetten fontos az én stabilizálásához.” (HAJDUSKA 2008: 59–61)

## 5. Jövőkép

A jövőkép, a jövőorientáció a jövőről való gondolkodást jelenti, ami meghatározza a jelen viselkedését. Ha a jövőkép reményteli, akkor a serdülő felnőttkorba való átmenete is sikeresebb. A jövőkép továbbá összefüggést mutat az iskolai sikerességgel (magasabb tanulmányi átlag) és az egészségmagatartással (ritkább magatartásprobléma, kisebb mértékű droghasználat) (BATHÓ–FEJES 2013).

A hátrányos helyzetű diákok jövőképének vizsgálata eltérést mutat a nem hátrányos helyzetű diákokhoz képest. Bár a hátrányos helyzetű diákok ugyanolyan fontosnak tartják a tanulást, mint a nem hátrányos helyzetű társaik, a megvalósulásban ugyanakkor sokkal pesszimistábbak. Ez a negatív viszonyulás a továbbtanulási terveikben is megjelenik, mivel nagyobb arányban akarják a 8. osztály után abbahagyni az iskolát, és jóval nagyobb arányban célozzák meg a szakiskolát a nem hátrányos tanulók terveikhez képest (BATHÓ–FEJES 2013).

Hasznos feladat lehet megkérni a mentorált diákokat, hogy írják le (rajzolják le) egy munkanapjukat 10 év múlva.

Nem szeretnék világmegváltó gondolatokat létrehozni a gyerekekben, de ha a legkisebb hatással is hatni fogok rájuk, az az én lelkemet már megmelengeti.

(Juhász Balázs mentorhallgató)

13)



- a) Nézzék meg az alábbi *Reziliencia* című videóklipet! Figyeljék meg, hogy milyen jövőkép jelenik meg a dalban! <https://www.youtube.com/watch?v=1Z8uuwH3pqq> (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)
- b) Olvassák el a Horváth Kristóffal (Színész Bob) készített interjút, aki a *Reziliencia* videó elkészítésében mentorként vett részt! <https://fidelio.hu/szinhaz/szinesz-bob-nem-tudsz-elbujni-az-elmany-el-ol-137017.html> (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)
  - Milyen tanulságokat tudnak levonni az ő mentori tevékenységéből, hozzáállásából? Mit tudnak hasznosítani saját mentorságukkal kapcsolatban?

Visszatérve a fejezet kezdő idézeteihez: a mentorság két fontos eleme az érzelmi támasz és a lehetőségek, a minták megmutatása, bővítése. Ezek gyökerek és szárnyak.

A serdülőkori változások három legnagyobb területét érintve (testi, idegrendszeri, szociális) kiemeljük azokat a témákat és eszközöket, ahol a mentor a mentorált segítségére lehet ebben a változékony időszakban. A serdülőkor a nehézségei ellenére lehetőséget ad a változásra, ezzel segítve, hogy a hátrányos helyzet „hátrányát” csökkenthessük. A mentorok módszereket, eszközöket és pozitív modellt mutatva tudnak ebben segíteni.

### Hivatkozások

- BATHÓ E. – FEJES J. B. (2013): Többségi, hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű 8. évfolyamos tanulók jövőképe. *Iskolakultúra*, 13 (7-8), 3–16.
- CASEY, B. J. – JONES, R. M., et al. (2008): The adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Science*, 1124, 111–126.
- CLARKE-STEWART, A. – KOCH, J. B. (1983): *Children development through adolescence*. John Wiley and Sons, Inc.
- COLLINS, A. W. – MACCOBY, E. E., et al. (2000): Contemporary, research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55, 218–232.

- FEJES J. B. (2005): Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 15 (11), 3–13.
- HAJDUSKA M. (2008): *Krizislélektan*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- KASIK L. – GUTI K. és mtsai (2014): Hátrányos és nem hátrányos helyzetű diákok szociálisprobléma-megoldó gondolkodása. *Magyar Pedagógia*, 114. 1, 49–63.
- KEATING, D. P. (2004): Cognitive and brain development. In: Lerner, R. M. – Steinberg, L. D. (Eds.): *Handbook of adolescent psychology*. Hoboken, NJ, Wiley.
- KURTH, S. – RINGLUIM, M., et al. (2010): Mapping of cortical activity in the first two decades of life: A highdensity sleep electroencephalogram study. *Journal of Neuroscience*, 30 (40), 13211–13219.
- LYNNE, S. D. – GRABER, J. A., et al. (2007): Links between pubertal timing, peer influences, and externalizing behaviors among urban students followed through middle school. *Journal of Adolescent Health*, 40, 181.e7–181.e13. (p. 198)
- MARCIA, J. E. (1980): Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.): *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.
- N. KOLLÁR K. (2017): Az identitás alakulása: Mi dől el serdülőkorban? In: N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve 1. kötet*, Osiris Kiadó, Budapest, 189–218.
- PAJOR G. (2015): „Gyorsabban, magasabbra, bátrabban”-de hogyan? *Teljesítménymotiváció iskolai környezetben*. Iskolapszichológia sorozat 34. sz. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar
- STEINBERG, L. – SILK, J. S. (2002): Parenting adolescents. In Bornstein, M. H. (Ed.): *Handbook of parenting*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- STEINBERG, L. (2007): Risk taking in adolescence: New perspectives from brain and behavioral science. *Current Directions in Psychological Science*, 16(2), 55–59.
- TWENGE, J. M. – PARK, H. (2019): The Decline in Adult Activities Among U.S. Adolescents, 1976–2016. *Child Development*, Volume 90, Number 2, Pages 638–654.
- VEKERDY T. (2002): *Kérdezz! Felelek...Gyerekekről felnőtteknek 2*. Park Kiadó, Budapest.
- VIKÁR GY. (1980): *Az ifjúkor válságai*. Gondolat Kiadó, Budapest.

### Javasolt szakirodalom

A serdülő agyi folyamatairól:

- JENSEN, E. F. – NUTT, E. A. (2016): *A kamasz agy. Útikalauz a serdülőkorhoz*. Libri Kiadó, Budapest.
- BLAKEMORE, S. J.: *The mysterious workings of the adolescent brain* – TED Talks, 2012 (angol nyelvű előadás a serdülőkor agyi folyamatairól magyar felirattal) [https://www.ted.com/talks/sarah\\_jayne\\_blakemore\\_the\\_mysterious\\_workings\\_of\\_the\\_adolescent\\_brain#t-845184](https://www.ted.com/talks/sarah_jayne_blakemore_the_mysterious_workings_of_the_adolescent_brain#t-845184) (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)

Rövidítések, szlengkifejezések használata:

- LACKFI JÁNOS *Véletlen* című versét Lovasi András énekli <https://www.youtube.com/watch?v=MeHuMiIooDE> (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)

Bullying:

- JÁRMI É. (2019): Az iskolai bántalmazás (bullying) megelőzése. *Educatio* 28 (3), 528–540.

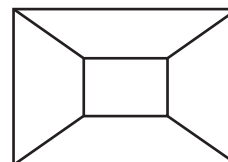
Deviáns serdülőkori fejlődés:

- K. NÉMETH M. – KOLLER É. (2015): *Serdülőkor: normatív krízis vagy deviancia?* Iskolapszichológia sorozat 33. kötet, Budapest. [www.eltereader.hu](http://www.eltereader.hu) › media › 2015/11 › IP33\_READER
- Tizenhárom (Thirteen) amerikai filmdráma, 100 perc, 2003. <https://videa.hu/video/film-animacio/tizenharom-teljes-film-amerikai-filmdrama-szinkronos-XboTDcLujPVp2RqB> (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)

## KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓDOT IGÉNYLŐ TANULÓK



- 1) Alkossanak 4 fős csoportokat! Gyűjtsön mindenki önállóan néhány gondolatot a tapasztalatai alapján a különleges bánásmódot igénylő tanulókról! Oszszanak egy lapot az ábra alapján öt részre! A lap 4 külső részébe minden csoporttag írja le a saját gondolatait, majd a lap középső részébe a közösen elfogadott gondolatokat jegyezzék fel!



Nem volt még tapasztalatom SNI-s gyerekekkel, vagy fogyatékkal élő gyerekekkel, ettől megtorpannék kissé. Tudomásom szerint az egyik iskolában ilyen jellegű tanulókkal is lehet foglalkozni, így mentorálás során kaphatnak ilyen gyerekeket a mentorok. Szakmai segítséget kérnék, megismerném, hogyan kell a helyzeteket kezelni, számomra a legizgalmasabb kihívás lenne, de szakmailag is az egyik legnagyobb próbakő.

(Hátas Ádám mentorhallgató)

### 1. Bevezetés

A különleges bánásmódot igénylő tanulók mentorálásához ismerni kell a sajátosságaikat ahhoz, hogy a nekik megfelelő nehézségű tevékenységet nyújtsuk. Például megérthessék a tevékenység keretét, szabályát, menetét, a várt eredményt. A megértést követően képesek legyenek a lehető legönállóbb megvalósításra, amivel sikerélményhez juthatnak. A sikerélmény különös jelentőségű, hisz a köznevelésben integrált formában több olyan különleges bánásmódot igénylő tanuló vesz részt, akik a többlétszolgáltatások ellenére is folyamatosan szembesülnek eltérő képességeikkel.

A fejezet első szakaszában a mentorok számára általános együttműködést segítő mentori ötlettárak találhatóak a köznevelési törvénynek megfelelő felosztásban, majd a második szakaszban egy jól használható kommunikációs módszer rövid bemutatása és néhány tevékenységforma differenciált, egyéni szabott megoldási javaslatai olvashatók, amelyek irányítúként szolgálhatnak a későbbi mentori munka során. Sokszor a különleges bánásmódot igénylő tanulók esetében használható módszerek, eszközök kisebb módosítással bármilyen hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanulócsoporthoz is sikerrel alkalmazhatók.

### 2. Együttműködés a különleges bánásmódot igénylő tanulókkal

Magyarországon a többször módosított 2011. évi, a nemzeti köznevelésről szóló CXC. törvény 2.4. § 13. pontja a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek, tanulók fogalmkörébe, azon belül a különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók csoportjába rendeli a gyógypedagógia nevelés-oktatás célcsoportjának számító sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekeket, tanulókat. A két kategóriában megjelenik a teljes gyógypedagógiai segítséget igénylő populáció (GORDOSNÉ SZABÓ 2007). Az 1. táblázat a köznevelési populáció két csoportját jellemzi többek között a besorolás formája vagy az ellátási forma alapján.

1. táblázat: Az SNI és a BTM kategóriák mögött megjelenő ismeretek a <https://ovonok.hu/2020/06/24128/> (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.) bejegyzés alapján

Ismérvek	Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség	Sajátos nevelési igény
Rövidítés	BTM	SNI
További besorolás	nehézség	zavar, fogyatékoság
Alkategóriák	nincs	mozgássérülés, hallássérülés, látássérülés, nyelv- és beszéd fogyatékoság, intellektuális képességzavar, autizmus spektrumzavar, egyéb pszichés fejlődési zavar
Besorolás alapja	szakértői vélemény – megyei és országos szakértői bizottsági vizsgálat alapján	szakértői vélemény – járási szintű szakértői bizottsági vizsgálat alapján
Nevelési-oktatási forma	együttnevelés	együtt- vagy külön nevelés
Szakember	fejlesztőpedagógus	gyógypedagógus, konduktor
Ellátás	korrepetálás, fejlesztő foglalkozás	habilitációs-rehabilitációs foglalkozás

-  2) Olvassa át a *Tanítsunk Magyarorszáért* programban részt vevő iskolák egyikének a pedagógiai programját, tanulmányozza, hogyan segítik a BTM és az SNI diákokat!

### Mentori ötlettár a különleges bánásmódot igénylő tanulóval való közös munkához

- A gyógypedagógiai segítséget igénylő tanuló képességeit az őt körülvevő szakemberek, családtagok segítenek feltárni.
- A mentornak nem feladata a gyógypedagógiai segítségnyújtás, a fejlesztés. Azt képzett szakemberek végzik.
- A mentor fontos tulajdonságai: elfogadás, türelem, figyelem, rugalmasság.
- Kiemelt jelentőségű a partneri viszony kialakítása, a körülményeknek a személyhez igazítása és szükség esetén a segítségkérés. A partneri viszony azt jelenti, hogy minden, az érintett tanulóval jövő jelzést komolyan veszünk, és arra kommunikációnkban is partnerként reagálunk.
- Olyan mentori tevékenységet érdemes megvalósítani a kezdeti időszakban, amelyben biztonságban érzi magát a tanuló is, és a mentor is.
- A különleges bánásmódot igénylő tanuló vágyik a sikerélményre, az elismerésre. Olyan közös célokat, tevékenységeket érdemes kitűzni, amelyek valóban sikerélményt, elismerést eredményezhetnek.

## 2.1. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulói csoportok

A BTM esetén a tanulási nehézség alatt a tanulási gyengeséget, a tanulási zavart és a tanulási akadályozottságot különíthetjük el, amelyek tüneteikben jelentősen eltérnek egymástól (MESTERHÁZI 2019).

A tanulási gyengeség esetén sokszor a tanulás átmeneti nehezítetttségéről beszélünk. A tanulási motiváció gyenge, a tanuló figyelme gyakran elterelődik, a megszokottnál lassúbb a munkatempója. A nyelvi kifejezőképessége átlagos, nem választékos. A magatartása a kortársakhoz képest eltérő lehet, például visszahúzódozó vagy agresszív.

A tanulási zavar esetén sokszor gyenge a feladatértés, fokozott a figyelmetlenség, nehezebben idézi fel a gyermek a megszerzett ismereteket. A tanuló teljesítménye ingadozó, megjelenhet olvasási zavar, írászavar, számolási zavar. Mindezt neurotikus tanulásgátlás vagy akár iskolafóbia terhelheti. Írásban és szóban nehezebben fejezi ki magát. A szociális készségei átlag alattiak.

A tanulási zavar alkategóriába tartozó specifikus tanulási zavarok közül nézzük meg a diszlexia, a diszgráfia és a diszkalkulia fogalmkörét, mert ezek a területek egy-egy adott képességterületet érintenek. A néha kicsinek tűnő probléma a viselkedésben jelentős nehézséget okozhat a szociális kapcsolatépítésben. Ezt néha nehéz megérteni és elfogadni. Nyelvfejlődési zavarok esetén például a mentorálási munka során egyszerű kifejezések alkalmazásával kell törekedni a szóbeli kommunikációra figyelembe véve a tüneteket, melyeket a 2. táblázat tartalmaz.

1. táblázat: Az olvasási zavar, az írászavar és a számolási zavar főbb tünetei

olvasási zavar (diszlexia)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– nehézséget okoz a betűk, a szavak felismerése,</li> <li>– a betűk vagy a szavak leírása nehezített,</li> <li>– felcserélheti a betűket alak vagy hangzás szerint olvasáskor,</li> <li>– az olvasási irány ellenkező lehet.</li> </ul>
írászavar (diszgráfia)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– az íráskép rendezetlen, kusza,</li> <li>– a nyelvtani szabályok megértése, alkalmazása nehezített,</li> <li>– a központozások alkalmazása esetleges,</li> <li>– betűkihagyások, felcserélések előfordulnak,</li> <li>– szavak kimaradnak a mondatból.</li> </ul>
számolási zavar (diszkalkulia)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– a tanuló nehezen becsül meg számokat, mennyiségeket,</li> <li>– bizonytalan a helyiérték-használata,</li> <li>– számolás során sokszor felcseréli, kihagyja a számokat,</li> <li>– a kisebb mennyiségeket nem ismeri fel globálisan,</li> <li>– a matematikai fogalmakat kevésbé ismeri, nehezen alkalmazza,</li> <li>– az azonos hangzású vagy látványú számokat felcseréli,</li> <li>– az ujjain számol,</li> <li>– a testén, síkban, térben a tájékozódása bizonytalan,</li> <li>– időbeli tájékozódása bizonytalan,</li> <li>– az analóg órát nehezen használja,</li> <li>– térképeket nehezen olvas.</li> </ul>

A tanulási akadályozottság esetén a tanuló nehezen látja át az összefüggéseket, a váratlan helyzetek nehezen alkalmazkodik, a figyelme elterelhető, az emlékezete nem megtartott. Korlátozottan használ nyelvi szerkezeteket, sokszor megjelenhet nála beszédhiba. Az iskolai sikertelenség miatt viselkedészavarai is lehetnek.

A viselkedési zavarok legismertebb formája a hiperaktivitás, amikor a tanuló izeg-mozog, rövid ideig tudja összpontosítani a figyelmét, az utasításokat nem követi, a feladatait nem fejezi be, a hosszabb odafigyelést igénylő feladatoknak ellenáll, a dolgait elhagyja. Nehézséget okoz számára a várakozás, sokszor a kérdéssel szinte egy időben már mondja a választ. A sok kudarc következtében deviáns viselkedés jelentkezhet nála, mint például indulatkitörés, hazudozás.

### Mentori ötlettár a BTM tanulóval való közös munkához

- A mentori munka során figyelemmel kell lenni a fenti tünetekre. Tudatosítani kell magunkban, hogy a tanuló nem szándékosan nehezíti meg a munkánkat. Ő saját maga is küzd a felmerülő problémákkal.
- Az elfogadó környezet, a partneri viszony kialakítása nagyon fontos. A tanulónak bizalmi helyzetben kell lennie ahhoz, hogy a felmerülő nehézségeket vagy kezelni tudja, vagy tisztában legyen vele, hogy nem jár retorzió azért, amin még nem tud változtatni.
- A megszokott viselkedésszabályozók nem biztos, hogy hatékonyak. Érdemes megfigyelni, hogy mit szeret a tanuló, és azzal motiválni a mentorálási helyzetben. Például lehet, hogy az elfogadható magaviseletet nem a megszokott jutalommal érhetjük el, hanem egy olyan tevékenység előrelépésével, amelyben otthonosan mozog. Nem egy kis ajándékért küzd, hanem például a saját alkotásának a bemutatásáért.
- Biztosítsunk elvonulási teret a tanuló számára, ahova nyugodtan félrehúzódhat.
- A mentorálási tevékenységet egyszerűbb nyelvi szerkezeteket alkalmazva mutassuk be, esetleg könnyen érthető kommunikációval (ld. később) készített írásos jegyzetet adjunk át neki emlékeztetőül.



- 3) Párokban olvassák el a következő esetet, és beszéljék meg, melyek a mentor kompetenciahatárai, valamint milyen feladatokat, tevékenységeket tudnának csinálni az esetleírásban szereplő mentorrá! A feladat második lépéseként csoportosan is beszéljék meg a páros munka során felmerült javaslatokat, majd készítsenek róla egy tevékenységlistát!

A mentorálás kezdetekor kiderül, hogy az egyik diák nem szeret tanulni, nem szeretne továbbtanulni. A személyes beszélgetés során megtudjuk, hogy sokan csúfolják és lenézik, mert nem megy neki a matematika. A számkör ismerete elmarad nála az elvárttól, sokszor nem tudja a műveletek kapcsán az órai munkát nyomon követni. Számolás esetén a mobiltelefon számológépét használja, amelyet a dolgozatoknál is igénybe vehet. Az osztálytársak viszont nem vehetik elő a számológépet, és ez még inkább eltávolítja a mentoráltat az osztály közösségétől.


## 2.2. A sajátos nevelési igényű tanulói csoportok

Magyarországon a KSH 2019. évben megjelent adatai alapján 55 300 sajátos nevelési igényű tanuló általános iskolában, ebből 39 300 fő integráltan. A BTM vagy SNI tanulóval történő mentorálási munka előtt mindenképpen érdemes egyeztetni az iskolai mentorral, hogy jobban megismerjük a diákot, és már így kezdjük meg a közös munkát. Érdemes néhány saját élményű tapasztalatot szerezni szituációs feladatban, amikor átélhető a tanuló helyzete. Így tudatosabbá válik, hogy mik lehetnek a támogató tevékenységek. Például egy nagyothalló tanuló esetén akkor érthetjük meg a szájról olvasás, a jó szájról olvasási kép szükségességét, ha kipróbáljuk, hogy milyen is az, ha a beszélő mondanivalóját csak a szájáról való olvasással ismerhetjük meg, de az illető rendszeresen elfordul, vagy a kezét ösztönösen a szája elé teszi. A következőkben a sajátos nevelési igényű tanulókkal történő együttműködéshez

találhatók ötletek és szituációs feladatok. A különböző sérülésspecifikus ismeretekről az ajánlott irodalomban olvashat röviden, és találhat több, az itt felsorolt ötletekhez hasonló javaslatot.

### Mentori ötlettár siket és nagyothalló tanulóval való közös munkához

- Biztosítsunk megfelelő fizikai körülményeket: elhelyezkedés, fényviszonyok, távolság, zajmentes nyugodt környezet.
- Biztosítsunk több időt a kommunikációra.
- Beszéljünk a siket és nagyothalló személlyel szemben ülve, jól érzékelhető artikulációval.
- Ajánljunk fel írásos kommunikációt.
- Ha a siket vagy nagyothalló tanuló nem tud egyszerre a beszélőre is figyelni, valamint jegyzetelni is, akkor jegyzeteljünk helyette, és ezt később adjuk oda neki (Kovács 2019).

-  4) Páros feladatban az egyik személy egy témát kiválasztva, hang nélkül, csak artikulálva meséljen, míg a páros másik tagja próbálja meg szájról olvasással megérteni a mondanivalóját. A feladat nehezíthető rossz fényviszonyokkal, a száj eltakarásával, szűk szájjal történő artikulálással.

Siket diák mentorálása során a szájról olvasás, a rövid jegyzet készítése segítség lehet a kommunikációban. A jelnyelv független, összetett és teljes grammatikájú természetes nyelv, amelyben ugyanazok a nyelvtani részrendszerek és kategóriák különíthetők el, mint a hangzó nyelvekben. A jelelési tér, a mozdulat iránya, a kézforma, az arckifejezés, a száj, a fej és a test mozgása stb. egy háromdimenziós, úgynevezett térbeli nyelvtant alkot. A jelnyelvnek nincs írásrendszere<sup>1</sup>.

-  5) Keressen jelnyelvi jeleket a <https://www.hallatlan.hu/c/jelek/> oldalon a projekttel kapcsolatos mentori feladatok témájában!

### Mentori ötlettár látássérült tanulóval való közös munkához

- A mentorálttal való találkozáskor mondjuk ki a nevét, hogy tudja, hogy hozzá beszélünk, és mondjuk ki a saját nevünket is, hogy ő is tudja, kivel beszélget.
- Látássérült mentorált kísérése esetén a látó személy haladjon elől kb. 1 lépéssel.
- Ismeretlen helyen körbevezetéssel, magyarázattal mutassuk be a helyet és a jól használható támpontokat.
- Írásos anyagok esetén kérdezzük meg a gyengénlátó mentorálttól, hogy mekkora betűméretben, betűtípussal, kontraszttal állítsuk elő a szöveget. Mindig szövegformátumot használjunk a vak mentoráltknál digitális felolvasás esetében, illetve gondoskodjunk a felolvasásról is. Felolvasáskor minden tartalmat el kell mondani.
- Mindig közvetítsük szóban az eseményeket, és mindent a mentorált saját testéhez viszonyítsunk, pl. tőled jobbra.
- A dolgokat csak a megadott helyen tartsuk, ne rendezzük át a területet (SZILAJ–VERESS 2019).

<sup>1</sup> [https://www.academia.edu/37016961/A\\_magyarorsz%C3%A1gi\\_siketek\\_k%C3%B6z%C3%B6ss%C3%A9ge\\_%C3%A9s\\_a\\_magyarorsz%C3%A1gi\\_jelnyelv](https://www.academia.edu/37016961/A_magyarorsz%C3%A1gi_siketek_k%C3%B6z%C3%B6ss%C3%A9ge_%C3%A9s_a_magyarorsz%C3%A1gi_jelnyelv) (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)




- 6) Nézzen nehezen átlátszó műanyag tasakon keresztül, majd így próbáljon kiolvasni kis betűméretű szöveget, és nagyon apró betűméretű szövegeket is!
- 7) Csupka be a szemét, keresse meg a pénztárcáját, és vegyen elő 20 forintot vagy 50 forintot! Gondolja végig, hogy mi segítette, és mi hátráltatta a feladat elvégzését!

### **Mentori ötlettár beszéd- vagy nyelvi fogyatékossgal élő tanulóval való közös munkához**

- Tartsuk tiszteletben a beszéd fogyatékos tanuló emberi méltóságát!
- Figyeljük meg a tanuló beszédképességét, és ez alapján kommunikáljunk vele!
- A beszédnek a tartalmára összpontosítsunk, ne pedig a formájára! Ne javítsuk ki a hibákat, ez nem a mentor dolga.
- Hasznos lehet vizuális segítségnyújtást (folyamatábrákat) alkalmazni.
- Legyen kéznél papír, íróeszköz vagy számítógép, billentyűzet!
- Dadogó mentorált esetén várjuk ki a mondandót, ne próbáljuk helyette kimondani, amit szeretne! Ne sürgessük!
- Afáziás mentorált esetén érdemes tisztázni a mondandó pontos körülményeit (pl. ki, mi, mit, hogyan, mikor). Mindig legyen kéznél papír, amire rajzolhat, íróeszköz, illetve mi is felírhatjuk a fontosabb információkat egy lapra, amit magával vihet a tanuló (GÁTI-BÓTI 2019).


### **Mentori ötlettár mozgássérült tanulóval való közös munkához**

- Kerekesszéssel közlekedő mentorált esetén olyan programot dolgozzunk ki, amely fizikailag megközelíthető. A hosszabb ideig tartó programok esetén gondoskodjunk akadálymentes mellékhelyiség meglétéről.
- A kerekesszékes mentorálttal történő beszélgetés során ülünk székre, hogy egy magasságban legyen a szemünk, így erősíthető a térhasználattal a partneri viszony.
- A kerekesszékre soha ne támaszkodjunk, az a tanuló számára a saját testéhez kapcsolódhat. Ez olyan helyzet lehet, mintha beszélgetés közben a vállunkra támaszkodna a beszélgetőpartner.
- A mozgássérülés kísérő problémája a finommotorika sérülése, amely az írástól az étkezésig, a beszédig sokféle területen nehezíti a mozgáskorlátozott személyek életét.
- Fontos, hogy ne az eltérő mozgásképet figyeljük, amely zavarja az érintett tanulót, hanem a mondandója tartalmára összpontosítsunk.
- A kommunikációs, közlekedési és egyéb helyzetekben mindig kérdezzünk rá, hogy pontosan milyen segítségre van szükség, hogy jól tudjuk támogatni a tanulókat.
- A mozgáskorlátozott tanuló beszéde jelentősen eltérhet az átlagtól. Igyekezzünk megérteni, de ha ez mégsem sikerül, tegyük fel a kérdésünket újra, vagy kérjünk egyéb segítséget.
- A mozgássérült tanuló hozhat magával kommunikációs segédeszközt. Ismerjük meg a kommunikáció módját és eszközét (pl. kommunikációs tábla, kommunikációs szoftverek) (BOKOR BACSÁK 2019).

-  8) A feladatban részt vevő páros egyik tagja a mentorált szerepében nyisson egy Word dokumentumot a számítógépen, vegyen szívószálat a szájába, és azon keresztül, annak segítségével lépjen kapcsolatba a partnerével. A partner mint mentor szabadon kérdezhet bármiről. A cél az, hogy a mentor megértse a klaviatúra betűtábláján szívószállal kommunikáló mentoráltat. Mindez számítógép nélkül egy kinyomtatott betűtáblán vagy klaviatúraképen is elvégezhető. A feladat végén beszéljék meg, hogy milyen volt mentorálnak vagy mentornak lenni, és mire volt érdemes figyelni.

#### **Mentori ötlettár autista tanulóval való közös munkához**

- Hagyjunk hosszabb időt a közös munkára! Az autista embereknél a folyamatok sokszor lassúbbak, több időre van szükségük a reagáláshoz.
- Használjuk a mentorált által megszokott és megismert akadálymentes kommunikációs eszközrendszert és stílust! Fogalmazzunk egyértelműen!
- Biztosítsuk a megszokott ritmust és tevékenységet! Váratlanul módosuló helyzetben támogassuk a megértést és az elfogadást egyértelmű algoritmusokkal!
- A tájékozódás megkönnyítéséhez használjunk térképeket, piktogramokat!
- Úgy szervezzünk a mentorálnak programot, hogy az új helyről vagy személyről készítsünk fényképet, és azt előre ismertessük meg vele. A tevékenységeket lépésről lépésre mutassuk be neki!
- Szükség esetén a mentorálási időre hívjunk meg olyan személyt, aki az autista tanuló számára biztonságot nyújt, és jól ismeri őt.
- A váratlan eseményekre biztonságot nyújtó megoldássor szükséges (RÁCZ–SIMÓ 2019).

-  9) Dolgozzanak ki tevékenységsorozatot 4-5 fős csoportban egyszerű mentorálási tevékenységre! Fontos, hogy valóban apró elemeire bontsák a tevékenységsorozatot.

### **3. Egyenlő esélyű hozzáférés biztosítása**

A mentori munka során az egyenlő esélyű hozzáférés biztosítása segíti a közös haladást. A cél a tanuló szabadságának és önállóságának a megteremtése. Ennek megfelelően az egyenlő esélyű hozzáférés azt

#### **Mentori ötlettár az egyenlő esélyű hozzáférés biztosításához**

- Gondoskodjunk róla, hogy a helyszín, ahol a mentorálás zajlik, könnyen elérhető legyen a résztvevők számára.
- Speciális kommunikáció alkalmazása esetén legyen birtokunkban az ahhoz való speciális tudás és eszközök (pl. a könnyen érthető kommunikáció szabályai). A kommunikációhoz bevonható a tevékenységbe olyan bizalmi személy, akit a tanuló elfogad, és aki segíteni tudja egymás megértését.
- A közös munka során a megértést, a biztonságérzetet támogathatjuk a tevékenységsorozat képi megjelenítésével. Például a saját fotónk megjelenítése a mentorált napirendjében előre jelzi számára, hogy velünk lesz foglalkozása.
- Időben és térben jól strukturált tevékenységek bemutatása szükséges.

jelentí, hogy a javasolt mentorálási tevékenység a mozgási, a látási, a hallási, a mentális és a kommunikációs funkciókban sérült tanulók számára is akadálymentes, kiszámítható, érzékelhető, értelmezhető és kivitelezhető a mentorált állapotának megfelelő önállósággal. Továbbá az az épület, amelyben a mentorálás zajlik, mindenki számára megközelíthető, vészhelyzetben biztonsággal elhagyható, a feladatok pedig egyértelműek. Ebben a fejezetrészen megismerkedhetünk a könnyen érthető kommunikációval és néhány mentori feladat adaptálásával a BTM és az SNI témakörében.

### 3.1. A könnyen érthető kommunikáció

A kommunikáció sokféle módszerrel és eszközzel történhet, amelynek célja, hogy információt cseréljünk, és kifejezzük a szándékainkat. A köznyelv mellett, amelyet többségében használunk, más speciális kommunikációs módszerek is alkalmazhatók a gyógypedagógia területén. A következőkben dióhéjban megismerkedünk a könnyen érthető kommunikációval. Ha szükséges a módszer mélyebb ismerete a mentori munkához, az ajánlott irodalomban további információforrások találhatók.

A könnyen érthető kommunikáció célcsoportja a megértési nehézséggel élő emberek, akik sokféle csoportból érkehetnek. Az elsődleges csoport az intellektuális képességzavart mutató személyek és a gyenge nyelvi készséggel rendelkezők. A másodlagos célcsoportot más sérülésspecifikus csoportok (pl. siketek), a magyar nyelvet idegen nyelvként, gyengén beszélő személyek, illetve a szociálisan hátrányos helyzetűek vagy a demenciában érintettek.

A könnyen érthető kommunikáció egységes logója az itt látható kék-fehér kép. Ha bármely kiadványon vagy honlapon ez a logó megjelenik, akkor az annak az egyértelmű jele, hogy a szöveges tartalom könnyen érthető kommunikációval készült. A logót csak olyan tartalmakon szabad feltüntetni, amelyek betartják a könnyen érthető kommunikáció alapelveit és szabályrendszerét.



A könnyen érthető kiadványokra a <http://konnyenertheto.gonczirita.hu/temafuzetek/> honlapon található példák, amelyek alapján a szabályokat betartva akár alkothatók is a mentoráltak számára tartalmak, vagy a segítségükkel könnyen lehet érthetően beszélni. Most már csak az a kérdés, hogyan kell könnyen érthető kiadványt készíteni.

Az alkalmazás alapelvei között szerepel, hogy először tudnunk kell, kinek készítjük a könnyen érthető szöveget. Vagyis ismernünk kell a célcsoportunk nyelvi szintjét. Továbbá tudjuk, hogy milyen tartalmat és milyen formában dolgozzunk ki a célcsoport számára. Egyszerűen és érthetően mutassuk be az információkat! A szöveg kidolgozását követő szövegellenőrzésbe mindig vonjunk be értelmi fogyatékos személyt vagy a célcsoportból valakit, aki ellenőrzi a szöveg valódi érthetőségét (FARKASNÉ GÖNCZI – TÓTH 2019).

A könnyen érthető kommunikáció írott, digitális és szóbeli megjelenési formáira az eddig megjelent tartalmi szabályokból néhány legfontosabb:

- Észszerű, lényegre törő fogalmazás tómondatokban.
- Egy mondatban lehetőleg csak egy információ szerepeljen.
- Elsősorban cselekvő igealakokat alkalmazzunk!
- Tagadás helyett állító mondatokat használjunk, ha lehetséges.
- Az idegen szavak, a mozaikszók, a szakszók, a rövidítések, az elvont fogalmak használatát kerüljük! Alkalmazásuk esetén magyarázat vagy példa megjelenítése szükséges.
- A megfogalmazás a célcsoport korának megfelelően tisztelettudó legyen!

A könnyen érthető kommunikáció formai szabályai írásban és szóban a következők:

Írásbeli szerkesztés esetén:

- Letisztult, világos háttér használata.
- A szöveg és a háttér jól különüljön el.

- Egy mondat kb. 8 szó legyen maximálisan.
- Minden mondat kerüljön új sorba.
- A több sorba kerülő mondat értelemszerűen legyen tagolva.
- A szöveg baloldalra legyen szedve.
- A fontos információ a szöveg elejére kerüljön.
- Fontos a mondatközi központosítás és a zárójelek elkerülése. A számok arab számjegyekkel szerepeljenek, és ne betűvel írva.

Írásban, a betűk területén:

- Könnyen olvasható legyen a betűtípus. Például: Ariel, Tahoma.
- A különleges szövegszerkesztés használatát kerüljük! Például az árnyékolt, dőlt vagy körvonalas betűt.
- A betűméret 14-es vagy ennél nagyobb legyen.
- A szövegben egyféle betűtípus szerepeljen.

A szóbeli kommunikáció területén:

- Fontos a normál tempójú vagy a kissé lassúbb beszéd.
- Témaegységenként rövid szünettel tagoljunk.
- A mondanivaló támogatása természetes gesztusokkal, jelekkel történjen.
- A szöveg érthetőségét ellenőrizzük kérdéssel.



10) Keressenek a könnyen érthető kommunikáció egyik nyelvi szintjének megfelelő szöveget kiscsoportban a <http://konnyenertheto.gonczirita.hu> oldalon! Ellenőrizzék a megtalált szövegpéldát, hogy megfelel-e a könnyen érthető kommunikáció tartalmi és formai szabályainak! A csoportok beszéljék meg egymás között, hogy a különböző szintek mely célcsoportoknak lehetnek megfelelők!



11) A következő két mondatot alakítsa át, hogy megfeleljen a könnyen érthető kommunikáció tartalmi szabályainak! A formai szabályokról már gondoskodtunk (pl. letisztult betűtípus, 1,5 -es sortáv).

A mentor minden esetben segít a területileg illetékes általános iskolában tanuló diákoknak.

A mentor általános célja, hogy a diákok majd a megfelelő időben továbbtanuljanak.



12) A következő jó gyakorlatokban szereplő játék köznyelvi leírását úgy alakítsák át kiscsoportban a könnyen érthető kommunikáció tartalmi és formai szabályai szerint, hogy az majd mások számára érthető legyen! Minden csoport más színű íróeszközzel dolgozik. Az elkészült munkájukat a kiscsoportok az asztalon hagyják, majd körbejárnak egy irányba, és minden elkészült szöveget minden csoport átnéz, s a szövegben javaslatot tesz a saját színű íróeszközével. A körbejárás végén a kiscsoportok a saját javított munkájukat átnézik, megbeszélik a módosítási javaslatokat.

Logó

A játékosok párokat alkotnak. Bemutatják egymásnak a saját logójukat, elmesélik, hogy mit milyen megfontolásból rajzoltak le. A bemutatást követően a párok logót cserélnek, s bemutatják egymásnak a rájuk jellemző dolgokat.

### 3.2. Mentortevékenységek differenciált megjelenítése

A fejezet utolsó egységében nézzünk meg pár mentori feladatot, amelyet a *Hátrányos helyzetű települések felfedezése* című fejezetben már megismertünk. A kérdés az, hogy a sajátos nevelési igényű tanuló mentorálása esetén milyen átalakításra lehet szükség a különböző közös feladatok során. Fontos, hogy a mentornak a tanuló sajátos nevelési igényéről legyen ismerete, esetleg a fenti szimulációs gyakorlatok alapján saját élménye a tervezett mentori tevékenység kapcsán. A tevékenységet a speciális szükségletek mentén kell megtervezni (a tevékenység meghatározása, a célszemély szükségletének beemelése a tevékenység tervezésébe, a tevékenység ideje, helye, eszközigénye, az alkalmazott módszer). Nézzünk három példát a *Jó gyakorlatok gyűjteménye* című fejezetből a mentori tevékenység adaptálására!

**Mentori tevékenység:** Kirándulást szervezünk a közeli rétre, ahol a közös 2 óra alatt légszennyezést mérünk majd, és ez alapján beszélgetünk a légszennyezés veszélyeiről.

Tanulási nehézség esetén a kirándulás szervezése és a mentorálttal történő előkészítése során szükséges lehet az információk tudatos csoportosítása, sorrendiségüknek a meghatározása és a rögzítése olyan formában, hogy a mentorált bármikor hozzáférhessen az információhoz. Olvasási, szövegértési nehézség esetén az információkat akár könnyen érthető kommunikációval leírhatjuk, olvasási képesség hiányában képekkel, rajzokkal támogatjuk meg a megbeszélést. A fontos információkat érdemes kiemelni. Az értelmi fogyatékos tanulók számára a kirándulásról képes tájékoztatót lehet összeállítani, például hogy mit hozzon magával, hova megyünk, mit csinálunk. A légszennyezést mérő feladat – amely a *Jó gyakorlatok gyűjteménye* című fejezetben olvasható – könnyen megvalósítható a színazonosítással mint módszerrel. A látássérült tanuló esetében a kirándulás szervezésekor a feladat megvalósítása során a használt eszközöket érdemes kézbe adni, a folyamatot megbeszélni, az eredményt számára elfogadhatóan bemutatni, például vak tanuló esetén a lerakódást a celluxon tapintani. Gyengénlátó tanulónál a kontrasztra figyelni, így a szennyeződéssel ragadt celluxcsíkot fehér lap elé helyezni. A hallássérült tanuló számára a megbeszélés során mindig jó szájról olvasási képet biztosítani, akkor beszéljünk, ha a vizsgáldás alatt éppen nem hajolunk le. A mozgássérült tanulónál a mozgásképeségnek megfelelően érdemes a vizsgálati eszközt előkészíteni. Például nem a növényhez nyomja a diák a celluxot, hanem a növényt leszakítva a diák kezében tartott celluxra nyomjuk a növényt. A dadogó vagy hadaró tanulónál a vizsgálati eredmény megbeszélésekor csak a tartalmi információra összpontosítsunk, és ne a formai elemekre.

**Mentori tevékenység:** Közös salátakészítés (mentorjelöltek terve alapján)

Minden tanuló esetén kiemelten fontos a biztonságos tevékenység folytatása, ezért ismerni kell a diák eszközhasználatának fejlettségét, viselkedését veszélyes eszköz alkalmazásakor. A megértési nehézséggel élő tanuló esetén a tevékenységet és az ahhoz szükséges kellékeket pontosan meg kell adni szóban és írásban, ábrákon. Ehhez alkalmazható a könnyen érthető kommunikáció, amelyhez salátakészítésre a következő linken található példa: <http://konnyenertheto.gonczirita.hu/2011/09/09/olajbo-gyos-salata/>. A példa alapján a saját munka is fotózható, és abból közös recept állítható össze. Ez az átélt, saját alkotási élmény a könnyen érthető, képes recepttel együtt erősíti a későbbi emlékezést. A hallássérült tanuló esetén is jól használható az előző recept, emellett figyeljünk az artikulációs (szájról olvasási) képre. Látássérült tanulónál kontrasztos felület használata ajánlható, például a sötét saláta, az uborka fehér tálba kerüljön. Vak tanuló esetén a szaglás, a haptikus észlelés (a tapintás és a kinezetikus észlelés együttese) alapján épüljön fel a tevékenység. Minden kelléket adjunk kézbe, beszéljük meg a tanulóval a folyamatot. Mozgássérült tanuló esetén a mozgásállapotnak megfelelő feladatokat választunk ki, amikben biztonságosan tevékenykedhet a diák.

**Mentori tevékenység:** A természet ihlette alkotás készítése

A megértési nehézségek esetén a feladat pontos ismertetése szükséges, a lényegi információk csoportosított bemutatása (mit csinálunk, mivel, hogyan, mi lesz az eredmény). A látássérült tanuló számára erősen kontrasztos rajz alkotása vagy a vak tanuló részére is megfelelő agyagozás, ragasztás alkalmazható. A mozgássérült tanuló esetén a mozgásképessegehez igazított alkotási tevékenységet érdemes választani, például tépés, ragasztás, agyagozás.

A mentori tervezést segíti, ha a mentor az előző három tevékenység adaptációs javaslata alapján foglalkozástervet készít. A foglalkozás terve minden fontosabb információt tartalmaz a BTM vagy az SNI tanuló tevékenységének szervezéséhez. A terv tartalmazza a tevékenység célját, lépéseit, a használt módszereket, a használt eszközöket, a tevékenység idejét és a fontosabb szempontokat. Nézzünk pár sort a salátakészítés tevékenységéhez kapcsolódó foglalkozási tervre a tanulásban akadályozott diáknál!

A tevékenység lépése	A tevékenység célja	Módszer	Eszköz	Idő (perc)	Megjegyzés
<b>Beszélgetés a salátakészítés élményeiről</b>	a salátakészítés folyamatának összeállítása a diák ismeretei alapján	beszélgetés jegyzetelés	üres lap, filcek	10	szókincsfigyelés
<b>A kellékek megbeszélése</b>	az alapanyagok és a használati eszközök fogalmának különválasztása, csoportosítás	megbeszélés pakolás	saláta, paprika, kés, stb.	10	figyelni a biztonságra az eszközöknél
<b>Folyamatábra készítése</b>	a saláta készítésének elemekre bontása	megbeszélés képrendezés	képek	10	képek a honlapról
<b>A saláta elkészítése</b>	tevékenységsorozat elsajátítása, gyakorlás	alkotás ábrásor alapján	képek, kellékek	20	képek készítése a munkafüzisokről



13) Alkossanak csoportokat a sérülésspecifikumok szerint! A kicsoportok gyűjtsenek tevékenységeket, amiket a tünetegyüttesek alapján el tudnak képzelni a majdani mentoráltjukkal. Az összegyűjtött tevékenységeket elemezzék a sérülésspecifikus szükségletek alapján! Hogyan alakítanák át a tevékenységeket, milyen szempontokat vennének figyelembe? A kicsoportok mutassák be a tevékenységlistájukat, majd táblázatba rendezve jegyezzék fel a közösen elfogadott tevékenységeket és módosításokat!

### 3.3. Mentorlehetőségek nehéz helyzetben

A sajátos nevelésű igényű tanulók mentorálása izgalmas feladat, de mint minden tevékenységben, itt is felmerülhetnek nehézségek. Például a tanulóval való kommunikáció vagy együttműködés nehézkessé válik, vagy a közös tanulás során olyan képességhiány jelentkezik, amely miatt a mentor nem tud a diákjával továbbhaladni. A mentornak nem feladata a gyógypedagógiai fejlesztés. Ebben az esetben mindenképpen érdemes a mentorált tanárával egyeztetni, vagy a vele foglalkozó utazó-gyógypedagógussal, vagy az iskolában dolgozó gyógypedagógussal. Az utazó-gyógypedagógusok az érintett Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézményekből (EGYMI) érkeznek, akik az együttnevelésre vállalkozó iskolák speciális megsegítését láthatják el. Tehát a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók integráltan történő nevelését, oktatását támogatják.

A nehézségek megoldása mindig csoportban és együttműködésben lehetséges. Az együttműködési kör első szintje a mentorált diák, a második az együttműködő tanár, az iskolai mentor, a mentort

támogató oktató. A harmadik szint a tanulóval foglalkozó további szakemberek (például az utazó-gyógypedagógus, az intézményi gyógypedagógus, a fejlesztőpedagógus). Nehézség esetén érdemes ezt az együttműködési gyűrűt aktivizálni.

gyógypedagógus, EGYMI
osztályfőnök, iskolakoordinátor, oktató
tanuló - mentor



14) Beszéljék meg a csoportban, mit tennének akkor, ha...

- a tanuló nem érti a beszédét.
- a tanuló nem tudja követni a közös foglalkozást.
- a tanuló viselkedése bizonyos helyzetben megváltozik, például kezelhetetlenné válik.



15) Készítsen feljegyzést arról, mit tanult, mit tud majd a mentori munkájában hasznosítani ebből a fejezetből!

Maga az iskolarendszer megfigyelése is nagyon érdekes lenne. Ahogy az iskolák weboldalait nézegettem, a legtöbbjük folytat valamilyen olyan speciális tevékenységet, amivel én saját iskolámban nem találkoztam, így mindenképp szeretném megfigyelni, hogy a gyakorlatban milyen keretek között zajlik pl. az integrációs nevelés, a kompetenciaalapú oktatás vagy a tanulási nehézséggel küzdő diákok fejlesztése.

(Naszlady Luca mentorhallgató)

## Hivatkozások

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>
- BOKOR BACSÁK Gy. (2019) Alapismeret a mozgássérülésről. In: FARKASNÉ GÖNCZI R. (szerk.) *Fogyatékos személyek a KÖZszolgáltatás ÜGYfelei. Alapismeretek gyógypedagógia és a közszolgáltatás területéről.* NFSZK belső szakkönyv. Budapest. 40–46.
- FARKASNÉ GÖNCZI R. – TÓTH M. (2019) Alapismeret a speciális kommunikációkról. In: FARKASNÉ GÖNCZI R. (szerk.): *Fogyatékos személyek a KÖZszolgáltatás ÜGYfelei. Alapismeretek gyógypedagógia és a közszolgáltatás területéről.* NFSZK belső szakkönyv, Budapest. 89–100.
- GÁTI-BÓTI M. (2019) Alapismeret a beszéd- és nyelvi fogyatékosokról. In: FARKASNÉ GÖNCZI R. (szerk.): *Fogyatékos személyek a KÖZszolgáltatás ÜGYfelei. Alapismeretek gyógypedagógia és a közszolgáltatás területéről.* NFSZK belső szakkönyv, Budapest. 7–52.
- GORDOSNÉ DR. SZABÓ A. (2007) A gyógypedagógiai segítséget igénylő személyek. In: CSOBAY M. (szerk.): *A FECSKE Szolgálat kézikönyve.* Kézenfogva Alapítvány, Budapest. 12–39.
- KOVÁCS Zs. (2019) Alapismeretek a hallássérülésről. In: FARKASNÉ GÖNCZI R. (szerk.): *Fogyatékos személyek a KÖZszolgáltatás ÜGYfelei. Alapismeretek gyógypedagógia és a közszolgáltatás területéről.* NFSZK belső szakkönyv, Budapest. 23–29.
- KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (2019) *Statistikai tükrök.* <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1819.pdf> (Letöltés ideje: 2020. 07. 20.)
- MESTERHÁZI Zs. (2019) A tanulási nehézségek típusai. In: MESTERHÁZI ZSU.SA – SZEKERES Á. (szerk.): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése.* ELTE BGGYK, Budapest.

RÁCZ Zs. – DR. SIMÓ J. (2019) Alapismeretek az autizmus területéről. In: FARKASNÉ GÖNCZI R. (szerk.): *Fogyatékos személyek a KÖZszolgáltatás ÜGYfelei. Alapismeretek gyógypedagógia és a közszolgáltatás területéről.* NFSZK belső szakkönyv, Budapest. 62–73.

SZILAJ Zs. – VERESS É. I. (2019) Alapismeretek a látássérülésről. In: FARKASNÉ GÖNCZI R. (szerk.): *Fogyatékos személyek a KÖZszolgáltatás ÜGYfelei. Alapismeretek gyógypedagógia és a közszolgáltatás területéről.* NFSZK belső szakkönyv, Budapest. 30–39.

### **Javasolt szakirodalom**

FARKASNÉ DR GÖNCZI R. – SZŐKE J. (2019) *Fogyatékos személyek a KÖZszolgáltatás ÜGYfelei. Komplex kisokos a fogyatékos emberekkel történő kommunikációhoz* (szerk. FARKASNÉ GÖNCZI R.). NFSZK, Budapest.

FARKASNÉ GÖNCZI R. (2018) A könnyen érthető kommunikáció fogalma és szabályrendszere nemzetközi és hazai példák, illetve magyar tapasztalati szakértők javaslatai alapján. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2018/1. [http://epa.oszk.hu/03000/03047/00079/pdf/EPA03047\\_gyogyped\\_szemle\\_2018\\_1\\_064-076.pdf](http://epa.oszk.hu/03000/03047/00079/pdf/EPA03047_gyogyped_szemle_2018_1_064-076.pdf) (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)



## AMIT A KOMMUNIKÁCIÓRÓL ÉRDEMES TUDNI

„Szoktasd magad hozzá, hogy más beszédére a legpontosabban figyelj, szinte helyezd át magad a beszélő lelkébe.”  
(Marcus Aurelius)



### 1) Feladat

- Alkossanak 4 fős csoportokat! Mindegyik csoport válasszon ki egy témát, amelyről a kiosztott lapon igyekezzen a megadott idő alatt minél több ismert kulcsfogalmat összeírni!
- A megadott idő után a csoportok cserélik ki a feladatokat, és a kapott témával kapcsolatos ismereteket egészítsék ki a megadott idő alatt! Ez a feladatcsere mindaddig történjen meg, amíg az eredeti témák vissza nem kerülnek a csoportokhoz!
- Készítsen minden csoport az eredeti témájáról egy 3-4 perces rövid ismertetőt úgy, hogy a leglényegesebb elemeket nevezzék meg!

A kommunikáció  
tényezői

A kommunikáció jelei

A sikeres  
kommunikáció  
ismérvei


A kommunikáció  
csatornái

A kommunikáció  
típusai

Kommunikációs  
stílusok

### 1. A kommunikációról


Ma már mindannyian igen sok és sokféle tudással rendelkezünk a kommunikációról, mint a kapcsolatkialakítás, a kapcsolattartás legfontosabb eszközéről. A 21. század embere a beszéd és az írás mellett már birtokolja a technikai eszközök segítségével létrejött különféle kommunikációs formákat is. A sokféle forma mellett társadalmanként, társadalmi rétegenként és egyénenként nagyon nagy különbségek lehetnek abban, hogy milyen szabályok, szokások szerint alkalmazzuk ezeket a formákat. Ennek a fő oka, hogy minden népnek, minden nemzetnek, csoportnak, rétegnek van sajátos, csak rá jellemző kommunikációja, amely egyrészt adódik a nyelvi sajátosságokból, másrészt a hagyományokból, szokásokból. Ilyen sajátosság például a déli népcsoportokra jellemző gyors, temperamentumos beszéd, az igen gazdag gesztus- és testnyelvhasználat. Ugyanakkor egyre többet és egyre elterjedtebb módon találkozhatunk a kommunikációs kultúra egységesülésével is. Kitért a világ. Az információ hihetetlen gyors áramlásával az egész világ egyre jobban kezd hasonlítani egy „globális faluhoz”. És nyilván ahogy egy faluközösségben szokás, úgy a kommunikáció, a szokások is egyre inkább kezdenek egyformává válni. Elkezdünk egyforma nyelvet beszélni, egyformán viselkedni. A globalizációt nagyban segíti az internet elterjedése és használata.

-  2) Beszéljék meg párban, hogy a mentorálás során vajon milyen, a mentoráltak körében szokásos kommunikációs sajátosságokra kell majd számítaniuk!

### 1.1. A kommunikáció alaptételei

Az emberi kommunikációt sokféle szempont szerint kutatták, csoportosították. A legteljesebb és legátfogóbb összegzést 1967-ben az amerikai Palo Alto-i iskola kutatói adták (WATZLAWICK et. al 2011), ők a következő öt pontban foglalták össze az egészséges ember kommunikációját jellemző alaptételeket:

- Nem lehet nem kommunikálni. Azaz az ember minden megnyilvánulása üzenet, kommunikáció. Így az is, ha éppen hallgat az illető, mert nem akar a másikhöz szólni.
- A kommunikáció többcsatornás és többszintű. A több csatorna a két fő csatorna – a verbális (a nyelvi) és a nem verbális (a nem nyelvi) kódok – meglétét jelenti. A többszintűség a tartalomra és a viszonymeghatározásra utal. A tartalom a közlés szintjét jelenti, vagyis azt, amit kimondunk, leírunk, közvetlenül megfogalmazunk a kommunikáció során. A viszonszint az a szint, amelyik sok apró jelből, kimondott és nem kifejtett üzenetből segít értelmezni, hogyan kell értenünk az elhangzott üzenetet, mi a közlő szándéka, illetve milyen a viszony a részt vevő felek között (pl. az elhangzó üzenet parancs, fenyegetés, sürgetés vagy éppen segítő szándékú). A viszony meghatározásában fontos szerepük van a nem verbális jeleknek, ugyanis elhangozhat egy üzenet, amely a szavak szintjén dicséret, de ha a kimondását ajakbiggyesztés, színtelen hang és gúnyos mosoly kíséri, akkor biztosak lehetünk benne, hogy az illető pont az ellenkezőjét gondolja. Ennél a tételnél meg kell említenünk a sokszor hallható metakommunikáció fogalmát, amely a *meta* (görög: 'valamin túl') előtagból levezetve a kommunikáción túlit jelenti. Így szoros kapcsolatban van az alaptételben megfogalmazott többszintűséggel, ugyanis a metakommunikáció az elhangzott üzenet megértését segíti. A kommunikáció nem nyelvi jelei segítik leginkább az elhangzott közlés megértést (ld. az említett példát), így igen gyakran a nem nyelvi kommunikációt nevezik metakommunikációnak. Ez akkor igaz, ha valóban az elhangzott üzenet értelmezését segíti. De gyakran a nyelvi jel is betölthet metakommunikatív funkciót. Ilyen például, amikor egy viccet elmesélünk valakinek, de az illető nem viccként értelmezi. Ekkor nyelvi jelekkel próbáljuk megmagyarázni az elhangzottak humoros jelentését. Vagy ehhez hasonló az is, ha egy kijelentésünket valaki félreérti, nem a szándékainknak megfelelően értelmezi, ilyenkor is a nyelvi jeleket hívjuk segítségül, hogy tisztázzuk magunkat.
- A kommunikáció a részt vevő felek között körkörös (cirkulárisan) zajlik. Ez azt jelenti, hogy a kommunikációban részt vevőknek az üzeneteit és az egymáshoz való viszonyukat maga a kommunikáció alakítja. Tehát hiába képzelünk el előre egy beszélgetést, egy hivatalos megbeszélést, hiába játszunk le magunkban annak egész menetét, a valóságban nem biztos, hogy úgy fog történni, ugyanis a beszélgetés, a tárgyalás menetét a másik fél kommunikációja is meghatározza, befolyásolja. A kommunikáció folyamatának körköröségét a kommunikáció tagoltsága, a részt vevő felek állandó közbeszólása biztosítja, vagyis az a tény, hogy a kommunikáló felek szerepei (adó és vevő) állandóan cserélődnek.
- A kommunikáció digitális és analóg kódokból áll. A digitális kódok olyan jelek, amelyek részeikre, összetevőikre bonthatók, a köztük levő összefüggések leírhatók. Ez jellemzi a nyelvi jeleket. Az analóg kódok nem bonthatók összetevőkre. Ilyen típusú kódok jellemzik a nem verbális kommunikációt (pl. egy gesztus, a mimika, a testtartás).
- A kommunikáció mint folyamat kétféle lehet: egyenrangú (szimmetrikus), ha a partnerek közötti viszony egyenlő (pl.: barátok, kollégák beszélgetnek), illetve egyenlőtlen (kiegészítő), ha a felek közötti különbségen, azaz az egyik vagy a másik fél nagyobb befolyásán van a hangsúly. Ennek tipikus példái, ha tanár – diák, főnök – beosztott, orvos – beteg között folyik a kommunikáció.

-  3) Gyűjtsék össze párban, hogy a mentorálás során kikkel, milyen viszonyban és milyen csatornán kerülhetnek kommunikációs kapcsolatba! Készítsenek erről egy folyamatábrát!

## 1.2. A nem nyelvi jelek

A kommunikáció folyamatában a nyelvi és nem nyelvi jelek együtt, egymást kiegészítve vannak jelen, egyszerre hatnak. Nem nyelvi jel önmagában is előfordul, de csupán nyelvi jel nem nyelvi jel nélkül nem. Gondoljunk csak egy írott szövegre, ott az írás milyensége, a betűk formája, a felület, amelyen megjelenik a szöveg, mind árulkodó jel. De ugyanilyen a beszéd esetében a hang, a hangsúly, a mimika, a gesztusok stb.

A kommunikáció nem nyelvi jeleinek igen komoly üzentértéke, értelmező szerepe lehet, ezért érdemes ismernünk őket, és figyelni rájuk. A nem nyelvi jeleknek sokféle csoportosítása létezik. A továbbiakban csupán vázlatosan mutatunk be egy lehetséges felosztást (RAÁTZ 2015).

A nem nyelvi jeleknek két nagy csoportját szoktuk elkülöníteni. Az egyik csoportba azok a jelek tartoznak, amelyeket a legnagyobb igyekezetünk ellenére sem tudunk befolyásolni, nem tudunk velük a kommunikáció során manipulálni, de az interakcióban fontos jelentésük lehet. Ilyen jelek lehetnek: a beszélő kora, neme, termete, arcának elfehéredése vagy elpirulása, tenyerének izzadása, lábának remegése, hangjának elcsuklása. Az ilyen típusú nem nyelvi jeleket közös névvel extranyelvi jeleknek nevezzük.

A másik, mindenki számára jóval ismertebb csoportba azok a nem nyelvi jelek tartoznak, amelyeket ugyan nem tudatosan használunk a kommunikációban, de közülük számos jel alkalmazása, ha szükséges, tudatossá válhat. Az idesorolható jeleket összefoglaló néven paranyelvi nem nyelvi jeleknek nevezzük. Idesoroljuk a hangjeleket, azaz hogy milyen hangsúllyal, hangerővel, ritmusban mondunk valamit. De idetartozik a mimika, a tekintet, a gesztus, a testtartás, illetve a térköz is. Vagyis fontos és meghatározó, hogy egy beszélgetés során milyen messze állunk valakitől. Nagyon fontos az érintés is és annak az üzenete. Például hogy egy vigasztaló beszélgetés során megérintjük-e, megsimogatjuk-e a társunkat. Hasonlóan üzenetértéke lehet a nem nyelvi kommunikációban a külsőnek is. Így tud üzenni a ruha, a hajviselet, az ékszerek, a különböző használati tárgyak, pl. a táska, a telefon vagy a különféle testdíszek, pl. a tetoválás is. A külsőn megjelenő jeleket közös néven emblémáknak nevezzük.

Szintén a nem nyelvi jelekhez soroljuk az időviszonyokat, vagyis azt, hogy egy beszélgetés során ki mennyi ideig tartja magánál a szót, vagy mennyi idő telik el addig, amíg megszólalunk, átvesszük a szót a másiktól. Idesoroljuk a beszélgetés közbeni csendet is, amely lehet kellemes, feszült, hosszú stb.



- 4) Elemezzék csoportokban az alábbi TMO-s fotókat, amelyek a Facebookon jelentek meg! Mit közvetítenek a résztvevők nem nyelvi jelei? Mindenki válasszon magának egy nem nyelvi jelet, amely alapján megfogalmazza a választát!



Forrás: <https://www.facebook.com/tmo.gov.hu/photos/pb.798690547189608.-2207520000../1250500702008588/?type=3&theater> (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)



Forrás: <https://www.facebook.com/tmo.gov.hu/photos/pcb.1250501828675142/1250500665341925/?type=3&theater>  
(Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)



### 5) Feladat

- Olvassák el Ritók Nóra alábbi blogbejegyzésének részletét! Gyűjtsék ki a szövegből a nem nyelvi jeleket és azok szerepét, hatását a kommunikációban!
- Beszéljék meg, hogy a kommunikáció során milyen érintések fordulhatnak elő! Mi a hatásuk? Milyen érintéseket és milyen helyzetben alkalmazhatnak majd a mentorálás során?

Nehéz eset. Nagyon. Tulajdonképpen senki sem bír vele. Sem a család, sem az iskola.

Sokszor ő sem bírja saját magát elviselni. Alsó tagozatban pszichológushoz is kellett vinni a szülőknek. Az agresszív reakciói miatt. Aztán ez elmaradt. Nem is akart menni, meg pénz se nagyon volt az útra. Ez nem olyan, mint a lázas betegség. Amivel valamit gyorsan kezdeni kell.[...]

Az iskolában nagyon sok verekedést provokált már. Volt már belőle rendőrségi ügy is. Ilyenkor a szülőket behívták. Aztán az apja otthon jól elverte. Akkor pár napig meghúzta magát. Utána kezdődött minden előlről. [...]

A tanulmányi eredménye nagyon gyenge. Olvasni alig tud, a matek se megy, a többiről nem is beszélve. [...]

A művészeti foglalkozásokat jobban viseli. Sokszor nagyon sajnálom. Mert látom rajta, nem akar rossz lenni, nem akar bajt, csak mindig úgy sikerül, hogy elborul az agya, nem tud uralkodni magán, provokál, és már üt is. És ehhez nagyon kevés elég neki. Egyszer egy programra vittem, a többiekkel együtt. Velük jól elvult. Akikkel ott találkozott, azokkal azonban hamar összeakaszkodott. Hazafele a buszon kérdeztem, mi volt az oka, mivel kezdődött a konfliktus. – Azzal kezdődött, hogy „nizett” – próbálta megmagyarázni a történeteket. Mert neki egy nézés is elég volt.

A többiekkel is hamar megvan a baj. „Anyázott”. „Nekem jött.” „Meglökött.” „Röhögött.” „Nem adta ide.” stb. A lista hosszú, az ürügyek tárháza kimeríthetetlen. [...]

Sokszor én is alig bírom. Néha legszívesebben én is kiabálnék vele. De tudom, nem visz előre. Inkább a nyugodt hang, az érintés. Mert látom rajta, neki is rossz. Általában hamar megnyugszik. A traumát is nehezen viseli. Könnyen elsírja magát. Ha látja, hogy megbánt a magaviseletével, és megnyugszik, odajön, megölel, és mindig fogadkozik: nem teszi többé. Látom rajta, komolyan gondolja. Csak nem megy neki.

A szülei is próbálják fogni. Néha veréssel, néha ajándékokkal. Olyannal, amit nem engedhetnek meg maguknak. Telefonnal, számítógépes játékokkal. Akkor is, ha kölcsönt kell felvenni. Akkor is, ha nincs mit enni.

Forrás: L. Ritók Nóra 2011. A nyomor széle blog. 204. A fiú. részlet  
<https://nyomorszeleblog.hvg.hu/2011/06/26/204-a-fiu/> (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)

## 2. A kommunikáció megjelenési formái és típusai a tér-idő viszonylata szerint


A kommunikáció a 21. században több formában, térben és időben eltérő módon is létrejöhet (lásd 1. ábra). A legrégebbi formája a beszélt nyelv. Ennek a megjelenése lehet közvetlen formában, amikor egy térben és egy időben vannak a felek. De történhet valamilyen eszköz (telefon, számítógép stb.) segítségével, vagy egy korábban rögzített formában (pl. hangüzenet, hangfelvétel, videóüzenet).

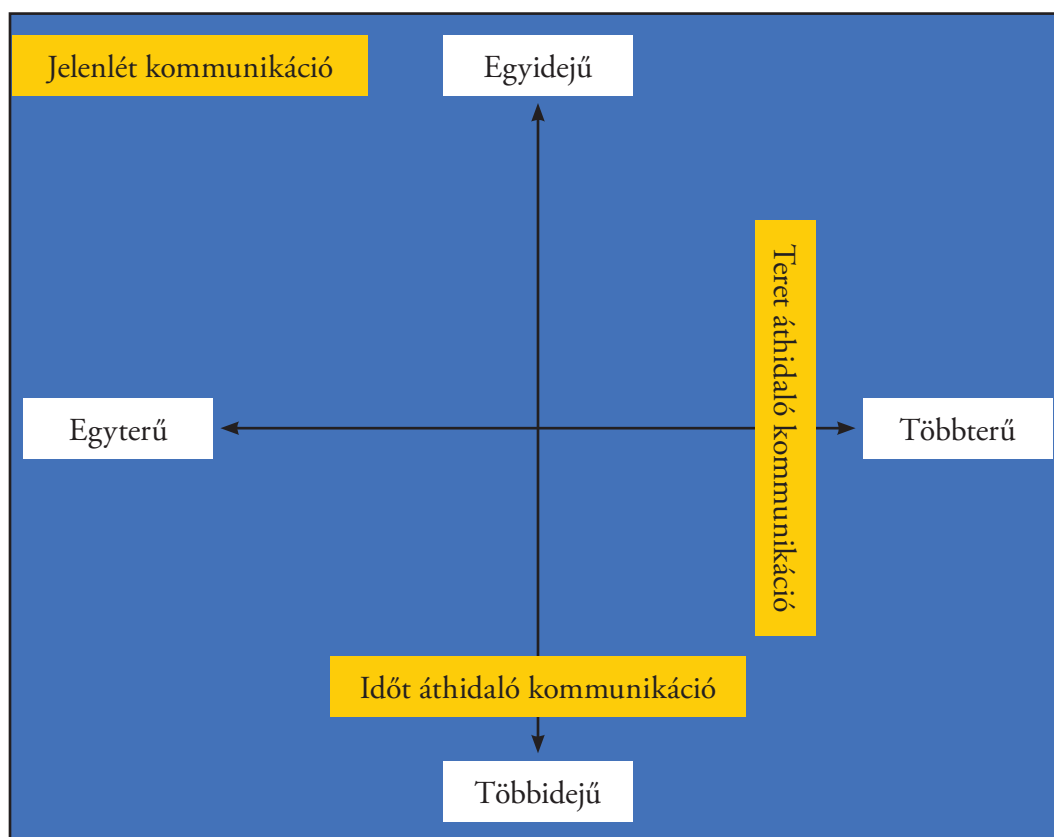
Az írott kommunikáció ma már lehet kézzel írt üzenet vagy nyomtatott, gépelt forma. Korlátozottan ugyan, de ez is előfordulhat egy időben és egy térben (pl. a tanár a táblára ír). Az üzenetnek ez a formája inkább egy teret és időt áthidaló kommunikációs mód (pl. levél, üzenet). Természetesen létezik olyan írásos üzenet is, amely időben nem kötött, de egy adott térben fordul csak elő (pl. egy osztály faliújsága, hirdetés).

A legújabb kommunikációs forma a digitális kommunikáció, amely sokféle módot ötvözhet, lehet írott, szóbeli, képi, illetve ezek együttese. Az ilyen típusú kommunikáció többféleképpen létrejöhet. Gyakori az a forma, amikor egy időben, de különböző térben vannak a résztvevők (pl. online oktatás, chatelés). De lehet teret és időt áthidaló is (pl. egy videó, mobilfelvétel, messengerüzenet).

A közlési folyamat végbemenetele szempontjából a kommunikáció lehet:

- teljes, amikor a fogadótól értékelhető válasz érkezik;
- részleges, amikor a közlő észleli, hogy a partner „vette” az üzenetet, de válasz nem érkezik;
- egyoldalú, amikor a közlő nem tudja, hogy üzenete eljutott-e a címzethez.


- 6)  Tanulmányozzák az alábbi, a kommunikáció típusait a tér és idő viszonylatában bemutató ábrát! Gyűjtsenek minél több példát az egyes típusokra a mentorálás során előforduló kommunikációs helyzetekből!



1. ábra: A kommunikáció típusai a tér és idő viszonylatában (SZAKADÁT 2007)


## 2.1. Az online kommunikáció

Ma már szinte mindenkinek természetes, hogy mobiltelefont, internetet használ, és azon keresztül kommunikál. A számítógépes hálózat használata megszüntette a kommunikáció helyhez és időhöz kötöttségét, megnövelte az információ gyorsaságát, hozzáférhetőségét. A kommunikációban a résztvevők számára megteremtette a korlátlanul elérhető tudás azonosságát. A számítógép mellett számos technikai eszköz (mobiltelefon, személyi hívó, web-kamera stb.) született, amely az emberi kommunikáció gyorsaságát szolgálja. Ezek az új kommunikációs eszközök a nyelvhasználatban is alapos változást indítottak el. Létrejött egy új nyelvváltozat, a digilektus, amely az elektronikus, azaz a digitális kommunikáció nyelvhasználati módja. Ezt a nyelvváltozatot az erős és gyakori képi információ bevonása, a beszéltnyelviség erőteljes hatása és a spontán írásbeliség jellemzi.

-  7) Alkossanak párokat, és válasszanak az alábbi digitális kapcsolattartási eszközök közül egyet! Gyűjtsék össze azokat a – mentorálásban történő használatukra vonatkozó – tanácsokat, amelyeket megosztának mentortársaikkal! Azt is írják le, hogy kivel alkalmaznák az adott módot a mentorálás során történő kommunikációban.

SMS	Mobiltelefon	e-mail	Facebook	Skype	Messenger	Viber

2020-ban a járvány miatt bevezetett online oktatásba a túlnyomórészt hátrányos helyzetű gyerekek harmada nem tudott bekapcsolódni. Erről számol be az a felmérés, amelyet a Rosa Parks Alapítvány, a Motiváció Egyesület és a Partners Hungary szervezetek készítettek. Mind a három szervezet a hátrányos helyzetű gyerekek oktatásának javításán dolgozik. A felmérésben részt vevő 425 válaszadó pedagógus kétharmada általános iskolában tanít, nagy többségük (83%) állami iskolában dolgozik, 10% egyházi és 7% alapítványi iskolában. Harmaduk községi iskolák pedagógusa volt az ország minden részéről. 44%-uk a roma tanulók arányát 60%-nál magasabbra becsülte az általa tanított osztályokban, a válaszadók közel fele tehát szegregálódó vagy szegregált iskolában dolgozik.

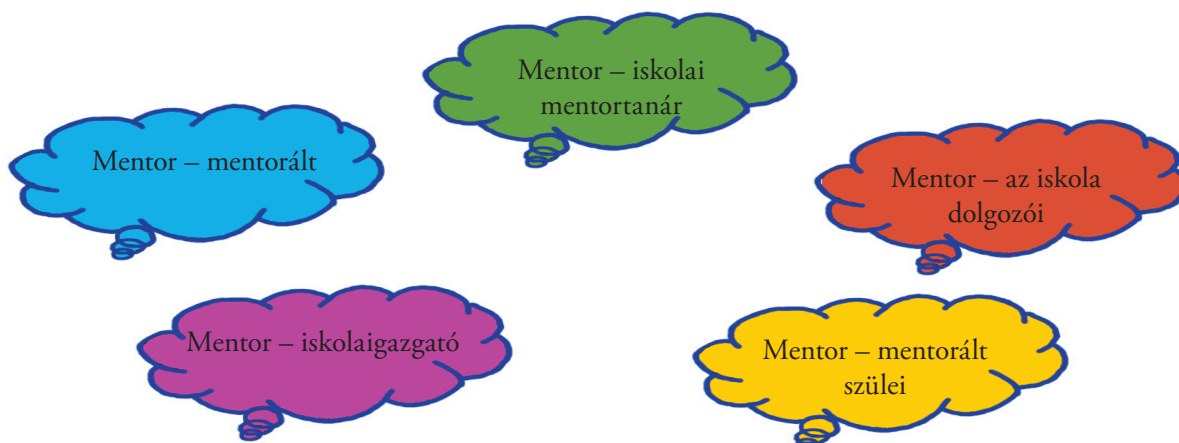
-  8) Feladat
- Olvassa el az alábbi linken található beszámolót a felmérésről! Emeljen ki az adatok közül három olyan tény, amely az ön számára meglepő volt! <https://qubit.hu/2020/05/12/igy-tunnek-el-a-magyar-kozoktatashol-a-hatranynos-helyzetu-es-roma-gyerekek-a-jarvany-idejen>
  - Fogalmazzon meg legalább három olyan célt, amelyet kitűzne a mentorálás során, hogy segítse a tanulmányban megnevezett hátrányos helyzetű tanulók digitális kommunikációjának fejlődését, a diákok fölzárkóztatását!

### 3. A mentor kommunikációja



#### 9) Feladat

- Válasszanak az alábbi kommunikációs párokból egyet! Gyűjtsék össze párokban, hogy az alábbi kommunikációs partnerekkel, akikkel a mentorálás során biztos, hogy kapcsolatba kerülnek, milyen kommunikációs viszonyt, illemszabályt fognak kialakítani, milyen csatornákat fognak a kommunikációra használni!
- Hasonlítsák össze jegyzeteiket az azonos párokat választók, majd fogalmazzanak meg a többieknek néhány hasznos tanácsot!



Ahhoz, hogy a mentor sikeres legyen, igen sok jó tulajdonsággal, felkészültséggel kell rendelkeznie. Ezek közé tartozik, hogy jól, egyértelműen kommunikáljon, udvarias legyen, hatékonyan és empátikusan tudjon a mentoráltakkal beszélgetni, és legyen képes figyelmesen meghallgatni őket. Az alábbiakban ehhez adunk néhány tanácsot.

Úgy gondolom, hogy a poroszos oktatási rendszerrel szemben a diákságot nem a rájuk váró tudás mértékével kell sokkolni, hanem a rájuk váró tudás szépségét kell bemutatni. Ez a mindennapokban megtestesülhet olyan formában, hogy ahelyett, hogy órákat töltenék unalmas könyvek felett, a vizuális ábrázolással sokkal könnyebb tanulást eredményezhetünk, de emellett a tanulás hangulata is sokat javíthat a tanulás sikerében.

(Hajdu Krisztián mentorhallgató)

#### 3.1. A hatékony kommunikáció

A hatékony kommunikációnak többféle modellje létezik. Közülük az alábbiakban a Marshall Rosenberg (2001) amerikai klinikai pszichológus által kidolgozott erőszakmentes vagy más néven együttműködő kommunikációs modelljét mutatjuk be. A Rosenberg által meghatározott lépések segíthetik a diákokkal, a szülőkkel, a tanárokkal való minél hatékonyabb és egyértelműbb kapcsolattartást.

Rosenberg annak érdekében, hogy a kommunikáció hatékony legyen, azaz hogy úgy tudjuk a saját véleményünket képviselni, hogy közben mások igényeit is figyelembe vesszük, egy olyan, az asszertív kommunikáció alapjait is figyelembe vevő modellt dolgozott ki, amely négy alappilléren nyugszik:

### 1. Megfigyelés

A tények megfigyelése értékelés nélkül. Első lépésként vegyük szemügyre a tényeket, hogy mi történik. Olyan kijelentéseket, ténymegállapítást tegyünk, amelyek sem negatív, sem pozitív ítéletet nem jelentenek. Például az egyik mentorált állandóan késik. Ezért nem minősítjük, nem szidjuk meg, objektívan ennyit jelzünk neki: *Az utóbbi találkozókra késve érkezel.*

### 2. Érzés

Az érzések kifejezése alapfeltétele a sikeres kommunikációnak. Ha nem mondjuk ki az érzéseinket, az gátolja a megértést. Fontos, hogy az érzéseinket nem bántóan, mindenféle ítéletalkotás nélkül közvetítsük. Az előző példánknál maradva megjegyezhetjük: *Zavar/sajnálom, hogy nem tudsz a foglalkozásba bekapcsolódni.*

### 3. Szükséglet

Fontos, hogy megfogalmazzuk, tisztázzuk az adott esettel kapcsolatos szükségleteinket, igényünket. Tehát így folytathatjuk a mondandónkat: *Fontos számomra, hogy itt legyél, és együtt tudjunk dolgozni.*

### 4. Kérés

Az érzéseink és igényeink megfogalmazása után fejezzük ki a konkrét kérésünket, azaz hogy mit kell konkrétan a másik személynek tennie, illetve hogyan változtassunk a helyzeten, akár közösen is. A kérést mindig pozitívan fogalmazzuk meg (tehát ne tagadó formában), legyen konkrétumra törekvő, reálisan teljesíthető, és ügyeljünk arra, hogy legyen lehetősége a másik félnek elutasítani is azt. Ez azért fontos, mert így nem érzi kényszer alatt, sarokba szorítva magát a partnerünk.

A példánknál maradva: *Kérlek, gondold át, hogyan tudnád úgy szervezni az elfoglaltságaidat, hogy a következő alkalommal időben itt legyél.*

A kommunikációs modellről, illetve annak a gyakorlatban való használatáról olvashat még a 6. tanulmány 5. fejezetében.

A hatékony kommunikációhoz nemcsak a kommunikáció folyamatának ismerete szükséges, hanem jó néhány olyan elem, ami meghatározza, befolyásolja a sikerességét. Ezekről a tényezőkről gyakran és sokat írnak a különféle kommunikációs könyvek, tankönyvek. Az alábbiakban sorra veszünk néhány olyan tényezőt, amely meghatározhatja a kommunikáció sikerességét.

Fontos a kommunikáció során, hogy törekedjünk az érthetőségre, a pontosságra. Olyan szavakat, kifejezéseket használjunk, amelyeket a gyerekek ismernek, megértenek. Ennek egyik alapfeltétele a közösnyelvűség, hogy az interakcióban részt vevő felek azonos jelrendszert, azonos nyelvet használnak. Az azonos nyelvhasználat nem csupán azt jelenti, hogy ugyanazon a nyelven beszéljenek, hanem feltételezi azt is, hogy törekedni kell olyan szavakat használni, amelyek a mentoráltak számára is ismertek, illetve ha azt feltételezzük, hogy nem, akkor igyekezzünk őket megmagyarázni. Kerüljük el az idegen szavakat, a kevésbé ismert szaknyelvi kifejezéseket. Gondoljunk arra, hogy a mentorált gyerekek között sokan nyelvi hátránnyal küzdenek (Lásd: *Különleges bánásmódot igénylő tanulók* című fejezet), és arra is kell számítanunk, hogy köztük több kétnyelvű is lesz, akik gyakran használják a romani nyelvet is a magyar mellett.

Az alábbi példa Lakatos Péter *A romani-magyar kétnyelvűségéből eredő iskolai hátrányok okai és megoldási lehetőségei* című PhD-dolgozatából való (2018: 160–161).



2017. november 30-án az egyik iskola történelemórájára ültem be a 6. b osztályba. Az óra 10:45-től 11:30-ig tartott. A téma Amerika felfedezése volt. Átismétlik az előző órán elhangzottakat. A tanár az óra elején megkéri a gyerekeket, hogy tolgassák össze padokat, mivel csoportos feladatok lesznek. Az osztály összetétele láthatóan heterogén, vannak romák, nem romák (magyarok) és romungrók is. A tanterem hátsó bal oldali részénél a romák ülnek össze, ez néhány perc múlva ki is derül, mivel romaniul kezdenek el beszélgetni. 4 lány és 2 fiú. 11:05-kor a tanár egy feladatot ad ki. Ekkor hallhatóan elkezdődik egy romani diskurzus.

**1. lány:** – Amaj, na shundyom, so phendya! (Azta, nem hallottam, mit mondtál!)

**2. lány:** – Chitt, na vorbin kadici! (Hallgass, ne beszélj annyit!)

**Tanár:** Gyerekek! Jelöljétek ki egy embert, aki a végén majd beszámol a feladatokról.

**2. lány:** E Virgi majshukares vorbil. (Virgi szebben beszél.)

A tanár közben – 11:09-kor – kiosztja a feladatokat, és a gyerekek elkezdik azokat megoldani.

**3. lány:** Katyka irin: Santa Maria! (Ide írd, hogy Santa Maria!)

Az 1. sz. lány láthatóan nem jó helyre írja!

**3. lány:** – Kattyka irin, dikh! So keres??? (Ide írd, nézd! Mit csinálsz???)

**4. lány:** – Ab'ado o 4-eshoj, Kincsem! (Ez már a 4-es, Kincsem!)

**3. lány:** – Me na zhanav! (Én nem tudom!)

**2. lány:** – Vanessza, keretezin andre! (Vanessza, keretezd be!)

**3. lány:** – Andre trubul te keretezinen? (Be kell keretezni?)

**2. lány:** – Igen!

Közben a tanár az asztalhoz jön.

**2. lány:** Virgi, radirozin auri! (Virgi, rádirozd ki!)

**1. lány:** An chak! (Add csak ide!)

**2. lány:** Chitt aba! K'avel. (Hallgass már, mert jön!)

Az óra további menete hasonlóan folytatódott. A roma gyerekek romaniul beszéltek meg a feladatokat, a tanárral, nem roma társaikkal magyarul beszéltek. Már az is sokatmondó, hogy a csoportokat is úgy alakították ki, hogy ők egymás mellett legyenek. Ez más osztályokban, hasonló feladatoknál ugyanígy volt, vagyis a roma diákok egymás mellé ültek, és a feladatok megoldását romaniul beszéltek meg félhangosan vagy éppen csak hallható módon.

Mit tehetünk ilyenkor? Megkérhetjük, hogy mondják el magyarul, vagy fordítsák le, amit mondtak. De az is jó taktika lehet, hogy azt kérjük, hogy mondják el, mit mondtak, és tanítsanak meg bennünket néhány cigány kifejezésre, szóra.

A sikeres kommunikáció érdekében hasznos lehet, ha ismerjük a H. Paul Grice (H. PAUL GRICE 1997) névéhez fűződő társalgási maximákat. Grice szerint a kommunikáció sikerességének alapfeltétele az együttműködési alapelv, vagyis hogy a beszélő legyen hajlandó a társalgás sikerességének, az üzenet megfelelő célba érésének érdekében néhány alapelvet figyelembe venni. A négy legfontosabb alapelv, vagyis maxima a következő.

- Mennyiségi maxima: az elegendő, se túl sok, se túl kevés információ, vagyis csak annyit mondjunk, amennyi szükséges, se többet, se kevesebbet!
- Minőségi maxima: a társalgásban legyünk tisztességesek, ne mondjunk hamis dolgokat, mert azzal félrevezethetjük a társunkat!
- Relevancia (kapcsolódási) maxima: igazodjunk a beszélgetés tárgyához, kapcsolódjunk beszélgetőpartnerünk szavaihoz!

- Mőd maxima: Ne beszéljünk homályosan, kétértelműen vagy szószátyár módon! Igyekezzünk érthetően, jól hallhatóan beszélni!

- 10) Az alábbi idézetek a fent idézett PhD-dolgozatból valók. A cigány gyerekeket tanító tanárok az alábbiakat teszik, ha a gyerekek az órán cigányul beszélnek. Beszélje meg társával, hogy kinek a hozzáállása a legszimpatikusabb, és miért!

„...megkérem őket, hogy inkább magyarul beszéljenek, mert félreérthető.” (9 éve pályán lévő pedagógus)

„Megkérdezem, hogy mit mondtak, mert ezzel tanulok. Ebben a közösségben kell egy alap «nyelvtudás».” (3 éve pályán lévő pedagógus)

„Próbálok megjegyezni, mit mondtak, s utánanézek, mit jelent.” (9 éve pályán lévő pedagógus)

„Rájuk mosolygok, éreztetem velük, hogy értettem.” (1,5 éve pályán lévő pedagógus)

„Lefordítatom egy cigányul beszélő tanulóval, és aztán döntök.” (18 éve pályán lévő pedagógus)

„Elismétlem újra a mondatot, lejegyzem, utánanézek, mit jelent, addig függőben hagyom a dolgot.” (9 éve pályán lévő pedagógus)

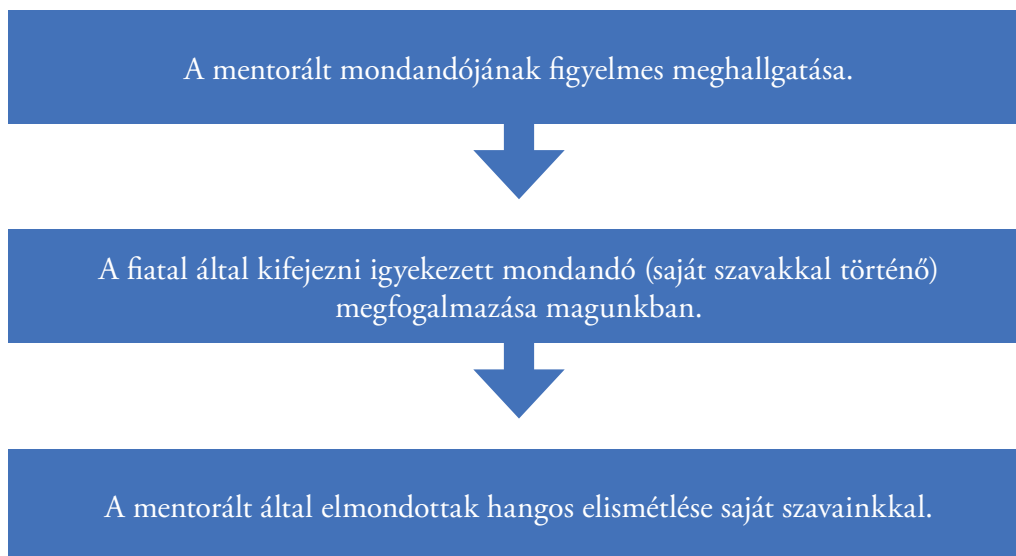
„Magyarul próbálok rávezetni, hogy sikeresen folytassa.” (26 éve pályán lévő pedagógus)

Minden héten, de legkésőbb minden második héten fontosnak tartom, hogy beszélgesünk egy kicsit arról, hogy ki hogy van, milyen csatákat vívunk épp jelenleg.

(Szepes András mentorhallgató)

Igen hasznos tanácsokat olvashatunk *Az ifjúsági mentorálás* című kiadványban (KÁLLAI 2015), amelyben a mentorálttal folytatott beszélgetés során kétféle módot javasolnak: az egyik a figyelési fogások, a másik a befolyásolási fogások.

A figyelési fogások kérdésében a kiadvány a *Be a Mentor* (2006) egy három fázisból álló technika alkalmazását javasolja.



A befolyásolási fogások esetében a mentor osztja meg a gondolatait, érzéseit a mentoráltjával. A mentortól a mentorált felé irányuló kommunikációban – a félreértések és más kommunikációs zavarok elkerülése végett – törekedni kell a világos, a mentorált által használt vagy legalábbis érthető nyelvezet segítségével történő megfogalmazásra.

Érdeemes elmesélni, nekünk is voltak nehézségeink a matek, töri... stb. kapcsán, sőt szinte mindenki ütközik ilyenekbe, és ilyenkor tényleg csak úgy lendülhetünk túl ezen, ha nem adjuk fel, találunk valami célt a nehézségekben. Lehet ezt úgy is koordinálni, hogy akár játékos feladatokat viszünk be, amik megalapozzák a kezdeti sikerélményt, életszerű példákon keresztül magyarázunk, segítünk nekik abban, hogy saját élményt, örömet leljenek egy nem annyira kedvelt tárgyban is. Fontos, hogy magunkban is mutassuk meg az esendőséget, ne tegyünk úgy, mintha mi nem is lettünk volna ennyi idősek hasonló problémákkal.

(Budai Szilva mentorhallgató)

### 3.2. Az üzenet befogadása

A kommunikáció sikerességéhez nemcsak az üzenet pontos megfogalmazása szükséges, hanem annak is nagy szerepe van, hogyan figyel, hogyan fogadja be a címzett az üzenetet. Számít, hogyan figyelünk, hogyan hallgatjuk a partnerünk üzenetét.

A hallgatásnak különféle szintjei lehetnek. Ezeket aszerint osztályozzuk, hogy a másik fél üzenete befogadásának mi a célja. A különféle szintek különféle kommunikációs szituációkra jellemzők. A csupán egyszerű hallgatástól egészen a memorizáláson keresztül igen sokféle szintje lehet a befogadásnak (ld. 2. ábra).

Hallgatni, hogy segítsünk másoknak (aktív/empatikus hallgatás).
Hallgatni, hogy elemezzük és értelmezzük a tartalmat.
Hallgatni, hogy megjegyezzük a tartalmat.
Hallgatni, hogy megértsük a tartalmat.
Hall(gat)ás, a fizikai hang észlelése.

2. ábra: A hallgatás szintjei

A hallgatásnak többféle típusát különböztethetjük meg. Így elkülöníthetünk információszerző, kritikus, taktikai, visszhangzó vagy empatikus és szórakozási célú hallgatást.

Információszerző hallgatásról akkor beszélhetünk, amikor azért hallgatunk, hogy valamilyen elhangzó információt begyűjtsünk. Ilyen tipikus információszerző hallgatás például egy előadáson, egy tárlatvezetésen történik. De gyakori, hogy egy kétszemélyes kommunikációban is azért hallgatunk, mert a partner által mondott információkra vagyunk kíváncsiak (ilyen például egy mentorálttal folytatott beszélgetés, amikor ő mesél magáról, a családjáról, a vágyairól stb.). Ilyenkor érdemes nagyon aktívan figyelni, hogy minél több információt minél pontosabban megjegyezzünk.

Számos kutatás bizonyítja, hogy amikor információkat igyekszünk megjegyezni egy-egy kommunikációban, akkor azt tapasztaljuk, hogy bármennyire aktívan is figyelünk, a hallott információ egy jelentős része hamar elvész. Ha van rá módunk, akkor érdemes ilyenkor megszakítanunk a beszélőt, és visszakérdeznünk, hogy a lényegesebb információkat megjegyezzük. Így pontosíthatjuk, illetve ellenőrizhetjük is, hogy mindent jól értettünk-e. Az információszerző hallgatás esetében előnyös, ha a lehető legsemlegesebb magatartást tanúsítjuk.

A kritikus hallgatást akkor alkalmazzuk, amikor a beszélő mondandóját nem fogadjuk el egyértelműen. Az üzenetet mérlegeljük, hogy mit lehet belőle elfogadni, mit nem, mi szorul kiegészítésre, cáfolatra. Tipikus példája a kritikus hallgatásnak, ha valakitől valamilyen cselekedetét számonkérjük. De egy vitában is használhatjuk a hallgatásnak ezt a formáját. A kritikus hallgatásnak mindezek mellett nem szabad kellemetlennek, zavarónak lennie. Elég, ha nem nyelvi jelekkel érzékeltetjük, hogy ítélőképességünk teljes birtokában vagyunk, figyelünk, mérlegeljük az elhangzottakat. A kritikus hallgatás pozitív oldala, hogy a beszélőt is arra kényszeríti, hogy átgondoltan, összeszedetten és minél meggyőzőbben beszéljen.

A visszhangzó vagy empatis hallgatás akkor jellemző, amikor valaki tanácsot, lelki vagy erkölcsi támogatást kér tőlünk. Ilyenkor a legfontosabb, hogy figyelmesen, odafordulón hallgassuk meg őt. Fontos, hogy átérezzük a beszélő érzelmeit, azokat megértsük, azokat elfogadjuk, azaz „visszhangozzuk”.

A taktikai hallgatást főleg a különféle konfliktusok megoldásában célszerű használnunk. A hallgatásnak ezt a formáját több céllal is beiktathatjuk. Alkalmazhatjuk például akkor, ha egy kis szünetet akarunk nyerni ahhoz, hogy a gondolatainkat összeszedjük, rendezzük, de élhetünk vele abban az esetben is, ha választ akarunk a partnerünkből kicsikarni. Ezt elősegíthetjük egy-egy kérdés föltevésével is.

Fontosak a pozitív visszacsatolások, visszajelzések. A gyerekekben nem azt kell éreztetni, hogy nem mennek a dolgok, és így nem fog semmit sem elérni az életben, mert a gyerekeknek egyszerűbb lesz a feladás. A támogatások és biztatások még ha nem is azonnal, de hosszú távon alkalmazva jelentős motivációt válthatnak ki a diákokból, mint sem hogy „tanuljanak, mert különben nem lesz belőlük senki.”

(Brotscholl Bálint Tibor mentorhallgató)

A jó hallgató, befogadó minden esetben figyel a másikra. Türelmesen meghallgatja a mondanivalóját. Nem vág a szavába, nem szakítja meg állandóan. Ha van rá módja, akkor kérdez, visszakérdez olyan részekre, amelyek nem voltak számára világosak. Esetleg megerősítheti összefoglalásként az elhangzottakat. A hallgatás során a figyelmünket megerősítő, támogató szavakkal, hangokkal (pl.: *igen, értem, hm, aha, valóban*) is nyomatékosíthatjuk. De a hallgató szerepében számos más módon, nem nyelvi jelekkel is kifejezhetjük az érdeklődésünket. Ilyen pl. a szemkontaktus. A hallgató mindig hosszabb ideig néz a beszélő szemébe. A figyelem jele az is, ha az üzenet tartalmával történő egyetértésünket bólogatással erősítjük meg, bátorítjuk a beszélőt. A testhelyzet is segíti a befogadást, illetve az aktív figyelmet. Ezért jó, ha mindig a beszélő felé fordulva, nyitott, laza helyzetben hallgatunk. Ha olyan a kommunikációs helyzet, akkor jó, ha ülve beszélgetünk, ezzel is jelezve, hogy van időnk a másikra, teljes odafordulással tudjuk követni, hallgatni.



11) Olvassák el az alábbi részleteket, amelyek Friedemann Schulz von Thun német pszichológus kommunikációs négyzet-modelljét mutatják be! Értelmezzék a feladó és a címzett szemszögéből

is mind a négy oldal szempontjából a következő mondatokat! Találjanak ki szituációkat a mondatokhoz!

*Siessünk!*

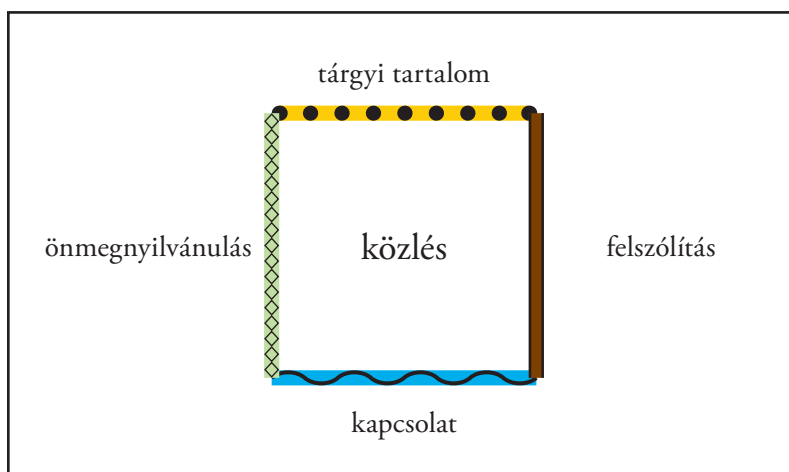
*Ne mesélj nekem!*

*Hogy gondolod ezt?*

*Ez a körte nem a tied.*

Thun négy oldalról világítja meg az emberek közötti kommunikáció folyamatát:

- Tárgyi aspektus. Hogyan tudok tartalmakat világosan és érthetően közvetíteni?
- Kapcsolati aspektus. Hogyan kezelem embertársaimat, amikor kommunikálok velük? Azzal, ahogy megszólítok valakit, kifejezem, hogy mit tartok róla; ennek megfelelően a másik vagy úgy érzi, hogy elfogadom, és egyenrangúként bánok vele, vagy úgy érzi, hogy lekezelem, gyámkodom fölötte, nem veszem komolyan. [...]
- Önmegnyilvánulási aspektus. Ha valaki közöl valamit, magából is átad valamit – e körülmény folytán minden közlés egy kis kószoló a személyiségből, és ez a küldőt nem csupán vizsgázáskor és a pszichológusnál tölti el némi aggodalommal. [...]
- Felszólítási aspektus. Amikor valaki közöl valamit, általában el is akar érni valamit. A befolyásolás és a manipuláció problémája nemcsak a reklámokban és a propagandában, nemcsak a nevelésben és az oktatásban merül föl, hanem mindenfajta emberi tevékenységben [...]



1. ábra: A közlés négy oldala – az emberi kommunikáció modellje

Az eddigiekben az adó szemszögéből vizsgáltuk meg az üzenet négy oldalát. Most a vevő szempontjából vegyük nagyító alá a kérdést. Schulz von Thun tréfásan megjegyzi, hogy az emberi test felépítésébe egy biológiai hiba csúszott be, ugyanis nem két fülünknek kellene lenni, hanem négynek. Az üzenet mindegyik oldalához egy-egy külön, méghozzá egyforma méretű fülre lenne szükség. A legtöbb embernek azonban az egyik füle túlfejlődött a többi kárára. Nagyon sok kommunikációs probléma erre vezethető vissza (SCHULZ VON THUN 2012).

Vannak emberek, akiknél az információs fül nagyobb a másik háromnál. Ez főként a férfiakra és az akadémikusokra jellemző. Minden kijelentésben a tárgyi információkat keresik, és figyelmen kívül hagyják az egymáshoz fűződő viszonyt, az önfeltárást és a felhívást. [...]

Másoknál a kapcsolati fül túl érzékeny. Minden kijelentésben a kapcsolati elemre figyelnek, és hajlamosak semleges üzeneteket is a személyükkel kapcsolatos állásfoglalásként értelmezni. Ha valaki mérges, akkor hibásnak érzik magukat; ha valaki nevet, nevetségesnek érzik magukat; ha valaki komoly, untatónak érzik magukat; ha valaki rájuk néz, úgy érzik, kritikusan vizsgálgatják őket; ha valaki nem néz rájuk, mellőzve érzik magukat. [...]

Azok az emberek, akiknek az önfeltáró fülük nőtt túl „nagyra”, pontosan az ellenkező végletet képviselik. Az ilyen emberen semmilyen kritika nem fog, minden megjegyzésben azt keresi, hogy a másik személy mit mond vele magáról. Végkövetkeztetése: „Ilyen vagy tehát. [...] Végül pedig ott van az az ember, akinek a megszállottsága, hogy mindig mindenkinek a kedvében járjon. Neki a felhívást érzékelő füle nőtt nagyobbra a kelleténél. Minden üzenetben a felhívást keresi, és ugrásra készen várja, hogy beszélgetőpartnerének minden – vélt vagy valós – kívánságát teljesíthesse. Ha a vendége köhint egyet, ő azonnal fut egy pohár vízért” (MIHALEC 2004:36–41).

-  12) Milyen hallgató Ön? Oldja meg az alábbi hallgatási tesztet, majd nézze meg a megoldást! Egyetért vele?

### Hallgatási teszt

Értékeljen minden egyes állítást az alábbi módon:  
gyakran (3), néha (2), soha (1)!

Ssz.	Állítás	Pont
	Ha nem értek egyet valakivel, a hangom hamisan cseng, mivel igyekszem az egyetnemértést elleplezni.	
	Ha fogalmam sincs arról, hogy mit beszélnek, annál inkább igyekszem a koncentrált figyelem látszatát kelteni bólogatással vagy az előadóra szegezett tekintettel.	
	Kellemetlennek találom, hogy utólag rákérdezzek valamire.	
	Ha a téma unalmas, a figyelmem elkalandozik, néha a témától egészen távoli területekre.	
	Előadás közbeni unalmamat rajzolgatással vagy valamilyen fizikai tevékenységgel vezetem le (például rendet rakok a táskámban.)	
	Nehezen viselem el a bonyolult levezetések, s már az elején feladom a követésüket.	
	Ha a téma kellemetlen, legszívesebben befognám a fületem.	
	Amikor egy beszélgetés során hallgatók, gyakran gondolok arra, mit is fogok mondani, ha rám kerül a sor.	
	Ha én állok a beszélgetés középpontjában, könnyebbnek találom a hallgatást.	
	Ha valaki beszélgetés közben piszkálja valamelyik testrészét, vagy ráng a szeme, már nem is figyelek arra, amit mond.	
	Úgy hallgatók, hogy nincs igazán kérdésem a beszélőhöz.	
	Az előadásokon azt érzem, hogy egy arctalan tömeg része vagyok, amely fölött az előadó túl magasan áll.	
	Az emberek érzelmeiről szóló beszélgetések hallgatása kényelmetlen a számomra.	
	Előfordul, hogy mások szemrehányást tesznek nekem, hogy nem figyelek az okfejtésükre.	
	Az, hogy az előadó rokonszenves-e vagy sem, meghatározza azt, hogy mennyire tudom követni.	
	Idegesítenek a barátaim, ha jelentéktelen problémákon lelkiznek.	
	Nehezemre esik kimutatni, hogy mennyire izgat az előadás, valahogy színpadiasnak érzem a csillogó tekintetet, a sűrű bólogatást, vagy azt, hogy a végén odasündörögjek az előadóhoz.	
	Ha feldühít az előadó, akkor nem nagyon rejtem véka alá az elégedetlenségemet. Aki kiáll a pódiumra, az számoljon a lehurrogással is.	


	Ha a partnerem lassan beszél, igyekszem értésére adni, hogy az idő pénz.	
	Társalgás során annyira belemelegszen a mondanivalómba, hogy le se lehetne löni. Nem veszem észre, hogy valaki már régóta közbe akar szólni.	

Forrás: SZABÓ KATALIN (2009)

Értékelés:

Ha válaszaink összpontszáma:

- 50–60 közötti: akkor nem számítunk jó hallgatónak, komolyan javítanunk kell hallgatási szokásainkon.
- 30–50 közötti: akkor is oda kell figyelni hallgatási magatartásunkra, még van mit javítani rajta.
- 30 alatt: jó hallgatónak minősülünk.

-  13) Készítsen feljegyzést arról, mit tanult, mit tud majd a mentori munkájában hasznosítani ebből a fejezetből!

### Hivatkozások

- GRICE, H. P. (1997): A társalgás logikája. In: PLÉH Cs. – SÍKLAKI I. – TERESTYÉNI T. (szerk.): *Nyelv, kommunikáció, cselekvés*. Osiris Kiadó, Budapest. 213–227.
- KÁLLAI G. (szerk.) (2015): *Az ifjúsági mentorálás*. OFI, Budapest. <https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mentori-tevekenyseg-es-gyakorlat-fin-kg-teljes.pdf> (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)
- LAKATOS P. (2018): *A romani-magyar kétnyelvűségből eredő iskolai hátrányok okai és megoldási lehetőségei*. PhD-dolgozat.
- MIHALEC G. (2004): *Áspiskigyók és Palimadarak. A magabiztos kommunikáció kézikönyve*. Athenaeum 2000., Budapest.
- RAÁTZ J. (2015): *Kommunikáció*. In: ANTALNÉ SZABÓ Á. – RAÁTZ J. – VESZELSZKI Á. (szerk.): *Mozaikek a magyar nyelvről és a nyelvhasználatról*. ELTE. 8–28.
- SCHULZ VON THUN, F. (2012): *A kommunikáció zavarai és feloldásuk*. Háttér Kiadó, Budapest.
- WATZLAWICK, P. – BEAVIN, B. – JACKSON, DON D. (2011): *Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*. NY: Norton, New York.

### Idézetek, ábrák, tesztek forrása

- LAKATOS P. (2018): *A romani-magyar kétnyelvűségből eredő iskolai hátrányok okai és megoldási lehetőségei*. PhD-dolgozat.
- L. RITÓK N. (2011): *A nyomor széle blog. 204. A fiú. részlet* <https://nyomorszeleblog.hvg.hu/2011/06/26/204-a-fiu/> (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)
- SZABÓ K. (2009): *Kommunikáció felső fokon*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- SZAKADÁT I. (2007): *Egyben az egész: Egytől egyig*. Typotex Kiadó, Budapest.

### Javasolt szakirodalom

- BÄRNKOPF Zs. (2002): *A kommunikáció könyve*. Flaccus Kiadó, Budapest.
- FERCSIK E. – RAÁTZ J. (2018): *Kommunikáció és nyelvhasználat*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- GORDON, T. (2010): *T.E.T. – A tanári hatékonyság fejlesztése*. Gordon Kiadó, Budapest.
- TANNEN, D. (2003): *Miért értjük félre egymást?* Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- VESZELSZKI Á. (2012): *Netszótár – @-tól a zuckerbergnetig*. Eötvös Kiadó, Budapest.

## KULTÚRÁK TALÁLKOZÁSA ÉS KOMMUNIKÁCIÓS KULTÚRA

„Azok, akik táncoltak, örültek tüntek azok szemében,  
akik nem hallották a zenét.”

Nietzsche

### 1) Miért csinálják ezt?

Gondolja végig, hogy a lent felsorolt furcsának vagy akár neveletlennek tűnő viselkedési formáknak mennyi különböző oka lehet! Hasonlítsa össze ötleteit egy csoporttársa által összegyűjtött lehetséges okokkal!

- Minden héten találkozunk, de sose köszön.
- Nem veszi le a sapkáját a tanteremben sem.
- Sose mosolyog, amikor találkozunk.
- Nem vesz részt a játékban.
- Nagyon ritkán válaszol a kérdéseinkre.
- Gyakran megölel, vagy megfogja a kezemet.
- Állandóan panaszkodik.
- Sokszor nem akar leckét írni.

(A Függelékben talál néhány lehetséges magyarázatot a fenti viselkedési formákra.)

Néhány olyan eset, ami felmerült órán a „Miért csinálják ezt?” című feladatban igazán elgondolkodtatott. Rengeteg esetben nem gondoltam bele mélyebben, mi is lehet a viselkedések mögött.  
(Doktorics Réka mentorhallgató)

### 1. Kultúra és identitás

Sokszor leegyszerűsítjük a világot magunk körül ahhoz, hogy jobban megértsük. Természetes igényünk van a dolgok és az emberek kategorizálására is. Egyszerűbb azt mondani, hogy valaki angol, német, magyar, cigány, sváb vagy szerb, mint kifejezni azt, hogy hányféle különböző identitása lehet az általánosító címke mögött. Ha jobban belegondolunk, akkor azért tudjuk, hogy mindannyiunkat több egymásba fonódó kultúra formál, befolyásolja a világnézetünket, a döntéseinket és azt, ahogyan egymással kommunikálunk és viselkedünk. Idegen nyelveken jó eséllyel szinte mindig olyan beszélgetőpartnerekkel fogunk társalogni, akik akár teljesen más szokások, hagyományok és a mienktől többé-kevésbé eltérő értékrend mentén szocializálódtak. Ugyanakkor a közvetlen környezetünkben, a saját barátaink közt, az iskolánkban, az osztályunkban, a munkahelyünkön vagy a lakóhelyünkön – akár nyelvi különbségek nélkül – előforduló másság megismerése és elfogadása is szükséges a békés egymás mellett éléshez és az együttműködéshez (LÁZÁR 2015). Ennek a fejezetnek az a célja, hogy segítséget nyújtson abban, hogy az identitásról és a kultúrákról szerzett ismeretek elsajátításán kívül felhívja a figyelmet az elengedhetetlen interkulturális kommunikációs készségek és attitűdök fejlesztésére is.



A kultúrák folyamatosan változnak, különösen akkor, ha más kultúrákkal érintkeznek, és ez manapság sokkal gyorsabban és gyakrabban történik meg, mint korábban. Az internet segítségével például könnyen együtt dolgozhat a más régiókban, országokban élő több tanuló vagy akár tanulócsoport hónapokon keresztül. Egy ilyen izgalmas projekt, ahol különböző vidékeken élő és más kulturális normák szerint nevelkedett fiatalok találkozhatnak, és heteken vagy hónapokon át különböző feladatokat oldhatnak meg együtt, és kommunikálhatnak online, némi felkészüléssel és jó digitális tananyagok segítségével, viszonylag könnyen megszervezhető. Ma már a távoktatás egyre népszerűbb, és a 2020-as járványhelyzet által kikényszerített online tanításnak is köszönhetően, sokat fejlődtek az eszközök és a módszerek ezen a téren, bár ez a fejlődés a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók környezetében a legkevésbé sem látványos (lásd a 2. tanulmányt a hátrányos helyzetű régiók jellemzőivel kapcsolatban).

De nem kell feltétlenül se ténylegesen, se online túl messzire utazni ahhoz, hogy belássuk, milyen nagy szükség van bizonyos ismeretekre, készségekre és attitűdökre ahhoz, hogy sikeresen kommunikáljunk olyan kollégákkal, ismerősökkel, barátokkal vagy tanulókkal, akik máshogy szocializálódtak, mint mi. A globalizáció ellenére a mélyen gyökerező kulturális különbségek ugyanolyan erősek, és ugyanúgy befolyásolnak minket, mint régen. Különösen erősen hatnak az emberek értékrendjére, hozzáállására, és ezeken keresztül a viselkedésükre. Szerencsére a kultúrák általában megőrzik izgalmas sajátosságaikat, bár természetesen számos egyéni különbség lehet a látszólag egy kultúrához tartozó emberek között is.

Mindenkinek, aki erre a világra született, joga van bármilyen lehetőséghez, ami ezen a világon elérhető. Vannak azonban emberek, akik ezeket a lehetőségeket nehezebben érik el, mint mások. Az egymás iránti szolidaritás arra kötelez, hogy mi, akik jobb helyzetben vagyunk, segítsünk ezeknek az embereknek azzal, amivel tudunk. Ha mással nem, hát azzal, hogy megmutatjuk, hogy a számukra távolinak tűnő lehetőségek nem is olyan távoliak.

(Gyarmati Kristóf Antal mentorhallgató)

Végezzék el a következő feladatokat ahhoz, hogy tudatosuljon, mennyi mindenből tevődik össze, milyen sokrétű az identitásunk, és hogyan hatnak ránk a különböző kultúrák (ezeknek a feladatoknak az eredeti verziója, valamint további hasonló játék- és feladatötletek leírása online elérhető (LÁZÁR 2015)).



## 2) Útlevél 1

- Egyéni munkában készítsenek útlevelet saját maguknak egy félbehajtott színes kartonlapra vagy akár egy fehér A5-ös méretű papírra!
- Azt írják le kulcsszavakban a színes kártyára vagy lapra, ami a legfontosabb Önökkel kapcsolatban, például: *tulajdonságok, szerepek a családban/iskolában, társas kapcsolatok, nyelv(ek), vallás, kultúra, hobbik, színek, számok stb.*
- Az útlevelet tegyék zsebre!
- Most úgy ismerkedjenek meg néhány társukkal, hogy mindenről szabad beszélgetni, csak arról nem, amit az útlevélbe beírtak!

Kérdések a megbeszéléshez:

- Nehéz volt-e leírni az identitásukat?
- Milyen érzés volt kerülni a legfontosabb témákat?
- Milyen készségekre volt szükségük ahhoz, hogy fenntartsák a kommunikációt a korlátozások ellenére?

- Mihez hasonlít ez a szituáció? Mikor nem beszélünk az identitásunk szempontjából meghatározó dolgokról?
- Mik lehetnek a céljai ennek a feladatnak az ismerkedésen kívül?
- Hogyan tudják adaptálni a tanulókkal való ismerkedéshez?



### 3) Útlevél 2

- Készítsenek útlevelet saját maguknak (vagy használják az előző feladatban készített kártyát)!
- Az szerepeljen kulcsszavakban a lapon, ami a legfontosabb Önökkel kapcsolatban, például:  *tulajdonságok, szerepek a családban/iskolában, társas kapcsolatok, nyelv(ek), vallás, kultúra, hobbi, színek, számok stb.*
- Sétáljanak körbe, keressenek egy párt maguknak, és mutassák meg egymásnak az útleveleket! Kérdezzenek rá egy érdekes dologra a társuk útleveleiben szereplő felsorolásból!
- Egy pár perces beszélgetés után sétáljanak tovább, és keressenek egy új párt! Legalább 3-4 társukkal ismerkedjenek meg hasonlóképpen!
- Nagy körben állva vagy ülve, mindenki mondjon egy új és érdekes információt, amit valakiről megtudott az ismerkedés során.

Kérdések a megbeszéléshez:

- Nehéz volt-e leírni az identitásukat?
- Milyen felfedezést tettek önmagukkal kapcsolatban?
- Milyen új információkat tudtak meg a társaikról?
- Mik lehetnek a céljai ennek a feladatnak az ismerkedésen kívül?
- Hogyan tudják adaptálni a gyerekekkel való ismerkedéshez?



### 4) Világtérkép

Képzeljük el, hogy a terem padlója egy világtérkép (esetleg Európa térképe vagy Magyarország térképe, vagy csak egy megye, vagy egy város térképe), amin most sétálva fogunk utazni. Erre van észak, dél stb., itt középen vagyunk most. Minden „utazás” után beszélgessenek el kiscsoportban a legközelebb állókkal 4-5 percig arról, hogy az a hely vagy személy milyen hatással volt Önökre, hogyan alakította az identitásukat!

Menjen arra a helyre a térképen,

- ahol született és/vagy felnőtt (ha a kettő különbözik, akkor gondoljon arra, amelyik fontosabb az életében),
- ahol az a nagy-, déd- vagy ükszüelője él vagy élt, aki a legtávolabbi helyről származik a családjában,
- ami eddigi utazásai során a legizgalmasabb úticélnak bizonyult,
- ahol a legtávolabbról származó jó barátja, kollégája vagy rokona él,
- ahol szívesen töltene el hosszabb időt.

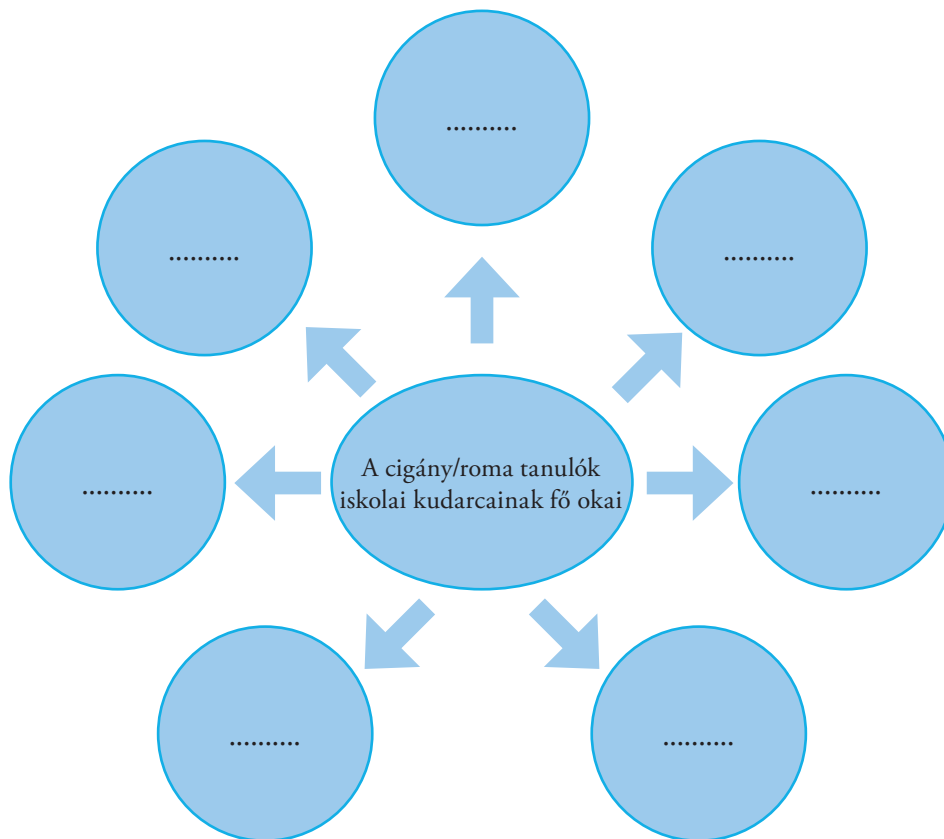
Kérdések a megbeszéléshez:

- A képzeletbeli térképen megtett utazás alapján hány különböző kultúra hatása volt jelentős eddig az életében?
- Mik lehetnek a céljai ennek a feladatnak?
- Hogyan tudják adaptálni ezt a játékos feladatot olyan gyerekekkel való ismerkedéshez, akik valószínűleg még nem utaztak sokat (vagy pedig egyáltalán nem)?

## 2. A legnagyobb magyarországi etnikai kisebbség, a cigánység helyzete

Ahogy ismerünk amerikai vagy németországi magyarokat, francia marokkóiakat vagy angol indiaiakat, úgy természetesen találkozhatunk magyarországi szlovákokkal, örményekkel és cigányokkal is, hogy csak néhány példát említsünk a 13 hazánkban élő kisebbség közül. A nemzeti és etnikai kisebbségek közös vonása, hogy kettős identitásúak, a példaként maradván többségük tehát egyszerre magyaroknak és szlováknak, magyarnak és örménynek vagy magyarnak és cigánynak, illetve romának vallja magát. A szoros kötődés két kultúrához rengeteg előnnyel, de sok nehézséggel is járhat. Előnyei közé tartozik például két kultúra történeteinek, verseinek vagy meséinek és művészetének az egyént gazdagító alapos ismerete, a gyermekkortól kibontakozó kétnyelvűség, a közvetlen környezet által képviselt különböző nézőpontok, szokások és hiedelmek megismeréséből fakadó rugalmasság, nyitottság és alkalmazkodókészség. Az iskolában a különböző kulturális szokásokból és értékrendből időnként nehézségek adódnak, de talán még gyakrabban fakadnak ezek a másságot kevésbé toleráló társadalmi előítéletekből és a hibás oktatáspolitikai „megoldásokból”.

- 5) A *Tanítsunk Magyarországot* program hátrányos helyzetű mentoráltjai közül sokan magyar cigánynak vagy romának vallják magukat. Olvassa el az alábbi tanulmányokból az itt idézett részleteket és összefoglalókat, és készítsen egy gondollattérképet, amelynek a középső felhőjébe ezt írja: A cigány/roma tanulók iskolai kudarcainak fő okai.



Az első tanulmány N. Kollár Katalin 2017-ben kiadott *Amikor nem a gyerekkel van a baj... Megváltoztathatatlan adottságok és az iskola elvárásainak hatása* című írásának néhány részlete az iskoláztatási lehetőségekről és a cigány tanulók iskolai nehézségeinek okairól számol be.

„Magyarországon az iskoláztatási esélyek szempontjából a cigány (roma) családok gyermekei érdemelnek kitüntetett figyelmet. Egyrészt azért, mert ők Magyarország legnagyobb számú kisebbsége, másrészt, mert iskolai végzettségük lényegesen elmarad a magyar átlagtól. Az iskola fizikai adottságai, felszereltsége, anyagi helyzete annál rosszabb, minél szegényebb régióban és minél kisebb településen helyezkedik el. Nem véletlenül, de az esélyegyenlőtlenség szempontjából szerencsétlen körülményként ez egybeesik a cigány tanulók számarányával. Az északi és keleti megyékben – ezekben is elsősorban a kistelepüléseken – járnak iskolába ezek a tanulók. Általában minél kisebb egy iskola, annál kisebbek az anyagi erőforrásai, és annál nagyobb a cigány tanulók aránya. A nagyvárosokban éppen fordított a helyzet, itt az ideális iskolaméretet meghaladó, nagy létszámú iskolákban találunk több cigány származású tanulót (KERTESI–KÉZDI 1996).

A Magyarországon élő, etnikailag nem egységes cigányságra a szakirodalom a cigányság kifejezést használja, míg a politikai közbeszéd és a média a roma megnevezést részesíti előnyben. A cigány etnikum három fő csoportra osztható – a magyar cigányokra, más néven romugrókra, a beás és oláh cigány alcsoportra. A magyar cigányok és beások nem nevezik magukat romának, a romani népcsoportba tartozó oláh cigányok viszont igen. (A kifejezés maga oláh cigány nyelven embert jelent.) Az adott közösség megnevezésére a saját szóhasználata az irányadó. [...]

A továbbtanulási esélyek különbségeiért azonban nem maga a rosszabb fizikai környezet tehető elsősorban felelőssé, hanem az oktatás színvonala. Ebben a tanárok szakképzettsége, a speciális szükségletű tanulók számára nyújtott segítség eltérő mértéke, a tanulók egymásra gyakorolt hatása és maga az oktatás a meghatározó. [...] Egyrészt a követelmények és a módszerek tekintetében érdemes differenciálni és a tanulók képességeihez és motivációjához alkalmazkodni például abban, hogy olyan készségeket fejlesszünk, amelyekre felnőttkorban szükség lesz. Másrészről az itt is tetten érhető tanári elvárások önbeteljesítő jóslatként működnek, és gátolják a fejlődést. Néha nem könnyű feladat megtalálni a fejlesztés optimális formáit.

Az esélyegyenlőtlenség kérdése szorosan összekapcsolódik az iskolai szelekció problémájával. Minél erősebb a szelekció, vagyis minél kevesebben léphetnek át egyik iskolafokból a következőbe – a középiskolába, illetve a felsőfokú képzésbe –, annál több hátrányos helyzetű, de rátermett gyerek szorul ki a továbbtanulásból.

A tanárok számára a legfőbb előny a homogenitás. Az iskola jelenlegi gyakorlatában az egész osztállyal végzett frontális munka dominál. Az eltérő képességű és tudású gyerekek differenciált oktatása azonban a pedagógus célirányos felkészülését igényli a kiscsoportos és egyénre szabott munkaformák területén.

Az elmúlt években a magyar iskolarendszer szelektivitását erős kritika érte, amelynek kiindulópontja a PISA-vizsgálatoknak az a visszatérő eredménye, hogy a magyar tanulók gyengén szerepelnek a kompetenciamérésekben. A finomabb elemzések arra az összefüggésre vezettek, hogy a kompetenciamérésekben kiválóan teljesítő országok iskolarendszerére az a jellemző, hogy a legjobban és a legrosszabbul teljesítő iskolák közt kicsi a különbség. Magyarország esetén pedig azt láthatjuk, hogy nagyon szélesre nyílt az olló, szélsőségesen eltér egymástól az iskolák eredményessége.

A hátrányos helyzet okainak kutatásában Magyarországon az egyik kiemelt terület a roma (cigány) tanulók iskolai sikertelenségének vizsgálata, mivel a roma tanulók iskolázottsági szintje nagyon jelentősen elmarad az átlagos iskolázottsági szinttől. Ennek egyik összetevőjét már szóba hoztuk: az iskola tárgyi felszereltségének és egyéb adottságainak összefüggését a település anyagi lehetőségeivel. Nagyon tanulságos Kertesi Gábor és Kézdi Gábor átfogó munkája, amely a 2006-os teljes nyolcadikos évfolyam kompetenciamérési adatait felhasználva szociológiai háttérváltozók elemzése alapján vizsgálta az iskolai sikertelenség okait 900 fős mintán. A nemzetközi adatok a hátrányos helyzetű tanulók iskolai lemaradását három okkal magyarázzák: a rossz egészségi állapottal, a szegényes otthoni környezettel, ami nem biztosítja a fejlődést segítő tevékenységeket, és a minőségi oktatáshoz való hozzáférés hiányával. Ebből kiindulva ez a vizsgálat is ennek a három változónak a hatását dolgozta fel. Egyértelműen kimutatható, hogy a roma etnikumhoz tartozó tanulók jelentős lemaradást mutatnak a kompetenciamérések alapján, és ez a lemaradás olyan mértékű, mint amit harminc évvel ezelőtt az Egyesült Államokban a fekete gyerekek körében mértek. A további elemzések azonban izgalmas összefüggésekre mutattak rá, mert azt bizonyították, hogy az iskolai kudarcok hátterében elsősorban nem etnikai okokat kell keresnünk. Ha ugyanis a hasonlóan rossz körülmények közt élő nem roma tanulók teljesítményével vetették össze az eredményeket, akkor azt lehetett látni, hogy az alacsony tanulmányi teljesítményt az olvasás területén 90%-ban, a matematikai teljesítményt 80%-ban a rossz szociális körülmények okozták. Az okokat konkrétan elemezve azt is kimutatták, hogy a rossz teljesítmény nagymértékben a családi környezet által nem biztosított fejlesztés és valamivel kisebb arányban, de szintén jelentősen a minőségi iskola hiánya okozta. Tanulságos eredménye a vizsgálatnak, hogy a hátrányos helyzetű családok a kognitív fejlődést segítő tényezők vonatkozásában (pl. könyvek száma, rendszeres mesemondás) mutattak elmaradást, de a biztonságos érzelmi légkör megléte szempontjából a nagyon nehéz anyagi helyzet ellenére sem volt eltérés a jobb körülmények közt élő családokhoz viszonyítva. Az egészségi állapotnak is volt kimutatható hatása, de ez lényegesen kisebb mértékű. Így a roma tanulók mért iskolai teljesítménybeli lemaradását alapvetően a szülők szegénysége, iskolázatlansága, a hátrányos lakóhely és ezzel is összefüggésben az iskoláztatás rosszabb körülményei okozták.

Az iskolai szelekció, mint korábban megmutattuk, az iskolázatlanabb, illetve szegényebb társadalmi rétegeket sújtja. Ez a vizsgálatban azonban kettős hatás meglétét is igazolja, a hátrányos helyzetű rétegek gyerekei nagyobb eséllyel tanulnak olyan iskolákban, amelyek a kompetenciamérések alapján gyengébb eredményeket érnek el, ugyanakkor jelentős a roma tanulókat sújtó szegregáció is (KERTESI–KÉZDI 2011).”

(N. KOLLÁR 2017)

A második szemelvény Hajdú Tamás, Kertesi Gábor és Kézdi Gábor 2019-ben megjelent *Tanulmány a roma és nem roma gyerekek közti kapcsolatokról / Az általános iskolában tanuló roma és nem roma gyerekek közti barátságok segítik a társadalom összetartozását* című írásának összefoglalója.

„A különböző etnikumú kamaszok között kialakuló kapcsolatok minősége jelentős mértékben alakítja a felnőttkori csoportközi kapcsolatokat, és rajtuk keresztül hatással van a társadalom összetartozására – ez az egyik megállapítása annak a kutatásnak, amelyet Hajdu Tamás, Kertesi Gábor és Kézdi Gábor, az MTA KRTK Közgazdaság-tudományi Intézetének munkatársai végeztek. Munkájuk során a roma és nem roma tanulók kapcsolatait, az osztálytermi keveredés és a tanulmányi teljesítmény szerepét vizsgálták. Eredményeik társadalompolitikai javaslatok kidolgozását segíthetik.

#### **A vizsgálat módszertana**

A kérdések megválaszolásához 2010 tavaszán saját adatfelvétel történt 74 nagyobb magyarországi város általános iskoláiban (Budapestet kihagytuk). A mintavételi keretben a roma tanulókat magasabb arányban oktató intézményeket felülreprezentáltuk. A végső mintát 85 iskola alkotja, amelynek összes nyolcadikos osztályát bevettük a felmérésbe (181 osztályt). Az adatfelvétel az érintett osztályok valamennyi tanulójaára kiterjedt: összesen 3430 diákra (ebből: 711 roma diákra). Etnikai hovatartozásukat a tanulók – a 2011. évi népszámlálás kérdéseivel azonos módon – kétféle identitás megadásával jelölhették meg. A tanulók közti kapcsolatok a nemzetközi szakirodalomban[1] meghonosodott szociometria-kérdésekkel tárultak fel. A barátságokat a megkérdezettek az 5 legjobb fiú és az 5 legjobb lány barátjuk megjelölésével azonosíthatták, a számukra ellenszenves diákokat pedig azoknak az osztálytársaiknak (maximum 5 fő) a megjelölésével, akikkel nem szívesen utaznának közösen egy vasúti fulkében. (A rögzített kérdőívekre a bejelölt osztálytársaik nevei nem, csak anonim kódjai kerültek fel.) A kapcsolatokat, a network-irodalomban megszokott módon, egyaránt kimenő vagy bejövő jelölésekkel mérték. A diákoktól és az iskoláktól emellett sokféle társadalmi, tanulmányi háttér adatot gyűjtöttek a kutatók. Az adatfelvétel teljes folyamatát adatvédelmi szempontból ellenőrző Oktatási Hivatal engedélyével és technikai segítségével az iskolák a felmért diákok anonimizált adataihoz hozzákapcsolták a félévi érdemjegyeiket és adott évi kompetenciaeredményeiket. A tanulmány a roma és nem roma tanulók közti kapcsolatok (barátságok és elutasítások) létrejöttét meghatározó összefüggéseket vizsgálja az ily módon felmért, nyolcadik évfolyamra járó magyarországi tanulók körében. Valamennyi eredményt sokféle alternatív ökonometriai specifikáció robusztus módon alátámasztotta.

#### **Eredmények:**

A jól tanuló roma diákoknak jóval több nem roma barátjuk van, és kevesebb ellenségük van a nem romák közül, mint rosszul tanuló társaiknak.

A roma tanulók nem büntetik barátságmegvonással azokat a roma társaikat, akik jól teljesítenek, tehát itthon a roma általános iskolások körében nem tapasztalható az a jelenség, ami az Egyesült Államokban egyes diákcsoportok afro-amerikai tagjainál igen: hogy a jó tanulmányi eredményt „stréberkedésnek”, a fehérek majmolásának tartják (acting white).

Az etnikai csoporton átnyúló barátkozást és ellenségeskedést két tényező határozza meg: A, a tanulmányi eredmények, illetve B, hogy egyáltalán találkoznak-e roma és nem roma diákok az osztályban. Minél több a jó teljesítményű roma diák, annál több barátság alakul ki, és annál kevesebb ellenségeskedés nehezíti az iskolai életet. A diákok keveredése ugyanakkor a barátságok kialakulása mellett az ellenségeskedés valószínűségét is növeli.” (HAJDÚ–KERTESI–KÉZDI 2019)

Bartha Csilla a cigány közösségek nyelvhasználatáról írt *Nyelvi hátrány, avagy a cigány gyerekek oktatásának elmulasztott lehetőségei* című tanulmánya (2015) szerint a 600 ezer főre becsült magyarországi cigány/roma közösségekben körülbelül 150 ezer főre tehető azok száma, akik a romani vagy beás cigány nyelvet beszélik. Az oktatásban ezt azonban sokan sajnos még mindig problémaként, nyelvi hátrányként és nem kiaknázandó lehetőségként kezelik (a kétnyelvűséggel kapcsolatban lásd még helyette az *Amit a kommunikációról érdemes tudni* című fejezetet).

„A cigány gyermekeket integrálni akaró programok nagy részében azonban még mindig nincs helye a cigány (romani és beás) nyelveknek és e nyelvek belső dialektális változatosságának, a változatos családi és közösségi nyelvi elrendezések figyelembevételének, sem pedig az otthonról hozott eltérő nyelvi szocializációs, illetve beszélési minták pozitív értékelésének, deficit helyett a nem cigány nyelvi, kulturális szocializációs mintákkal kölcsönösen másságként való értelmezésének” [...]

„Réger Zita majd fél évszázada megkezdett kutatásai a mai napig megkerülhetetlenek. E nemzetközi viszonylatban is úttörőnek számító, elméleti és módszertani megújulást hozó kutatások iskolapéldái voltak a társadalmilag felelős, részvételre és kölcsönös tanulásra építő, egyben égető társadalmi problémák megoldásához tevékenyen hozzájáruló felelős kutatói magatartásnak. Eredményei közül a szakpolitika, az oktatási szakemberek és a gyakorló pedagógusok számára talán az alábbi üzenet az, amely sajnos negyven év elmúltával is időszerűen foglalja össze a problémák lényegét: „A cigány gyermekek nyelvi hátránya nagyrészt abból ered, hogy a gyerekek számára elérhető, otthon elsajátított nyelvi mintából az írott nyelvvel, az írásbeliséggel való kapcsolat rendszerint hiányzik. [...] Ugyanakkor azok a sajátos nyelvhasználati módok, amelyekre például egy hagyományos cigány kultúrában felnövekvő gyereket anyanyelvi közössége megtanít, az iskolai követelmények szempontjából teljesen irrelevánsak. (Tapasztalataink szerint a hagyományos cigány orális kultúrát még őrző családok gyerekeinek kulturális-nyelvi tudásáról az iskola általában nem is tud – illetve nem vesz róla tudomást) (Réger 2001: 89)”.


„Ha kimondva vagy kimondatlanul azt közvetíti az iskola, hogy 'Hagyd az anyanyelved és kultúrát az iskola kapujában', a gyerekek az identitásuk egy lényegi részét is otthagyják majd. Ha érzik az elutasítást, sokkal kevésbé és kisebb önbizalommal fognak részt venni az órán. Messze nem elég, hogy a tanárok passzívan elfogadják a gyerekek nyelvi és kulturális másságát az iskolában; kifejezett kezdeményezéseket kell tenniük a gyerekek nyelvi identitásának megerősítésére. Általánosságban azt mondhatnánk, hogy olyan iskolai környezetet kell teremteni, melyben a gyerekek nyelvi és kulturális élményét aktívan elfogadják és támogatják (Cummins 2001: 5–6)”.


(BARTHA 2015: 30–39)

Egy néhány évvel ezelőtt végzett kutatás (ARATÓ 2014) eredményei alapján a megkérdezett általános iskolai intézményvezetők és vezetőhelyettesek 75%-a rendelkezik valamilyen előítélettel a romákkal szemben annak ellenére, hogy társadalmi integrációs és esélyegyenlőségi programokért felelnek az intézményükben. A leggyakoribb a szociális redukció, vagyis amikor a pedagógus vezető azt gondolja, hogy aki cigány/roma, az eleve csak rosszabb teljesítményre lehet képes. A tanulmány néhány tipikus példát idéz az intézményvezetőkkel felvett interjúkból: „Már az is eredmény, hogy elvégzik a nyolc osztályt” vagy „továbbtanulnak, igen... Érettségit adó intézményben? ... Hát ott azért nem, az nem is nekik való...” (ARATÓ 2014: 48). Az intézményvezetőkkel készített 33 mélyinterjú eredményei kimutatták, hogy a megkérdezettek 54%-a alkalmazta ezt az attitűdöt az intézmény s benne a roma/cigány tanulók helyzetének értelmezésére. A tanulmány azt a következtetést vonja le, hogy a fentieket „joggal tekinthetjük korlátozó előítéletnek, s mivel rasszjegyekkel megkülönböztethető tanulóokra vonatkozik

– rasszista előítéletnek” (ARATÓ 2014: 48). Ahogy azt a pszichológiából tudjuk, az előítéletek gyakran önbeteljesítő jóslatként hatnak a teljesítményre. Vagyis ha egy tanár azt gondolja valakiről, hogy nem képes valamilyen teljesítményre, s ez a teljesítmény és annak az értékelése tőle is függ, akkor az negatívan befolyásolja a tanuló motivációját, önbizalmát és így a teljesítményét is. A kutatásban kisebb arányban ugyan, de még súlyosabb előítéletek is felszínre bukkantak az intézményvezetők körében végzett interjúkban, ilyen volt például a magas születésszám emlegetése. A megkérdezettek 15%-a a viszonylag magas születésszámot (amely egyébként hasonló szociális helyzetben élő bármely más népcsoportra is jellemző) kulturális, sőt biológiai okokra vezette vissza. Ezen kívül sajnos az intézményvezetők körében is előfordult a politikai és társadalmi közbeszédben egyre gyakrabban használt „cigánybűnözés” emlegetése annak ellenére, hogy ez az áldozat hibáztatásának egyértelműen rasszista megnyilvánulása. Más kutatókhoz hasonlóan Arató is felhívja a figyelmet arra, hogy a bűnelkövetők azonos arányban találhatók meg a hasonló szociális helyzetben lévő, pl. **mélyszegénységben** élő magyarok és romák között.

Összességében a tanulók teljesítményéért természetesen nem az igazgató vagy a helyettese a felelős, viszont óhatatlanul befolyásolhatja a vezetői hozzáállás az egész tantestület gondolkodását és kommunikációját is, ami viszont önbeteljesítő jóslatként gyakran további akadályokat helyez a cigány/roma tanulók önértékelésének, motiváltságának és így a jobb teljesítményének útjába.

 6) Hasonlítsák össze a gondolatértékeiket párban! Beszéljék meg, hogy a fentiek alapján mik a fő okai az iskolai kudarcoknak. Foglalják össze azt is, hogy mi az összefüggés az iskolai kudarcok és az alacsony iskolázottsági és foglalkoztatási mutatók között a cigány lakosság és a hasonló szociális háttérrel rendelkező nem cigány lakosság körében.

 7) Gyűjtsék össze csoportmunkában azokat a cigány szavakat, amelyeket a magyar informális köznyelvben nap mint nap használunk. Például: *csaj, csávó, góré, lóvé, duma, kajál, kéré* stb.

 8) Végezzen kutatásokat az interneten további cigány szavakért, például itt:

Cigány szójegyzék: <http://mek.niif.hu/00000/00080/html/>

Cigány–magyar szótár: <https://dictzone.com/magyar-cigany-szotar/>

Ha amentoráltak valamennyire beszélnek valamelyik cigány nyelvet, szívesen tanulnék tőlük, megtanulnám tőlük az alapvető mondatokat, azokat lefordítanánk magyarra vagy angolra, és megvizsgálnánk, milyen különbségek vannak az egyes nyelvek között. Egyrészt nagyon szeretek tanulni, különösen a tanulóktól, mert fontos látniuk, hogy én sem tudok mindent, illetve ők is tudnak tanítani nekem sok mindent. Másrészt gyakran probléma az iskolában, a tanórákon és különösen a magyarórákon, hogy a magyar nem feltétlenül anyanyelvük a tanulóknak, vagy ha az is, nem viszonyulnak pozitívan hozzá, szívesebben beszélnek cigányul, a családjuk nyelvén. Ezért nyilván nehezebben megy a tanulás is magyarul, ezt segítheti, ha olyan módon közelítünk a tanuláshoz, amely beemeli a cigány nyelvet a tanórára, ezt egyes iskolákban már sikeresen alkalmazták.

(Török Márk Werner mentorhallgató)

A legfontosabb gondolat, ami szerintem az egész programot is felöleli, az az egymás különbözőségének tudatosítása és mindenekelőtt elfogadása. Mindig is fontosnak tartottam az elfogadást és a nyitottságot mások irányába, viszont eddig nem igazán voltam olyan környezetben, ahol például társadalmi vagy etnikai szempontból nagyon különböző emberek vennének körül, számomra ezért is nagyon fontos az egész program, hogy testközelből is megtapasztaljam ezt.

(Domina Gitta mentorhallgató)



### 3. Cigány kultúra, értékrend és az iskola elvárásai

Bár számos híres cigány zenészt, énekest, képzőművészt és mesemondót ismer a magyar társadalom, összességében elmondható, hogy nagyon keveset tudunk a cigány kultúráról. Természetesen nem egyszerű feladat egy sok különböző népcsoportból álló etnikai kisebbség szokásait és értékrendjét jellemezni, ahogy a többségi magyar társadalomét se lenne könnyű néhány bekezdésben összefoglalni.

Diósi Ágnes (1988) munkássága alapján a hagyományörző cigány közösségekre általában jellemző az összetartás, tehát például amijük van, azt megosztják egymással. Ha valaki főz, mindenki eszik. Ha valakinek kocsija van, mindenki használhatja. A házak között nincsenek kerítések. Ha már elkezdenek a házak (vagy a telepen a putrik) között kerítéseket építeni, az már egy felbomló közösség jele. A konfliktusokat, problémákat sokszor inkább a szőnyeg alá seprik, amíg lehet, csak hogy békesség legyen. A cigány szülők sokszor még ma sem sajnálják a lányukat, ha azok túl korán mennek férjhez, sőt sokan ezt tartják helyesnek. A cigány lányok tanulása sokszor emiatt is akadályokba ütközik. A szülők számára viszont általában fontosabb, hogy törvényes kapcsolatban éljen a lányuk a párjával, mint hogy folytassa a tanulmányait. A kisbabákat 2-3 évig is szoptatják, későn választják csak el az anyjuktól, és utána is még hosszú évekig babusgatják, ölelgetik, jellemzően nagyon bensőséges a kapcsolat az anya és gyermeke között. Ezért is adják sokszor nehezen óvodába a cigány gyerekeket, különösen ha a nagyobb testvérek is be tudnak segíteni otthon a kisebbek gondozásába. Az érzelmek általában sokkal fontosabbak a cigányok számára, mint az anyagi értékek. Ebből is fakad az érzelmeket gyönyörű érzékeléssel kifejező ének, zene és tánc jelentős szerepe a cigány közösségekben.

A roma gyerekek életében a hosszabb gyerekkort követően, 10–13 évesen már gyakran a korai felnőttkor következik. Azaz serdülőkori krízis helyett felnőttproblémáik lesznek. Az oktatás szempontjából másik nehézség, hogy a kiskamaszkorban lévő roma gyerekekre a családjuk már keresőképes, hamarosan családot alapító felnőttként tekint, ugyanakkor az iskolában gyerekként kezelik őket, ami nehezíti az iskolai helytállást.

Gyakran nehézséget okoz az is, hogy a cigány/roma tanulók szüleinek az iskola által elvárttól eltérő a szocializációs gyakorlata és az iskolai végzettsége. Otthon sokszor nem kapnak elegendő és megfelelő támogatást a gyerekek ahhoz, hogy az iskolában jól teljesítsenek. A cigány családok általában presszionálják a gyerekeket a jobb teljesítményre, de ritkán tudnak hasznos segítséget adni, elérendő célokat kitűzni, megfelelő motivációt és mintát nyújtani mindehhez. Másrészt, amiben a cigány gyerekek általában jók, például a mesemondás, a kézművesség, a zene és a tánc, azt sajnos sokszor nem értékeli, nem becsüli meg az iskola.

A szelektív oktatási rendszer és azon belül a ma is elterjedt frontális, „bemagoltató”, fegyelem- és osztályozásközpontú tanítási módszerek gyakran tovább csökkentik az esélyegyenlőséget, és növelik a kompetitív, kirekesztő légkört, az előítéleteket és a szegregációt. A kirekesztés mint az iskolai zaklatás egyik alattomos formája gyakran verbális vagy akár fizikai agresszióhoz vezet. A burkolt vagy nyílt negatív, lekezelő, megbélyegző kommunikációs fordulatok, amiket a cigány/roma felnőttek és gyerekek a politikusoktól, a médiától, a társaiktól, sőt időnként a tanároktól is elszenvedtek, és ma is kapnak, felbecsülhetetlen károkat okoznak, és gyakran önbeteljesítő jóslatként működnek. Ilyen mennyiségű előítélet hatására sok tanuló érthető módon elhiszi, hogy ő mindenre alkalmatlan, ahogy ezt az előző fejezetben idézett tanulmányok is kimutatták.

Mentorként rengeteget segíthetnek a hátrányos helyzetű tanulóknak, akár cigány/roma származásúak, akár nem, ha megismerik, elismerik és kiemelik erősségeiket, ha pozitív visszajelzést adnak, ha támogató kommunikációt használnak, mert mindez erősítheti a gyerekek önbizalmát, és új célokat, lehetőségeket és utakat villanthat fel. Ezen kívül mentorként a beszélgetések mellett követendő példát is mutathatnak akár azzal, hogy a saját tanulmányaikról mesélnek, visznek egy könyvet, amely nagy hatással volt Önökre, vagy egy szépen vezetett füzetet, hogy megmutassák, hogyan szoktak jegyzetelni.

Nagyon sok olyan gyermek van országszerte, akik kisebb településeken, nem túl jó családi és anyagi körülmények között élnek. A kurzus során bemutatott anyagok, videók által ők közelebb is kerültek hozzánk. A kurzus előtt is szerettem volna segíteni ezeknek a diákoknak, de a négy online alkalom még inkább megerősítette bennem, hogy törekedni kell ezen fiatalok körülményeinek a jobbá tételére, melyhez az út számukra a tanulás lehet. S ez az, amiben mi, a kurzus résztvevői is tudunk nekik segíteni példamutatással.

(Halasi Vivien mentorhallgató)

Ösztönözni szeretném a mentoráltakat arra, hogy ismerjék meg önmagukat, legyenek tisztában az érdeklődési körükkel, és így képesek legyenek hosszú távú célokat megfogalmazni. Emellett legyenek nyitottak a kultúrára, ne féljenek megismerni új dolgokat.

(Kuti Zsolt Márk mentorhallgató)

A következő feladatok elsősorban egymás jobb megismerését segítik. Kipróbálás után érdemes elgondolkodni azon, hogy a mentorált tanulókkal való alaposabb megismerkedéshez hogyan adaptálnák ezeket a játékos feladatokat.

### 9) Asszociációs játék

- Gondoljon egy percig csendben egy hétköznapi otthoni reggelire, mik jutnak először eszébe a *reggeli szóról*! Ne csak ételre-italra gondoljon, fontosak a reggelihez kapcsolódó személyek, cselekvések, tárgyak és a hangulat is. Írja le egy papírra, hogy mik az első asszociációi ezzel a szóval!
- Hasonlítsák össze párban vagy kisebb csoportokban az asszociációikat! Milyen hasonlóságokat és különbségeket fedeznek fel?
- Hol találkozhatunk vajon a világban a következő asszociációkkal a *reggeli* szó kapcsán: mogyoróvaj, croissant, miso leves, punya, a földön körben ülve, iskolabuszon, evőpálcikákkal, kézzel, hajnali 5-kor stb.

Kérdések a megbeszéléshez:

- Mi lehet a magyarázat a különböző asszociációkra egy ilyen egyszerű, mindennapi szóval kapcsolatban akár egy országon belül is?
- Milyen egyéb szavakkal, akár elvont fogalmakkal (pl. iskola, barátság, tisztelet) érdemes kipróbálni még ezt az asszociációs játékot?
- Mit tanulhatunk egymásról, illetve a világról ennek a feladatnak a segítségével?

### 10) Az én kártyám

- Az asztalra kiterített rajzok/képek (Dixit-kártyák) közül mindenki választ egyet, ami a jelenlegi hangulatát a legjobban tükrözi.
- Kisebb csoportokban megbeszéljük, hogy miért azt a kártyát választották, és miért vannak éppen az adott hangulatban.
- A visszatett kártyák/képek vagy új képek segítségével folytatjuk a játékot.
- Az asztalra kiterített rajzok/képek közül mindenki választ egyet, ami a vágyait, céljait a lehető legjobban kifejezi.
- Kisebb csoportokban megbeszéljük, hogy miért azt a kártyát választották, és mik is azok a vágyak és célok.

Kérdések a megbeszéléshez:

- Mik lehetnek a céljai ennek a feladatnak?
- Hogyan tudják adaptálni a hátrányos helyzetű tanulókkal való ismerkedéshez?

## 11) Egy fontos tárgy

- Válasszanak ki egy olyan tárgyat otthon, amely nagyon fontos az Önök számára! Ha van rá idő és lehetőség, akkor a következő alkalomra hozzák magukkal órára! Ha ez nem lehetséges, akkor hozzanak egy fotót vagy leírást róla! (Ha erre sincs lehetőség, akkor az emberek többsége a zsebében vagy táskájában is talál egy-két számára fontos tárgyat: egy kedves tollat, egy kabalát, egy fotót.)
- Mutassák meg egymásnak a tárgyat, és mesélik el egymásnak pármunkában vagy kisebb csoportokban, hogy miért olyan fontos az a tárgy! Honnan származik, milyen kultúrából, kitől kapták, mire használják, és mitől vált különösen fontossá?
- Ha nem túl személyes a történet, és senki nem bánja azt, ha az egész csoport megismeri a fontos tárgyának a történetét, akkor mindenki bemutathatja a párja fontos tárgyát a csoportnak.

Kérdések a megbeszéléshez:

- Nehéz volt-e kiválasztani az adott tárgyat?
- Milyen készségeket és attitűdöket fejlesztünk ezzel a pármunkával?
- Hogyan adaptálná ezt a feladatot a mentorált tanulók számára? Vegye figyelembe a serdülőkorú, különleges bánásmódot igénylő tanulók jellemzőit és szükségleteit is (lásd: 3. és 4. tanulmány)!

Metaforával élve a mentorálást a Dunához tudnám hasonlítani: a meder adott, a folyó víz-cseppei azonban különböző helyről érkeznek: esőcseppekből, mellékfolyókból és a főfolyamból. A meder a társadalmi keretet jelenti. Minden ember társadalomban él, ha sikeres életet szeretne élni, akkor a társadalom normarendszeréhez kell igazodnia. Viszont a „cseppek” mind-mind más mederből érkeznek, más a norma- és értékrendszer. Nem szükséges ezeket a „másságokat” eltüntetni, hanem arra kell rámutatni, hogy minden kultúra egyenlő, nincsen helye kulturális megkülönböztetésnek. Ez persze idilli kép, mert a többségi társadalom és a kisebbség sem teljesen nyitott, a kulturális etnocentrizmus napjainkban is létezik.

(Vásárhelyi Petra mentorhallgató)

Azt tanultam magamról a kurzus során, hogy nyitottnak, elfogadónak kell lenni, az előítéletekre nem szabad hallgatni.

(Kálló András mentorhallgató)

## 4. Interkulturális kommunikáció

Az interkulturális kommunikáció azt jelenti, hogy az ember akár az anyanyelvén, akár idegen nyelven olyan embertársaival beszél, akiket másnak, saját magától több szempontból különbözőnek lát. Ahhoz, hogy ez a kommunikáció sikeres legyen, interkulturális kompetenciára, vagyis interkulturális tudatosságra, ismeretekre, készségekre, valamint attitűdökre van szükség (BYRAM 1997; HOLLÓ 2008; BARRETT ET AL. 2014). Elsősorban nem a nagybetűs kultúrát, tehát nem a civilizációs, illetve országismereti tények tömegét kell elsajátítsuk, hanem más kultúrák társadalmi szokásait és értékrendjét kell megismernünk, hiszen ezek az emberek viselkedésében, nyelvi kifejezőmódjában és a nem verbális kommunikációban is tükröződnek. Ahhoz, hogy jobban tudjunk kommunikálni a tanuló társainkkal, ismerőseinkkel, munkatársainkkal vagy akár közvetlen szomszédainkkal és más vidéken felnőtt rokonainkkal és barátainkkal, a civilizációs ismeretek nem elegendőek. Kizárólag országismereti, irodalmi, történelmi vagy művészeti ismereteink alapján nem fogjuk tudni, hogy hol milyenek a szokások, mi az

emberek értékrendje, hogyan viszonyulnak általában a dolgokhoz, milyen szűrőkön át nézik a világot. Azt sem fogjuk ebből megtanulni, hogy mi magunk hogyan kezeljük mindezt. Ebből következik, hogy abban is bizonytalanok leszünk, hogyan értelmezzük a közléseiket és a viselkedésüket, hogyan közvetítsünk a saját és a miénktől egy kicsit eltérő szokásrend, valamint esetleg a saját és egy távolinak tűnő, a miénktől nagyon különböző értékrend között. Erre fel kell készülni, fejleszteni kell a megfelelő együttműködési készségeket, és nyitott, érdeklődő, elfogadó és előítéletmentes attitűdöket kell kialakítani.

Miből tevődik össze az interkulturális kompetencia? Nagyon sok definíció létezik, de a következő elemek szinte mindegyikben szerepelnek:

**ATTITŰDÖK:** nyitottság, kíváncsiság, tisztelet, tolerancia, empátia, önismeret, rugalmasság, türelem, a „másság” elfogadása, előítélet-mentesség, a többértelműség tolerálása, a kritikus gondolkodáshoz és a kritika elfogadásához szükséges magabiztosság.

**KÉSZSÉGEK:** megfigyelési, interpretálási, mediálási, együttműködési, problémamegoldó és alkalmazkodó készségek, multiperspektivitás, kritikus gondolkodás.

**ISMERETEK:** a viselkedési kultúráról, kommunikációs stílusokról, társadalmi szokásokról és a mindennapi gyakorlatról, identitásról, különböző világnézetekről és értékrendekről.

A mentori szerepnél számomra az a legfontosabb, hogy a mentoráltakat helyezzem a mentorálás során az első helyre, hiszen elsődleges célom, hogy ők fejlődjenek. A megértés, bizalom azonban csak akkor lehetséges, ha nem sztereotipizálok, hanem türelmes és empátikus vagyok.


(Vásárhelyi Petra mentorhallgató)

Valahogy feltétlen megpróbálom bevonni a tanulókat olyan feladatokba/játékokba, amiket élveznek. Semmi nagy dolog, csak élvezni valamilyen tevékenységet mindenféle előítélet, nyomás és megbélyegzés nélkül. Kirándulni is jó – legyen az a nagy város vagy egy kettővel odébb fekvő település – csak legyen új. Szerintem az, hogy kicsit ki tudjuk őket szakítani a megszokott életükből és megmutatni nekik új dolgokat, embereket és azt, hogy lehet dolgokat máshogy is csinálni, lehet jobban, lehet kevésbé jól, az nagyon hasznos.

(Balogh Anett mentorhallgató)

### **Interkulturális kompetencia – önértékelő kérdőív**

Miből látszik, hogy interkulturálisan kompetensek vagyunk-e? A lenti önértékelő kérdőív a rövidített változata egy hosszabb kiadványnak (LÁZÁR 2012). A táblázatokba foglalt állítások segítenek átgondolni azt, hogy mik az erősségeink, illetve milyen területeken kellene még fejlődnünk ahhoz, hogy interkulturálisan kompetensebbek legyünk.

-  12) Amikor van egy nyugodt félórája, gondolkozzon el azon, hogy a megfigyelhető viselkedésformákat leíró állítások mennyire igazak Önre! Próbáljon meg felidézni olyan szituációkat, amikor Önhöz közel álló vagy éppen ismeretlen, de hovatartozás szerint, szociokulturálisan, nyelvileg – vagy esetleg gazdasági helyzetüket tekintve – más emberekkel volt együtt!
- Idézza fel, hogyan érezte magát, mit tudott, mit tett, és emlékei alapján jelölje meg a megfelelő rubrikát az állítások mellett! A számokat nem kell összeadni, csak az önértékeléshez használatosak, nincs más szerepük.
  - Miután kitöltötte a kérdőívet, válasszon ki egy-egy olyan területet az attitűdök, készségek és ismeretek kategóriákon belül, amiben még fejlődni szeretne!

1 = (szinte) soha nem igaz rám

2 = időnként igaz

3 = gyakran igaz

4 = (szinte) mindig igaz rám

**ATTITÚDÖK**

<b>1. Tisztelet</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Tisztelettel fordulok a más kultúrájú emberekhez, s bennük egyenértékű társakat látok.				
Nem ítélek első benyomások alapján.				
<b>2. A többértelműség tolerálása</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Türelmes vagyok, amikor valami ismeretlennel, idegenszerűvel találkozom.				
Akkor is képes vagyok pozitív interakcióra, ha nem ismerem a másik gondolatait, érzéseit.				
<b>3. Nyitottság és kíváncsiság</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Kihasználom a lehetőségeket, hogy más kultúrájú embereket ismerjek meg.				
Barátságos érdeklődést mutatok minden más kultúrájú ember felé.				
<b>4. Empátia</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Odafigyelek mások érzéseire.				
Kimutatom, hogy átérzem, mások hogyan érezhetnek.				
<b>5. Önismeret</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Tudatában vagyok annak, hogy gondolkodásomat értékrendek és normák befolyásolják.				
Interkulturális találkozások során megfigyelem érzéseimet és reakcióimat.				
<b>6. Magabiztosság és kritikus gondolkodás</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Identitásomat nem érzem veszélyeztetve a más kultúrával való találkozáskor.				
Magabiztosan kifejezem, ha nem értek egyet a más kultúrából származó emberekkel.				
Elfogadom, ha megkérdőjelezzik a véleményem.				

**KÉSZSÉGEK**

<b>1. Interakció</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Figyelmesen meghallgatom az embereket.				
A félreértések elkerülése végett igyekszem tisztázni, mit értünk bizonyos kifejezések alatt.				
Felelősnek érzem magam az interakciókért, amelyekben részt veszek.				
<b>2. Megfigyelés</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Észreveszem a kulturális szempontból fontos részleteket.				
A megfigyelt dolgokat tudatosan összehasonlítom azzal, amit ismerek.				
<b>3. Értelmezés</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Elemzem és ellenőrzöm értelmezéseimet a rendelkezésemre álló információk alapján.				
Képzelőerőmet használva más perspektívákat, magyarázatokat is keresek.				
<b>4. Problémamegoldás és együttműködés</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Beazonosítom a megoldandó problémákat a csoportban, ahol dolgozom/tanulok/élek.				
A problémában érintettekkel közösen aktívan keresem a megoldást.				
<b>5. Alkalmazkodóképesség</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Az adott interkulturális helyzetekben elemzem saját motivációimat és céljaimat.				
Új felismerések vagy igények fényében megváltoztatom a viselkedésemet.				

## ISMERETEK

<b>1. Kommunikációval kapcsolatos ismeretek</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
A verbális és a nonverbális üzenetekre egyaránt odafigyelek.				
Tudom, hogy a szavak és a testbeszéd jelentése kultúrától függően változhat.				
<b>2. A társadalmi szokásokkal és a mindennapi gyakorlattal kapcsolatos ismeretek</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Feltételezem, hogy más kultúrából származók másként gondolkodnak és viselkednek.				
Utánanézek a szabályoknak, melyek egy másik kultúra viselkedési normáit irányítják.				
<b>3. Identitással kapcsolatos ismeretek</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Tudom, hogy az emberek identitását társadalmi és kulturális háttérük is befolyásolja.				
Tisztában vagyok azzal, hogy az emberek identitása változhat, nem statikus.				
<b>4. Világszemléleti, világnézeti ismeretek</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Elismerem, hogy a spirituális kérdések mindenhol az élet fontos részét képezik.				
Tudom, hogy a világnézet befolyásolja, de nem határolja be egy személy önazonosságát.				

- Írja le, melyik három területen szeretne fejlődni, és mit tesz majd a fejlődés érdekében!
- Amikor az ebben a fejezetben szereplő játékok, feladatok céljaira és alkalmazhatóságára reflektál, akkor is segítségül hívhatja a fenti önértékelő eszköz kategóriáit és állításait.

Az interkulturális kommunikációs teszt során döbbsentem rá, hogy mennyi minden kell ahhoz, hogy ténylegesen nyitottak és elfogadóak legyünk, segíteni tudjunk. Arra is rádöbbsentett, hogy még nem minden készségem megfelelő, viszont elindított a tanulás útján. Az asszertivitás mint fogalom is újdonság volt számomra, és rendkívül fontosnak tartom, hiszen a jó kommunikáció mindennek az alapja, nemcsak az fontos, hogy mit mondunk, hanem az is, hogy hogyan.

(Domina Gitta mentorhallgató)

Fontos lehet a mentori szerepnél a türelem, a pozitív és nyitott hozzáállás a gyerekek és a világ felé. Kitarónak, alázatosnak és rugalmasnak kell lenni, mert előfordulhatnak olyan helyzetek, amik a mentor számára is ismeretlenek, de ilyenkor is a megoldásokon és a lehetőségeken kell gondolkodni. A jó problémamegoldó képesség is nagyon fontos, hogy a mentoráltak bízni tudjanak a mentorban, és egyfajta támaszként tekintsenek rá.

(Szeckerka Laura mentorhallgató)

A 21. századi munkaerőpiaci elvárások az iskolát végzett tanulókkal szemben számos kutatás szerint a következők:

Együttműködés	Érzelmi intelligencia
Komplex problémamegoldás	Multiperspektivitás
Kritikai gondolkodás	Kognitív rugalmasság
Önállóság	Kezdeményezőkézség
Kreativitás	Környezettudatosság
Empátia	Digitális kompetencia
Felelősségvállalás	Élethosszig tartó tanulás

A fenti listát nézve egyértelmű, hogy hagyományos frontális tanítási módszerekkel, hierarchikus iskolai viszonyok között ezek a készségek az iskolában nem fejlődnek. Fontos feladata az oktatásnak-nevelésnek és így a mentorálásnak is, hogy a kompetenciák fejlesztésére helyezze a hangsúlyt. Ebben a tanuló érdeklődését, céljait, erősségeit és fejlesztendő területeit szem előtt tartó hozzáállás, az egyéni figyelem és fejlesztés rengeteget segíthet. Így a megfelelő kommunikáció és a tanulóközpontú módszerek, mint például a projektmódszer, a kooperatív tanulásszervezés, a drámapedagógia, a fejlesztő értékelés és az interkulturális kompetencia fejlesztése mind nagyon fontos szerepet játszanak a mentorálás során is. Ebben segíthetnek még a *Jó gyakorlatok* című fejezetben leírt játékok, feladatok és projektötletek.

A mentor azzal tudja felkelteni/erősíteni a tanulási motivációt mentoráltjában, ha megmutatja, hogy milyen érdekes és különös világban élünk (E. Dániel). Ha jó mintát mutat neki, és megmutatja, milyen lehetőségei vannak a világban, amiket tanulással érhet el (Gáspár Dániel). Dicsérettel, támogatással és azzal is, ha segít a tanulónak úgy tanulni, ahogy könnyebben halad, és szereti csinálni. Annál kevés motiválóbb dolog van, mint amikor valami olyat kell csinálni, amit szeretünk, és elismerést is kapunk érte.

(Gönczi Emese mentorhallgató)

## 5. Kommunikációs kultúra

Az *Amit a kommunikációról érdemes tudni* című tanulmányban már megismerkedtünk a kommunikáció alapvető tényezőivel, típusaival és csatornáival. Ebben az erőszakmentes kommunikációnak egy ismert modelljéről is olvashattunk. Ebben a fejezetben az identitással, a különböző kultúrákkal és az interkulturális kommunikációval foglalkoztunk. Érdemes alaposan átgondolni azt is, hogy a fentiekén kívül mit tudunk a különböző kommunikációs kultúrákról, és milyen az a kommunikációs stílus, ami remélhetőleg ténylegesen támogatja majd a mentorált tanulókat.

Az iskolalátogatások során szeretném majd megfigyelni, hogy hogyan kommunikálnak egymással a diákok. Hogyan kommunikálnak a diákok a tanárokkal és fordítva? Mennyire lelkesek/aktívak a tanulók egy-egy órán? Milyen igény jelentkezik a gyerekek részéről, amelyhez a pedagógusoknak nincs ideje/lehetősége/kapacitása közelíteni?

(Mayer Borbála mentorhallgató)

### 13) Bántó és simogató mondatok

Megkérdeztünk budapesti középiskolásokat és egyetemistákat, hogy fel tudnak-e idézni olyan bántó mondatokat, amelyeket a tanáraiktól hallottak, és amelyek nagyon mély nyomokat hagytak bennük. Természetesen jó emlékeket felidéző mondatokat is gyűjtöttünk. Beszéljék meg egy társukkal, hogy mit üzennek ezek a mondatok, és mit eredményeznek az önbizalom és motiváció terén! Néhány részlet a gyűjteményből:

- Belőled így nem lesz senki!
- Nem muszáj ebbe az iskolába járni.
- Már 0. osztályban megmondtam, hogy rossz irányba tartasz. Éhen fogsz halni.

- A nővéred sokkal okosabb volt.
- Mit lehet ezen nem érteni? Már háromszor elmagyaráztam.
- Ilyen idióta kérdést még nem hallottam.
- Az előző osztályom ennél sokkal jobban teljesített.
- Nem érdekel, hogy mennyit tanultál, ez nulla.
- Ha nem vagy képes ezt megcsinálni, akkor átteszlek a nyomi csoportba.
- Sajnálom, hogy hamarosan ti is mentek szavazni, és ilyenek döntenek majd a gyerekeim jövőjéről.

Hasonlítsák össze a fentieket az alábbi, jó emlékeket felidéző tanári mondatokkal:

- Kitartás, meg tudod csinálni!
- Ez még nem megy jól, de majd segítünk neked.
- Fantasztikus eredmény! Maga egy sikertörténet!
- Nagyon szép prezentáció lett! Ezt szeretném a többi osztálynak is megmutatni.
- Elnézéssel tartozom a korábbi kritikákért, maga tényleg nagyon okos.
- Általában nem adok dolgozatra 100%-ot, de maga meggyőzött.
- Látom, hogy rengeteget dolgozott ezen a feladaton. Szép munka volt!
- Ha ezen a két mondaton még finomítasz egy kicsit, ez egy díjnyertes fogalmazás lesz.
- Nem szabad így elkeseredni. A hibáiból tanul az ember. A következő biztos ötös lesz!

Valószínűleg mindannyian hallottunk időnként a fentiekhez hasonló lehervasztó és bátorító mondatokat is az iskolában és otthon egyaránt. Az első 10 mondat a fenti feladatban iskolapéldája az agresszív, demotiváló, megalázó kommunikációs kultúrának. Ezek a mondatok valószínűleg nem előre kitervelt, rossz szándékkal fűszerezett kijelentések, de sajnos ez a tény nem csökkenti jelentősen az okozott károkat. Az agresszív kommunikációs fordulatokra, különösen ha azok egy tekintéllyel bíró személytől jönnek, mint például a tanár vagy a szülő, a gyerekek, a fiatalok többsége háromféleképpen reagál: menekül (az iskolából, otthonról, a hasonló helyzetek elől), harcol (szemtelenkedik, hasonlóan agresszíven kommunikál a nála kisebbekkel vagy gyengébbekkel, esetleg verekszik is), vagy „lefagy” (magába fordul, passzív lesz és szorong).

Ezzel szemben erőszakmentes kommunikációnak Marshall Rosenberg (2001) amerikai pszichológus nyomán azt nevezzük, amikor az emberek sikeresen vegyítik az őszinte önkifejezést és az együttérző odafigyelést. Ehhez kapcsolódik az asszertív kommunikáció fogalma is, amit különösen érzelmileg fűtött, feszült konfliktushelyzetekben nagyon hasznos gyakorolni. Az asszertivitás azt jelenti, hogy annak köszönhetően, ahogy kommunikálunk, másoktól megkapjuk azt, amire szükségünk van anélkül, hogy megsértenénk őket vagy a jogaikat. Az asszertivitás jellemzői a felelősségvállalás, a nyílt, konstruktív beszéd, az érzelmek kifejezése és elfogadása, valamint a személyek helyett a cselekedetek minősítése. Egy asszertív üzenet általában az érzések őszinte kinyilvánításával kezdődik énközlések formájában. Ezt követi a problémát vagy konfliktust okozó viselkedés vagy történés objektív leírása. Végül a minket leginkább aggasztó hatás vagy következmény közlése is fontos.

Néhány példa, amit mentorként mondhat nehéz helyzetekben:

- Én nagyon megijedek, amikor verekedtek, mert attól tartok, hogy valaki megsérül.
- Szomorú vagyok, amikor nem jössz el délután, mert hiányoznak az okos ötleteid. Máskor pedig félek, mert azt hiszem, hogy valami bajod történt.
- Rosszul érzem magam, amikor hangosan beszélsz, mert úgy érzem, hogy mérges vagy rám vagy valakire a csoportból.

Az asszertív, erőszakmentes kommunikáció a visszajelzésben, a fejlesztő értékelésben is nagyon hasznos. Először is fontos, hogy megértsük a helyzetet, tisztában legyünk a tanuló előtt álló nehézségekkel és kihívásokkal. Ha nem vagyunk biztosak benne, hogy miért nehéz neki egy feladat, miért sikerült



rosszul, vagy esetleg miért hárítja, akkor addig kérdezzessük, amíg ki nem derül, hogy mi neki a legnagyobb kihívás benne. Ha már értjük a helyzetet, akkor sokkal könnyebben fogunk tudni pozitív vagy legalábbis bátorító visszajelzést adni. A kritika is jobban esik, és sokkal hasznosabb is, ha negatív megjegyzések helyett javaslat formájában fogalmazzuk meg. A háromlépcsős visszajelzés tehát kérdésekből, dicséretből és javaslat(ok)ból áll.

Néhány példa, amit mentorként mondhat egy-egy tanulási folyamat közben vagy végén:

- Nem tudod, hogy elég jó-e ez a fogalmazás? Úgy érzed, hogy megint nem kapsz majd jó jegyet rá? Nagyon ügyesen írtad meg, és látom, hogy rengeteget dolgoztál vele. Nekem ez a gondolat tetszik benne legjobban, érdemes lenne ezt egy kicsit részletesebben kifejteni, hogy mindenki biztosan megértse, de a bevezetést és a befejezést nagyon jól megfogalmaztad.
- Minden órára ki kell jegyzetelni a tankönyv következő leckéjét, és te nem tudod, hogyan kellene, és nem is szeretsz ennyit írni? De itt például nagyon szépen jegyzeteltél, rengeteg fontos dolgot leírtál, ez gondos munka. Így biztos sok információt meg is tanultál, amíg leírtad. Esetleg még ki is emelheted a legfontosabb pontokat, akkor még könnyebben megjegyzed. Ebből az anyagból biztosan jó jegyet fogsz kapni.
- Ha nem érted, hogy miért kell ezeket az évszámokat megtanulni, akkor mesélek neked arról, hogy amikor a francia forradalom zajlott, abban az időszakban mi történt éppen Magyarországon, és milyen hatása van ennek itt és ma ránk. Nagyon érdekes lesz összehasonlítani, de ehhez jó tudni néhány fontos évszámot is.

Érdekesnek és hasznosnak tartottam a háromlépcsős visszajelzés módszerét. Mindenképpen szeretném valamilyen módon motiválni a diákokat, ehhez pedig többek között alkalmazni fogom az építő kritikáról tanultakat. Eddig a „szendvics módszer”-t alkalmaztam, de az itt tanult módszer, a háromlépcsős visszajelzés szimpatikusabb.

(Bíró Katalin mentorhallgató)

Az interkulturális kompetencián kívül az asszertivitás mint fogalom is újdonság volt számomra, és rendkívül fontosnak tartom, hiszen a jó kommunikáció mindennek az alapja, nemcsak az fontos, hogy mit mondunk, hanem az is, hogy hogyan közöljük ezt. Ehhez kapcsolódóan említeném az utolsó órán elhangzott háromlépcsős visszajelzést, ami szintén a jó kommunikációhoz tartozik. Visszagondolva eddigi prezentálásaimra vagy feleléseimre, egyszer tapasztaltam hasonló visszajelzési módot (az is itt az egyetemen történt), pedig szerintem pont ezt a fajta visszajelzést lehetne pozitív kritikának is nevezni, amiből építkezni tud az ember, nem pedig lerombolja belső lelkivilágát. Ezt a mentorálásnál is rendkívül fontosnak tartom, hiszen előfordulhat, hogy a gyerekek nem kapnak elég pozitív visszajelzést az iskolában, mentorként viszont lehetne hangsúlyozni, hogy miben jó a mentorált.


(Domina Gitta mentorhallgató)

**Hivatkozások**

- ARATÓ F. (2014): Korlátozó attitűdök intézményvezetők körében. *Autonómia és Felelősség*. Pécsi Tudományegyetem. 2014/1. <http://kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/08-autonomia-es-felelosseg-pte-btk-ni-2014-01szam.pdf> (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)
- BARTHA Cs. (2015): Nyelvi hátrány, avagy a cigány gyermekek oktatásának elmulasztott lehetőségei. In: *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok (2)*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. 28–45. [http://real.mtak.hu/48999/7/3\\_PDFsam\\_TAMOP\\_BTK\\_BMK\\_2.pdf](http://real.mtak.hu/48999/7/3_PDFsam_TAMOP_BTK_BMK_2.pdf) (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)
- BARRET, M. – BYRAM, M. – LÁZÁR, I. – MOMPOINT-GAILLARD, P. – PHILIPPOU, S. (2014): *Developing intercultural competence through education*. Pestalozzi Series 3. Strasbourg: Council of Europe. <https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf> (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)
- BYRAM, M. (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters. Clevedon, UK.
- DIÓSI Á. (1988): *Cigányút*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- HAJDÚ T. – KERTESI G. – KÉZDI G. (2019): *Az általános iskolában tanuló roma és nem roma gyerekek közti barátságok segítik a társadalom összetartozását*. MTA, Budapest. A tanulmány rövid változata itt érhető el: [https://mta.hu/tudomany\\_hirei/az-altalanos-iskolaban-tanulo-roma-es-nem-roma-gyerekek-kozti-baratsagok-segitik-a-tarsadalom-osszetartozasat-109677](https://mta.hu/tudomany_hirei/az-altalanos-iskolaban-tanulo-roma-es-nem-roma-gyerekek-kozti-baratsagok-segitik-a-tarsadalom-osszetartozasat-109677) (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)
- HOLLÓ D. (2008): *Értsünk szót! Kultúra, nyelvtanítás, nyelvhasználat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- LÁZÁR I. (2015): *39 interkulturális játék - Ötlettár tanároknak az interkulturális kompetencia és a csoportdinamika fejlesztéséhez*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. [http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP\\_BTK\\_BMT\\_9.pdf](http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMT_9.pdf) (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)
- LÁZÁRI. (szerk.) (2012): *Az interkulturális kompetencia mérése – avagy miből látszik, hogy interkulturálisan kompetens vagyok-e?* Letölthető 19 nyelven. Magyarra fordította: Andics Attila, Czene Zsuzsanna, Hős Csilla, Meszéna Gabriella és Papp Ilona. <https://www.coe.int/en/web/pestalozzi/intercultural-matters> (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)
- N. KOLLÁR K. (2017): Amikor nem a gyerekkel van a baj...Megváltoztathatatlan adottságok és az iskola elvárásainak hatása. In: N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve III*. kötet. Osiris Kiadó, Budapest. 340–360. [https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011\\_0001\\_520\\_pszichologia\\_pedagogusoknak/ch29.html](https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_pszichologia_pedagogusoknak/ch29.html) (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)
- ROSENBERG, B. M. (2001): *A szavak ablakok vagy falak. Erőszakmentes kommunikáció*. Agykontroll Kft., Budapest.



Mind a mentorálási terv elkészítéséhez, mind a nehéz szituációkhoz kapcsolódó feladatok megoldásához érdemes lesz felidézni a korábbi fejezetekben tanultakat is. Így például a mentorkompetenciák, az interkulturális nevelés, a hatékony kommunikáció alapelvei és a hátrányos helyzet mélyebb megértése mind alappilléreként szolgálhatnak az egyéni tervek kialakításánál, és az esetleges nehéz helyzetek végiggondolásánál. Az eddig megismert, kipróbált játékok és lehetséges közös tevékenységek áttekintése is segít majd a mentorálási terv összeállításánál.

-  3) Nézze át az alábbi listát arról, hogy mi lehet, és mi nem lehet mentori tevékenység! Ezeket majd tartsa szem előtt a mentorálási terv kidolgozásánál és a jövőben is a foglalkozások tervezésénél! Ha esetleg az iskola olyasmire kérné, amit Ön mentorként nem végezhet, nyugodtan hivatkozzon arra, hogy a kért tevékenység mentorok számára nem megengedett!

### A mentorok által végezhető feladatok

- **Hospitálás a tanórákon.** A tanórák megfigyelése kizárólag a mentoráltak megismerése céljából a mentorálási folyamat legelején, illetve a mentorálási folyamat során esetlegesen fellépő, az adott tantárgyhoz köthető problémák megismerése, megértése érdekében indokolt. Ezen kívül a mentor nem ülhet bent az tanórákon megfigyelőként, csakis aktív résztvevőként tartózkodhat bent a tanteremben (lásd lentebb).
- **Tanórai tevékenységekben való részvétel.** Interaktív és/vagy tevékenységközpontú tanórák esetén a mentor – saját mentoráltjaira fókuszálva – bekapcsolódhat az órai folyamatokba. Például segítség csoportmunkában, páros munkában, projektfeladatban, dramatikus feldolgozásban, egyéni vagy csoportos kutatási feladatban, gyakorlóórákon.
- **Tanórák alatt osztálytermen kívüli egyéni vagy mikrocsoportos foglalkozás.** Amennyiben az érintett tanár indokoltnak tartja, a mentor a tanóra idején az osztálytermen kívül egyénileg vagy mikrocsoportban foglalkozhat mentoráltjával, mentoráltjaival. Ez például különösen indokolt lehet magatartási problémákkal küzdő, a többiektől tanulásban lemaradó vagy a többieknél jelentősen jobban teljesítő, tehetséges gyerekek esetén.
- **Helyettesítésben való részvétel.** Hiányzó tanár helyettesítése esetén a mentor – amennyiben vállalkozik rá – egyedül vagy mentortársaival együttműködve megtarthatja a 45 perces órát, de semmiképpen nem az adott tantárgy óráját! Ilyen esetben tarthat például kreatív, kézműves, pályaaorientációs, közösségépítő vagy egyéb játékos foglalkozást.
- **Szünetek eltöltése a mentoráltakkal.** A tanórák közötti szünetekben a mentor az iskola épületében vagy annak udvarán spontán vagy tervezett, egyéni vagy csoportos beszélgetést, játékos tevékenységet kezdeményezhet mentoráltjaival.
- **Ebédidő eltöltése a mentoráltakkal.** A mentor elkísérheti a mentorált tanulókat.
- **Tanórák utáni tanulássegítés az iskolában** („tanulószoza”). Tanórák után a mentor segíthet a tanulóknak a tananyag megértésében, gyakorlásában, a házi feladatok készítésében, a digitális kompetenciák és a tanulási képességek fejlesztésében.
- **Tanórák utáni szabadidős tevékenységek szervezése az iskolában.** Tanórák után a mentoráltak számára szabadidős tevékenységek szervezése, megvalósítása az iskolában, mint például: kreatív, játékos, társasjátékos, mozgásos foglalkozások, sporttevékenységek, szakkörök, filmklubok.
- **Iskolán kívüli tanulássegítés.** Amennyiben a mentornak lehetősége van rá, az iskolán kívül is segítheti mentoráltjait a tananyag megértésében, gyakorlásában, a házi feladatok elkészítésében, a tantárgyi kompetenciák, a tanulási képességek fejlesztésében. Ilyen külső helyszín lehet például a tanoda, a lakásotthon vagy akár a mentorált otthona is.
- **Iskolán kívüli szabadidős tevékenységek szervezése.** Amennyiben lehetőség van rá, a mentor az iskolán kívüli helyszínre is szervezhet szabadidős programokat mentoráltjainak (hétköznap és hétvégén egyaránt). Pl. túra, kirándulás, mozi-, színház-, kalandpark-, kiállítás-, állatkert-látogatás. Ezeket a programokat javasolt a többi mentorral közösen szervezni.

- **Iskolán kívüli „pályaorientációs” kirándulás szervezése.** Amennyiben lehetőség van rá, a mentor „pályaorientációs” célú kirándulásokra is elviheti mentoráltjait (például középiskolákba, egyetemekre, különböző cégekhez). Ezeket a programokat javasolt a többi mentorral közösen szervezni.
- **Iskolán kívüli egyéb közös program a mentoráltakkal.** A mentor alkalmanként elkísérheti mentoráltjait azok iskolán kívüli programjaira, például edzésre, sportversenyre, fellépésre stb.
- **Családlátogatás.** Amennyiben lehetőség van rá, a mentor elkísérheti a pedagógust családlátogatásra a mentoráltjához.
- **Konzultáció a tanárokkal.** Mentoráltjai fejlődése érdekében a mentor konzultálhat az érintett pedagógusokkal.

### Feladatok, amelyeket a mentorok NEM végezhetnek

A mentor nem végezhet olyan tevékenységet, amely a mentor és a mentorált támogató, segítő, bizalom alapuló kapcsolatát veszélyeztetheti. A mentor és a mentorált kapcsolatának, találkozásainak pozitív, élményszerű jellegét az egész mentorálási folyamat során meg kell őrizni! Emiatt a mentor az alábbi tevékenységeket nem végezheti:

- Iskolai tanórák szervezése, megtartása.
- Megoldatlan helyettesítés esetén az érintett szakóra megtartása.
- Feleltetés, dolgozatíratás, kompetenciamérés.
- Osztályozás.
- Iskolai, pedagógusi adminisztratív feladatok ellátása.

(Karlówitz-Juhász Orchidea, Makrai Kata, Murvainé Ádám Anetta munkája alapján Miskolc, 2019. 11. 18.)



- 4) Olvassa el az alábbi rövid írást, és gondolkozzon el azon, hogyan tudná alkalmazni a resztoratív, „helyreállító” szemléletet esetleges konfliktushelyzetek felmerülésénél! Majd beszélje meg mentor-társaival is, hogy mi volt Ön számára a cikk legfontosabb üzenete!

## 2. Szemléletváltás a konfliktuskezelésben

Az alábbi gondolatokat egy olyan pedagógus írta, aki nap mint nap találkozik kisebb-nagyobb konfliktushelyzetekkel, a vad szóváltásoktól a kihívást jelentő tantermi magatartáson át a verekedésekig. Mindez egy kis létszámú (130–140) fős alapítványi iskolában történik, amely immáron húsz éve sajátos nevelési igényű, valamint beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségekkel küzdő tanulónak ad otthont, nemritkán utolsó esélyt biztosítva ezzel számukra. Váczi Zsombor négy éve dolgozik ebben az iskolában angoltanárként, harmadik éve pedig osztályfőnökként is. 2018-ban szerzett angoltanári, valamint magyar mint idegen nyelv tanári diplomát az ELTE-n. Azóta töretlen lelkesedéssel látogat vissza az alma materbe, ahol az Angol Nyelvpedagógia Tanszék módszertani óráin és különféle konferenciákon osztja meg a tudását és tapasztalatait az SNI világról a tanárszakos hallgatókkal és a kollégákkal. Iskolájának alternatív pedagógiai módszerei ténylegesen a gyermeket helyezik a középpontba. Ennek szerves része a resztoratív szemlélet, miszerint rendszeres büntetés helyett lehetőséget biztosítanak a normákat követni képtelen gyermekeknek a fejlődésre, önmaguk megismerésére, valamint normaszegés esetén esélyt adnak a közösségbe való visszatérésre, reintegrációra. Erről a szemléletről szólnak az alábbiak.

„Iskolai pályafutásunk során számtalan konfliktushelyzettel találkozunk. Ha csak visszagondolunk az általános vagy középiskolai élményeinkre, biztosan fel tudunk idézni szóváltásokat, fűtött vitákat tanárok-diák vagy diák-diák között, kisebb-nagyobb verekedéseket, lázadó vagy éppen a pubertás időszakában kimerült tizenévesek nyomdafestéket nem tűrő megnyilvánulásait vagy tantermi

rendbontásait. Ugyancsak ide sorolhatnánk a kortárs bántalmazás (bullying) széles spektrumú megjelenési formáit.

Egy pedagógus/mentor talán egyik legfontosabb, legalapvetőbb feladata az efféle szituációk, jelenségek szakszerű kezelése. Az azonban csupán másodlagos cél, hogy az eszköztárával, a tapasztalatával és a személyiségével egy adott konfliktust sikeresen fel tudjon oldani. Az első és legfontosabb cél: átadni egy egészséges mintázatot a diákoknak, hogy a jövőben ők is megtanulják ugyanilyen jól kezelni a konfliktusokat. Rengeteg olyan iskola létezik, ahol a diákok egy része vagy akár többsége nem rendelkezik kielégítő elsődleges szocializációs közeggel – érett, kompetens, támogató szülői háttérrel, akik hatékonyan és konstruktívan működnek együtt az iskola pedagógusaival. Az elhagyott, elhanyagolt, illetve válás vagy haláleset – legrosszabb esetben bárminemű bántalmazás – miatt magukra maradt gyerekeknél tapasztalhatóak leginkább azok a helytelen, egészségtelen működési mintázatok, amelyek az útjában állnak a sikeres konfliktuskezelésnek. Amennyiben nem áll a másik oldalon egy kompetens felnőtt, aki mindezt felismeri, és fáradságos munkával a kezükbe tudja adni a kulcsot a helyes működéshez, az mérhetetlen károkat okoz rövid és hosszú távon mind a saját, mind pedig a közösség életében.”



1. kép: Fiúk

## 2.1. Hogy is volt ez régen?

Akár diákként, akár szülőként bizonyára mindnyájunkban fellelhetőek élénk emlékképek arról, melyek is voltak a konfliktusok kezelésének hagyományos módjai az iskolákban. Ha esetleg nem emlékezünk, akkor frissen végzett pedagógusként vagy szülőként biztosan felélénkülnek bennünk abban a pillanatban, amikor először ilyen helyzetbe kerülünk egy számunkra ismeretlen terepen. Ekkor ugyanis többnyire ösztönösen, reflexszerűen és tudattalanul nyúlunk vissza az évek során belénk ivódott reakciókhoz. Nem kell tehát meglepődnünk azon, ha elolvastunk ugyan sok kiváló, pszichológiáról szóló cikket, vagy végigültünk jobbnál jobb kurzusokat, ahol megtanultunk módszereket, mégis az első éles helyzetekben leblokkolunk, és nem a tanultak szerint cselekszünk.

Íme egy rövid felsorolás arról, hogy 1997 és 2005 között milyen retorziókat, megoldásokat, konfliktuskezelési sémákat nyújtott nekem a múlt század szelleméhez hűséges, a gyermek pszichés fejlődéséről hiányos tudással rendelkező, az évtizedek során megfáradt nevelőtestület:

- A tanító néni egy alkalommal a hajamnál fogva rángatott ki a teremből, amikor egy labdajátékban nem viselkedtem rendesen.
- Két kisebb verekedés (egy rúgás, egy megcsavart kar stb.) után megfenyegetett, hogy a harmadikra fel fog vinni az igazgatóiba, és ki fognak rúgni.

- Ha rosszak voltunk, kihívott a tábla elé, és egy nagy méretű fakanállal néhányat a fenekünkre suhintott, amit már akkor is évek óta tiltott a törvény.
- Az igazgatóhelyettes és bizonyos szaktanárok torkuk szakadtából üvöltöztek rendszeresen velem.
- Elégtelen osztályzatokat kaptam több tantárgyból a magatartásom miatt.
- A nyolc év alatt összegyűjtöttem több tucat figyelmeztetést, intőt, megrovást bármiféle, akár jelentéktelenebb magatartási problémáért is.

Ha visszagondolok az alsós éveimre, nem tudok felidézni olyan emléket, amikor egy ilyen konfliktushelyzetben a tanító néni bejött, leült mellém egy székre, és megkérdezett: *Miért tetted ezt? Mit éreztél? Mit érzel most? Hogyan tovább?* Szomorú, de ki kell mondanunk, hogy a fent felsorolt módszerek még 2020-ban is szembejönnek velünk egyes tantermekben.

## 2.2. Mi a gond a büntetésorientált szemlélettel?

Két szóban: teljességgel működésképtelen. Az elsődlegesnek kikiáltott célját természeténél fogva nem képes elérni. A hibás vélekedéssel ellentétben a gyerek nem azt tanulja meg, hogy hogyan kell jól viselkedni. A megrovásból mindig kimarad az a lábjegyzet, hogyan kéne a jövőben cselekedni, és ha nincsenek meg az eszközeim, akkor milyen támogatást kaphatok ehhez. A büntetésorientált gondolkodás a következő dolgokat tanítja meg nekünk:

- hogyan kell eljátszani, hogy jól viselkedem, amikor tudom, hogy figyelnek, és elvárják tőlem,
- hogyan kell a bennem felgyülemlett érzelmeket vagy gondolatokat elfojtani,
- alsóbbrendű vagyok, és hallgass a nevem,
- nem szabad hibázni, és nincs második esély,
- a tanárokat nem érdeklik a problémáim, az érzéseim,
- a konfliktust csak ordítva, verekedve, bosszút állva lehet megoldani.

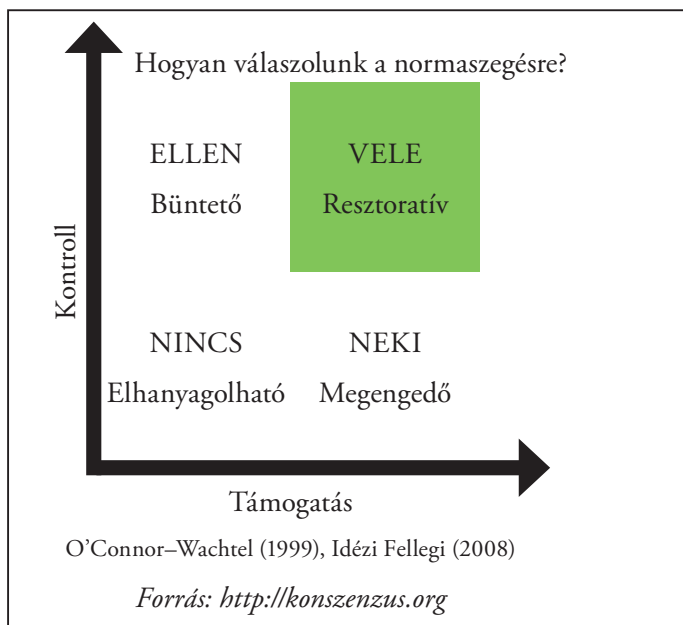


2. kép: Síró lány

Az intó, a megrovás, a fenyegetés, az üvöltözés, a fakanál, a nádpálca, a körmös és minden ehhez hasonló nem tanít semmit a gyerekeknek arról, hogy hogyan kell jól csinálni, továbbá nem sugall semmiféle lehetőséget a jóvátételre. Cserébe módszeresen leépíti az önbizalmat, roncsolja az énképet, hosszú távon pedig hajlamossá tesz a bántalmazó működésre. Mielőtt áttérünk egy másfajta szemléletre, fontos tisztázni valamit: bizonyos hagyományos fegyelmezési módszereknek igenis van létjogosultságuk. A probléma ott kezdődik, amikor ezek lesznek a kizárólagos módszerek a konfliktusok kezelésére bármiféle egyéb megsegítés nélkül, és ha ezekkel a módszerekkel visszaél egy intézmény – gyakran az eszköztelenségre hivatkozva. De végül, számukra érthetetlen módon, mégsem tapasztalnak hosszú távú pozitív változást.

### 3. A resztoratív („helyreállító”) szemlélet

Tekintsük meg az úgynevezett **szociális fegyelmezési sémát**. Ez azt mutatja meg nekünk, hogy milyen négyféle módon reagálunk a normaszegésre.



Mint látható a baloldali ábrán, a büntetésorientált szemlélettel magas kontrollt gyakorlunk a büntetett személy felett, de ugyanakkor kevés támogatást nyújtunk neki.

A resztoratív (más szóval helyreállító) szemlélet ugyanúgy elutasítja a normaszegést, és ugyanúgy azonnal reagál rá, de emellett maximális támogatást nyújt a normaszegőnek, hogy jóvátegye a tettét, és a közösség visszafogadja őt.

A következő rövid részlet a Konszenzus Alapítvány weboldaláról származik ([konszenzus.org](http://konszenzus.org)):

„Alapvető emberi, közösségi szükséglet, hogy a károkozás, a normaszegés ne maradjon szó nélkül, ellenkező esetben a közösség könnyen felbomlik. A resztoratív folyamat során nem az ember, nem az elkövető, hanem

a tett megítélése történik. A tettet nem pusztán az áldozat, de a közösség is értelmezi, feldolgozza, és részt vesz a jóvátételről szóló döntésben is. A normasértést elkövető személy (pl. agresszív diák) beismérése és felelősségvállalása elengedhetetlen az eljárás során. Emellett fontos az okozott kár helyreállítása. A jóvátételt az áldozat, az elkövető és az érintett személyek közösen dolgozzák ki...”

A resztoratív vagy „helyreállító” megközelítésben egy nagyon fontos értéket közvetítek a normaszegő felé: *van visszaút, van második esély, a közösség nem fog kivetni magából, mert megcsúsztal*. Ebben a szemléletben nem az elkövető személye van a középpontban, hanem a tett, amely az elkövető és a közösség közé áll. Közösségben és nem egyénben gondolkozik – közös erővel próbálunk segíteni a normaszegőnek, hogy rátaláljon a helyes magatartásra. Ahogyan a leírás is kiemeli: „A resztoratív eljárások bevezetése a napi iskolai gyakorlatban elősegíti, hogy a résztvevők közösségként kezdjenek viselkedni. Olyan attitűd és szemlélet alakulhat ki, amely a saját magunk és a környezet iránti felelősségérzet fejlődését eredményezheti” ([konszenzus.org](http://konszenzus.org))

Röviden összefoglalva: abban rejlik e szemlélet ereje, hogy nem csupán azonnal reagál egy normaszegésre (mint egy elégtelen, a sarokba állítás, a megrovás stb.), hanem nagymértékű – a közösség egészétől származó – támogatást, útmutatást nyújt a normaszegő diák számára a jóvátételhez és a pozitív javuláshoz az elfogadás jegyében.



3. kép: Kezek



### 3.1. Hasznos gyakorlatok resztoratív szellemben

Az utolsó részben két hasznos, hatékony, a mindennapi életben könnyen alkalmazható gyakorlattal ismerkedhetünk meg, amelyek lényege: konfliktushelyzetek megelőzése vagy kezelése retorzió nélkül.

#### 3.1.1. Békítő beszélgetés

A cím önmagáért beszél: ha két vagy több diák között bárminemű konfliktus – éles szóváltás vagy verekedés – történik, akkor ne elégedjünk meg azzal, hogy lecsillapodnak a kedélyek. Ha szó nélkül hagyjuk, vagy szimplán retorzióval reagálunk, nem segítjük őket abban, hogy előbbre jussanak. Ösztönözni kell őket, hogy közösen reflektáljanak a történetekre. A pedagógusé, illetve a mentoré itt a facilitátor (segítő, békítő) szerep – kereteket teremt a megbeszélésnek, és moderálja azt.

Fontos előfeltétele egy ilyen beszélgetésnek, hogy a diákok kizárólag énközlésekben kommunikáljanak. Azaz ne a másik személyét vagy viselkedését minősítsék (ne ujjal mutogassanak, és hibáztassanak), hanem mesélik el, hogy ők maguk hogyan élték meg az esetet, nekik személy szerint milyen érzéseik voltak/vannak a konfliktushelyzetet illetően. Figyeljünk arra, hogy ne térjenek le az útról, és ne vágjanak egymás szavába. A végén pedig biztassuk őket arra, hogy maguk fogalmazzák meg, szerintük milyen módon vagy módokon lehet feloldani a konfliktust, kinek milyen jóvátételt kell vállalnia, továbbá mondják ki, hogy mit fognak legközelebb másképp csinálni. (Lásd még az előző tanulmány 5. fejezetét.)

#### 3.1.2. Megállapodások, szerződések




A gyermekek fejlődésének egyik fontos állomása a személyes felelősségvállalás elsajátítása, a felelősségérzet kialakulása. Meg kell tanulniuk, hogy igenis hozhatnak személyesen döntéseket, ugyanakkor vállalniuk, viselniük kell azok következményeit.

A partneri viszony és a felelősségérzet erősítésére kiváló módszer a szerződéskötés, lehetőleg formális körülmények között. Vegyünk egy példát: az egyik nyolcadikos fiú súlyosan megszegte a házirendet több ponton is. Dohányzott az épület mögött, rendszeresen egyórás késéssel érkezett az iskolába, illetve több ízben zavarta a tanórákat. Az első reakciónk a szokásos büntető hozzáállás lenne. Helyette a következőt tesszük. A tantestülettel, a szülővel és a diákkal egyeztetve, közösen létrehozunk egy több pontból álló szerződést, amelyben egyes szám első személyben le vannak írva a vállalások. Például: *Nem dohányzom tiltott helyen. Magatartásommal nem zavarom az órák menetét.* Vagy ha éppenséggel a tanulmányai kapcsán kötünk vele szerződést, akkor: *Félévkor hármasnál rosszabb osztályzatot nem szerzek.* A szerződésnek nem feltétlenül kell végletesnek lennie: le lehet fektetni olyan megállapodást is, mely szerint fokozatos javuló tendenciát kell mutatnia a diáknak.

A vállalások után megfogalmazzuk a világos következményeket, ha ezek a pontok nem teljesülnek. Ez lehet bármi, akár egy fegyelmi eljárás is, amelyet követően valószínűleg mennie kell az iskolából. Bármi legyen is a következmény, adtunk a diáknak egy lehetőséget arra, hogy egy előre meghatározott próbaidő alatt bebizonyítsa, képes változni, javulni. A formális kerettel pedig erősítjük az önállóságát és a felelősségtudatát. Megérti, hogy itt magára van utalva. Ezeket a vállalásokat ő maga mondta ki, majd kijelentette, hogy elfogadja őket, végül pedig megpecsételte az aláírásával. Innentől kezdve már csak és kizárólag rajta múlik.

A fenti két módszerből újfent kitűnik a szemlélet mibenléte: a diákokat partnerként kezeljük, hiszünk abban, hogy saját belátásuk alapján változni tudnak, ehhez pedig teret és támogatást biztosítunk a számukra. Ez a gondolkodásmód és hozzáállás rövid és hosszú távon is pozitívan hathat a problémás magatartású diákokra, s egyben az egész közösséget fejleszti és erősíti. (Geskö–Kun 2012)

#### 4. Nehéz mentorálási szituációk

-  5) Nézze át az alábbi szituációkat, és válasszon ki egyet, amelyet az alábbiak szerint gondoljon végig! Kérdések a nehéz mentorálási szituációk feldolgozásához:
- Mit érezne ebben a szituációban? Mi lenne a belső reakciója?
  - Mit mondana, hogyan cselekedne a pillanatnyi helyzetben?
  - Milyen okai lehetnek a felmerülő konfliktusnak? Mi állhat a problémás viselkedés mögött?
  - Milyen információk segíthetnek hozzá a szituáció mélyebb megértéséhez?
  - Hosszú távon mit tehetne azért, hogy el lehessen kerülni a fenti szituációt, illetve azért, hogy eredményesebben meg tudjon oldani egy hasonló helyzetet?
-  6) Kiscsoportban mondják el, hogy ki melyik szituációt választotta, és mesélik el a kérdésekre adott válaszokat! A csoport többi tagja figyelmesen hallgassa meg a beszélőt, majd további kérdésekkel, hozzászólásokkal segítse az esetsfeldolgozást!
-  7) Közösen válasszanak egy esetet, amit elő fogtak adni a többi mentorhallgatónak! Döntsék el, ki melyik szerepet játssza majd, hogyan tudják a legjobban megjeleníteni az esetet!

##### 1. Verekedés a folyosón

Éppen a mentorált gyerekekre vár az iskola folyosóján, amikor a következő jelenetnek lesz tanúja. Két hetedikes lány összeszólalkozott, egymásra minősíthetetlen jelzőket kiabálva. Már látta őket korábban is, az Ön által mentorált gyerekek osztálytársairól van szó. A veszekedés közben az egyik azt kiáltja: „Te hazug disznó, ezt nem fogod megúszni!”, mire a másik elkezd ráncigálni a kiabáló lány haját. Nem lát senki mást a folyosón, még nincs szünet, nem is érti, hogy ez a két gyerek miért nincs bent az órán.

##### 2. „Én nem veszek részt”

Délutáni foglalkozást tart éppen a tanulószobában három mentorált gyereknek. A tanáruk megkérte Önt, hogy kicsit gyakorolja velük a nyelvtant, mert le vannak maradva az anyaggal. Peti és Alfréd figyelnek, és bár időnként ímmel-ámmal, de mégis igyekeznek megoldani a feladatot. Azt veszi azonban észre, hogy a harmadik srác, Tomi bele sem kezd a feladat megoldásába. Először a szék lábát rugdossa, majd amikor arra kéri, hogy foglalkozzon a feladattal, hangosan közli, hogy őt nem érdekli a nyelvtan, és egyébként meg hulla fáradt, és nem tud figyelni.

##### 3. „Dedós játékot nem fogok játszani!”

Délutáni foglalkozást tart a mentorált gyerekeknek. Megkérdezi tőlük, hogy mit szeretnének játszani a korábban már kipróbált játékok közül. Mind a hárman mást szeretnének. Robi lelkesedik a múlt alkalommal kipróbált társasért, Dani rejtvényt fejtene szívesebben. Laci ki szeretne menni az udvarra focizni. Azt javasolja, hogy kezdjék a társassal, és aztán lesz még idő közös rejtvényfejtésre és focizásra is. El is kezdik a társasozást, de Lacival valahogy most sem találja meg a hangot, kelletlenül vesz részt a játékban, és közben flegma megjegyzéseket tesz arról, hogy mennyire dedós ez a társasozás.

##### 4. A széttépett dolgozat

A mentoráltja, Dóri komoly nehézségekkel küzd matematikából. Mivel ismeri a hetedikes tananyagot, felajánlja neki, hogy segít felkészülni, szívesen átnéz vele néhány tananyagrészt. Több órát is eltölt vele iskola után, és úgy tűnik, egyre jobban megy neki a tárgy. Még mindig fél a dolgozattól, de úgy érzi, legalább egy kettest vagy hármast már össze tud hozni. Eljön a dolgozat napja. Dóri leül az óra elején. A tizedik percnél azonban dührohamot kap, eldobja a tollat, összetépi a dolgozatot, és kirohan a terem-ből. Az udvaron talál rá.

## 5. Két óra késés

Erik, a hetedikes mentoráltja két óra késéssel esik be az iskolába. Ön pont kint ül a folyosón, amikor szembejön. Sajnos mostanában ez már nem az első ilyen késése. A bizalmas viszonyukra való tekintettel kicsit erélyesebben kérdőre vonja. A fiú zavarba jön. Arra kéri Önt, hogy kicsit vonuljanak félre, mert nem akarja, hogy más is hallja a beszélgetésüket. Elmeséli, hogy igazából nem elalvás volt az oka múltkor sem, és most sem, hanem van egy iskolán kívüli jó haverja, akivel az anyja nem engedi találkozni. Délután nem mernek bandázni, mert az anyja a múltkor is rájött. Inkább néha reggelente találkoznak. Erik arra kéri Önt, hogy ne mondja el senkinek, miért késett. Ígéretet tesz, hogy többé nem fog előfordulni.

## 6. „Te könnyen beszélsz!”

Az Ön által mentorált hetedikes gyerekek osztályfőnöke közli, hogy a gyerekek olyan dolgokat engednek meg maguknak, amit egyetlen gyerek sem tenne, ha valaki megnevelte volna őket. Hazudnak, lógnak, egyáltalán nem tanulnak, óra alatt sok a bekiabálás és a szemtelen megjegyzés. Többen azzal vannak elfoglalva, hogyan hazudjanak a szünetben elszívott cigiről, és hogyan lógnak el minél több órát. Közben pedig a legtöbb tárgyból bukásra állnak. A tanár hozzáteszi, hogy kíváncsi lenne, Ön hogyan boldogulna velük az osztályteremben, amikor nem hárman vannak együtt, hanem huszonhárman.

## 7. A barátság határai

Egyik mentoráltjának a viselkedése hirtelen megváltozott. Korábban barátságos és nyitott volt, lelkesen vett részt a játékokban, úgy érezte, megbízik Önben. Sokat mesélt magáról, és arra is rá tudta venni, hogy közösen beszéljék meg azoknak az óráknak az anyagát, amelyek nem nagyon mentek neki. De a mai látogatás alkalmával szűkszavú és zárkózott volt, semmihez nem volt kedve. Amikor megkérdezte tőle, hogy mi a gond, először azt mondta, „Semmi, mi lenne?”. De végül kibökte, az bántja, hogy nem fogadtad el a Facebook-jelölését. „Azt hittem, barátok vagyunk, de most már látom, hogy neked derogál ez a barátság.”

## 8. Az eltűnt mentorált

Úgy érzi, hogy az egyik mentorált gyerek, Gábor kerüli a találkozást. Az osztálytársaitól tudja, hogy volt iskolában, de a megbeszélt délutáni foglalkozásra nem jött el. Nem válaszol az e-mailekre, messenger-üzenetekre. Már az osztályfőnökét is kérdezte, hogy mi lehet a hiányzás mögött, de ő azt mondta, nem vett észre semmi rendkívülit a fiú viselkedésén. A másik két mentorált gyerekekkel megtartja a délutáni foglalkozást, és amikor éppen indulni akarna, megpillantja Gábort az udvaron cigarettával a kezében, ahogy a haverokkal beszélget. Ő nem veszi észre Önt.

## 9. Zaklatás az interneten (cyberbullying)

Az egyik mentoráltat, Brigit véletlenül meglátja óra alatt a folyosón ücsörögni. Amikor odasétál hozzá, látja, hogy sír. Leül mellé, és megkérdezi, mi történt. Elmeséli, hogy néhány napja az osztálya messenger-csoportjában elkezdtek cikizni az új frizurájáról feltöltött kép miatt. Egyre többen szálltak be a cikizésbe, sőt az egyik osztálytársa még egy mémet is gyártott a fotóból, amit aztán megosztott a csoportban. A mentoráltja hiába kérte szépen őket, hogy hagyják ezt abba, még azóta is a fotókat emlegetik, és kinevetik őt. Ön az első felnőtt, akivel megosztotta ezt a történetet.

## 10. Az utolsó cigaretta

Éppen jön vissza a hátsó udvarból az egyik szünetben, amikor meglátja, hogy a mentoráltja, Gábor titokban cigarettázik az épület mögött. Senki más nincs a környéken. Az igazgató úr megmondta

Gábornak, hogy a múltkori volt az utolsó, és ha még egyszer ilyen előfordul, akkor fel fogják függeszteni, és fegyelmi eljárást indítanak ellene. Gábor meglátja Önt az udvaron.

### 11. A legrosszabb mondat

Délutáni foglalkozás keretén belül néhányan kártyáznak a gyerekekkel az egyik teremben. Köztük van a mentoráltja is, Máté, aki köztudottan lobbanékony természetű, és olykor igen nyersen és bántóan fogalmaz. Az egyik új osztálytársuk, Dani is játszik, akit még annyira nem ismernek. Máté gyanakodni kezd, hogy Dani csalással nyerte meg az előző játékot, és kifakad: „Ez most komoly?? Anyád ekkora csalónak nevelt, vagy mi??” Máté nem tudja, de Ön igen, hogy ez az egyik legrosszabb mondat volt, ami elhagyhatja a száját, ugyanis Daninak még kiskorában meghalt az édesanyja. Ki is viharzik a teremből a mondat hallatán.

### 12. Kajára kell

A mentoráltja, Zita, akivel néhány napja kezdték csak a közös munkát, megkeresi Önt iskola után, és elmondja, hogy nagy bajban van. Most rohannia kell, de semmilyen ételt nem hozott magával. Muszáj ennie valamit útközben, mielőtt odaér a délutáni edzésre. Arra kéri Önt, hogy adjon neki 1000 forintot. A gond csak az, hogy már az elején elmondták a tanárok Zitáról, hogy hajlamos kéregetni, és többször előfordult már, hogy nem adta meg. Felmerült annak a gyanúja is, hogy fűre költi az összekéregetett pénzt. Szeretne neki segíteni, de mégsem tud benne teljesen megbízni.

### Mentorhallgatók írták:

#### A „Verekedés a folyosón” eset feldolgozása

*Mit érezne ebben a szituációban? Mi lenne a belső reakciója?*

Előfordul, hogy gyerekek összekapnak, vagy felindultságból megsértik egymást. Itt fontos a békítő, megoldást kereső mentor szerepe.

*Mit mondana, hogyan cselekedne a pillanatnyi helyzetben?*

Odamennék hozzájuk, és megkérdezném, hogy hol van most órájuk. Megbeszelném velük, hogy gondolkodjanak el mindazon, ami odáig vezetett, hogy így összekapjanak, most viszont menjenek vissza az órára, és az órák után leülünk, és átbeszéljük a szituációt.

*Milyen okai lehetnek a felmerülő konfliktusnak? Mi állhat a problémás viselkedés mögött?*

13-14 éveseknél, azt hiszem, bármilyen ok kiválthat ilyen reakciókat az egészen kicsi dolgoktól a nagy, akár családi háttérű problémákig. Szerintem a gyerekek sokszor viselkednek a szüleik mintájára, úgyhogy az ilyen konfliktusok kezelésében az otthoni példákat alkalmazzák.

*Milyen információk segíthetnek hozzá a szituáció mélyebb megértéséhez?*

Egyértelműen a két lánnyal való beszélgetés, mindkét oldal meghallgatása, esetleg érdemes kikérni a csoport többi mentoráltjának véleményét az előzményekről.

*Hosszú távon mit tehetne azért, hogy el lehessen kerülni a fenti szituációt, illetve azért, hogy eredményesebben meg tudjon oldani egy hasonló helyzetet?*

Többet beszélgetnék a gyerekekkel ilyen helyzetekről, vagy arról, hogy hogyan telt a napjuk, és megpróbálnám megmutatni nekik, hogy mennyivel jobb, ha megbeszéljük a problémákat, és nem verekedéssel oldják meg.

(Polonyi Kincső Bodza mentorhallgató)

### Az „Én nem veszek részt” szituáció feldolgozása

*Mit érezne ebben a szituációban? Mi lenne a belső reakciója?*

Mivel már voltam ilyen helyzetben, ezért több mint valószínű, hogy nem esne rosszul, és nem esnék kétségbe a felmerülő probléma miatt. Igyekszem mindig magabiztos lenni, és addig próbálkozni, míg nem jutunk közös megoldásra.

*Mit mondana, hogyan cselekedne a pillanatnyi helyzetben?*

Éppen ezért próbálnám elmagyarázni Tominak azt, hogy sajnos vannak olyan tantárgyak, amelyek nem érdeklik az embert, és ez normális. Nem kell a legjobbnak lennie, de ha megcsinálunk egy-két feladatot, észre fogja venni, hogy fejlődik, és ez mindig boldogsággal tölti el az embert. A gyerekek tapasztalataim szerint, nagyon hamar jobb kedvre derülnek, ha úgy érzik, nem csak rájuk akarjuk erőltetni a tananyagot, hanem érdeklődünk felőlük, beszélgetünk velük, kedvesek vagyunk velük, stb.

*Milyen okai lehetnek a felmerülő konfliktusnak? Mi állhat a problémás viselkedés mögött?*

Az én véleményem az, hogy a legtöbbször félnek a diákok, sok kétség vagy rossz emlék van bennük, hogy nem megy nekik a feladat, és esetleg leszidják őket, vagy nem olyan jók, mint a többiek, és ezért ilyen belső feszültség alakul ki bennük.

*Hosszú távon mit tehetne azért, hogy el lehessen kerülni a fenti szituációt, illetve azért, hogy eredményesebben meg tudjon oldani egy hasonló helyzetet?*

Számomra az eddig bevált módszer a kommunikáció és a szeretet. Én mindig is annak a híve voltam, hogy emeljük ki a gyerekek erősségeit, dicsérjük meg az apróbb sikereket is. Csodákat képes művelni egy-két kedves, biztató szó.

(Héjja Ildikó mentorhallgató)

### A „Dedós játékot nem fogok játszani!” szituáció feldolgozása

*Mit érezne ebben a szituációban? Mi lenne a belső reakciója?*

Örölnék ennek a kihívásnak, mert azzal, hogy ezt sikerül megoldanunk, alakulhat a közös kapcsolatunk. Fontos, hogy ne azonnal cselekedjek, hanem megálljak, és végig gondoljam a reakciomat.

*Mit mondana, hogyan cselekedne a pillanatnyi helyzetben?*

Megkérdezném, miért tartják dedósnak a játékot, és azt is, hogy milyen feladatot nem tartanak dedósnak. Akár felajánlanám, hogy találjunk ki egyet együtt. Vagy adnék két különböző feladatot, hogy válasszanak, melyiket szeretnék megcsinálni.

*Milyen okai lehetnek a felmerülő konfliktusnak? Mi állhat a problémás viselkedés mögött?*

Kamaszoknak konfliktust okozhat önmagával, hogy szeretne nagy lenni, de közben érdeklik a szerinte csak kisebbeknek való dolgok is. Hátrányos helyzetüként pedig lehet, hogy nem is ismeri, nincsen kialakítva benne játékkultúra, mert nem ezekkel nőtt fel.


*Milyen információk segíthetnek hozzá a szituáció mélyebb megértéséhez?*

Pl. a gyerekeknek a korábbi kedvenc játékaik, feladatai. Órákon mit szeretnek és nem szeretnek csinálni.

*Hosszú távon mit tehetne azért, hogy el lehessen kerülni a fenti szituációt, illetve azért, hogy eredményesebben meg tudjon oldani egy hasonló helyzetet?*

A tanárokkal beszélgetnék, hogy az órákon milyen játékokat játszottak, milyen típusú feladatokat szerettek, vagy nem szerettek. Mindig jó, ha többféle játék/feladat van nálam, amit be tudok dobni. Az is sokat számít szerintem, hogy hogyan vezetek be egy feladatot, hogyan hangolom rá őket, hogyan vezetek fel egy foglalkozást.

(Welker Kata mentorhallgató)

-  8) Töltse ki a Függelékben található mentorálási tervet, majd beszélje át mentortársaival! Érdekes lehet hasonlóságokat és különbségeket keresni, egymás terveiből további ötleteket meríteni.

„Egy hivatás nagysága elsősorban talán abban van, hogy egyesíti az embereket; csak egyetlen igazi fényűzés van: az emberi kapcsolatoké.”

(Antoine de Saint-Exupéry)

Kedves leendő mentorok, sok örömet kívánunk az „egyetlen igazi fényűzés” gyakorlásához!

### **Hivatkozások**

GESKÓ S. – KUN Zs. (2012): *Konfliktuskezelés / A resztoratív gyakorlatok elméleti háttere*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. [http://konszenzus.org/wp-content/uploads/AVR/lecke6\\_lap1.html](http://konszenzus.org/wp-content/uploads/AVR/lecke6_lap1.html) (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)

## JÓ GYAKORLATOK GYŰJTEMÉNYE

„Nemcsak azok az utak léteznek, amelyeket megszokásból választunk. (...) A világnak (és így saját magunknak is) még számos, számunkra eddig ismeretlen aspektusa van, amelyek bármikor megmutatkozhatnak előttünk, ha kíváncsiak vagyunk rájuk, és fürkesszük titkaikat.”

(Boldizsár Ildikó)

A *Tanítsunk Magyarorszáért* programban részt vevő hallgatók az egyetemi felkészítő kurzusok óráin olyan empátikus, segítő szemléletmódon alapuló ismereteket, gyakorlati tapasztalatokat, módszertani fogásokat sajátítottak el, amelyek segítségükre lesznek a hátrányos helyzetű települések iskoláiban tanuló gyermekek mentorálásában. A szemeszter végén beadott reflexióikban megfogalmazták, hogy a mentoráltjaik boldogulása nagymértékben függ attól, hogy elsajátítják-e azokat a tanulási-gondolkodási képességeket, kommunikációs és szociális készségeket, amelyekkel hatékonyan tudnak alkalmazkodni az élet kihívásaihoz. Számot adtak a mentorálási folyamatról alkotott érzéseikről, elképzeléseikről is. A hallgatók nagyfokú tudatosságot tükröző, pozitív érzelmekkel telített gondolataiból, terveiből idézünk:

Én mentorként megpróbálom kitapogatni azt, hogy mi az a dolog, projekt, munka, játék stb., amit őszintén szeretnek csinálni a mentoráltjaim, és valamilyen ritmust kölcsönöz a közös munkánknak. Ez lehet egy veteményeskert, egy társasjáték, sport, egy koncepció mentén kialakított programsorozat vagy bármilyen cselekvés, amit közösen végezhetünk, és számukra is fontos. Ezzel a dologgal kellene nagyon finoman és precízen összekapcsolni az olyan kötelezettségek elvégzését, mint a tanulás.

(Riegel Marcell mentorhallgató)

A gyerekekben elsősorban személyes példával tudnám felkelteni az érdeklődést, a motivációt. Továbbá a szakmák megismerésével, más emberek példáival. Az élményalapú tanulás és a játszva tanulás élménye szintén motiválja a diákokat. Önfelkészítő, önismereti játékokat szeretnék a gyerekekkel csinálni, hogy jobban megismerhessék saját magukat és egymást. Emléket, produktumot szeretnék nekik, velük készíteni, hogy a későbbiekben se felejtsék el azt az időt, amit együtt töltöttünk. Rengeteg helyre el szeretném vinni őket, hogy lássák, milyen sok lehetőség adódik a világban.

(Nagy-Tóth Zsuzsanna mentorhallgató)

A hallgatók mondataiból kiderül, hogy mennyire fontosnak tartják, hogy a mentorálás ideje alatt megfelelően ingergazdag, élményekre épülő, oldott hangulatú és megértő tanulási környezetet teremtsenek, s hogy fejlesszék mentoráltjaik kompetenciáit, aktívan segítsenek nekik a megismerési, felkészülési folyamatban.

Terveikhez adnak további inspirációt, ötleteket az iskolai teljesítmény javítását célzó kooperatív tanulásszervezési technikák, a készség- és képességfejlesztésre, az interkulturális kompetencia támogatására szolgáló játékok, valamint a társas interakciót ösztönző módszertani gyakorlatok, projekttervek.

## 1) Család/barát archívum

Célok / fejlesztési területek	kommunikációs készség, bizalomépítés, egymás megismerése, csoportépítés, memóriafejlesztés
Korosztály	10+ év
Létszám	5–8 fő
Előkészületek	kérdések összeállítása
Kellékek	színes lapok
Helyigény	nagyobb tér, terem
Időtartam	60 perc

## A gyakorlat menete

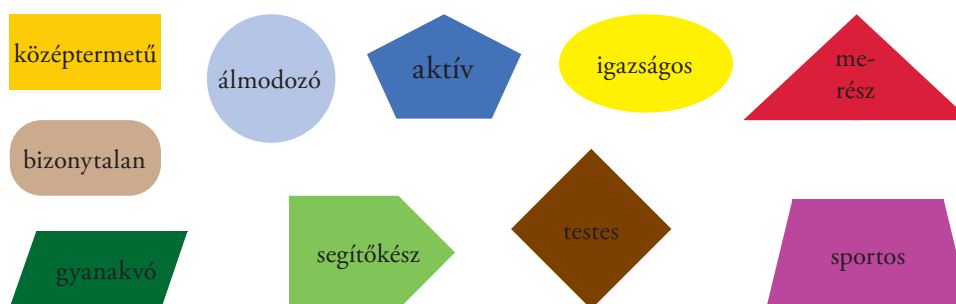
## A) Változat

- A mentor saját fotók alapján beszél a csoportnak a családjáról, a szeretteiről, a barátairól, közben a gyerekek bátran kérdezhetnek tőle mindenféle témában. Bemutatkozása után külső és belső tulajdonságokat jelölő kis kártyákat tesz ki az asztalra, amelyekből a gyerekek két halmazt alkotnak, üres színes lapokra még további tulajdonságokat is írhatnak. A beszélgetés alatt a fogalmak végig elöl maradnak, segítik az interaktív kommunikációt.

## B) Változat

- A résztvevők a nekik kiosztott – külső és belső tulajdonságokat jelölő – szókérdőíveket a két fogalmi csoportnak megfelelően elrendezik az asztalon. Közben beszélgetnek a fogalmakról, szinonimákat gyűjtenek hozzájuk. Otthoni munkával előre kiválogatott képeket mutatnak be a családjukról, a barátaikról, s közben minél több információt próbálnak kideríteni egymásról: kérdésrohammal igyekeznek kitalálni a képen megörökített események helyét, idejét, a fotózás körülményeit, a személyek családi státuszát, a foglalkozásukat, a külső és belső tulajdonságaikat.
- A gyerekek egyes szám első személyben bemutatkoznak valamelyik csoportképükön szereplő családtagjuk, barátjuk nevében, a többieknek pedig ki kell találniuk, hogy ki lehet a képről kiválasztott személy.

Tulajdonságokat jelölő szókérdőívek:



Számomra a kurzus legfontosabb üzenete az volt, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek mennyivel másképp élik meg a kisgyermek- és tinikorukat, mint azok, akik jobb körülmények közé születnek, és ahhoz, hogy ki tudjanak bontakozni szakmailag vagy a magánéletükben, sokszor csak egy kis bizalom van szükségük. Akiknek pedig az utóbbira lehetősége nyílnak, azok többek között mi vagyunk. Már fiatalként is jobb helyé tehetjük a világot és mások életét.

(Bíró Júlia mentorhallgató)



## 2) Gombolyag

Célok / fejlesztési területek	kommunikációs készség, véleményalkotás, kérdezőtechnika, a figyelem fejlesztése
Korosztály	10+ év
Létszám	6–14 fő
Előkészületek	a téma kitalálása
Kellékek	egy pamutgombolyag
Helyigény	nagyobb tér, terem
Időtartam	15 perc

### A gyakorlat menete

- A csoport kijelöli a témát, amelyről mindenki néhány mondatot (állítást, véleményt stb.) mond. Lehet ez egy érzés, egy élmény, közös mozi, játék, kirándulás megbeszélése vagy véleménynyilvánítás egy eseményről, esetről.
- A gombolyagot a játékvezető odadobja az első gyereknek úgy, hogy a fonal vége nála marad. Aki megkapta a gombolyagot, az néhány mondatban beszél a kijelölt témáról. Ha kész, akkor továbbdobja a gombolyagot valakinek úgy, hogy a pamutot nem engedi el. Ez így megy egészen addig, amíg mindenki nem szólalt meg. Minden gyereknél ott lesz a pamut, így létrejött egy hálózat.
- Akihez legutoljára került a gombolyag, amikor befejezte a mondandóját, akkor elkezd a gombolyag „feltekerését”, azaz ő visszadobja annak a gombolyagot, akitől kapta (de ő már nem tart magánál fonalat). Akinek visszadobta a gombolyagot, attól kell kérdeznie azzal kapcsolatosan, amit ő megfogalmazott a témáról. Ilyenkor csak egy kérdést lehet fölteni. Ez addig folytatódik, amíg föl nem tekerik a gombolyagot, és nem kerül az vissza a játékvezetőhöz.

(Raátz Judit gyakorlata)

## 3) Logó

Célok / fejlesztési területek	jégtörő játék: kommunikációs készség, véleményalkotás, kérdezőtechnika, figyelemfejlesztés
Korosztály	10+ év
Létszám	10–25 fő
Előkészületek	a személyiséget tükröző (pl. kedvenc étel, ital, érdeklődési kör, szabadidős tevékenység, hobbi) logó elkészítése
Kellékek	színező eszközök, papírlapok, székek
Helyigény	a létszámnak megfelelő hely, ahol a csoport körbe tud állni
Időtartam	20 perc

### A gyakorlat menete

- A játékosok párokat alkotnak. Bemutatják egymásnak a saját logójukat, elmesélik, hogy mit milyen megfontolásból rajzoltak le. A bemutatást követően a párok logót cserélnek, s bemutatják egymásnak a rájuk jellemző dolgokat.

(Vass Dorottea gyakorlata)

#### 4) Nyomozás

Célok / fejlesztési területek	jégtörő játék: kommunikációs készség, véleményalkotás, figyelemfejlesztés
Korosztály	10+ év
Létszám	10–30 fő
Előkészületek	visszaemlékezés a játékos által meghatározott tematikus élményre, kulcsszó rögzítése, fénymásolt lapok előkészítése
Kellékek	papír, toll
Helyigény	a létszámnak megfelelő hely, ahol a csoport körbe tud állni
Időtartam	20 perc

#### A gyakorlat menete

- A játékosok kulcsszavakat írnak valamely előre megbeszélte témában. Az lesz a feladatuk, hogy kinyomozzák, melyik játéktársuk melyik kulcsszót írta, ehhez kérdéseket tesznek fel egymásnak. Miután megtalálták a kulcsszót érintő személyt, kiderítik azt is, hogy mit takar az adott kulcsszó, ezt követően a kulcsszó mellé egy aláírást is kérnek. Az teljesítette a feladatot, aki a csoportlétszám több mint a felét kinyomozta.

(Vass Dorottea gyakorlata)

#### 5) Bingó

Célok / fejlesztési területek	kommunikációs készség, véleményalkotás, kérdezőtechnika, figyelem, empátia, csoportdinamika
Korosztály	10+ év
Létszám	6–15 fő
Előkészületek	a kifejezések összeállítása
Kellékek	feladatlap
Helyigény	iskolai vagy iskolán kívüli belső/külső tér
Időtartam	30 perc

#### A gyakorlat menete

- A diákok olyan személyeket keresnek az iskolában, akikre illenek a kiosztott lapon lévő kijelentések. Egy állításhoz több név is kerülhet.

Keressünk olyan személyt, ...

aki szereti nézni a csillagokat	aki besegít az édesapjának az otthoni munkában	aki szeret havat lapátolni	aki tudja, hogy mikor van a víz világnapja	akire mindig lehet számítani
aki szeret futni	aki kapott már oklevelet	aki segített már rászorulókon	aki még sohasem késett el	aki ültetett már fát
aki két idegen nyelven beszél	aki könnyen tanul verseket	aki szereti Petőfi Sándor költeményeit	aki szeret palacsintát sütni	aki olvasta a <i>Pál utcai fiúk</i> című regényt

aki segített valakinek a koronavírus idején	aki tud varrni	akinek már kivették a manduláját	aki fél a kutyáktól	aki nem fél a kutyáktól
aki szeret olvasni	aki sokáig tud figyelni	aki volt már külföldön	aki játszik hangszeren	aki szereti a néptáncokat

Szeretnék a gyerekekkel jól megismerkedni, hogy egy bizalmi viszony kialakításával tudják, hogy rám számíthatnak, és szívesen segítek nekik. Szeretnék velük irodalomról és történelemről beszélgetni, ilyen témákban játszani, hogy lássák ezen tárgyak izgalmas oldalát is. A lehetőségekhez mérten el szeretnék velük múzeumba menni, moziba, színházba, ahol új ismeretekre tehetnek szert (pl. viselkedésminták), és új élményeket szerezhetnek.

(Szűcs Noémi mentorhallgató)

## 6) Ötletfal

Célok / fejlesztési területek	kommunikációs készség, közösségformálás, kreativitás, innováció
Korosztály	10+ év
Létszám	6–8 fő
Előkészületek	témák, tevékenységek gyűjtése
Kellékek	előre nyomtatott tevékenységlap
Helyigény	terem, udvar
Időtartam	30 perc

### A gyakorlat menete

- A csapattagok egyénileg elolvassák az ötletfalon ajánlott programelemeket, majd közösen kiegészítik, kibővítik a táblázatot a saját javaslataikkal. Odaírják a nevüket azokhoz a tevékenységekhez, amelyekben szívesen részt vennének.
- A megbeszélés végén a lapról mindenki kiválaszt egy ötletet, s ezt a megfelelő mozdulatokkal, testbeszéddel, mimikával megpróbálja elmutogatni a társainak. Az nyer, aki a legtöbb feladványt kitalálja.

Mindenről együtt döntenénk, bekerül-e a programok közé. A későbbiek során közös meg egyezéssel mindig 1-2 héttel előre eldöntenénk, mit csinálunk legközelebb. Ezen kívül a felírt ötleteket akár kis cetlire ki lehet nyomtatni, egy zsákba beletenni, hogy az ilyen esetekben random húzzunk egyet, és az lesz, ami a cetlin áll. A legelején megbeszelném velük, hogy ezek a szabályok, ezekhez tartani fogjuk magunkat.

(Baka Bernadett mentorhallgató)

Folyamatosan bővíthető programelemek a mentorált tanulók tevékenység-, kellék- és ötlettárához:

Szakmák megismerése	A csapatot jelölő logóterv tervezése papíron/interneten	Ötletbefőt készítése	Múzeumlátogatás élőben/a virtuális térben
	A hét furcsa, régi tárgya az osztályban/ az interneten		
Emlékeztető a rövid- és hosszú távú célokról, feladatokról füzetben/internetes naptárban	Önkéntes munka	Fényképek, emlékek dobozban/ az interneten	Dicsérő oklevél tervezése papíron/ az interneten
	Projekttervek gyűjtése csomagolópapíron/az interneten	Olvasás	Sport, játékok
Zenei ajánlók, zenehallgatás			Jeles napok (születés- és névnapok, ünnepek előkészítése)
A hét idézete – sms környezetben vagy plakáton			Közös mese/történet írása papír alapon/az interneten
	Blog készítése a település, az iskola, az osztály mindennapjairól		Dramajátékok, színház
			Környezettudatos kirándulás

Színházlátogatás: szeretném, ha a diákok legalább életükben egyszer eljutnának színházba, s részesei lennének egy röpké kétórás varázslatnak. Fontos megtanítani azt is, hogyan illik ilyen helyeken viselkedni, milyen lehetőségei vannak egy színháznak.

(Rojkó Enikő mentorhallgató)

## 7) Borítékolva

Célok / fejlesztési területek	véleményalkotás, kérdezőtechnika, koncentráció, szövegalkotási ismeretek, a tanuláshoz való pozitív viszony, önértékelés
Korosztály	12+ év
Létszám	6–10 fő
Előkészületek	a témához kapcsolódó kérdések összegyűjtése
Kellékek	borítékok, lapok
Helyigény	iskolai vagy iskolán kívüli belső/külső tér
Időtartam	45 perc

### A gyakorlat menete

- Minden tanuló kap egy lapot, amelyre felírja, hogy a félév során mely tárgyakból szeretné megtartani az eredményét, s azt is, hogy miből szeretne javítani.

- A diákok ezután a csoport többi tagjával is megbeszéljük a kérdéseiket, a nehézségeiket, támogató ötleteket adnak egymásnak, majd borítékba zárják a vállalásaikat.
- A félév végén a mentorral közösen reflektálnak az elért eredményeikre.

A mentoráltjaimban megfelelő jövőkép kialakításával, személyes ismeretszerzéssel, egyfajta cél kijelölésének segítségével tudnám felkelteni a motivációt, hogy lássa a mentorált, van értelme tanulni.

(Pintér Sándor mentorhallgató)

### 8) Nap végi értékelés szóban/rajzban/képből/sms-ben/íróban/Messengeren

Célok / fejlesztési területek	a digitális kommunikáció szövegműfajai, véleményalkotás, kérdés-technika, koncentráció, szövegalkotási ismeretek, együttműködés, élménymegosztás, önértékelés, egymás elfogadása, reflektálás egymás teljesítményére
Korosztály	10+ év
Létszám	5–6 fő
Előkészületek	kérdések összeállítása
Kellékek	előre elkészített nyomtatott mondatok
Helyigény	iskolai vagy iskolán kívüli belső/külső tér
Időtartam	30 perc

#### A gyakorlat menete

- A diákok a mentorálási nap végére szervezett beszélgetőkörben kiegészítendő mondatokat kapnak. Egymást figyelmesen meghallgatva fejezik be a megkezdett gondolatokat.
  - A mai napban az volt a legjobb, hogy...
  - Azt hiányoltam ebből a napból, hogy...
  - Az volt nagyon hasznos ebben a napban, hogy...
  - Azt éreztem kellemetlennek a mai napban, hogy...
  - A hétvégén jobban oda fogok figyelni arra, hogy...
- A mentor minden diáknak személyre szóló értékelő üzenetet küld, amelybe belefoglalja az aznapi munka értékelését.
- A csapat tagjai az együtt töltött nap végén a legjobb emlékükről egy képet vagy sms/író/Messenger-üzenetet küldenek egymásnak. Ezekből az üzenetkből a félév folyamán napló/émlékönyv készül.

Mindenképpen vezetni fogunk valami közös naplót, hogy ha visszanéznek, tudják, mennyi mindent csináltunk. A tanult ismerkedős játékokat is alkalmazni fogom, hogy gördülékenyebb legyen az ismerkedés folyamata. Szeretnék nekik olyan embereket bemutatni, akik olyan szakmákban dolgoznak, ahol ők esetleg szeretnének. Ez szerintem azért fontos, hogy jobban megismerkedjenek a lehetőségekkel.

(Mohácsy Orsolya mentorhallgató)

**9) Történetmesélés**

Célok / fejlesztési területek	kommunikációs készség, szókincs és figyelem fejlesztése
Korosztály	10+ év
Létszám	5–12 fő
Előkészületek	-
Kellékek	-
Helyigény	terem
Időtartam	15–20 perc

**A gyakorlat menete**

- Kezden el egy történetet mesélni valaki! A többiek sorban egy-egy szót mondanak.
- A történetmesélőnek ezeket a szavakat mindig bele kell szőnie a meséjébe.

Például:

Mesélő: Elindultam hazafelé az iskolából...

Közbeszólás: Űrrakéta...

Mesélő: Eszembe jutott, hogy megy már a tévében az új fantasztikus filmsorozat, tele Űrrakétával meg lézerfegyverrel...

Közbeszólás: Szemetesvödör...

Mesélő: Otthon persze a házimunkával fogadtak, vigyem le a szemetesvödröt, menjek bevásárolni, így nem tudtam megnézni a filmet...

(Raátz Judit gyakorlata)

**10) Tiltott szó**

Célok / fejlesztési területek	kommunikációs készség, szókincs és figyelem fejlesztése
Korosztály	10+ év
Létszám	2–4 fő
Előkészületek	néhány szókérttya elkészítése, amelyen a tiltott szavak szerepelnek
Kellékek	szókérttyák
Helyigény	nagyobb tér, terem
Időtartam	15 perc

**A gyakorlat menete**

- A játékezető kioszt mindenkinek egy szókérttyát, amelyen van egy szó, kifejezés. Ez lesz az a tiltott szó, amelyet a beszélgetés közben nem szabad kimondani.
- A játékezető igyekszik olyan témákat érinteni, olyan kérdéseket fölteni, amelyek a tiltott szóhoz kapcsolódnak, annak kimondását igényelnék.
- Aki kimondja a tiltott szavát, kiesik a beszélgetésből. Az a játékos nyer, aki utoljára marad a beszélgetésben.

(Raátz Judit gyakorlata)

**11) Magvas kulcsfogalmak**

Célok / fejlesztési területek	konkrét tantárgyhoz köthető ismeretek elmélyítése, szókincsbővítés
Korosztály	10+ év
Létszám	4–6 fő
Előkészületek	a kulcsszavak összeállítása
Kellékek	magvakkal teli befőttesüveg
Helyigény	terem vagy szabad tér
Időtartam	15 perc

**A gyakorlat menete**

- Magvakkal teli üvegbe valamely tantárgyi leckéhez kapcsolódó fogalomkártyákat teszünk: pl. nyelvtani kategóriákat. Az üveg rázásával újabbnál újabb fogalmak bukkannak elő, a diákoknak ezekre kell példákat mondaniuk. (A gyakorlat minden tantárgyhoz használható.)

**12) Gondolattérkép**

Célok / fejlesztési területek	rendszerzés, kommunikációs készség, véleményalkotás, kérdező-technika, koncentráció, absztrahálás, írásbeli szövegalkotás, tudásmegosztás, lényegkiemelés
Korosztály	10+ év
Létszám	6–15 fő
Előkészületek	a téma megjelölése
Kellékek	csomagolópapír, filcek
Helyigény	iskolai vagy iskolán kívüli belső/külső tér
Időtartam	30 perc

**A gyakorlat menete**

- A tanulók csoportmunkában papíralapon vagy internetes grafikai rendezőprogram segítségével összefoglalnak egy-egy tananyagrészt, összeszedik a téma kulcsszavait, az összefüggések viszonyait logikus rendbe szervezik. Az adott témához kapcsolódó gondolataikat, ötleteiket, véleményeiket közösen megvitatják, a munkájukat kiegészítik a társaiktól hallott információkkal.

<http://diio.hu/kreativ-produktiv-szovegfeldolgozas-20172018/> (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)

### 13) Szófelhős gyakorlatok

Célok / fejlesztési területek	rendszerzés, koncentráció, szövegalkotási ismeretek, kreativitás, innovativitás
Korosztály	10+ év
Létszám	6–14 fő
Előkészületek	a szófelhő összeállítása
Kellékek	számítógép
Helyigény	iskolai terem
Időtartam	20 perc

#### A gyakorlat menete



A) Változat: A gyerekek adott idő alatt, egyéni versenyben minél több mondatot alkotnak az alábbi szófelhőben előforduló szavakból. A tanulók minden felhasznált szóra kapnak egy pontot. Aki több pontot szerez, az a győztes. A feladat végén a mentor kiosztja a szófelhőben elrejtett üzenetet, amely Boldizsár Ildikó mesekutató egyik gondolatát rejt.

B) Változat: A tanulók páros munkával megfejtik a szófelhőben lévő idézetet, a következő összejevetelre pedig ők hoznak hasonló rejtvényeket.

C) Változat: A tanulók szófelhő készítésére alkal-

mas internetes alkalmazással egy-egy konkrét tananyagra, egy szabadon választott témára egyéni munkával szómátrixot készítenek. A mentor segítségével kinyomtatják a kész feladatokat, közös megbeszélésen megosztják egymással a véleményüket, végül pedig kiállítják munkáikat az osztályteremben.

Szófelhő készítése: <https://wordart.com/>

### 14) Jóslás cím és kulcskifejezések alapján

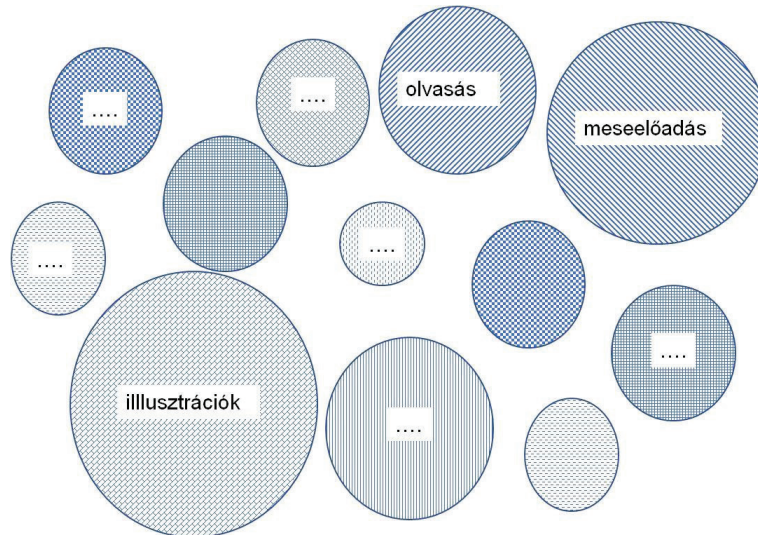
Célok / fejlesztési területek	esztétikai érzelmek támogatása, képzeletalkotási képesség kibontakoztatása, olvasási készségek, nyelvi kompetencia fejlesztése, kreativitás, a sorrendiség észlelésének (szeriális észlelés) fejlesztése, stresszoldás a művészetek eszközeivel
Korosztály	10+ év
Létszám	1–10 fő
Előkészületek	megfelelő helyszín kialakítása
Kellékek	papírszínházi keret és mesecsomag
Helyigény	terem vagy szabad tér
Időtartam	90 perc



## A gyakorlat menete

### A) Változat

- A diákok a *Kamishibai – Papírszínház* című ismeretközlő szöveg feldolgozását jóslással kezdik. Első lépésben megismerkednek a címmel, segítségként néhány kulcsszót is kapnak a szövegről, a kiosztott lapon lévő üres buborékokba pedig további szavakat írnak. Szóban előfeltevéseket, elvárásokat fogalmaznak meg a szöveggel kapcsolatban. Az egymással megosztott információk alapján ki kell fejteniük, hogy szerintük miről fog szólni a történet.
- A jóslatok meghallgatása után a tanulók elolvassák az eredeti szöveget, összevetik a jóslat és a megismert tartalmakat, magyarázatokat keresnek a különbségekre.



Gondolattérkép készítése: <https://bubbl.us/>

Az ismeretközlő szöveg:

*Kamishibai – Papírszínház*

„A kamishibai japán eredetű szó, jelentése: papírszínház; a papír, azaz a kami és a színház, azaz a shibai szavak összetétele. A Papírszínház színházi előadássá alakítja a történetet, a lapok mindegyike a történet egy-egy epizódját jeleníti meg. A mesélő a nagyméretű, illusztrált lapokat egymás után a keretbe bújtatva mesél a hallgatóságnak. A hátoldalon fekete-fehér apró képen ismétlődik a gyerekekkel szemben elhelyezkedő mesélő számára a hallgatók által látott illusztráció, és itt olvasható a szöveg is. A fateretben megjelenő képek a közönség által jól láthatóak, így a figyelem egyszerre tud az illusztrációkra és a szövegre irányulni, nem szükséges többé az olvasás megszakítása, a könyv körbeadogatása. Minden hallgató egyszerre élvezheti a mesét és a hozzá készített illusztrációkat. A nézőknél a lapok cseréje, mozgatása, az ebből eredő játék drámai hatást ér el. A szöveg közelít a színházi szövegek struktúrájához, a dialógusokra helyezi a hangsúlyt és kevés leíró részt tartalmaz, ez utóbbi szerepét a képek veszik át (CSÁNYI–SIMON–TSÍK 2016)”

### B) Változat

- A mentor bemutatja a tanulóknak a papírszínházat.
- Papírszínházi meséléssel előadja a gyerekeknek Thierry Lenain *Mi lenne, ha...* című meséjét. Illusztrátor: Olivier Tallec. Fordította: Tóth Krisztina.
- Az előadás végén együtt megbeszélik a történet üzenetét, az esztétikai hatást, a szöveg és a kép viszonyát.

- A gyakorlat további részéhez a mentor kiveszi a meseképeket a keretből, s összekeveri őket. A diákcsoport minden tagja kap egy papírszínházi fázisképet a meséből, ezután egymással párbeszédbe elegyedve megpróbálják sorrendbe rakni a történetet, miközben a meselapok számozott hátoldalát nem nézhetik meg. A tanulók a megbeszélés végén a mese cselekményének megfelelő sorrendben felsorakoznak, s kezdődhet a meseszöveg felolvasása.
- Az előadáshoz zenei betéteket is alkalmazhatnak, saját készítésű hangkeltő eszközökkel tehetik élénkebbé az előadást.

### C) Változat

- A tanulók megnézik a papírszínházi mese egyik feldolgozását a Youtube-on, majd csomagolópapíron vagy internetes grafikai rendezőben érzelmeket jelölő fogalmakat gyűjtenek a beszélgetéshez. A gyakorlat végén a gyerekek azt is megbeszélik, hogy milyennek tartották a mesélő hangját, mesemondói stílusát.

A mese lelőhelye: <https://www.youtube.com/watch?v=kx-hGjRtW74> (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)

Nagyon örülök, hogy megismerkedtem a papírszínházzal, ezt mindenképpen használni fogom. Remélem, lesz lehetőségem arra, hogy a diákokkal létrehozzunk közösen egy saját mesét, amelyet aztán később el is mesélnek.

(Rojkó Enikő mentorhallgató)

### 15) Találd ki a mesterségemet!

Célok / fejlesztési területek	motiválás a pályaválasztáshoz, kommunikáció
Korosztály	10+ év
Létszám	6–15 fő
Előkészületek	a szakmák felírása lapokra
Kellékek	papírlapok
Helyigény	nagyobb tér, benti terem
Időtartam	15 perc

#### A gyakorlat menete

- Minden gyereknek a hátára rajzlapot erősítünk, amelyen egy-egy foglalkozás megnevezése látható.
- A résztvevők szabadon sétálhatnak a teremben vagy a szabad térben, bárkit megszólíthatnak, kérdezhetnek egymástól. Mindenkinek válaszolnia kell a fogalommal kapcsolatban feltett kérdésekre. Egyszerre csak egyet lehet kérdezni, majd tovább kell haladni egy újabb játékoshoz. A cél az, hogy a gyerekek minél hamarabb kiderítsék a saját szakmájukat.

Kreatív feladatok megoldása, amelyek kapcsolódnak a tanuláshoz, játszva tanulás, képességek fejlesztése, színház, a kulturális értékek megismerése, nyílt napon továbbtanulási lehetőségek megismerése.

(Rojkó Enikő mentorhallgató)

**16) Vita a teremben**

Célok / fejlesztési területek	kognitív készségek, logikus gondolkodás fejlesztése, önismeret, önbi-zalom erősítése, aktív hallgatás, együttműködés, problémamegoldás
Korosztály	12+ év
Létszám	3–6 fő
Előkészületek	teremrendezés
Kellékek	székek, jogar
Helyigény	terem
Időtartam	30 perc

**A gyakorlat menete**

- A mentor egy ellentmondó érzelmekkel telített kérdéskör megbeszélését szeretné megfelelő me-derbe terelni. Ennek érdekében a vitavezető leragaszt a padlóra egy csíkot, a tanulók a vélemé-nyüknek megfelelően elhelyezkednek a kettéválasztott területen: bal oldara állnak az igenlők, jobbra pedig az ellenzők. Mindkét csoport 10 perces megbeszélést tartva érveket gyűjt, majd kezdődik a vita. Akit meggyőznek az ellentétes véleményről, az átmegy a másik oldalra. A vita a mentor összefoglaló gondolataival zárul.

Példa egy vitatémára: *Érettségivel jobban boldogul az ember az életben.*

**17) Lapbook (album, lapozó)**

Célok / fejlesztési területek	valamely tananyagrészt elsajátítása, közös tevékenység, kreativitás
Korosztály	12+ év
Létszám	1–3 fő
Előkészületek	a téma kijelölése, jegyzetelés
Kellékek	karton, színes papír, olló, ragasztó, filctoll, Milton-kapocs
Helyigény	asztal, amit többen körbe tudnak ülni
Időtartam	1–3 óra

**A gyakorlat menete**

- A tanulók összegyűjtik a feldolgozandó téma fontos információit, a tananyagrészt kijegyzetelik, rendszerezik, csoportosítják.
- A vastagabb és nagyobb méretű kartont behajtogatják, az altémák számának megfelelően kiala-kítják a „füleket”. Az alapforma sokféle lehet: lásd mellékelt fotó, illetve internetes oldalak ötle-tei.
- Ezután a fülekre fel kell írni a legfontosabb információkat. Gondolhatunk változatosabb eszkö-zök beépítésére is: pl. lehet színes rajzlapból kihajtható „jegyzetfüzetbe” írni vagy információkkal megtöltött „zsebeket” készíteni, továbbá a folyamatok jelölésére egy elforgatható ábrát készíteni, amit egy Milton-kapocs fog össze. Számtalan technikai ötlet van, érdemes az interneten tájéko-zódni.
- Az összefoglalásoknál, a szintetizálásnál újra elő lehet venni az elkészített eszközöket.

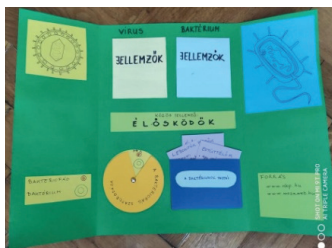
Illusztráció:



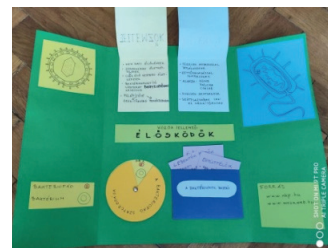
Papírok



Csukott lapbook



Nyitott lapbook



Lapbook nyitott fülekkel  
(Fotók: Krisztián Ágota)

### Megjegyzések/jegyzetek:

A lapbook készítését a mentor és a mentoráltak közös tanulásához, szabadidős tevékenységéhez javasoljuk. Ez a munkaforma nagyobb témák összefoglaláshoz, projektekhez illik. Az információk elrendezése lényeges, itt érdemes a gondolatterkép elveit is figyelembe venni. Fontos, hogy az egyes témák logikailag kapcsolódjanak, s a szempont megjelenjen az információk téri elhelyezkedésében. A színekkel is lehet játszani: ha egy témához színt társítunk, az is segíti a bevést. A képen látható lapbooknál a sárga színt a vírusokhoz kapcsoltuk, a kéket a baktériumokhoz, zölddel jelöltük a mindkét csoportra jellemző információt. A lapbook készítése egyedül, de kis csoportban is végezhető tevékenység. Ez a munkaforma megmozgatja a kreativitást, növeli a tanulási motivációt. Az információk térbeli ábrázolása, a színek használata stabilabb tudást eredményez. A lapbook „üzenete”, hogy a tanulás lehet játékos, élménytel tevékenység, ami ugyanakkor hatékony. Hátránya, hogy anyag-, eszköz- és időigényes tevékenység, illetve szükséges hozzá egy kis kezűgyesség és némi motiváció.

Linkek a további ötletekhez:

[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=46&v=ZFjNsgqU4Xg&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?time_continue=46&v=ZFjNsgqU4Xg&feature=emb_logo) (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)

Magyar oldalak:

<https://www.youtube.com/watch?v=1EiM-YxvdIM> (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)

<https://anapfenyllata.cafeblog.hu/2017/01/06/kreativ-tanulas-keszits-lapbook-ot> (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)

(Krisztián Ágota gyakorlata)

### 18) Modern kori kincskeresés – a geocaching

Célok / fejlesztési területek	térbeli tájékozódás, vizuális készségek, együttműködés, problémamegoldás
Korosztály	10+ év
Létszám	2–8 fő
Előkészületek	a terület kiválasztása, az útvonal megtervezése, a mobilalkalmazás letöltése
Kellékek	mobiltelefon vagy GPS
Helyigény	a természetben
Időtartam	az útvonaltól és a ládák számától függően 1 óra – 1 nap

### A gyakorlat menete

- Letöltjük a gyerekek telefonjára a geocaching mobilalkalmazást, és megismertetjük velük a feladatot.
- Az alkalmazás segítségével beazonosítjuk az iskola közelében lévő ládákat, s kijelöljük, hogy melyeket szeretnénk megkeresni. A kiválasztott ládákat felfűzzük egy útvonalra.
- Elindulunk a ládák keresésére. Ez az első néhány alkalommal mindenképpen csoportosan történik. Keresés közben a gyerekek megtanulják a térkép és a GPS használatát, gyakorlatot szereznek a terepi tájékozódásban.
- Segítünk a tanulóknak egy rövid vázlat vagy „forgatókönyv” írásában, a munka megtervezésében.
- A ládák megkeresése után megbeszéljük, hogy mi tetszett a gyerekeknek, mi okozott nehézséget nekik a feladat megoldásában.

A kirándulás utáni megbeszélést segítő kérdések:

Mi tetszett nektek ebben a kirándulásban? Miért volt más ez a kirándulás, mint egy egyszerű túra? Izzgultál-e a feladatnál? Ha igen, mi okozott félelmet benned? Mit éreztél, amikor megtaláltuk az első ládát?

(Angyal Zsuzsanna gyakorlata)

### 19) A levegő ülepedő portartalmának vizsgálata

Célok / fejlesztési területek	együttműködés, problémamegoldás, a környezeti problémák iránti érzékenyítés, környezettudatos attitűd kialakítása
Korosztály	10+ év
Létszám	2–8 fő
Előkészületek	elméleti bevezető a levegőszennyezés fajtáiról, környezeti és egészségügyi hatásairól
Kellékek	fehér lap, cellux, olló, ceruza, toll, kézi nagyító, mikroszkóp
Helyigény	az iskolaudvaron vagy más szabad területen
Időtartam	az útvonaltól és a ládák számától függően 1 óra – 1 nap

### A gyakorlat menete

- Kiválasztjuk a vizsgálatra alkalmasnak ítélt területet. Érdeemes olyan vizsgálati helyszínt választani, ahol várhatóan lesz por a növények levelén: pl. út mentén vagy játszótéren. A gyakorlat időpontját érdemes hosszabb száraz időszak után kijelölni, amikor az eső még nem mosta le a port a levelekről.
- Kivisszük a gyerekeket a kiválasztott területre, kiosztunk nekik egy tekercs celluxot, ollót és fehér papírt. Ráragasztanak egy celluxcsíkot a fák, a bokrok leveleire, majd ezt óvatosan lehúzzák, és ráragasztják a fehér papírra. Feljegyzik, hogy melyik celluxcsíkon melyik növényről vett minta van.
- Megvizsgálják, hogy mennyi por tapadt a celluxcsíkokra. Összefüggést keresnek a ragasztócsíkra tapadt pormennyiség, a mintavételi növény és a mintavétel helye között.
- Az eredményeket még pontosabbá tehetjük, ha a forgalmas utaktól különböző távolságban végezzük el a vizsgálatokat. Ilyenkor az úttól távolodva 0,5; 5; 10 m távolságra lévő növényeken is elvégezzük a mintavételt. Ekkor vigyázni kell azonban arra, hogy a vizsgált levelek azonos magasságban legyenek, és ugyanolyan fafajról vagy bokorról vegyünk mintát. Azt is megvizsgálhatjuk, hogy a levelek felületének alakulása hogyan befolyásolja a levél pormegkötő képességét. A felület megfigyelését vagy kézi nagyítóval, vagy sztereómikroszkóppal végezhetjük.

Megállapítjuk, hogy a felület: sima, érdes, pelyhes, ragadós stb. A vizsgálódást a tapasztalatok megbeszélésével zárjuk.

A tapasztalatok megbeszélését segítő kérdések:

- Ugyanolyan vagy különböző színű ragasztócsíkot kaptunk-e a különböző mintavételek után?
- Mitől függhet a ragasztócsíkra tapadt por mennyisége?
- Hogyan változott a ragasztócsíkra tapadt por mennyisége a forgalmas úttól távolodva?
- Tapasztalható-e változás a ragasztócsíkra tapadt por mennyiségében attól függően, hogy milyen növényről vettük a mintát?
- Tapasztalható-e változás a ragasztócsíkra tapadt por mennyiségében attól függően, hogy milyen magasságból vettük a mintát?
- Volt-e valami, ami nehézséget okozott a feladat megoldásában?

(Angyal Zsuzsanna gyakorlata)

## 20) Szabadulószoza (élő vagy digitális)

Célok / fejlesztési területek	egy aktuális téma feldolgozása, logikus gondolkodás
Korosztály	12+ év
Létszám	1–5 fő
Előkészületek	-
Kellékek	lapok, filcek, tárgyak, amennyiben a terem berendezéséhez szükséges számítógép, internet, Google Forms alkalmazás
Helyigény	terem
Időtartam	1–3 óra

### A gyakorlat menete

- A szabadulószoza témájának, megjelenésének, felépítésének meghatározása. A résztvevők minimum két főre vagy csoportra osztása. A szabadulószoza elkészítéséhez szükséges kellékek meghatározása. Egy fő úgy tud játszani, ha a játékvezető készít szabadulószozát, és azon végigmegy a résztvevő. Ez a megoldás több résztvevő esetén is működik, de ennél izgalmasabb, ha a résztvevők maguk is alkotnak szabadulószozát.
- A szabadulószoza lineáris feladatsorának meghatározása (pl. a válaszok alapján számokat kell gyűjteni, a végén pedig be kell írni a számsort.)
- A feladatok elhelyezése a teremben, vagy digitálisan a Google Formsszal szerkesztve.  
[http://abonyita.inf.elte.hu/wp-content/uploads/2019/03/szabduloszoza\\_dth2019\\_abonyita.pdf](http://abonyita.inf.elte.hu/wp-content/uploads/2019/03/szabduloszoza_dth2019_abonyita.pdf)  
 (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)
- Útmutató Google Forms készítéshez: <https://www.youtube.com/watch?v=q77DkOKnhDc>  
 (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)
- A résztvevők kipróbálják egymás szabadulószozóját, majd megbeszélik a tapasztalatokat.

Példák:

A) Mentori szabadulószoza

Készítették: Csiszár Barnabás, Fejér András Ferenc, Hargittay Levente, Kalmár Olga, Sármány Áron, Schmall Róbert László mentorhallgatók

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdZ9jGeK4EPaKSyzs6FPPKJDC6U4XSo\\_kdFQwdX-RIEuMMGOw/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdZ9jGeK4EPaKSyzs6FPPKJDC6U4XSo_kdFQwdX-RIEuMMGOw/viewform) (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)

B) Szabadulószoza a *Tanítsunk Magyarorszáért* programhoz

Készítették: Dudás Ágnes, Kalmár Barbara, Király Kriszti, Pintér Nikolett, Schäfer Liza mentorhallgatók

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfV4ej1hCN61b5TerW82jXfJDI4ies5QELybFV-mWowLyCmxcw/viewform> (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)

(Farkasné Gönczi Rita gyakorlata)

## 21) Activity

Célok / fejlesztési területek	közösségi élmény, kreativitás, szintetizálás
Korosztály	12+ év
Létszám	a játék készítésekor 4-5 fő az optimális; az elkészült Activity-táblával már többen is játszhatnak (minimum 2 páros, azaz 4 fő)
Előkészületek	a kellékek elkészítése
Kellékek	A/4-es rajzlap, filctoll, süthető gyurma
Helyigény	benti/kinti térben egy asztal, amit többen körbe tudnak ülni
Időtartam	2–3 óra

### A gyakorlat menete

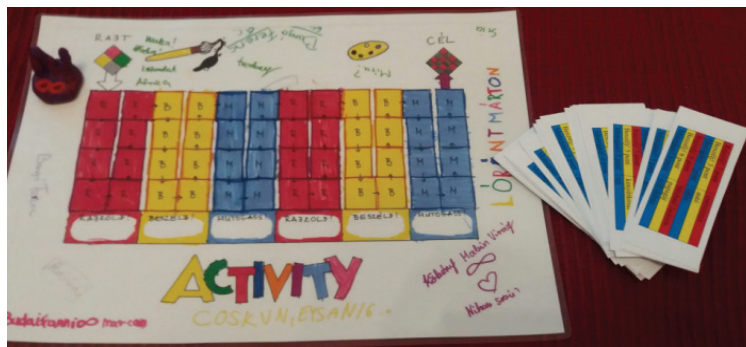
- Egy A4-es méretű rajzlapra elkészítjük az Activity-táblát. A tábla kontúrját érdemes előre megrajzolni, ezt majd a gyerekek filctollal kiszínezik és díszítik.
- A gyerekek egyénileg találnak ki különböző nehézségű feladatokat. Fontos, hogy ezeket ne mutassák meg egymásnak. Kapnak egy sablont, amelybe csak be kellett írniuk a különböző nehézségű, 3 kategóriába sorolt ötleteiket.
- A feladatok témája eltérő lehet. Ha a hangsúly az ismerkedésen, a közösségépítésen van, akkor az érdeklődésük alapján a kedvenc tevékenységeikből válogathatnak. Ha inkább a tanulás a cél, akkor a megtanulandó tananyag fogalmaiból gyűjtenek feladatokat.
- A gyerekek ötleteiből kártyánként hatot választunk ki, hogy mind a három kategóriából legyen két-két feladat. Arra érdemes figyelni, hogy a pár egyik feladata könnyebb legyen, a másik pedig nehezebb. A könnyebbekkel 3 vagy 4 pontot lehet elérni, a nehezebbekkel 5 vagy 6 pontot. A kártyára írják fel az elérhető pontot is. A színek jelölik a feladatot (jelen esetben a piros: rajzolj!, a kék: beszélj!, a narancssárga: mutogass!).
- A játékhoz a diákok kiegészítő gyurmából saját bábút készíthetnek, ami sütés után élénk színű, stabil formát eredményez majd. Ugyanezt lehet levegőn száradó gyurmából, agyagból vagy sóliszt gyurmából is készíteni. A szárítás utáni színezésre az akril festék használata ajánlatos.
- Az elkészült táblát a tartósság miatt érdemes laminálni. A feladatkártyákat vastagabb kartonra nyomtatjuk vagy laminálhatjuk is. Ha a játékot egy folyamat lezárásaként emléknak szánjuk, akkor sokszorosítsuk belőle minden résztvevőnek.

A feladatkártyákat lehet bővíteni. Az Activityt a mentoráltakkal többször is játszhatjuk, a játék lehet a találkozások visszatérő eleme. Tapasztalatunk szerint a diákok kevésbé figyelnek arra, hogy a sablonba gyűjtött feladataik mennyire nehezek (azaz hány pontot érnek), illetve hogy az ötleteiket melyik kategóriába sorolják be. Mindkettőt érdemes ellenőrizni, ha szükséges, korrigálni. A fotón látható 48 mézéből álló tábla végigjátzásához 1 óra játékidő szükséges, ha ez soknak bizonyul, lehet rövidebb táblát készíteni.

Példák:



Activity-tábla messziről



Activity-tábla közelről

(Fotók: Krisztián Ágota)

Példák a kártyákra (6. osztályos diákok ötletei):

Rajzolj! 4 pont	muffin
Beszélgj! 4 pont	szellem
Mutogass! 4 pont	madár
Rajzolj! 5 pont	csésze
Beszélgj! 5 pont	pizzéria
Mutogass! 5 pont	kerékpártároló

Rajzolj! 3 pont	számítógép
Beszélgj! 3 pont	gyümölcs
Mutogass! 3 pont	nevetés
Rajzolj! 6 pont	tolltartó
Beszélgj! 6 pont	logopédus
Mutogass! 6 pont	hangszóró

(Krisztián Ágota gyakorlata)

## 22) Könnyen érthető recept vagy szakácskönyv

Célok / fejlesztési területek	folyamattervezés, kreativitás, fogalmazás, társadalmi érzékenység erősítése, szemléletformálás
Korosztály	12+ év
Létszám	1–5 fő
Előkészületek	-
Kellékek	fényképező (pl. mobiltelefon), számítógép, illetve nyomtatva az elkészült képek papíron, A/4 lapok, ragasztó, filcek
Helyigény	az ételkészítés szükségletétől függően asztal, ami körbe ülhető vagy tankonyha
Időtartam	1–3 óra



## A gyakorlat menete

A könnyen érthető recept/ek hasznosítása érdekében kapcsolatfelvétel értelmi fogyatékos személyekkel foglalkozó intézménnyel vagy szervezettel. A recept célcsoportjának megismerése.

A célcsoport megismerése egy projektfeladat is lehet, ahol választ kereshetnek arra, hogy milyen receptekre van szüksége a célcsoportnak, milyen a kommunikációjuk.

- Az elkészítendő étel meghatározása, a recept bemutatása. Az ételkészítés folyamatának megbeszélése és a feladatok kiosztása (ételkészítő, fotós, szerkesztő, a könnyen érthető kommunikációval készült szöveg írója). Lehet előre meghatározott étellel készülni. Barkochbával bevezethető a feladat.
- Az étel alapanyagainak, az eszközöknek a fotózása, a kelléklista összeállítása.
- Az étel elkészítése fázisonként fotózással. A kész étel fotózása.
- A képek lementése.
- A képek beszúrása Word-dokumentumba. A képek mellé vagy alá könnyen érthető stílusban az elkészítés mondatainak képhez igazítása. A képek kinyomtatása A/4-es lapokra, majd azok kivágása, sorba rendezése, felragasztása A/4-es lapokra. A könnyen érthető mondatok felírása a képek alá filctollal.
- Az elkészült recept vagy receptek eljuttatása értelmi fogyatékos személyekkel foglalkozó intézményhez vagy szervezethez. A folyamat leírásának elhelyezése a saját intézmény honlapján.

Példa: Olajbogyós saláta

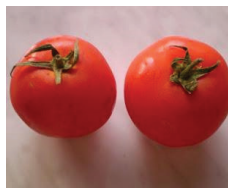
Hozzávalók:



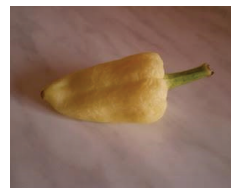
1 fej saláta



1 kígyóuborka



2 paradicsom



1 paprika



15 szem olajbogyó

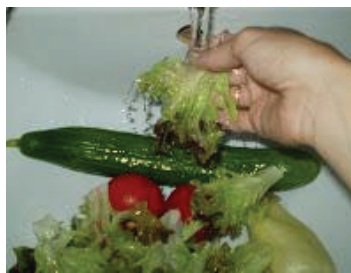


tál



kés

Elkészítés:



– Mosd meg a zöldségeket!

Mosás



– A salátát tépd össze a tálba! Az uborkát vágd kis darabokra, s tedd bele a tálba! Vágj vágódeszkán!

Uborkaszeletelés



– A paradicsomokat is vágd kis darabokra a tálba!

Paradicsom vágása



– A paprikát vágd kis darabokra a tálba!

Paprika vágása



– Az olajbogyókat kis darabokra vághatod a tálba. Az olajbogyókat egészben is beleteheted a tálba.

Olajbogyó vágása



– Keverd össze a salátát! Használhatsz kanalat is, de kézzel is összekeverheted.

Keverés

Kész az egészséges saláta.

(Ötlet és fotók: Farkasné Gönczi Rita)

Megjegyzések/jegyzetek:

Előny: A feladat lehetőséget teremt arra, hogy egy másik hátrányos helyzetű csoporton segítsenek a résztvevők, így erősíthető a társadalmi részvétel. A feladatban továbbá megismernek egy olyan kommunikációs módszert, amely számukra is hasznosítható a mindennapokban, továbbá a fogyatékosügy területén rejtetten szemléletformálás végezhető.

További receptötletek és példafüzetek a könnyen érthető kommunikációra: <http://konnyenertheto.gonczirita.hu/>

(Farkasné Gönczi Rita gyakorlata)

### 23) Origami

Célok / fejlesztési területek	figyelem, koncentráció, térbeli forgatás, térbeli hajtogatás, szerialitás (sorrendiség), finommotorika, számolási képesség (KRISZTIÁN–BERNÁTH–GOMBOS–VERECZKEI 2015)
Korosztály	12+ év
Létszám	1–6 fő
Előkészületek	színes papírok beszerzése
Kellékek	15x15-ös origamilapok (A/4-es rajzlap méretre vágva) hurkapálca, zsenília drót, rajzszeg, ragasztó, olló díszítéshez: mozgó szem, ragasztható flitterek, filctoll
Helyigény	asztal
Időtartam	10 perc – 1 óra

#### A gyakorlat menete

- A videók alapján a gyerekek meghajtogatják a figurákat. A hajtogatás feszes szakaszát érdemes oldani azzal, hogy felkínáljuk, a meghajtogatott figurát egyénileg kidíszíthetik.
- Ha a hajtogatott forma lehetőséget kínál erre, akkor a feladat közös játékkal érhet véget (pl. melyik béka ugrik messzebb, melyik dobócsillag repül távolabb).
- A gyerekek több színben és méretben is elkészíthetik ugyanazt a tárgyat. Más modellel is érdekes készülni, ha elunná az egyiket.

Minták:



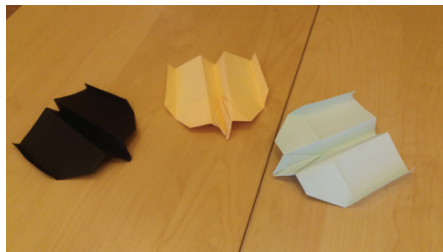
Origami a)



Origami b)



Origami c)



Origami d)



Origami e)



Origami f)

**Megjegyzések:**

Ha többször szeretnénk origamizni a gyerekekkel, akkor érdemes először a könnyebb formákkal kezdeni (kusudama virág, boríték, szélforgó), majd utána a nehezebbekkel folytatni (béka, repülő, dobócsillag). A papír színének megválasztásában ajánlatos „fiús” és „lányos” színekkel készülni. A hajtogatott formák között vannak inkább lányoknak tetsző (kusudama virág), illetve fiúk számára izgalmasabb modellek (dobócsillag, repülő). Otthoni hajtogatásra is adhatunk lapokat.

**Videók a figurák elkészítéséhez:**

Kusudama virág: [https://www.youtube.com/watch?v=l\\_DdHzGq60Y](https://www.youtube.com/watch?v=l_DdHzGq60Y)

Boríték: <https://www.youtube.com/watch?v=eMIAS5pu-oE>

Szélforgó: <https://www.youtube.com/watch?v=5KJPTb7Pg4o>

Ugró béka: <https://www.youtube.com/watch?v=uj5t4klo-SA>

Dobócsillag: [https://www.youtube.com/watch?v=9i\\_1LsnmF4](https://www.youtube.com/watch?v=9i_1LsnmF4)

Repülő: <https://www.youtube.com/watch?v=nXts47XWx-8>

(Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)  
(Krisztián Ágota gyakorlata)

**24) Filmes-rajzos projekt**

Célok / fejlesztési területek	történetmesélés, vizuális készségek, önismeret, önkifejezés, aktív hallgatás, együttműködés, problémamegoldás
Korosztály	12+ év
Létszám	3–6 fő
Előkészületek	a választott ábrázolási módtól függ
Kellékek	papír, toll, ceruzák, fényképezőgép és/vagy telefon
Helyigény	a témaválasztástól függ
Időtartam	Kb. 3-szor 1 óra

**A gyakorlat menete**

- Elmondjuk a tanulócsoporthoz, hogy egy több részből álló projektet szeretnénk kezdeményezni, amelynek egy közös rajzos, fotós vagy filmes alkotás lenne az eredménye, amit a tanáraiknak és a családjuknak is megmutathatnak a folyamat végén.
- Ha tetszik a tanulóknak a projekt ötlete, akkor egy beszélgetést kezdeményezünk a csoporttal a félelmeikről és az örömforrásaikról ezekkel a kérdésekkel kapcsolatban: *Mitől szoktál megijedni?, Mitől félsz?, Minek örülsz?, Mitől vagy boldog?* Próbálja meg mederben tartani a beszélgetést: egyezzenek meg abban, hogy először mindenki csendben gondolkodik, és esetleg le is ír néhány kulcsszót azzal kapcsolatban, hogy mi lenne az ő saját válasza a kérdésekre. Utána mindenki körülbelül egy percben megosztja az első gondolatait, és a többiek figyelmesen meghallgatják.
- A tanulók hasonlóságokat és különbségeket keresnek a csoporttagok félelmei és örömei között. Az elmondottakból egy közös rajzot, képregényt, fotósorozatot vagy videót készítenek.
- Segítünk a tanulóknak egy rövid vázlatot vagy forgatókönyvet írni és megtervezni a munkát.
- A következő alkalommal a választott ábrázolásmód szerint készítenek rajzot, fotókat vagy rövid videófelveteleket – ha van erre alkalmas telefonjuk vagy kamerájuk.
- A harmadik alkalommal véglegesítik, kiszínezik a rajzot, vagy megszerkesztik együtt a fotósorozatot, illetve a videót. Végül címet adnak az elkészült műnek.
- Ha a tanulók szívesen megmutatják az alkotást a tanáraiknak, a családjuknak és a társaiknak, akkor érdemes a bemutató köré egy kis eseményt szervezni, ahol arra is reflektálhatnak, hogy milyen volt maga az alkotói folyamat. Ekkor lehet maga a mentor a műsorvezető, és interjút készíthet az alkotókkal.

Illusztráció egy hasonló projektből: A Vizuális Világ Alapítvány és a kanadai Wapikoni utazó filmstúdió projektje hátrányos helyzetű tanulók körében Gyulajon, Somogy megyében.



Ismerkedés a faluval



Ismerkedés a gyerekekkel az iskolában



Történetmesélés kiscsoportokban



Forgatás



Színészkedés, még több forgatás



Vágás, szerkesztés



Bemutató: vetítés a szülőknek, a vendégeknek



Sikerélmény, öröm

Fotók: Hajdrák Tímea és Lázár Ildikó (Vizuális Világ Alapítvány)

A Vizuális Világ Alapítvány és a kanadai Wapikoni utazó filmstúdió projektjének legsikeresebb kisfilmjét „Árnyék és fény” címmel itt nézhetik meg:

*Árnyék és fény* kisfilm

Megtekinthető az alábbi linken: [https://www.youtube.com/watch?v=6b6kNe8hfFc&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?v=6b6kNe8hfFc&feature=emb_logo) (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)

### **További információk a projektről:**

Magyarországon is elindulhat a Wapikoni <http://filmhome.hu/kritika/96?fbclid=IwAR0aEk7WWYuV1mrFMRTmx2b2FpzCTKSvzm3KE63zabxbUOuvkLVcU-Kgxw> (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)

Mentorhallgatók írták a projektről és a példaként bemutatott kisfilmről

Mi volt a film üzenete?

- Ahány ember, annyi különböző probléma, félelem és világlátás létezhet.
- Fontosak vagyunk egymásnak, legtöbbször az emberek okoznak boldogságot, és az ő elvesztésüktől félünk.
- Másokkal tudjuk az életet teljes mélységében megélni, másokhoz kötődnek a legboldogabb pillanataink.
- Leendő mentoráltam megismerésének fontos lépése a félelmeinek és motivációnak a felderítése.

Mi tetszett a filmben?

- Egyszerű eszközökkel komoly, elgondolkodtató témát feszeget.
- Tetszett a témaválasztás, mert ezek egyszerű, de minden embert érintő kérdések.
- A félelem és a boldogság hangulatát nagyon jól érzékeltették.
- Őszinte kisugárzás, nem éreztem „teátrális színjátszást”.
- Az, hogy nem tökéletesítették a szöveget.
- A rendezés: először negatívumok, aztán pozitívumok, vidámabb színek, közvetlenebb perspektívák.
- Elkészerítő, hogy a pénzt is mondták többen is, ami a megfelelő életminőséghez muszáj, hogy meglegyen, és aminek a hiányáról ők a legkevésbé sem tehetnek.

Az Ön által mentorált gyerekek milyen filmet készíthetnének majd?

- Mire vagyok büszke? (pl. jó sikerült dolgozat, otthon barkácsolt tárgy.)
- Mi csal mosolyt az arcomra?
- Mi lesz velem 5, 10, 20 év múlva?
- Film, ami bemutatja a mindennapi életüket átszövő érzéseket.
- Amit magukénak éreznének, legyen az akár zenés videó, vlog, sketch-videó, portré.
- Arra lennék kíváncsi, hogy mi érdekli őket, milyen témát választanának legszívesebben.
- Olyan filmet készítenék a gyerekekkel, amely azt közvetíti, hogy bárki elérheti a céljait a származása vagy a társadalmi előítéletek ellenére.

(Csányi Abigél, Czakó Sára, Hambuch Mátyás, Héjja Ildikó, Kéri Máté, Kovács Barbara, Kutas Domonkos, Lázár Anna, Nemes Vivien, Petrányi Réka, Polonyi Kincső Bodza, Reif Roland Márton, Simon Gréta, Varga Lőrinc Mihály, Wágner Máté, Welker Kata, mentorhallgatók)

(Lázár Ildikó gyakorlata)

**25) Papírra nyomtatott/digitális formában megjelenő diákújság szerkesztése**

Célok / fejlesztési területek	írásbeli kifejezőképesség, önálló érvelés, szövegértési, szövegalkotási, szövegszerkesztési technikák elsajátítása, önállóság, kreatív ismeretszerzés, közösségépítés, osztálytárgyi elemek koncentrált megjelenése, digitális kompetenciák, szöveg- és képszerkesztői ismeretek, interneten lévő jogtiszta kép- és hanganyagforrások kezelése
Korosztály	10+ év
Létszám	3–15 fő
Előkészületek	rovatszerkesztők kiválasztása, felkészítése
Kellékek	technikai eszközök a riportok elkészítéséhez, gyereklapok
Helyigény	szerkesztőségi tér az iskola egyik tantermében vagy a könyvtárban, iskolai és iskolán kívüli helyszínek
Időtartam	folyamatos

**A gyakorlat menete**

- Szerkesztőségi alakuló ülés: főszerkesztő, szerkesztők, rovatvezetők, vizuális látványért felelős diákok, lektorok kijelölése. Címadás, az impresszum elkészítése. A *Csodaceruza*, a *Mikkamakka*, a *Szítakötő* gyereklapok szerkesztési gyakorlatának áttekintése.

Az állandó és ideiglenes rovatok meghatározása ötletbörzével

- aktuális iskolai hírek
- riportok
- olvasói levelek
- szép vers és próza a magyar és a világirodalomból
- diákok művei
- jeles napok szokásai

Irodalmi műre hangolt folytatásos képregények érdekességei a természettudomány világából

- hirdetések
- rejtvények, sporthírek
- kulturális rendezvények, filmek ajánlói
- pályázatok

- Belső motivációra épülő témagyűjtő munkafolyamat, gondolattérképek készítése.
- Az aktuális lapszám anyagainak kiosztása, a cikkírók feladatainak kijelölése.
- A kész lapszám online megjelentetése (a rögzített riportok hanganyagának közlése).
- A lapszám prezentálása nyilvános iskolai szerkesztőségi ülésen, eljuttatása a szülőkhöz és a település intézményeibe.



**26) Olvasni jó! (Ötletek az olvasóvá neveléshez)**

Célok / fejlesztési területek	esztétikai érzelmek fejlesztése, koncentráció, vizuális készségek, a szövegértés fejlesztése
Korosztály	10 év
Létszám	15 fő
Előkészületek	tájékozódás az interneten
Kellékek	papírok, rajzeszközök, laptop
Helyigény	terem
Időtartam	20–60 perc

**A gyakorlat menete**

A) Változat

**Plakátkészítés a népmese napjára és a nemzetközi könyvajándékozási napra (szeptember 30., február 4.)**

A tanulók az iskolai könyvtáros bevonásával az olvasás élményeiről szerzett gondolataik kifejezésére figyelemfelhívó plakátokat készítenek tetszőlegesen választott vizuális technikákkal, majd az alkotásokból kiállítást szerveznek az iskola vagy a település könyvtárában. A gyakorlat online technikákkal is elvégezhető.

B) Változat

**Versklip készítése**

A diákok mobiltelefonnal készített klip megalkotásával saját belső képeiket, intuícióikat fejezik ki egy szabadon választott vers olvasását követően, majd a klipet elküldik egymásnak.

A gyakorlathoz ajánlott verseskötet: Varró Dániel: *Ha nagy leszek, szoftvertesztelő leszek*  
<https://mek.oszk.hu/18100/18109/18109.pdf> (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)

C) Változat

**Könyvajánló fülszöveg írásával**

A tanulók figyelemfelkeltő könyvajánlót írnak egymásnak maximum 3-5 mondatban. A rövid, tömör fogalmazásmódban megírt szövegben fel kell tüntetniük a pontos könyvészeti adatokat is (szerző, pontos cím, illusztrátor, kiadó, kiadási év). A műből vett idézettel még vonzóbbá kell tenniük az ajánló sorokat.

Példa:

Laik Eszter *Abszurd bravúr celeb* című könyve 100 idegen szó verses magyarázatát kínálja az olvasónak. A lexikon hagyományos verseskötetként forgatható: tréfás, vicces, versbe szedett kortárs gondolatokat tartalmaz:

celeb  
 Mit csinál egy celeb?  
 Jó kérdés. Celebel?  
 Amiképp a gólya  
 gólyaként kelepel?

A gyerekkönyv a Móra Kiadónál jelent meg 2010-ben. Az illusztrációkat Kárpáti Tibor készítette.

## D) Változat

**A mentor bemutatja: A hónap könyve**

A mentor havonta könyvbemutatót tart a csoportnak egy-egy gyerekkönyvről/ifjúsági regényről/verseskötetről, felhívja a figyelmet a változatos témájú olvasnivalókra.

**Könyvajánló 6–7. osztályosoknak**

Annet Huizing: Hogyan írtam véletlenül egy könyvet? Pagony Könyvkiadó, Budapest, 2019

Bársony János: Cigány mesék. Móra Könyvkiadó, Budapest, 2007

Berg Judit: Az őrzők. Ecovit Kiadó, Budapest, 2019

Csukás István: Nyár a szigeten. Könyvmolyképző Kiadó, Budapest, 2016

Fa Nándor: Kalandjaim a Föld körül. Kolibri Könyvkiadó, Budapest, 2018

Kertész Erzsébet: Szendrey Júlia. Móra Könyvkiadó, Budapest, 2012

Kertész Erzi: Állati Vállalat – VirágZoo. Cerkabella Könyvkiadó, Budapest, 2020

Kollár Árpád: Milyen madár? Csimota Kiadó, Budapest, 2014

Kovács András Ferenc: Hajnali csillag peremén. Magvető Kiadó, Budapest, 2007

Lackfi János: Belvárosi gyümölcsök. Pagony Könyvkiadó, Budapest, 2015

Molnár Krisztina Rita – Lackfi János: Titkos versműhely. Kreatív írás. Móra Könyvkiadó, Budapest, 2019

Nógrádi Gábor: A mi Kinizsünk. Móra Könyvkiadó, Budapest, 2010

Szabó Magda: Születésnap. Móra Kiadó, Budapest, 2017

Tóth Krisztina: A lány, aki nem beszélt. Móra Könyvkiadó, Budapest, 2015

Várszegi Adél: Gibbon és Makákó. Csimota Kiadó, Budapest, 2019

**27) Meselánc, meseírás**

Célok / fejlesztési területek	közös élmény feldolgozása, kreativitás, közösségi erő növelése
Korosztály	12+ év
Létszám	1–10 fő
Előkészületek	-
Kellékek	lapok, filcek vagy kamera (pl. mobiltelefon)
Helyigény	asztal, amit többen körbe tudnak ülni
Időtartam	1–2 óra

**A gyakorlat menete**

- A közös élmények elemeinek összegyűjtése, összegzése (brainstorming – ötletdömping). Ez segíti, hogy a résztvevők rohangáljanak a témára, és így később gördülékenyebb lehet a mese alkotása.
- A meselánc megkezdése előtt a játékvezető ismerteti a szabályokat. Elmondja, hogy a résztvevők mindig 1 mondatot tehetnek hozzá a történethez. Ha valaki nem tud éppen mondatot mondani, passzolhat, majd a következő körnél újra mondhat egy mondatot a meséhez. Megállapodnak a mese rögzítésének formájában (például mindenki ír egy mondatot, és felolvassa, a játékvezető jegyzetel, hangrögzítés vagy videófelvétel történik). Megosztja a résztvevőkkel a mese kivitelezésének végső formáját.
- A téma bevezetése a kiválasztott mesefajta tartalmi, formai, világképi elemeinek megbeszélésével történik.

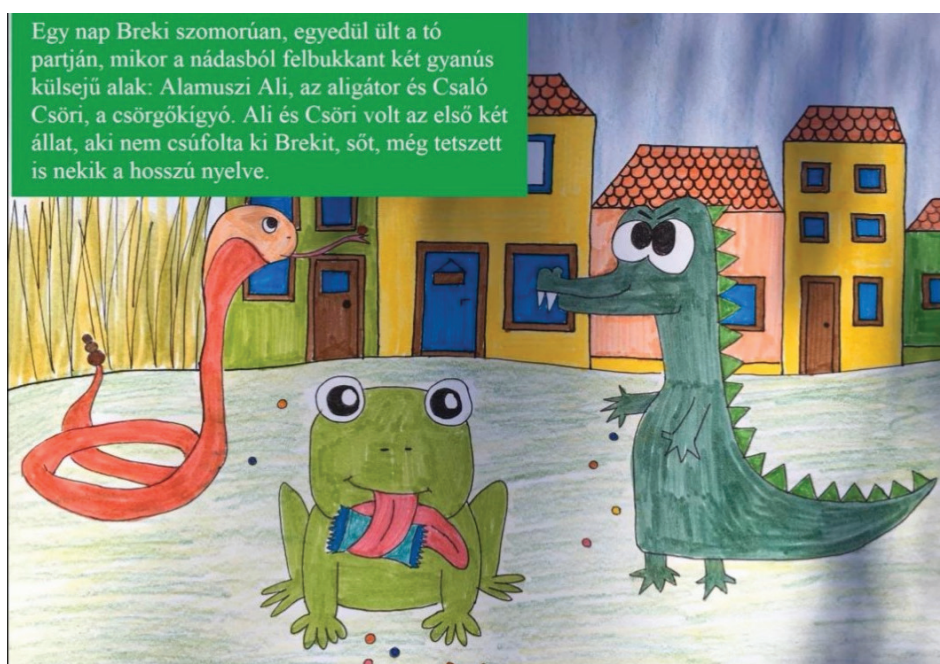
- A mese első 3 mondatát a játékvezető mondja, majd a csoportból mindenki hozzátesz a történethez egy mondatot.
- A meselánc mondatait a résztvevők különböző színű filcekkel egymás után felírják egy lapra, vagy a játékvezető jegyzeteli a hallottakat.

A meselánc készíthető lapokra különböző színű filcekkel írva, így később is ráismer az mondat alkotója, vagy készülhet Word-szöveg jegyzetként. A meselánc egységei készülhetnek a mentorálás különböző fázisaiban.

A mesekészítés felhasználható a folyamattervezés gyakorlására, ezzel támogatva, hogy a résztvevők a különböző munkaelemeket további fázisokra tudják osztani. A közös munka végén a mesék bemutatása lehetőséget teremt a sikerélmény, a motiválás előmozdítására.

## Példa meseírásra

### Breki története



Írták: Harangozó Ági, Fejér András, Schmall Róbert, Pelek Dávid, Király Kriszti. A mesét kisfilmben is elkészítették a mentorhallgatók.

(Farkasné Gönczi Rita gyakorlata)

## Hivatkozások

CSÁNYI D. – SIMON K. – TSÍK S. (2016) (szerk.): *Papírszínház módszertani kézikönyv*. Csimota Kiadó, 9–10.

Gondolattérkép készítése. <https://bubbl.us/> (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)

KRISZTIÁN Á. – L. GOMBOS H. – VERECZKEI L. (2015). Developing Numerical Ability in Children with Mathematical Difficulties Using Origami. *Perceptual and Motor Skills*. Volume: 121 issue: 1, page(s): 233–243.

LAIK E. (2010): *Abszurd, bravúr, celeb*, Móra Könyvkiadó, Budapest  
Szófelhő készítése. <https://wordart.com/> (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)

VARRÓ D.: *Ha nagy leszek, szoftvertesztelő leszek*. <https://mek.oszk.hu/18100/18109/18109.pdf> (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)

## Javasolt szakirodalom

- ANTALNÉ SZABÓ Á. – GONDA Zs – RAÁTZ J. – SZABÓ É. – SZESZTAY M.: *A tanulástámogató kommunikáció fejlesztése.* <http://mindenkiiskolaja.elte.hu/wp-content/uploads/2019/09/A-tanul%C3%A1st%C3%A1mogat%C3%B3-kommunik%C3%A1ci%C3%B3-fejleszt%C3%A9se-INTERA.pdf> (Letöltés ideje: 2020. 10. 01.)
- BACSKÓ M. – KÖRÖS K. – MADOCSAI K. – MOHÁCSI E. – SÁFRÁN R. (2011): *Szövegértés lépésről lépésre.* Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- BAKOS I. (szerk.): Játéktár. *A nem formális pedagógia módszertanára épülő gyakorlatok, játékok fiataloknak és velük foglalkozó szakembereknek* [http://www.unp.hu/sites/default/files/imuk/pdf/jatektar\\_a\\_nemformalis\\_pedagogia\\_modszertanara\\_epulo\\_gyakorlatok\\_jatekok\\_fiataloknak\\_es\\_veluk\\_foglalkozo\\_szakembereknek.pdf](http://www.unp.hu/sites/default/files/imuk/pdf/jatektar_a_nemformalis_pedagogia_modszertanara_epulo_gyakorlatok_jatekok_fiataloknak_es_veluk_foglalkozo_szakembereknek.pdf) (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)
- GABNAI K. (2011): *Drámajátékok* (5. kiad.) Helikon Kiadó, Budapest.
- GONDA Zs. (2018): Digitális szövegfeldolgozás. *Anyanyelv-pedagógia*, 2. <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=733> (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)
- H. MOLNÁR E. (2013): A szövegfeldolgozás elmélete és gyakorlata alsó tagozaton. *Mentorháló.* <https://bit.ly/2XpwGtw> (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)
- PETHŐNÉ NAGY Cs. (2005): *Módszertani kézikönyv.* Korona Kiadó, Budapest.
- POMPOR Z. (2019): *Így mesélj, hogy olvasson,* Móra-BookR Kids Kft., Budapest.
- TÓTH B. (2003): *A nyelvi kompetenciák élményközpontú fejlesztése.* ELTE TÓFK, Budapest.
- SVÁB Á. (2013): Online alkalmazások az anyanyelvi órán. *Anyanyelv-pedagógia*, 4. <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=484> (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)
- VESZLESZKI Á. (2015): Digitális kommunikáció. In: ANTALNÉ SZABÓ Á. – RAÁTZ J. – VESZLESZKI Á. (szerk.): *Mozaikok a magyar nyelvről.* Bölcsész- és Művészetpedagógiai Tananyagok 10. ELTE. Budapest. 119–130.
- <http://www.hunra.hu/konyvajanlo/az-ev-gyerekkonyvei> (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)
- <http://ki2.oszk.hu/gyerekirodalom/web/bong.php?mit=1> (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)

# FÜGGELÉK

## ***A Kultúrák találkozása és kommunikációs kultúra című fejezet bevezető feladatának megoldása***

Lehetséges okok és magyarázatok a felsorolt viselkedési formákra:

- Minden héten találkozunk, de sose köszön.  
Még mindig nem ismer meg / Nem tudja, hogy tegezhets-e / Otthon se köszönnek egymásnak / Nem így szocializálódott / Rosszul lát, ezért nem ismer fel / Nem kedvel / Valamivel megbánthatam / Udvariatlan.
- Nem veszi le a sapkáját a tanteremben sem.  
Náluk otthon nem szokás levenni a sapkát a szobában vagy teremben / A vallása azt diktálja, hogy mindig fedett fővel menjen emberek közé / A sapkája a saját identitás kifejezésének része ugyanúgy, mint másoknál egy kendő vagy fülbevaló / Az anyukája szörnyen rövidre vágta le a haját / Tiszteletlen.
- Sose mosolyog, amikor találkozunk.  
Senki sem szokott mosolyogva köszönni neki / Mosolygással csak a cinikus gúnyolódás vagy csipkelődés helyzeteiben szokott találkozni / Nagyon gyakran kinevetik otthon is és az iskolában is / Nem ismer meg / Rossz a látása / Szorongással, depresszióval küzd / Valami miatt haragszik rám.
- Nem vesz részt a játékokban.  
Dedősnek tartja a játékot / Nem elég menő az adott játék / Nem érzi magát biztonságban a többiek között / Nem ismeri a szabályokat, de nem akarja, hogy ez kiderüljön / Valami nagy probléma foglalkoztatja / Nincs más eszköze arra, hogy felhívja magára a figyelmet / Valami miatt tart tőlem vagy tőlünk.
- Nagyon ritkán válaszol a kérdéseinkre.  
Nem érti a kérdéseket / Nem tud koncentrálni / Attól fél, hogy biztos rosszul válaszol, és akkor kinevetik / Nincs meg a szókinccse ahhoz, hogy szabatosan el tudja mondani a gondolatait / Nem tudja, mi a helyes válasz, nincs ötlete.
- Gyakran megölel vagy megfogja a kezemet.  
Szeretetre/érintésre vágyik, mert otthon nem kap / Mindenki bántja, és borzasztóan hálás azért, hogy én nem / Láttatni akarja, hogy milyen jóban vagyunk / Nagyon bizonytalan mindenben, és fizikailag is támaszra van szüksége / Nagyon kedvel, és otthon, illetve a barátai között is gyakori az ölelés.
- Állandóan panaszkodik.  
Így szocializálódott: otthon és/vagy az iskolában is mindig mindenki csak a problémákat, negatívumokat emeli ki / Nagyon sok kritikát kap, és semmi pozitív megerősítést / Ezzel szeretné felhívni magára a figyelmet / Tényleg nagyon sok nehézséggel kell megküzdjön / Nincsenek problémamegoldási készségei / Nincs motivációja.
- Sokszor nem akar leckét írni.  
Nem tud olvashatóan/helyesen írni / Nagyon sokszor leszidták már a helyesírása miatt / Még soha nem kellett írásbeli feladatot együtt készítsen a társaival vagy egy segítővel / Elveszítette a szemüvegét, és nem látja jól a füzetet / Otthon nincs egy nyugodt sarok, ahol leülhetne tanulni, leckét írni, ezért azt szokta meg, hogy óra előtt lemásolja a feladatot egy társa füzetéből / Nem inspiráló a feladat, úgy érzi, hogy semmi köze nincs hozzá / Nem érti, hogy ez az egész mire jó.

# MENTORÁLÁSI TERV

## 1) Ismerkedés az iskolával, ismerkedés a gyerekekkel

*Milyen információkat kell majd beszereznem?*

Kérdéseim az iskolai koordinátorhoz:

.....

.....

.....

.....

Kérdéseim a mentorált gyerekekhez:

.....

.....

.....

.....

Mit szeretnék megfigyelni, megtudni egy esetleges iskolalátogatás során?

.....

.....

.....

.....

Mit szeretnék megfigyelni egy esetleges hospitálás során a mentorálás kezdetén?

.....

.....

.....

.....

## 2) A mentor-mentorált kapcsolat kiépítése

Milyen tevékenységeket végeznék az első hónapban?	Mit szeretnék vele elérni?
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

## 3) Céljaim, erősségem mint leendő mentor

Mi az, amit nagyon szívesen csinálnék a mentorált gyerekekkel?	Mit szeretnék vele elérni?
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

## 4) Határain

A mentorok által végezhető tevékenységek közül mi az, amit nem szívesen csinálnék a mentorálás első félévében?
.....
.....
.....
.....
.....

# TM 1 NAPLÓ

<b>Név:</b>	
<b>Én mint mentor:</b> <i>(korábbi tapasztalatok, erősségek)</i>	
<b>Mit tanultam?</b> <i>(kulcsszó, cím)</i>	<i>Bővebben kifejtve:</i>
<b>Mit tanultam?</b> <i>(kulcsszó, cím)</i>	<i>Bővebben kifejtve:</i>
<b>Mit tanultam?</b> <i>(kulcsszó, cím)</i>	<i>Bővebben kifejtve:</i>
<b>Mit tanultam?</b> <i>(kulcsszó, cím)</i>	<i>Bővebben kifejtve:</i>
<b>Mit tanultam?</b> <i>(kulcsszó, cím)</i>	<i>Bővebben kifejtve:</i>
<b>Felmerülő kérdések – megjegyzések:</b>	<i>Hol nézek majd utána:</i>



## TM 1 – KURZUS VÉGI REFLEXIÓK

1) Mi volt önnek a kurzus legfontosabb üzenete?

.....  
.....  
.....

2) Röviden foglalja össze, hogy mit tanult magáról, amely fontos lehet a mentori szerepben!

.....  
.....  
.....

3) Emeljen ki három olyan dolgot a kurzuson tanultakból, amelyeket hasznosnak gondol!

.....  
.....  
.....

4) Volt-e olyan tartalmi eleme a kurzusnak, amelyről úgy gondolja, hogy kevésbé volt hasznos?

.....  
.....  
.....

5) Mit gondol, mivel tudja a mentor felkelteni/erősíteni a tanulási motivációt mentoráltjában?

.....  
.....  
.....

6) Soroljon fel 3 tevékenységet/feladatot, amelyet tervei szerint alkalmazni fog majd! Milyen célokat szeretne elérni a segítségükkel?

.....  
.....  
.....

7) Hogyan értékeli saját munkáját, részvételét a kurzus egészére vonatkozóan?

.....  
.....  
.....

8) Van-e olyan tartalmi vagy módszertani eleme a felkészítő kurzusnak, amit megváltoztatna? Mi az, és hogyan változtatná meg?

.....  
.....  
.....

9) Van-e bármi más megjegyzés, gondolat, amelyet szeretne a kurzus szervezőivel megosztani?

.....  
.....  
.....



A kötet szerzői:

Angyal Zsuzsanna  
Bereczkiné Záluszkai Anna  
Farkasné Gönczi Rita  
Krisztián Ágota  
Lázár Ildikó  
Raátz Judit  
Szesztay Margit  
Vass Dorottea

ISSN 2416-2957  
ISBN: 978-963-489-326-4

Felelős kiadó: Eötvös Loránd Tudományegyetem  
A kiadásért felel: Antalné Szabó Ágnes  
A kiadó székhelye: 1053 Budapest, Egyetem tér 1–3.  
[www.elte.hu](http://www.elte.hu)  
Felelős szerkesztő: Antalné Szabó Ágnes  
A sorozatot gondozza: ELTE Tanárképző Központ  
[www.tkk.elte.hu](http://www.tkk.elte.hu)  
Online kiadás  
Budapest, 2021



Készült „A felsőoktatás hozzáférhetőségének javítása, komplex, fenntartható tanulástámogatási környezet kialakítása, az oktatás innovatív megújítása az ELTE telephelyein” c. projekt keretében (EFOP-3.4.3.-16-2016-00011)

**SZÉCHENYI** 



MAGYARORSZÁG  
KORMÁNYA

**Európai Unió**  
Európai Strukturális  
és Beruházási Alapok



**BEFEKTETÉS A JÖVŐBE**