



TANÍ-TANI
KÖNYVEK

*„Úgy néztem magamra mindig,
ahogy csodára nézni illik”*

A ROGERS ISKOLA CSODÁJA

Szerkesztette: Dobos Orsolya

*„Úgy néztem magamra mindig,
ahogy csodára nézni illik”*

Lektorálta: Kereszty Zsuzsa és Vincze Beatrix
© Borsodi Imre, Csizmazia Katalin, Dobos Orsolya, Draskóczy Magda,
Gádor Anna, Korányi Dóra, Korbai Katalin, Ladnai Attiláné,
Langerné Buchwald Judit, Lipták Erika, Novák Julianna, Pálinkás János,
Rapos Nóra, Szivák Judit, Tóth-Pjeczka Kata, Török Ágnes, 2020

ISBN 978-615-6160-01-0

ISSN 2631-1682

Felelős kiadó: Galambos Rita igazgató

Sorozatszerkesztő: Lencse Máté

Fotó: Szabó Anikó, Sárközy Tímea.

Tervezés és tipográfia: Pais Andrea

Tördelés: Selmeczkiné Böröcz Katalin

A DIA a külföldről támogatott szervezetek átláthatóságáról szóló
2017. évi LXXVI. törvény alapján külföldről támogatott szervezetnek
minősül.

*„ÚGY NÉZTEM MAGAMRA MINDIG,
AHOGY CSODÁRA NÉZNI ILLIK”*

A ROGERS ISKOLA CSODÁJA

Szerkesztette: Dobos Orsolya

Demokratikus Ifjúságért Alapítvány
Budapest
2020

„Tapasztalataim szerint a pedagógusok többsége számára – annak ellenére, hogy sokan hallottak már Rogersről, esetleg ismerik is az általa képviselt pszichológiai irányzatot – a személyközpontú pedagógia csupán annyit jelent, hogy nagyon odafigyelünk a diákokra, közvetlen, jó kapcsolatot alakítunk ki velük, és nem alkalmazzuk a tanári „hatalomgyakorlás” ismert módszereit. A rogersi szemléleti keretben működő osztályban még az is megengedett, hogy a diákok a tanóra közben igranak az otthonról hozott teájukból, vagy az osztályterem erre kijelölt sarkában lepihenjenek, ha nem érzik jól magukat. Az említettek lehetnek ugyan a személyközpontú megközelítés gyakorlatának elemei, de nem ezek a rogersi szemlélet leglényegesebb jellemzői.

A rogersi elveken alapuló személyközpontú pedagógia lényege, hogy mindenki úgy juthasson el a saját legjobb „teljesítményéhez”, hogy ehhez adott az optimális fejlődés feltétele, a megfelelő kapcsolati környezet. Ebből eredően mind a diákok, mind a tanárok azonos értékű, hiteles személyként vannak jelen a közös munkában. Az osztályban, az iskolában bizalommal teli légkör uralkodik, a tanárok folyamatosan figyelemmel kísérik a diákok valós igényeit, természetes dolog az empátiás viselkedés és a feltétel nélküli elfogadás, a tanulási folyamat pedig többnyire a diákok belső érdeklődésére épül. A személyközpontú megközelítés egy sajátos szemlélet, egy létezési mód, amely önmagában attól még nem alakul ki, hogy a hagyományos oktatás kereteiben felbukkan néhány új tanulásszervezési forma, illetve a megszokott iskolai diákviselkedések normáit kicsit módosítjuk.

Ehhez a munkához a mi iskolai hagyományainktól alapjaiban eltérő kapcsolati minőség megteremtése szükséges tanárok, diákok és szülők között. A megvalósulás első feltétele, hogy a tanárok hosszú folyamatban kimunkálják saját személyiségi „eszközeiket” – többek között –, kapcsolati készségeiket. ... Tehát a személyközpontú pedagógia megfogalmazás csak akkor pontos, ha a valódi tartalmat jelöli és ennek a szemléletnek a jellemzői megjelennek a pedagógiai folyamatok, módszerek leírásában is.”

Részlet Sallai Éva Szakmai divatok és az iskola belső világa c. cikkéből, megjelent az Új Pedagógiai Szemle 56. évf. 7-8. sz. 2006. július-augusztusi számában (116-123. oldal)

Ezt a könyvet dr. Sallai Éva, csodálatos mentorom emlékének ajánlom.

Dobos Orsi

Tartalom

A Rogers Iskola csodája – harminc éves a Rogers Iskola	9
A KUTATÓK SZEMÉVEL	13
Langerné Buchwald Judit: A Rogers Személyközpontú Iskola a neveléstudományi irodalom és a sajtó tükrében (2019)	14
Dobos Orsolya, Langerné Buchwald Judit: A jogszabályi változások hatása a Rogers Iskola programjára (2019)	33
Ladnai Attiláné: A Positive Education (PE) Indikátorainak megjelenése a Rogers Iskola kerettantervében (2019)	53
Tóth-Pjeczka Kata, Rapos Nóra, Szivák Judit: Hivatásbeli együttműködés, mint a szakmai megújulás tere. Intézményi esettanulmány a Carl Rogers Személyközpontú Óvoda és Általános Iskolában megvalósuló tanári együttműködésről (2019)	77
ÉS MOST BELÜLRŐL	109
Rogers után harminc évvel – beszélgetés Gádor Pannival (2017)	110
Lipták Erika: A szociális kompetencia-fejlesztés intézményi lehetőségei a Carl Rogers Személyközpontú Általános Iskolában (2013)	147
Korbai Katalin és a gyerekek: Konfliktuskezelés (1999, 2019)	224
Dobos Orsolya: Rogerses projektek (2010, 2019)	256

Csizmazia Katalin: Szabadság és kötöttség – Milyen gondokkal kell szembenéznünk a gyakorlatban? (2004)	274
Szerepek, szempontok, határok (Novák Julianna – 2007, Korányi Dóra – 2019, Török Ágnes – 2019)	308
AHOVÁ AZ ÚT VEZET	329
Gádor Anna: A Rogers Személyközpontú Iskola osztályainak szociometria elemzése (1997) (Kiegészítés: Dobos Orsolya, 2019)	330
Borsodi Imre: A Rogers Iskola útravalója (2010, 2019) (Kiegészítés: Dobos Orsolya, Pálincás János, 2019)	370
TOVÁBBI AJÁNLOTT KÖNYVEK, ÍRÁSOK	441



A Rogers Iskola csodája – harminc éves a Rogers Iskola

„Elindulok egy útra, jönnek velem mások, de igazán belülről is úton vagyok.”¹ (Lipták Era)

Amikor a Rogers Iskoláról bármilyen fórumon beszélek, mindig elmondom, hogy ez egy olyan hely, ahol lehetősége van mindenkinek kipróbálni magát abban, amiben szeretné. Diáknak, munkatársnak, szülőnek egyaránt. És ha a dolog jól működik, akkor csinálhatja. Így vezetett az én utam a tanítóság után a fejlesztéstől a tehetséggondozáson át a szaktanárságig, aztán mindenféle szervezői feladatok után az iskolaműködtetésig, majd a kutatásig. Amióta a Rogers Iskolában dolgozni kezdtem, Kereszty Zsuzsa – aki végigkövette az iskola harminc évét, és megtisztelt minket azzal, hogy ennek a kötetnek az egyik lektora lett – számtalanszor mondta nekem, és valószínűleg a kollégáimnak is, hogy *„Orsikám, írd-*

1 Idézet Lipták Erika *A szociáliskompetencia-fejlesztés intézményi lehetőségei a Carl Rogers Személyközpontú Általános Iskolában* című tanulmányából.

tok ezt meg!". Ilyenkor mindig nagyon értettem őt, mert amikor közvetlenül a részese voltam, akkor is éreztem, és most, hogy távolabb vagyok, egyre jobban látom, hogy a Rogers egy csoda. De amikor éppen csináltam, akkor minden figyelmem, energiám abban volt, és arra már nem maradt, hogy meg is írjam – és így van ezzel minden iskolacsináló. Persze amikor alkalom adódott, egy pályázat, egy szakdolgozat, kötelező beszámoló, sokan írtunk az iskoláról. Ezekből is válogattam ebbe a kötetbe. Kutatóként már nagyon akartam, hogy ez az egész összeálljon, hogy az iskola híre, tapasztalatai, eredményei nyilvánosságot kapjanak. Mert ami itt a harminc év alatt összegyűlt, az nagyon sokat tud adni más iskolacsinálóknak, pedagógusoknak, jövőbeli pedagógusoknak egyaránt, és remélem, szülőknak is. Szerettem volna, ha sokakhoz szól, ezért tudományos igényű írások, módszertani ötletek és személyes élmények is kerültek a kötetbe. Válogattam régebbi írásokból, néhány pedig most, a felkérésre született. Nagyon szeretem bennük, hogy nem csak arról szólnak, ami alapján a kötet koncepciójába válogattam őket, hanem tele vannak apró történetekkel, mellékszálakkal. Bár a szakmai témákra fókuszáltam, az iskola harminc évének számos olyan eleme is rekonstruálható, amelyek érzelmileg fontosak nekünk. Van benne történet, van benne dicséret, van benne kritika, a problémákat sem szeretnénk takargatni. Talán ez az egyik oka annak, hogy minden külsős szerzőnk az iskolát hitelesnek, működését koherensnek írja le. Még egy dolog van, amiért az iskola egy egésznek látszik: olyanok csinálják, akik önmagukénak érzik. Ezért a szerkesztés során az jelentette számomra a legtöbbet, amikor egy-egy

név felbukkant. Arra gondoltam, olyan jó lenne, ha minden résztvevő, iskolacsináló neve itt lehetne... Ezt persze nem tudjuk teljesen megtenni, mert a harminc év alatt olyan nagyon sokan alakítottuk az iskolát olyannak, amilyen. Mi vagyunk mind, a rogersesek. Nehéz innen elmenni, jó ide visszajönni. Én már évek óta nem vagyok napi szinten részese az iskolának, de mindig visszajárok, és régi álmom teljesül azzal, hogy ezt a kötetet összeállíthattam. Az írásokat – néhol személyes felhangú – szerkesztői bevezetővel láttam el, és itt-ott lábjegyzetben hozzászólásokkal is. A kötet borítóján szereplő idézet Szécsi Margit gyönyörű verséből való, amelyet dalként minden rogerses ünnepen eléneklünk. A képen látható Rogers Iskola zászlót a legelső osztály tervezte, egy anyuka pedig megvarrta. Évekig hordtuk magunkkal a táborokba, ezek emléke a zászlórudakról rajta maradt rozsdafolt.

2019. október

Dobos Orsolya, Orsi, szerkesztő

Ui.: Kérem az olvasót, vegye figyelembe, hogy az egyes írások mikor készültek! Segítségül a címek mellett feltüntettem az írás születésének és, ha van, átdolgozásának dátumát. Az iskola sokat változott a harminc év alatt, ezért több esetben a múltban keletkezett írások nem a mai működést tükrözik.



A KUTATÓK SZEMÉVEL

Langerné Buchwald Judit: A Rogers Személyközpontú Iskola a neveléstudományi irodalom és a sajtó tükrében (2019)

Langerné dr. Buchwald Judit egyetemi adjunktus az alternatív iskolák elismert kutatója. A felkérésemre írta ezt a cikket a jubileumi kötetünkbe. (A szerk.)

Bevezető gondolatok

A 2010-ben elkészült doktori értekezésemben publikált kutatás eredménye rávilágított arra, hogy a gyakorló pedagógusok alternatív pedagógiákra és iskolákra vonatkozó tudásukat alapjában véve három forrásból szerezhetik: a képzésből, a szakirodalomból és a sajtóból. Mivel a tanárképzésben sajnos régen is és ma is alig vagy egyáltalán nem kapnak helyet az alternatív pedagógiák és iskolák, a tudás forrásaként a tanítók és tanárok számára megmaradt a szakirodalom és a sajtó, és ez utóbbi sajnos egy kicsit nagyobb mértékben, mint az várható lett volna. Így jutottam el arra az elhatározásra, hogy érdemes megvizsgálni, hogy a magyar

neveléstudományi / pedagógiai szakirodalom és a sajtó vajon milyen képet fest a különböző alternatív pedagógiai irányzatokról és iskolákról. Ennek a vizsgálatnak a keretében akkoriban négy alternatív pedagógiai koncepció neveléstudományi és szakirodalmi recepciójának feltárására került sor, melyek közül kettő – az Értékközvetítő és képességfejlesztő program és a Waldorf-pedagógia – elterjedt a közoktatásban, kettő – a Summerhill-iskola és a Barbiana-iskola – pedig nem (Langerné Buchwald, 2010). Ez a munka folytatódott később a Montessori-pedagógia recepciójának vizsgálatával (Langerné Buchwald, 2017) és kézenfekvő volt, hogy a Rogers Iskola megalapításának évfordulójára készülő kötetbe egy olyan tanulmány készüljön, amely az iskolát és pedagógiai koncepcióját a neveléstudományi és pedagógiai szakirodalom, valamint az online sajtó tükrében mutatja be.

De még mielőtt a Rogers Iskola recepciójának tárgyalásába kezdenék, szükségesnek tartottam egyfelől az iskola alternatív pedagógiai kontextusba helyezett keletkezéstörténetének bemutatását, másfelől pedagógiai koncepciója mibenlétének rövid vázolását is, hogy így egy komplex képet kapjunk arról, hogy mi is az a Rogers Iskola, és ezt hogyan láttatja velünk a szakirodalom és a sajtó.

A Rogers Iskola: egy alternatíva a közoktatás palettáján

Magyarországon az alternativitás és a pluralizmus az oktatásban neveléstörténeti szempontból két jól körülhatárol-

ható időszakban volt azonosítható. Az első a 20. század elejétől tartott a II. világháború végéig, amikor a reformpedagógiai koncepciók nemzetközi megjelenésével párhuzamosan egyfelől a külföldi reformpedagógiai irányzatok, mint Montessori pedagógiája vagy a Waldorf-pedagógia magyar pedagógusok közvetítésével és részvételével megjelentek a magyar közoktatásban, másfelől pedig magyar reformpedagógiai koncepciók is színesítették az akkori közoktatás palettáját. A reformpedagógiáknak és ezzel a közoktatás pluralizmusának azonban nem kedvezett a második világháború, és a különböző reformiskolákat sorra bezárták, illetve megszüntették, majd az iskolák 1948-ban bekövetkező államosítása és az oktatás teljes mértékű centralizálása és monopolizálása az alternativitás teljes eltűnéséhez vezetett a magyar oktatásügyben. Ez az alternativitás és pluralizmus szempontjából csendes időszak egészen a 70-es évekig tartott, mikor is az iskolai nevelés és oktatás alulteljesítésére reagálva állami kezdeményezésre különböző tantárgyi és iskolakísérletek indultak Magyarországon. Ekkor született meg többek között Varga Tamás komplexmatematika-kísérlete, Winkler Márta felfedeztető-kísérletező anyanyelv-tanítási kísérlete, Zsolnai József Nyelvi, irodalmi és kommunikációs kísérlete, mely a 80-as években „Értékközvetítő és képességfejlesztő program” néven iskolakísérletté fejlődött, valamint ez idő tájt zajlott Gáspár László szentlőrinci iskolakísérlete is (Langerné Buchwald, 2017; vö. Torgyik, 2004).

Annak vonatkozásában, hogy a különböző tantárgyi és iskolakísérletek megjelenését a közoktatásban egyben az alternativitás újbóli megjelenésének tekinthetjük, megoszlanak a

vélemények. A témával foglalkozó kutatók egy része ezeket az országos kísérleteket nem azonosítja az alternativitással, egy részük viszont igen. Az azonban vitathatatlan, hogy a 80-as évek végén ezek az iskolakísérletek megalapozták az olyan későbbi alternatív programok és iskolák létrejöttét, mint az Alternatív Közgazdasági Gimnázium, amely 1988-ban indult iskolakísérletként, és lett belőle napjaink egyik legismertebb alternatív iskolája, vagy szintén ugyanebben az évben létrejött a Winkler Márta tantárgyi kísérletén alapuló Kincskereső Iskola, és alternatív pedagógiai programként él tovább Zsolnai József Értékközvetítő és képességfejlesztő programja is (vö. Mihály, 1989; Kozma, 1990, 2009; Báthory, 2001).

A tantárgyi és iskolakísérleteken alapuló alternatív iskolák mellett a rendszerváltást közvetlenül megelőző és az azt követő időszakban természetesen számos klasszikus reformpedagógiai koncepció is újjáéledt a magyar közoktatásban, így megalapították többek között az első Waldorf-iskolát Solymáron, létrejöttek a Montessori pedagógiáját követő óvodák és iskolák, illetve követőkre talált Freinet pedagógiája, a Jena-Plan és a Dalton-Plan is. Emellett sok alternatív iskolát alapítottak, gyakran szülői-tanári lelkesedésből és kezdeményezésre, amelyek bár reformpedagógiai gyökerekből táplálkoztak, de saját utat választottak alternatív iskolájuk megvalósítására és kidolgozták egyéni pedagógiai arculatukat. Ezen iskolák körébe sorolható többek között az 1990. szeptember elsején indult Rogers Személyközpontú Iskola is (Gádor, 2013).

A Rogers Iskola és pedagógiai arculata

A Rogers Iskola születése is „szülői álom”-nak köszönhető, melynek megvalósítása Gádor Anna nevével forrt össze, és nagy szerepet játszott benne az együttálmódózás és együttgondolkodás – szülőkkel és szakemberekkel egyaránt – arról, hogy milyen iskolát szeretnének a gyerekeknek. Így jutottak el Carl Rogers pszichológus személyközpontú szemléletéhez, amelyet alkalmasnak találtak arra, hogy Magyarországon egy iskola ennek alapján működjön. A személyközpontúság az iskola pedagógiájában elsődlegesen a gyermek-tanár-szülő hármass közötti kapcsolat fontosságának hangsúlyozásában nyilvánul meg, melyet folyamatosan és tudatosan alakítanak. A folyamatosság és a tudatosság az iskola pedagógiai munkájában is tetten érhető, hiszen a személyközpontú szemlélet gyakorlati alkalmazása rendszeresen felülvizsgálatra, alakításra kerül – figyelembe véve a szükségleteket és igényeket, illetve azok változását. Ennek ellenére jól azonosítható eszköz- és módszertárral dolgoznak a mindennapokban: beszélgetőkörrel indul a nap, időt és módot találnak a konfliktusok megoldására, a szülőkkel való kapcsolattartásra és a velük való szoros együttműködés kialakítására, a tanárok folyamatos képzésére, ezen kívül kooperatív tanulási technikát használnak, differenciáltan tanítanak, témanapokat és heteket, projekteket szerveznek és szövegesen értékelnek. A tanárok empátikusak, kongruensek, fontos számukra a feltétel nélküli pozitív odafordulás és a bizalom. A gyerekeket bevonják a döntésekbe, megosztják velük a felelősséget. A Rogers iskolában minden érintett – a

gyerek, a tanár és a szülő – a lehető legnagyobb szabadságot kapja (Gádor, 2013).

A Rogers Iskola a neveléstudományi szakirodalom és a sajtó tükrében

A Rogers Iskola recepciójának vizsgálata érdekében egyrészt feltártuk a neveléstudományi és pedagógiai irodalomban, valamint a Magyar Pedagógia, az Iskolakultúra, az Új Pedagógiai Szemle, az Educatio, a Pedagógusképzés, a Képzés és Gyakorlat, a Taní-tani Online és az Osztályfőnök.hu szakfolyóiratokban azokat az írásokat, amelyek az iskolával és annak pedagógiai koncepciójával foglalkoznak. A sajtorecepció esetében pedig kizárólag az online sajtót, ezen belül az országos portálokat vizsgáltuk: a Magyar Nemzetet, a Népszavát, az Indexet, az Eduline-t és az Nlc.hu-t. A cikkeket, tanulmányokat, írásokat egyrészt kvantitatív szempontból vizsgáltuk, tehát hogy összesen hány publikáció vagy hány írás keretében foglalkoznak a Rogers Iskolával. Ezeket azután tartalomelemzés módszerével dolgoztuk fel azzal a céllal, hogy feltárjuk, mely jellegzetes jegyeket emelnek ki az elemzésekben és bemutatásokban az iskolával kapcsolatban, és milyen értékítélet párosul hozzájuk. Annak érdekében, hogy minél objektívebb képet kapjunk, az elemzésbe nem vontuk be azokat az írásokat, melyeknek szerzője az iskola alapítója, Gádor Anna volt.

A Rogers Iskola a számok tükrében

Mivel a kutatásnak volt előzménye (Langerné Buchwald, 2010), így annak eredménye alapján feltételezhető volt, hogy mivel a rogersi pedagógiai szemlélet ismert a gyakorló pedagógusok körében, és több iskolában, illetve osztályban is használják, a Rogers Iskolát és pedagógiát érintő cikkek száma magas lesz, neveléstudományi és sajtóbeli megítélése pedig pozitív. Az eredmények azonban a számok tekintetében mást mutattak. A neveléstudományi szakirodalomban öt publikáció keretében érintették a Rogers Iskolát és az ott zajló pedagógiai munkát, melyek közül három az Új Pedagógiai Szemlében jelent meg, egy-egy pedig az Osztályfőnök.hu, illetve a Taní-tani Online pedagógiai portálon. Az online sajtó esetében is hasonló helyzet volt tapasztalható, ahol szintén öt írás foglalkozott a Rogers Iskolával különböző kontextusban. Ez az eredmény összehasonlítva a korábban vizsgált pedagógiai koncepciókkal jelentősen alacsonynak számít: a Waldorf-pedagógiával és -iskolával, illetve az Értékközvetítő és képességfejlesztő programmal több mint 300 írás foglalkozott a neveléstudományi szakirodalomban, Montessorival 25, a Magyarországon alig ismert Summerhill-lel, a Barbiana-iskolával pedig négy. A sajtóközlemények száma Montessori pedagógiájához és az ÉKP-hoz kapcsolódóan 25, A Waldorf-iskolákról 12 cikkben írtak, Summerhillről egy írás tett említést, míg Barbianáról egy sem, amin nem lehet csodálkozni, hiszen a Barbiana-iskola egy olasz alternatív pedagógiai modell, és az iskola napjainkban már nem működik (Langerné Buchwald, 2017).

A Rogers Iskola a neveléstudományi szakirodalomban

A Rogers iskola közoktatásbeli elterjedtségének mértékére utal Salné Lengyel Mária, a Fejlesztő Pedagógia szerkesztője is (2013) Gádor Anna (2013) cikkéhez írt előszavában. Szerinte a Rogers Iskola *„soha nem vált jól szervezett mozgalmammá”* annak ellenére, hogy rendelkezik országos és nemzetközi szervezettel egyaránt, és rendszeresen összejöveteleket is szerveznek. Az Iskola és Rogers pedagógiai szemléletmódjának, hazai létének és fennmaradásának titkát pedig a *„lelkes egyénekben”* látja, akik *„az irányzat egy-egy autentikus képviselőjével találkozáskor megtapasztalták a személyközpontú attitűd jótékony hatását, és hivatásuknak választották, hogy másokat is részesítsenek benne”*. Ilyen személyként tételezi Gádor Annát, akinek – véleménye szerint – *„a Rogers Személyközpontú Iskola az alkotása”*, mindamellett, hogy elismeri, hogy az iskola megvalósítása a többi elkötelezett, lelkes alapító szülő és tanár nélkül nem sikerült volna, illetve nélkülük az Iskola ma sem tudna működni.

A neveléstudományi szakirodalomban azonosítható további négy tanulmány közül három szerzője maga is a Rogers Iskola tanára, így *„bennfentesként”* számolnak be írásukban az iskoláról és az ott folyó munkáról. Csizmazia Katalin (é. n.) az iskola pedagógiai gyakorlatából a konfliktuskezelést és a kommunikációt emelte ki. Az Iskola pedagógiai felfogása kapcsán hangsúlyozta, hogy az a rogersi pszichológiai szemléleten alapul, melyből a kommunikációhoz, az emberek együttéléséhez és a pedagógiához kapcsolódó egyes tulajdonságok, mint az empátia, bizalom és hitelesség változatlan

formában az alapértékekhez tartoznak, de vannak olyan elemek is, mint a szabadság-kötöttség aránya, amelyeket szükségyszerűen a magyar társadalmi és pedagógiai valósághoz kellett igazítani. A cikk részletezi azt a pedagógusi attitűdöt – *„a hitelességet, a felkészültséget, a személyiség tiszteletét és ennek másoktól való megkövetelését”* –, mely elengedhetetlen ahhoz, hogy megvalósulhasson az erőszakmentes konfliktuskezelés, és amelyekkel a *„személyiségközpontú megközelítés használatára szerződött tanárnak”* rendelkeznie kell. A konfliktuskezelés elsődlegességére utal azzal is, hogy hangsúlyozza, hogy annak olyannyira fontos szerepe van az iskolai életben, hogy a kommunikációs helyzetekkel való tudatos foglalkozás beszélgetőkör és csoportépítő óra formájában egyrészt a tantárgyfelosztásban is megjelenik, másrészt pedig a konfliktusok elrendezése még a tanórával szemben is elsőbbséget élvez.

Csata István, a Rogers Iskola tanára a tudásszerzés alternatív módját tárja az olvasók elé, amely megkönnyíti a tanulás folyamatát és egyben segíti a közösségformálást is. A szerző kiemeli, hogy az „elmenős” programokkal a cél a gyerekek túlzottan „iskolás” életének az iskolátlanítása, valószínűsabbá tétele volt, ezért – mint ahogyan az elnevezés is jelzi – rendszerint az iskolán kívül zajlottak. A programok kapcsán kiemeli egyrészt, hogy azok megtervezésébe, előkészítésébe és dokumentálásába a gyerekeket is bevonták, másrészt pedig hangsúlyozza, hogy a program bevezetésével és alkalmazásával párhuzamosan folyamatosan zajlott a megvalósulás értékelése és a szükséges módosítások végrehajtása, melyekben a gyerekek szintén fontos szerepet játszottak.

A cikk érdekessége, hogy az „elmenős” programok kapcsán is említésre kerül az az iskolai gyakorlat, hogy konfliktus esetén még az egyéb céllal szervezett órák, így a kapcsolódó szerkesztőórák² helyett is a súlyos konfliktus kezelésére fordították az időt.

Szintén a szándékos és tudatos önfejlődést és önkitalálást emeli ki Czike Bernadett (1997) *Az alternatív iskolák jellemzői – kezdeti elveik, mai gyakorlatuk* című cikkében, és a Rogers Iskolát mint „a legcivilebb alternatív iskolát” említi. Az előzőekhez hasonlóan megjelenik a tanárszerep megváltozása, és megjelennek a tanár személyiségével szemben támasztott követelmények. Értelmezésében „az indirekt terápia módszereit követve a tanár facilitátor”, és az előzőekhez hasonlóan hangsúlyozza a tanár által kialakított, empátián, bizalmon, kongruencián és elfogadáson alapuló légkör fontosságát, melyben a gyermek személyisége fejlődésre képes. Az iskola – megítélése szerint – ezen elvek mentén alakította működését, és utal arra, hogy a kezdeti időszakban „nem dolgozott ki külön pedagógiai programot és módszereket”.

Ennek változásáról számol be Dobos Orsolya (2017) egy a hazai alternatív iskolákat és oktatási formákat bemutató cikkében. Ő a Rogers Iskolát a modern alternatív iskolák közé sorolja, melyeket 20-30 évvel ezelőtt alapítottak alternatív iskolaként, és jelenleg is akként működnek. Kitér arra, hogy a kezdetektől eltérően a Rogers Iskola jelenleg az Emberi Erőforrások Minisztériuma által jóváhagyott, a szociális

2 A szerkesztőóra külön órakerettel rendelkező foglalkozás volt, amelynek során az előző héten zajló „elmenős” program élményeit, információit egy kétoldalas, írásos anyagba szerkesztették. (szerk.)

kompetenciák fejlesztésére épülő, általános iskolák számára készült kerettantervvel működik, amelynek benyújtója a Carl Rogers Személyközpontú Iskola Alapítványa volt (Jóváhagyott kerettantervek, 2019), de amelyet öt iskola közösen használ (Dobos, 2017).³

A Rogers Iskola az online sajtóban

A Rogers Iskola sajtóbeli megjelenése is kapcsolódik a kerettantervek jóváhagyásához. Az Eduline oktatási hírportál 2013 szeptemberében adott hírt arról, hogy több más alternatív iskola mellett a Rogers Iskola diákjai is saját, a minisztérium által jóváhagyott tanterv alapján tanulhatnak, és így nem kell az iskolának igazodnia központilag kidolgozott kerettantervekhez, viszont kiemeli, hogy az alternatív kerettantervvel működő iskolákban folyó oktató-nevelő munkát úgy kell megvalósítani, hogy megfeleljen a nemzeti alaptantervben meghatározott követelményeknek.

3 „A szociális kompetenciák fejlesztésére épülő alternatív alapfokú kerettanterv általános iskolai intézmények számára” című kerettanterv öt általános iskola együttműködésében került kidolgozásra, ezzel az egyetlen olyan alternatív kerettanterv lett, amely nem egy reformpedagógiára vagy egy adott iskolára, hanem több intézményre íródott. Kidolgozói: Humánus Alapítvány Iskola, Kincskereső Tagiskola, Rákospalotai Meixner Iskola, Palánta Iskola, Rogers Iskola. A kerettantervet az engedélyezés óta az öt alkotó iskolán kívül további iskolák is átvették. A jogszabályi változások miatt a kerettantervet a 2019-2020-as tanévben az iskoláknak át kell dolgozni, és be kell majd nyújtani felülvizsgálatra. (szerk.)

Ezt az írást megelőzően egy, az alternatív iskolákat bemutató cikksorozat keretében ismertették a Rogers Iskolát és az ott folyó pedagógiai munkát az Eduline portálon (2009), amelyben – ugyanúgy, mint ahogyan az az iskola programjában és a szakirodalomban is olvasható volt – a konfliktuskezelést és annak elsődlegességét helyezték a középpontba, valamint hangsúlyozták, hogy a Rogers Iskola alapítóiak szándéka szerint *„egy olyan iskola, ahova a gyerekek szeretnek járni”*. A mindennapi pedagógiai gyakorlatából a tanár-diák tegező viszonyát, a szabályok tanár és tanuló által történő közös meghatározását, az alacsony osztálylétszámokat, a gyerekek kötöttségektől való mentességét emelték ki, valamint utaltak arra, hogy sok hagyományostól eltérő tantárgyat is tanulnak, mint pl. ökológiát, tanulásmódszertant, egészségtant vagy angol civilizációtörténetet.⁴ Fontos elemként és jellegzetességgként említették a szülők fontosságát az iskolai nevelés során. Egyrészt a szülő gyermekével és a tanárokkal közösen alkotja az iskola közösségét, ezért részt vesz és vehet számos iskolai programon és foglalkozáson. Másrészt hozzáállása nagymértékben befolyásolja az iskolai nevelés eredményességét és hatékonyságát, amelynek érdekében az iskola Gordon-tanfolyamokat szervez a szülők számára, ahol lehetőségük van az iskola által képviselt kommunikációs és konfliktuskezelési stratégia elsajátítására, melyet aztán a mindennapi életben is hasznosítani tudnak. A cikk kitér azonban a problémákra is, melyek elsődlegesen a ha-

4 A tantárgyak neve változott, változik az évek során. Az itt említett tantárgyak egy része az azóta megszűnt középiskolai képzés programjában szerepelt. (szerk.)

gyománys kontra alternatív oktatással állnak összefüggésben. A szülők egy része ugyanis hatodik évfolyamtól már hagyományos iskolába járattja gyermekét attól való félelmében, hogy ha a gyermek továbbra is a Rogers Iskolába jár, nem fog tudni eleget tenni a követelményeknek.⁵ A Rogers Középiskolába kerülő, addig hagyományos iskolába járó gyerekek esetében a gondot a beilleszkedés jelenti, mely nem mindig zökkenőmentes.⁶ Ennek hátterében általában az eddigi korlátozó pedagógiai gyakorlattól való hirtelen megszabadulás és az ebből fakadó nagyobb egyéni szabadság kezelésével járó problémák állnak.

Az Eduline mellett a vizsgált folyóiratok közül még a Dívány.hu és Nlc.hu női magazinok foglalkoztak a Rogers Iskolával, amiből egy cikk a Rogers Óvodáról és a rogersi megközelítésmódról (2015) szólt, amelynek során a bemutatás a hagyományos pedagógiai elveknek és gyakorlatnak, valamint a Rogers Óvoda szemléletének és gyakorlatának

5 Ez a tendencia valóban jelen volt, ennek eredményeképpen 2004-től 2008-ig az iskolában nem működött hetedik és nyolcadik osztály. A 2008-2009-es újraindított hetedik-nyolcadikos évfolyam óta a hatodikból középiskolába menők száma az elmúlt években következőképpen alakult:

2012: 3 fő

2013: 6 fő

2014: 5 fő

2015: 2 fő

2016-ban nem volt hatodikos osztály

2017: 1 fő

2018: 4 fő

2019: 7 fő (két hatodik osztály volt!) (szerk.)

6 A Rogers Középiskola a 2013-2014-es tanévtől az iskolától teljesen függetlenül, nem akkreditált tanulócsoporthként működik. (szerk.)

szembeállításán keresztül valósul meg. Az óvoda kapcsán egyrészt a személyközpontú megközelítés került értelmezésre, amely szerint a gyermek áll az óvoda pedagógiájának középpontjában, másrészt pedig a szabadságfelfogás tisztázásra törekedtek. Ennek során kiemelték, hogy bár tágabb kereteket biztosítanak a gyermekek számára a hagyományos óvodában megszokottaknál, ez mégsem jelenti azt, hogy ne lenne egy szokás- és szabályrendszer, amely mentén az élet zajlik, valamint hogy a szabadság a gyerekek képességeinek megfelelő lehetőségek biztosításában, a szabad eszköz- és tevékenységválasztásban nyilvánul meg. A konfliktuskezelés jelentősége ebben a cikkben is megjelenik, illetve kitérnek arra is, hogy a gyermekek számára szorongás- és félelemmentes, érzelmi biztonságot nyújtó környezetet kívánnak teremteni. Elvetik a jutalmazás-büntetés pedagógiáját, a kényszer alkalmazása helyett pedig a kíváncsiság felkeltésére törekednek. Szintén visszatérő elemként azonosítható a pedagógus attitűd részletezése, a szülői szerepvállalás fontosságának hangsúlyozása a közösségépítésben, és a szülőknek nyújtott kommunikációs tréningek lehetősége annak érdekében, hogy pedagógus és szülő közös nyelvet beszéljen. Az írás kitér az intézmény nevelési céljaira is, mely szerint az ide járók világra érzékeny, nyitott, befogadó, alkalmazkodóképes, kíváncsi gyerekké válnak. Az eddigiektől eltérően ez a cikk további két fontos szempontra is kitér. Az egyik a felvétel feltételei, ugyanis az iskolába való bekerülés nem automatikus, hanem a Rogers Óvoda „családokat vesz fel”. Olyan családokat fogadnak, akik hasonló nevelési attitűddel rendelkeznek, mint az intézmény. A másik a családokat ter-

helő költségek, mivel a Rogers Óvoda és Iskola magánintézményként a működéséhez szülői hozzájárulást is kér. Ennek kapcsán a cikkben olvasható, hogy a már az intézményben levő óvadás vagy iskolás esetében olyan nem fordult elő, hogy a család anyagi helyzetének hirtelen megváltozása miatt el kellett volna mennie a gyermeknek, mivel számukra lehetőséget biztosítanak szociális támogatás igénylésére.

A Dívany.hu 2017-es cikke szintén több alternatív iskolát mutat be. A Rogers Iskola vonatkozásában a NAT-kompatibilitást, a pedagógiai célok kapcsán a szociális kompetenciafejlesztést és a kompetenciaalapú oktatást, a döntés és a választás szabadságát, a közös szabályalkotást, és a kommunikációt emelte ki a szerző. Az iskolába való bekerülés feltételeként az iskolaérettséget és a felvételnél a szülőkkel történő tematikus beszélgetést is megemlítették, illetve ebben az írásban a szülői hozzájárulás mértékéről is kap pontos információt az olvasó. Az Nlc.hu 2019-es írása azonban már csak részben írás, mivel az iskolát nem szövegesen, hanem egy videofilm segítségével mutatja be. Ennek bevezetőjében az intézményt olyan iskolaként vezeti fel, ahol *„a gyerekek önmaguk lehetnek”*, és ahol a film készítésekor *„rengeteg jókedvű, aktív, nyitott gyerekekkel”* találkoztak, amit a film is alátámasztott. A filmben bemutatottak megegyeznek az előző cikkekben tárgyalt rogersi jellegzetességekkel, viszont a gyerekek és tanárok itt arra is kitértek, hogy *„kapcsolatuk személyes, a tanárok ismerik a gyerekeket, aktuális lelkiállapotukat és problémáikat, ezért szükség esetén segítséget tudnak nekik nyújtani az elakadások leküzdésében”*.

Összegzés

A Rogers Iskolát érintő írások mennyisége kapcsán arra a kérdésre, hogy milyen tényezők hatására válik egy adott alternatív pedagógiai koncepció kutatótabbá, és mi befolyásolja az intenzívebb sajtómegjelenést, nehéz egyértelmű választ adni. A megfelelő marketing és PR-tevékenység egy közismert, az adott pedagógiát és iskolát nyíltan propagáló személyen keresztül, a hagyományostól, a megszokottól való nagyobb mértékű, de még tolerálható eltérés, a közoktatásbeli elterjedtség, valamint a tanügyi és egyéb botrányoktól való mentesség (Langerné Buchwald, 2010), avagy ezek együttesen nagy valószínűséggel hozzájárulnak ahhoz, hogy egy alternatív pedagógiai koncepció vagy iskola nagyobb figyelmet kap szakmai és laikus körökben egyaránt.

A neveléstudományi szakirodalom- és sajtóbeli recepcióját kvalitatív szempontból vizsgálva megállapítható, hogy semmilyen negatív megítélés nem volt azonosítható sem Rogers, illetve az iskola elméleti alapvetéseit, sem pedig annak gyakorlati megvalósítását illetően. A Rogers Iskolával foglalkozó írások elsődlegesen a rogersi elvek az iskola gyakorlatába történő átvételére, illetve adaptációjára, a konfliktuskezelésre, valamint a Rogers-tanári attitűdre fektették a hangsúlyt. Az írásokat egymásutániségükben vizsgálva azonban jól láthatóan kirajzolódik egy fejlődési út, amelyet az iskola és pedagógusai jártak be folyamatos és tudatos önreflexióval és újragondolással, hogy a kezdetben saját pedagógiai program nélkül, Rogers személyközpontú elvei szerint működő iskolából mára az alapkonceptiót megőrző és továbbvivő,

egyben sajátos arculattal rendelkező, hivatalosan is elismert alternatív pedagógiai programmal működő iskolává váljanak.

Langerné Buchwald Judit: A view on Rogers Person-centered School through the eyes of pedagogical literature and the press (2019)

A practicing educator can get information about alternative pedagogy and alternative schools mostly from three sources: from their professional training, from the academic literature, and from the press. In the curriculum of the formal education of teachers there is almost no space for alternative methods and schools, so teachers are forced to learn about them by researching science articles and the press. In our current study we analyzed the different sources about Rogers school, both academic and scientific articles, as well as articles from the online press. Our goal was to get an overview of what educators and professionals interested in alternative education can learn from these sources about Rogers school and its methods.

Felhasznált irodalom

Báthory Z. (2001): *Maratoni reform*. Önkonet, Budapest.

Czike B. (1997): *Az alternatív iskolák jellemzői – kezdeti elveik, mai gyakorlatuk*. Új Pedagógiai Szemle, 1997. 6. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00006/1997-06-ta-Czike-Alternativ.html> [2019. 09. 02.]

Csata I. (2001): *„Elmenős programok” a Rogers Iskolában*. Új Pedagógiai Szemle 2001. 9. <https://www.epa.hu/00000/00035/00052/2001-09-mu-Csata-Elmenos.html> [2019. 09. 02.]

Csinálhatnánk egy olyan iskolát, ahova a gyerekek szeretnek járni. https://eduline.hu/kozoktatas/20091013_alternativ_iskolak_waldorf_rogers [2019. 09. 02.]

Csizmazia K. (é.n.): *Konfliktuskezelés a Rogers-iskolában. A Rogers-iskoláról és az osztályról*. <https://osztalyfonok.hu/cikk.php?id=117> [2019. 09. 02.]

Dobos O. (2017): *Alternatív iskolák és új oktatási „formák” Magyarországon a XXI. század elején*. Taní-tani Online, http://www.tani-tani.info/alternativ_iskolak [2019. 09. 02.]

Egy óvoda, ahova nem gyerekeket, hanem családokat vesznek fel. <https://nlc.hu/baba/20150618/rogers-ovoda-win-win-szituaciok-neveles/> [2019. 09. 02.]

Gádor A. (2013): *Rogers Személyközpontú Iskola*. Fejlesztő Pedagógia 2013. 3-4. 85-90. p.

Hat alternatív iskola – nagy vonalakban. https://divany.hu/szuloseg/2017/02/22/hat_alternativ_iskola_-_nagy_vonalakban/ [2019. 09. 02.]

Itt a gyerekek önmaguk lehetnek – bemutatjuk a Rogers iskolát. <https://nlc.hu/csalad/20190320/itt-a-gyerekek-onmaguk-lehetnek-bemutatjuk-a-rogers-iskolarendszert/> [2019. 09. 02.]

Jóváhagyott kerettantervek, 2019. Az Emberi Erőforrások Minisztériuma által jóváhagyott kerettantervek. 2019. 04. 15. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/kerettantervek_1.pdf [2019. 05. 01.]

Kereszty Zs. (1994): *Különböző – hasonló? Új Pedagógiai Szemle*, 1994. 19.

Kozma T. (1990): *Kié az iskola?* Educatio Kiadó, Budapest.

Kozma T. (2009): *Kié a rendszerváltás?* Educatio, 2009. 18. 423-435. p.

Langerné Buchwald J. (2010): *A reformpedagógiai iskolakoncepciók és alternatív iskolák elterjedésének korlátai és lehetőségei a közoktatásban*. Doktori értekezés. Pannon Egyetem, Neveléstudományi Intézet, Veszprém.

Langerné Buchwald J. (2017): *Alternatív pedagógiai tanulmányok*. Magánkiadás, Celldömölk, 25-40.

Mihály O. (1989): *Iskola és pluralizmus*. Educatio, Budapest.

Salné Lengyel M. (2013): *Előszó Gábor Anna Rogers Személyközpontú Iskola c. írásához*. Új Pedagógiai Szemle, 2013. 3-4. 85. p.

Tizenegy „alternatív” kerettantervet hagyott jóvá az Emberi Erőforrások Minisztériuma (Emmi), sajátterv alapján https://eduline.hu/kozoktatas/elfogadott_kerettantervek_39VENB [2019. 09. 02.]

Torgyik J. (2004): *Az alternatív pedagógia helyzete hazánkban 1945-től napjainkig*. Neveléstörténet, 2004. 1. http://www.kjf.hu/nevelestortenet/index.php?act=menu_tart&rovat_mod=archiv&eid=24&rid=1&id=206 [2019. 09. 02.]

Dobos Orsolya, Langerné Buchwald Judit: A jogszabályi változások hatása a Rogers Iskola programjára (2019)

A tanulmány a jubileumi kötet számára született. (A szerk.)

Bevezetés

Bár a XX. század elején az iskolamegújító irányzatok hamar elérték Magyarországot⁷, a második világháború utáni időszakban ezek a kezdeményezések az iskolák államosításával és az oktatás átalakításával elhaltak. Az 1970-es években nyílt lehetőség újra a megszokott iskolai működéshez képest más, alternatív utak megvalósítására. Mérőkövnek tekinthető az 1985-ös oktatási törvény, amely legalizálta az akkori szocialista pedagógiától céljában, tartalmában és módszereiben is eltérő kísérleti és/vagy alternatív pedagógiákat és iskolákat (Báthory, 2001). A rendszerváltás az is-

7 1903. Gyermektanulmányi Bizottság létrehozása; 1906. Gyermektanulmányi Társaság megalapítása; 1915. az első „alternatív iskolák” indulása: Új Iskola, Családi iskola; 1926. hét évvel az első Waldorf iskola után megalakul az első magyar Waldorf Iskola; 1913. első magyar Montessori-óvoda (Pukánszky-Németh, 1996).

koláztatásban is segített felszámolni az állam monopolisztikus szerepét, és ahogy a XX. század elején, újra lehetőség nyílt nem állami oktatási intézmények létrehozására. Ez azt jelentette, hogy egy intézmény alapításakor lehetőség nyílt arra, hogy az alapítók maguk határozzák meg a fenntartó szervezeti formáját és a majdani intézmény pedagógiai programját. Így jogilag önálló intézményként, az állami oktatási rendszertől elkülönülten működhetnek ezek az intézmények, de finanszírozásukat, pedagógiai tevékenységüket erősen szabályozza az állam (Várhegyi, 1997).

Az azóta eltelt időszakban többször változott az oktatás, ezen belül az alternatív iskolák működésének jogi szabályozása mind a finanszírozás, mind a tartalmi szabályozás terén. Ezek a változások jelentős hatással voltak a Rogers Iskolára is, nem csak az adminisztratív területeken, hanem a pedagógiai működés terén is.

Kutatásunk során a Rogers Iskola Alapító Okiratai és működési engedélyei, a magán- és alapítványi iskolák és alternatív pedagógiai programú iskolák működését szabályozó jogi dokumentumok elemzésével, valamint a Rogers Iskola munkatársainak visszaemlékezéseinek alapján arra kerestük a választ, hogy az iskola megalapítása óta hogyan befolyásolta a jogi háttér változása az iskola pedagógiai működését.⁸ Kutatásunkban a visszaemlékezéseket mint oral history-t

8 A visszaemlékezések Gádor Annától, az iskola alapítójától, Csizmazia Katalintól, a Rogers Középiskola, majdani Rogers Akadémia szakmai vezetőjétől, valamint a cikk egyik szerzőjének, Dobos Orsolyának a Rogers Iskolában 1997-től kezdődő, munkatársként szerzett tapasztalataiból és információiból származnak.

különösen fontosnak tartjuk, hiszen az iskola működése során született írásbeli dokumentumok nagy része csak a jogszabályoknak való megfelelés miatt, és nem a valós pedagógiai változások dokumentálása nyomán kerültek lejegyzésre, ezért több esetben az iskola szakmai működése szempontjából fontos elemek nem vagy csak részben érhetőek tetten benne. Másrészt a személyes visszaemlékezések alanyi megközelítésben mutatják az iskola történetének változását, amelyek kiegészítik, színesítik az iskolatörténeti forrásokon, dokumentumokon alapuló elemzést (Kéri, 1997).

Az alternatív iskolákat érintő jogi szabályozások alapján véve két csoportba sorolhatók. Egy részük az iskolák működési feltételeit – a fenntartást és a finanszírozást – szabályozza, másik részük az iskolákban folyó pedagógiai munka tartalmi kereteit határozza meg. Ahogy az iskola történetét az említett dokumentumok alapján feltártuk, mindkét dimenzió hatása megjelent mint a pedagógiai munkát befolyásoló tényező.

Az iskola alapítása, szerkezetének alakulása 2004-ig

Az alternatív iskolai kezdeményezéseket legalizáló 1985-ös közoktatási törvény lehetőséget adott a hagyományos pedagógiától és iskolától eltérő tantárgyi és iskolakísérletek, valamint az alternatív iskolák működésére. Erre hivatkozva 1989. február 23-án Gázsó Ferenc, aki 1983 és 1989 között művelődési miniszterhelyettes volt, támogatását fejezte ki

dr. Gádor Annának – akit ekkor már a személyközpontú iskolát megálmodó Műhely vezetőjeként tartottak számon – a személyközpontú megközelítésű általános iskola létesítéséhez.⁹ Ebben az iratban az iskolát „kísérleti iskolának” nevezte: „Tervezetüket a személyközpontú megközelítésű általános iskola létesítéséről támogatom. A kísérleti iskola indításához szükséges tárgyalásokat kezdjek meg, amelynek előmeneteléről kérem a Tanterv- és Taneszközfejlesztés¹⁰ Országos Tanácsa titkárságát tájékoztassák. Amennyiben a Budapest Főváros II. ker. Tanács vállalja az iskola létesítését, s annak alapítását, úgy a Művelődési Minisztérium mind a szakmai, mind az anyagi támogatást a kísérlethez megadja.” Mint olvasható, ekkor még a Tanács általi iskolaalapításról volt szó. Az 1990. április 24-én kelt levelében Gázsó utódja, dr. Manherz Károly szintén a támogatásáról biztosította az iskolát, és már jogszabályi hivatkozással (2/1989. (i.28.) MM sz.r. 1. §) adta a hozzájárulását a koncepció megvalósításához (azzal a kitétellel, hogy engedélye elvi jellegű), és ezzel egyidejűleg az intézmény létesítésével és fenntartásával kapcsolatos kérdésekben Budapest Főváros I. kerületi Tanácsa illetékességét jelölte meg – vagyis úgy tűnik, ekkor már magánfenntartású iskoláról van szó. Ennek megfelelően az első működési engedély már az alapítvány nevére szól. (Az alapítvány első alapító okirata Személyközpontú Általános Iskola Alapítvány néven jegyzi az alapítványt, ez kelt: 1990.

9 A levél keletkezését Gádor Anna visszaemlékezéseiben egy évvel későbbre datálta.

10 A rövidített írásmód a levélben így szerepel.

február 22-én. Olyan módosító okiratot, amely a nevet megváltoztatja, nem találtunk, de egy 1991. február 7-én kelt bírósági végzés szerint tudomásul veszik, és a nyilvántartásban átvezetik, hogy az alapítvány neve: „Carl Rogers” Személyközpontú Iskola (sic!). Az iskolát fenntartó alapítvány neve a legfrissebb, 2015. február 12-én kelt alapító okirat szerint jelenleg Carl Rogers Személyközpontú Iskola Alapítvány.

Az iskola dokumentumaiból az olvasható ki, hogy a magániskolák alapításának ebben a kezdeti, még alig szabályozott időszakában a program és a helyszín engedélyezése szorosan összetartozott. Ennek megfelelően az első működési engedélyt 1990. június 29-i dátummal az I. kerületi Tanács adta ki a Czákó utca 2-4. alatti sportlétesítmény erre a célra megfelelő helyiségére. Ez a működési engedély 24 fő első osztályos tanulóval induló iskolára szól. Amikor az 1990-1991-es tanév végén az I. kerületi Tanács az engedélyt visszavonta, az iskola költözni kényszerült. Az 1991. október 8-i dátumú működési engedély kiadására az új helyszín miatt – Fülemüle utca 8. alatti napközis tábor helyiségei – a XII. kerületi Tanács volt az illetékes. (Ebben az engedélyben a 14/1987. /VI. 30./ MM. illetve az annak módosításáról szól 10/1990./V. 23./ MM. sz. rendeletre hivatkoztak.) Az engedélyek közül a dokumentumban jelenik meg először az iskola megnevezése ebben a formában: Rogers Személyközpontú Iskola.

Az 1993. évi közoktatási törvény nagy változást hozott, hiszen ez tette egyértelműen lehetővé, hogy közoktatási intézményt az állam mellett önkormányzat, egyház és „jogi

személyiséggel rendelkező gazdálkodó szervezet, alapítvány, egyesület és más jogi személy, továbbá természetes személy egyéni vállalkozóként alapíthat és tarthat fenn”, valamint deklarálta, hogy az államnak biztosítania kell a jogi keretek megteremtésével a nem állami és önkormányzati iskolák létrejöttét is. (Ennek hatására a ’90-es években az alternatív iskolák egy része önkormányzati fenntartású intézmény lett, egy részük pedig a Rogers Iskolához hasonlóan alapítványi vagy magániskola.)

Ekkor készült az iskola első Alapító Okirata (1993. szeptember 23.), amely Carl Rogers Személyközpontú Iskolának nevezi az intézményt, és 12 évfolyamos iskolának, általános- és középiskolának definiálja. A visszaemlékezésekből tudjuk, hogy a kezdetekben 6+6-os bontásban tervezték a 12 évfolyamos iskola megvalósítását.

Az 1995-1996-os tanévre felmenő rendszerben felépült a hat évfolyam, de az épület mérete miatt az első hatodikosok számára már nem tudták a hetedik évet biztosítani, ezért ők más iskolákban folytatták a tanulmányaikat.¹¹ A második hatodik évfolyam megtartása, illetve az épület bérlési lehetőségének megszűnése miatt 1997 őszén az iskola újra köl-

11 Ez a helyzet vonta maga után, hogy a következő években hatodik osztály után a diákok nagy része elment (sokan az akkori hatosztályos, alternatív középiskolákba), ezért az osztályokat más iskolákból érkező gyerekekkel próbálták feltölteni. Ez a tendencia az egyik oka annak, hogy 2005-ben a hetedik és nyolcadik évfolyamokat az iskola megszüntette, és ezeken az évfolyamokon pár évig nem volt osztály. A teljes nyolc évfolyam kiépülése 2008-ban indult újra először összevont hetedik-nyolcadik osztállyal, 2011-től pedig már két külön osztállyal.

tözni kényszerült. Ennek a változásnak a nyomán készült el az 1997. március 27-én kelt Alapító Okirat, amely már általános iskolaként említi az intézményt, ezzel egyidejűleg a nevét is Carl Rogers Személyközpontú Általános Iskolára változtatja.

Az új helyszín a Kamaraerdei út 12-14. lett, ahol lehetőség nyílt az évfolyamok bővítésére. (A középiskola koncepciójának kidolgozása már a Fülemléle utcai működés alatt elkezdődött.) Az 1999. március 1-én kelt Módosított Alapító Okirat az iskola feladatellátását kiterjesztette a középiskolára is. Az iskola neve ettől kezdve Általános és Középiskola, alaptevékenységként egyaránt megjelenik az általános középfokú oktatás és a szakmai középfokú oktatás, ez utóbbi a környezetvédelemhez kapcsolódó képzésekkel. A középiskolai képzés ekkor még a 6+6-os rendszerhez illeszkedve, 7. évfolyamtól indult, a szakközépiskolai képzés pedig az alapító okirat szerint a 13. évfolyamon zajlott. A valóságban ez csak terv volt a jövőre nézve, tényleges szakképzést az iskola nem folytatott, mert a 13. évfolyamon nem volt osztály.

Az iskola 1999 őszén az Ága utcába, a volt önkormányzati iskola épületébe költözött. Az 1999. november 12-én kelt újabb Alapító Okiratban az általános iskolai képzés már nyolc évfolyamos, a gimnáziumi képzés négy évfolyamos, a szakközépiskolai képzés pedig már nem jelenik meg. Ettől kezdve az általános iskola nyolc évfolyamos maradt, viszont a szakközépiskolai feladatellátás a 2002. június 26-i Alapító Okiratban újra megjelenik, a környezetvédelmi szakmacsoport mellett a műszaki szakterületet is bevonva. A döntés háttere az volt, hogy akkoriban úgy tűnt, hogy az oktatás-

politika rendszerszinten inkább a 8+4-es modellt támogatja a 6+6-ossal szemben. Ekkortól az iskola Carl Rogers Személyközpontú Általános Iskola, Gimnázium és Szakközépiskola néven szerepel, és a működési engedélyt már a Fővárosi Önkormányzat adta ki mint magánfenntartású, többcélú közoktatási intézménynek.

Az alapfokú művészeti iskola finanszírozásának hatása az iskola programjára

A magániskolák alapításának lehetőségével az oktatásirányításban megfogalmazódott az az elv, hogy az állam a nem állami, hanem egyéb fenntartású intézmények számára is nyújt költségvetési támogatást a közoktatási /köznevelési feladat ellátáshoz. Az 1993-as közoktatási törvény értelmében a közoktatás finanszírozása kétpólusúvá vált, és az iskolák működésének fedezetét az állami költségvetés és a fenntartó hozzájárulása közösen biztosították. Az 1993. évi közoktatási törvény módosítása (1996) kimondta, hogy az állam által nyújtott költségvetési támogatás fenntartótól függetlenül a tanulói létszám és az ellátott feladat alapján megállapított normatív költségvetési hozzájárulás. A későbbiekben a normatív támogatást kiterjesztették egyéb feladatellátásokra, például az alapfokú művészetoktatásra, ezért az 1998. január 12-én kelt Módosított Alapító Okiratában a Rogers Iskola alaptevékenységként az alapfokú művészetoktatást is megjelölte.

A művészetek hangsúlyos megjelenése jól illeszkedett a Rogers Iskola pedagógiájába, és a kezdetektől része volt a képzésnek önállóan és a különböző tantárgyak tanítása során is (pl. írás-előkészítés során a vizuális nevelés, irodalomhoz, történelemhez kapcsolódva a dráma, a kultúrkör nevű tantárgyban szinte minden művészeti ág megjelent). Az újabb feladat elvállalásával az államilag biztosított finanszírozás bővítésének lehetősége arra készítette a pedagógusokat, hogy egy további új formát dolgozzanak ki, amelynek keretében az alapfokú művészetoktatás zajlik. Ennek szakmai megvalósítása a gyökere az iskolában mai napig is működő Téma-napnak. Az első Téma napok célja kifejezetten az volt, hogy a művészeti iskolai képzést az általános iskolai képzésen belül kínálja a gyerekeknek. A témanapokon egy-egy témát különböző művészeti ágak módszereivel, életkorilag heterogén csoportokban dolgoztak fel a gyerekek.

Az Alapító Okiratokból 1999-2000 között kimaradt az Alapfokú Művészeti képzés, és 2002-ben jelenik meg újra (ennek okára nem derült fény), majd a 2003. június 27-i dátumú Alapító Okiratban jelenik meg először az iskola nevében is az Alapfokú Művészetoktatási Intézmény kifejezés.

Ahogy a jogszabályok (1996. évi LXII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról; 27/1998. (VI. 10.) MKM rendelet) pontosították az alapfokú művészeti iskola működésének mikéntjét, hivatalosan makett- és papírtárgykészítő tanszakon folytatta az iskola a képzést, ami a gyakorlatban azt jelentette, hogy a Téma napok és szakkörök tematikáját a tanszakoknak megfelelő tartalommal próbálták meg megtölteni. Amikor egyértelművé vált, hogy az általános

iskolai képzésbe sehogyan nem építhető be az alapfokú művészetoktatási képzés, ezt a feladatellátást az iskola megszüntette: a 2013. július 17-én kelt Alapító Okiratban már nem szerepel. A Téma nap viszont átalakult formában, továbbra is hangsúlyos eleme az iskola programjának.¹²

Az iskola szerkezeti változásai 2005-től

Az általános iskolai és középiskolai képzés egyre jobban eltávolodott egymástól. A különböző életkori sajátosságokból adódó más kérdések, más problémák nem minden esetben voltak összeegyeztethetőek a különböző életkorú gyerekekkel foglalkozó pedagógusok között, és a diákok hatodik évfolyamhoz kapcsolódó kicserélődése miatt is (a hatosztályos középiskolába menő diákok helyére más iskolákból érkeztek újak) megjelent egy gondolkodásbeli váltás a két – akkor még egynek számító, de lassan szétváló – intézményegység között. Ennek eredményeképpen a 2005-2006-os tanévet a középiskola a székhelytől független pedagógiai műhellyel a Konkoly-Thege Miklós utcai telephelyen kezdte meg, az Aga utcában megüresedett helyen pedig létrehozták a Rogers Óvodát. Mivel az akkori szabályozás szerint az intézmény nevében minden feladatellátást fel kellett tüntetni, az így igen hosszúra nyúlt név mellett a 2008. július 28-án

12 A Téma nap jelenlegi működéséről a kötet „Rogerses projektek” című tanulmányában szólunk részletesebben. (A szerk.)

kelt Alapító Okirat bevezeti az intézmény rövid elnevezéseként a Rogers Óvoda és Iskola nevet.

A független működésben a középiskolának egyre terheesebbé és nehezebben megvalósíthatóvá vált a törvényesség betartása, ezért átalakultak: a 2012-2013-as tanévben a 11. és a 12. évfolyam tanulói még a Rogers Középiskola diákjaként végeztek a gimnáziumot, ezzel egyidőben a 9. és 10. évfolyamosok már ugyanebben a közösségben a Rogers Akadémia nevű tanulócsoport tagjaiként tanultak. (A tanulócsoport olyan nem akkreditált intézmény, amely iskolaidőben, iskolaszerű működéssel fogadja a tanköteles korú diákokat, miközben azok egy háttériskolával állnak jogviszonyban, többnyire mint magántanulók. – Langerné Buchwald, 2019b). 2013. szeptember 1-től a Rogers Középiskola megszűnt, helyette a Rogers Akadémia teljes függetlenséggel, új fenntartóval működik tovább, a Rogers Iskola pedig a 2013. július 17-én kelt Alapító Okirat szerint már csak Óvoda és Általános Iskola.

A Rogers Iskola pedagógiai munkáját érintő tartalmi szabályozás változása

A rendszerváltást követően az iskolafenntartás és az iskola-működés finanszírozásának változása mellett új rendszerű lett az oktatás tartalmi szabályozása is, és 1995-ben a tartalmi szabályozás első szintjeként a kormány elfogadta a Nemzeti alaptantervet. Az eredeti 1995-ös verzióban a tartalmi szabályozás következő szintje az iskola volt, amelynek saját helyi

pedagógiai programját és tantervét a NAT-ban meghatározottak alapján kellett kidolgozni. A kezdetben kétszintű szabályozás a szabályozás 2000-es módosításával háromszintűvé vált, és az iskoláknak a helyi tantervüket az oktatási miniszter által kiadott kerettanterv alapján kellett elkészíteniük (Langerné Buchwald, 2019c). A Rogers Iskola akkori Pedagógiai programja és Helyi tanterve is ennek megfelelően készült el.

A 2003-as NAT-ban és annak 2007-es módosításában már külön szerepelt, hogy az alternatív iskolák a közoktatásról szóló 1993. évi törvény 131. § (1) bekezdése alapján kiadott kerettanterv alapján készítik el pedagógiai programjukat és annak részeként a helyi tantervüket, vagy az alternatív kerettantervükben határozhatják meg „az általános szabályoktól eltérő, sajátos, az adott alternatív iskolában oktatott tananyagot, követelményeket, az állami vizsgákra való felkészítést, az alkalmazott építésügyi előírásokat, eszközöket és felszereléseket, a minőségpolitika rendszerét, módszereit és eszközeit, a működő vezetési modellt, oktatásszervezést, az elfogadott pedagógus végzettséget és szakképzettséget” (Langerné Buchwald, 2019c). Ekkor a Rogers Iskola Pedagógiai programját és Helyi tantervét az Oktatási Minisztérium kerettantervéhez igazította, nem élt az alternatív kerettanterv kínálta lehetőséggel hasonlóan a rendszerváltás környékén és az azután alapított alternatív iskolák többségéhez.¹³ Ennek

13 Az Oktatási Hivatal honlapján még jelenleg is elérhető a 2011. évi kerettantervi nyilvántartás, mely tartalmazza az összes kerettantervet, mely alapján abban az időszakban az ország közoktatási

ellenére ezeket az iskolákat továbbra is alternatív iskolaként tartották számon.

Az 2011. évi nemzeti köznevelési törvény foglalkozott újra a kerettantervi szabályozással, ezen belül az alternatív iskolák kerettanterveinek jóváhagyásával, amely megőrizte a lehetőséget, hogy az alternatív iskolák alternatív iskolai kerettanterveikben határozhassák meg az általános szabályoktól eltérő, sajátos elveiket. Az 1993-as közoktatási törvényben meghatározott területek továbbra is érvényben maradtak, de kiegészültek a tanulók számára előírt kötelező óraszámot, valamint a pedagógusok kötött és kötetlen munkaidejére vonatkozó szabályokat érintő elvekkel (Langerné Buchwald, 2019c). Az újabb kerettantervi szabályozás szerint az iskolák vagy a minisztérium által kiadott központi kerettanterv szerint dolgoztak (amelytől az intézmények mindösszesen 10%-ban térhetnek el), vagy egy külön engedélyezett alternatív kerettanterv szerint, amelyben meghatározhatták a fentebb

intézményei működtek. A 69 jóváhagyott kerettanterv közül csak nyolc tekinthető alternatív iskolai kerettantervnek, ezek a Belvárosi Tanoda Alapítványi Gimnázium Alternatív Kerettanterve, a Képességfejlesztő és értékkörző kerettanterv általános iskola és középiskola számára, az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Alternatív Program Kerettanterve általános iskola és középiskola számára, a Humanisztikus kooperatív tanulás általános iskolai kerettanterve 1-4. évfolyam számára, a magyar Waldorf-iskolák kerettanterve, a Digitális Középiskola – az interneten szervezett iskola alternatív kerettanterve, a Playschool általános iskolai kerettanterve és a Dobbantó szakiskolai kerettanterv. A többi az Oktatási Minisztérium és a különböző tankönyvkiadók által kidolgozott kerettantervek, valamint a további, az értelmezésünkben alternatívnak nem tekinthető iskolák kerettantervei (Langerné Buchwald, 2019c).

említett területeken a központi kerettantervtől való eltérésüket. Ekkor a Rogers Iskola alternatív kerettanterv írását kezdeményezte bizonyos területeken hozzá hasonlóan működő alternatív iskoláknál: a Kincskereső, a Meixner és a Palánta Iskolánál. (A kidolgozáshoz később a Humánus Iskola is csatlakozott.) Ebből az összefogásból született meg „A szociális kompetenciák fejlesztésére épülő alternatív, alapfokú kerettanterv általános iskolai intézmények számára”, amelyet 25860-1/2013/KOIR határozati számmal 2013-ben a miniszter jóváhagyott. A jelenleg engedéllyel rendelkező kerettantervek közül ez az egyetlen kerettanterv, amely több iskola együttműködésében született.

A kerettantervet közösen kidolgozó iskolák, ahogy a kerettanterv címe is sugallja, a szociális kompetenciák fejlesztésében találták meg azt a közös pontot, amellyel az öt különböző iskola szakmai programját összekötötték. A kerettanterv a NAT-hoz illeszkedve készült, bár a NAT-ban megfogalmazott tantárgyi tartalmakat a hagyományostól eltérő tantárgyi struktúrában rendezték el. A kerettanterv sajátossága, hogy a pedagógusok alkalmazására a köznevelési törvény 3. számú mellékletétől eltérő előírást fogalmaz meg, mivel „előnyben részesítik a tartós személyes kapcsolatokat, az iskola alapelveinek és szemléletének mindenkori képviselését, a pedagógus környezetteremtő és facilitátori attitűdjét, valamint az alternatív pedagógiai tapasztalatokat”. Ez a lehetőség biztosítja, hogy a kerettantervben részletezett feltételek mellett mind alsó-, mind felső tagozaton alkalmazhassanak tanítót és tanár végzettségű pedagógust egyaránt. A keret-

tanterv további sajátossága a személyre szabott szöveges értékelés elvi alapjainak, valamint az öt használó iskola gyakorlata közös elemeinek meghatározása.

A tanulmány írása közben nyújtották be és fogadták el a javaslatot a köznevelési törvény módosításáról (2019), amelyhez az azt tárgyaló parlamenti bizottsági ülés során további kiegészítéseket fűztek hozzá, amelynek során szabályozták az alternatív kerettantervek jóváhagyásával kapcsolatos előírásokat is. Az alternatív kerettantervek készítésére vonatkozó eddigi szabályozástól eltér, hogy míg eddig az alternatív kerettantervvé nyilvánítás feltételeként csak a kerettantervtől való minimálisan szükséges eltérés volt megadva (20%), addig a módosító javaslatban foglaltak szerint az iskolák közötti átjárhatóság és a továbbtanulás biztosítása érdekében 30%-ban maximalizálták az oktatási miniszter által kiadott központi kerettanterv tantárgyi struktúrájától való eltérés mértékét. További változás, hogy az alternatív kerettanterveknek a NAT-ban meghatározott tananyagtartalmakat az értékeléssel összhangban tanévenként két félévre bontva kell tartalmaznia. Ez a módosítás egyértelműen korlátozza alternatív iskolák pedagógiai szabadságát, kiemelten a tananyag megválasztása, ütemezése és a tantárgyi struktúra kialakítása terén (Langerné Buchwald, 2019c). Emiatt a Rogers Iskolának és a kerettanterv írásában résztvevő partneriskoláknak felül kell vizsgálniuk a kerettantervet, és azt az idei tanév során be kell nyújtsák engedélyeztetésre.

Az inklúzió és a finanszírozás összefüggései

A Rogers Iskola szemléletéből eredően elfogadó, ezért kiemelt figyelmet igénylő gyerekeket is felvesznek. Ez az elfogadás az iskola alapítása óta jelen van. Azt, hogy milyen típusú nehézséget tudnak felvállalni, befolyásolja az adott időszakban alkalmazott szakemberek speciális szakértelme is. Az 1993. évi közoktatási törvény módosítása (1996) után – ami az állam által nyújtott költségvetési támogatást határozta meg a magán fenntartású intézmények számára – a nem állami és nem önkormányzati fenntartású közoktatási intézmények is részesülhettek kiegészítő anyagi támogatásban, amennyiben állami, illetve önkormányzati feladatot láttak el. Néhány évig a Rogers Iskola is kapott ebben a formában külön támogatást sajátos nevelési igényű tanulók ellátására (az Oktatási Minisztériumtól közoktatási megállapodás, a Fővárosi Önkormányzattól pedig közszolgálati szerződés keretében). Ez arra az időre esett, amikor a közoktatásban is próbálták átvenni az alternatív iskolai gyakorlatokat, ehhez a NAT által biztosított pedagógiai szabadság lehetőséget adott.¹⁴ Ezért lényegesen kevesebben keresték az alternatív iskolákat mint manapság, így a sajátos nevelési igényű diákok után kapott külön támogatás jelentős segítség volt az iskolának.

14 2002-től a kompetenciaalapú programcsomagok fejlesztése zajlott országos szinten több fejlesztési területen; 2005-ben bevezették bizonyos évfolyamokon (felmenő rendszerben az első három évfolyamon és negyedik félévkor) osztályzatok helyett a szóveges értékelést.

Az iskola indulásakor az állami finanszírozás mellett pályázati úton elnyert pénzekre is támaszkodhatott, így a szülői befizetések arányaiban kisebbek voltak, mint ahogy aztán azok a későbbiekben alakultak, amikor az állam ugyan hozzájárult a magániskolák fenntartásához, de ezeket egyre inkább speciális feladatok ellátásához kötötte (illetve az utóbbi években az államtól érkező pénzeket egyre inkább kötött felhasználásúvá tették). Közben a magániskolára háruló költségek is jelentősen megnövekedtek (az első épületekhez még kedvezőbb feltételekkel lehetett hozzájutni, később piaci alapon, piaci árakon kellett épületet bérelni), valamint a pályázati lehetőségek mára gyakorlatilag teljesen megszűntek. A Rogers Iskolával egy időben indult iskolák közül is csak néhánynak nyílt lehetősége arra, hogy valamilyen speciális ügy felvállalásával magán vagy üzleti szférából érkező nagytámogatót állítson maga mögé (pl. Lauder Iskola). Ennek a folyamatnak az eredményeképpen a Rogers Iskola már inkább elit iskolának mondható (Langerné Buchwald, 2019a).

Zárógondolatok

A tanulmány írása során egyrészt arra vállalkoztunk, hogy az alternatív iskolákat érintő jogi szabályozások tükrében képet adjunk a Rogers Iskola történetéről az alapítástól napjainkig, másrészt hogy bemutassuk, az oktatáspolitikai szabályozás milyen közvetlen hatást gyakorolt az iskola működésére, pedagógiai programjának és ebből kifolyólag

szerkezetének változására, valamint az iskolafenntartást meghatározó állami támogatás alakulására. A folyamatosan változó oktatáspolitikai és jogi környezet miatt az alternatív iskolák és így a Rogers Személyközpontú Iskola helyzete a rendszerváltástól napjainkig egyre nehezebbé vált. Az alternatív iskolák megjelenésének és terjedésének kezdetén egyértelműen azonosítható, hogy az alternativitás és a közoktatási pluralizmus az oktatáspolitikai irányítók támogatását élvezte. Az azóta eltelt harminc évben azonban az alternatív iskolák helyzete és működési feltételei fokozatosan nehezedtek, napjainkban pedig az alternativitás visszaszorítására irányuló tendenciák azonosíthatók. A Rogers Iskola fennmaradása érdekében a megalapításától kezdve leküzdötte a felmerülő nehézségeket, folyamatos szerkezeti és tartalmi átalakulással, megújulással felelt meg a változó előírásoknak és követelményeknek, hogy napjainkban is az egyik legrégebbi alternatív iskolaként továbbra is színesíthesse a magyar közoktatás palettáját és választási lehetőséget, alternatívát nyújthasson a szülők és családok számára.

Dobos Orsolya, Langerné Buchwald Judit: Effect of the changing law system on the program of Rogers school (2019)

The reform school movements of the beginning of the 20th century were completely cut off in Hungary when the school system was nationalized and the education system was reorganized. In the 1970s schools again had the opportunity

to realize some alternative paths compared to the usual system of public schools. In 1985 a law of public education legalized alternative and experimental pedagogies and schools which departed from the socialist pedagogy of the time in their content as well as their methods and in their goals. After the regime change in 1990, it was once again possible to establish private schools. Since then there were many changes in the regulations regarding schools, and these changes had big effects on Rogers school as well. In our research we summarized how the legal changes influenced Rogers school's pedagogy. For this work we used documents regarding the processes of the school, as well as recollections of the teachers and the staff of the school. In conclusion, we can state that Rogers school has been adapting to the ever-changing requirements of the Hungarian legal system ever since its foundation both in structure, and in content.

Felhasznált jogszabályok:

14/1987. /VI. 30./ MM. rendelet

1993. évi LXXIX. törvény

1996. évi LXII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról

27/1998. (VI. 10.) MKM rendelet az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programjának bevezetéséről és kiadásáról

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
 2/1989. (i.28.) MM sz.r. 1. §
 14/1987. /VI. 30./ MM. módosításáról szól 10/1990./V. 23./
 MM. sz. rendelet
 3/2011. (I. 26.) NEFMI rendelet Az alapfokú művészetoktatás
 követelményei és tantervi programjának bevezetéséről és ki-
 adásáról szóló 27/1998. (VI. 10.) MKM rendelet módosításáról

Felhasznált irodalom

- Báthory Z. (2001): *Maratoni reform*. Önkönet, Budapest.
- Kéri K. (1997): *Mi a neveléstörténet?* JPTE, Pécs. <https://www.mek.oszk.hu/01800/01886/html/> [2019. 10. 01.]
- Langerné Buchwald J. (2019a): *Az alternatív iskolák elit iskolák? Az alternatív iskolák és a tanulói közösségek finanszírozása napjainkban*. In Juhász Erika–Endrődy Orsolya (szerk.). *Oktatás – gazdaság – társadalom*. HERA Évkönyvek VI. 440-451. p.
- Langerné Buchwald J. (2019b): *A tanulás új útjai: a tanuló-közösségek*. Új Pedagógiai Szemle. 2019/5-6. 49-63. p.
- Langerné Buchwald J. (2019c): *Az alternatív iskolák helyzetének változása a rendszerváltástól napjainkig*. Iskolakultúra. Megjelenésre elfogadott tanulmány.
- Pukánszky B.–Németh A. (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Várhegyi Gy. (1997): *Alapítványi és magániskolák a törvény-módosítások után*. Új Pedagógiai Szemle 1997. 2. 72-79. p.

Ladnai Attiláné: A Positive Education (PE) Indikátorainak megjelenése a Rogers Iskola kerettantervében (2019)

Ladnai Attiláné Szerencsés Anita doktori kutatás kapcsán talált rá az alternatív iskolákra. Tanulmányát jubileumi kötetünk számára írta. (A szerk.)

Bevezető

A tanulmány a jeles jubileum előtti tisztelet jeléül készült, célja, hogy új megvilágításban láttassa az alternatív kerettantervet használó intézmények egyikét. Rogers nevének említésére számtalan információ sejlik fel az értő olvasó elméjében, mindezt új kontextusba helyezve kívánja láttatni a munka készítője.

A positive education (PE) modellje¹⁵ hosszú évek óta rendelkezésre áll az iskolák, oktatási intézmények számára.

15 PE honlapja, és a modell bemutatása elérhető: <https://www.ggs.vic.edu.au/Institute/Resources/Our-Model> (19.01.11.)

A PE keretein belül felhalmozott tapasztalati tudás és tudományos eredmények, valamint kutatási innovációk egy adaptációs lehetőséget kínálnak azon intézmények számára, amelyek az oktatásban szokásos „hagyományos”¹⁶ utakat egy kicsit másképp kívánják diákjaik számára bejárásra felkínálni. Ahogy arról a PE modell megalkotója, M. E. P. Seligman (2018) is beszámol, modelljének implementációját számos országban sikeresen elvégezték, s eredményeiket mérve hatékonyságuk bizonyítottnak tekinthető. Szerinte jelenleg – az új szemlélet mentén – forradalom zajlik az oktatásban, amely a teljesítmény-centrikusságot háttérbe szorítva, az affektív készségek előtérbe helyezésével, a hiányosságok helyett az erősségekre fókuszálva próbálja meg a minél inkább használható tudás elsajátítását elősegíteni.

Mindez egyrészt annak köszönhető, hogy a PE modell alapja az univerzális karaktererősségek rendszere, mely kultúrafüggetlen értékeket foglal magába (Seligman–Peterson, 2004). Másrészt annak a paradigmaváltás jellegű folyamatnak, amely a világ oktatási rendszereinek átalakulásában tapasztalható, s melynek jelentős bázisát a pozitív pszichológia eredményei (természetesen az oktatás világára „leképezve”) szolgáltatják (ld. Ladnai, 2019a, 2019b).

16 A „hagyományos” jelző itt Ellen Key szerint értendő: a hagyományos iskola teljes mértékben kiöli a gyermek természetes tudásvágyát, megfigyelőképességét, önállóságát. A gyermekek lélekgyilkolása zajlik az iskolában, ahol életük nagy részét töltik, amely nem igazi értéket és tudást nyújt a korának gyermeke (1976) számára sem! Új nevelést, új iskolát, az új emberek számára kell létrehozni. (Key, 1976:125, idézi Németh 1996:8)

E munka célja a párhuzamok felmutatása a Rogers Iskola és partneriskolái¹⁷ által kidolgozott és az általuk alkalmazott kerettanterv, valamint a seligmani modell között. Az explicit módon is láthatóvá tett egyezések felmutatásával azt szeretném bizonyítani, hogy érdemi átfedések vannak a positive education és a rogersi alapokon nyugvó szociális kompetenciák fejlesztését célzó kerettanterv között. Amennyiben ez sikerül, úgy elmondhatjuk, hogy immár Magyarország is részese a PE-diskurzusnak, melybe érdemes lenne a közoktatás „még szélesebb köreinek is bekapcsolódnia”.

Az alábbiakban először a karaktererőségeket mutatom be, majd magát a PE-modellt, továbbá a PE-modell alapján létrehozott indikátorrendszert, amit a hazai oktatási, nevelési, szociológiai, pszichológiai és oktatáspolitikai vonatkozások figyelembevételével szűrtem le. Végül ezeket az indikátorokat keresem meg és mutatom fel a Rogers Iskola által használt kerettantervben.

A karaktererőségek

Seligman modellje az ún. karaktererőségeken nyugszik, melyek univerzálisak, hiszen a kutatók több kultúra erénykatalógusait egybevetve,¹⁸ a közös vonatkozásokat kiszűrve

17 Az intézmények az alábbiak: Humánus, Kincskereső, Meixner, Palánta és Rogers Iskola.

18 Seligman beszámol arról, hogy a kultúrákban meglévő kétszáz „erénykatalógus” alapján Katherine Dahlsgaard irányításával „olvasták

hozták létre ezeket a kategóriákat. A karaktererősség vonás jellegű,¹⁹ erkölcsi alapokon nyugvó erősség, önmagáért értékelt jellemvonás. Fontos külön kezelni az erősség és az adottság kérdését. Erősség lehet például a kedvesség, adottság az abszolút hallás. A kettő közti lényeges különbség, hogy az utóbbinak nincsenek erkölcsi vonatkozásai, valamint, hogy az előbbi jelentősebb mértékben fejleszthető, s általa a személyiség erősségei növekednek. Ez a gyarapodás hozzájárulhat az egyén és a közösség egészének jobblétéhez is. A karakter erősségeinek meghatározásához és méréséhez Seligman és Peterson (2004) egy kérdőívet is kifejlesztettek, melynek segítségével beazonosíthatók egy személy erősségei, ami hozzájárulhat a személyre szabott fejlesztéséhez. Az egyén karaktererősségeinek pallérozása közvetett módon segítheti az oktatási intézmények rövid vagy akár hosszú távú céljainak megvalósulását.²⁰

át Arisztotelészt és Platón, Aquinói Szent Tamást és Szent Ágostont, Konfuciuszt, Buddhát, Lao-cét, Benjamin Franklint, valamint az Ótestamentumot, a Talmudot, a Bushidót, a Koránt és az Upanisadokat stb., s legnagyobb meglepetésünkre a mintegy háromezer évet és a földkerekséget lefedő kultúrák mindegyike számára ugyanaz a hat erény volt fontos.” Természetesen az egyes fogalmak jelentése nem teljesen azonos, de az átfedések kétségtelenek – véli Seligman. (vö. Peterson–Seligman, 2004).

19 A vonások a személyiség veleszületett jellemzői, stabil, ugyanakkor fejleszthető alappillérei.

20 Saját tanulmányrészlet átirata vö. Ladnai (2019) A Positive Education (PE) modell néhány tanulsága a szociális munka világában, első közlés. Elérhető: <http://szokepzes.hu/az-iskolai-szocialis-munka-alapjai/> 47-61. p. (lt.19.04.01.)

A Seligman és Peterson (2004, 2011) által meghatározott karaktererősségek az alábbiak: *bölcsesség és tudás* (1), *bátorság* (2), *emberség és szeretet* (3), *igazságosság* (4), *mértékletesség* (5), *transzcendencia* (6). Az alábbiakban részletesebben is bemutatom, hogy mi tartozik az egyes kategóriákba.

(1) Bölcsesség és tudás:

- világra való nyitottság (kíváncsiság),
- tudásszomj (tanulás szeretete),
- ítélőképesség (kritikus gondolkodás, nyitottság),
- találékonyság (eredetiség, praktikus intelligencia, hétköznapi bölcsesség),
 - társas intelligencia (társas, személyes és érzelmi intelligencia),
 - nézőpontváltás (perspektíva).

(2) Bátorság:

- helytállás (és merészség),
- kitartás (igyekezet, szorgalom),
- integritás (hitelesség, őszinteség).

(3) Emberség és szeretet:

- kedvesség (nagylelkűség) és szeretet adása, valamint annak elfogadása.

(4) Igazságosság:

- kötelességérzettel (állampolgári öntudat, csapatmunkára képesség, lojalitás),
- becsületességgel (egyenlő bánásmód),
- vezetői képességek.

(5) Mértékletesség:

- önkontroll,
- megfontoltság (óvatosság, körültekintés),
- szerénység (és alázat).

(6) Transzcendencia:

- szépség (és tökéletesség) értékelése,
- hálaérzet,
- remény (optimizmus, jövőirányultság),
- spiritualitás (értelmes cél, hit, vallásosság),
- megbocsátás (könyörület),
- humor (játékosság),
- temperamentum (szenvedély, lelkesültség).

Egy másik megközelítés – Haindt kutatásai alapján – a fentiekhez hasonlóan szintén azt igazolta, hogy létezik az emberrel született erkölcs. Haindt (2008) öt területen találta ennek „csíráit”²¹ az emberi lélekben. Ez az elmélet összecseng

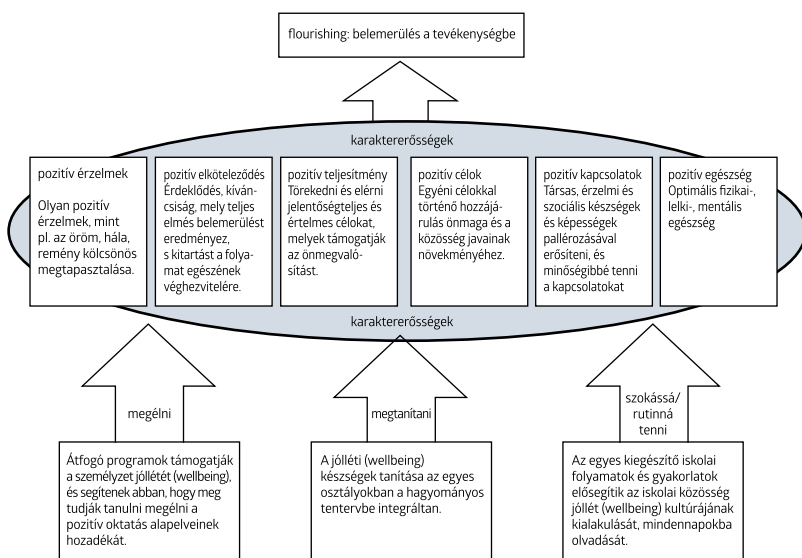
21 Ez az öt véleménye szerint az alábbi: 1. oltalom / törődés, 2. igaz-

C. G. Jung elképzelésével, mely szerint létezik kollektív tudattalan, amelyben az emberiség genetikusan öröklött tartalmai várnak arra, hogy megjelenhessenek és szabályozzák az egyén viselkedését. Fűzi (2013) felhívja a figyelmet arra, hogy ezek létezésével tisztában kell lenni, mert befolyásolják az egyén viselkedését. Fűzi kutatásai alapján kijelenti: amennyiben a tanár sérti ezeket (a karaktererőségeket) diákjaiban, könnyen elvesztheti tekintélyét, s ez kihat a tanár-diák kapcsolatrendszerre is.

ságosság/kölcsönösség, 3. csoporton belüli lojalitás/hűség, 4. tekintélytisztelet, 5. tisztaság és feddhetetlenség. (Haindt, 2008, idézi Fűzi, 2013)

A PE-modell

A seligmani PE modelljének elemeit (Norrish, 2015 alapján a jelen tanulmány szerzőjének interpretációjában és fordításában) az alábbi ábra mutatja.



1. ábra A positive education modellje (In.: *Applied framework for positive education* – Norrish, Williams, O'Connor & Robinson, 2013) [18. 10. 02.] / a szerző saját interpretációja²²

²² A munka első közzlése Ladnai Attiláné: A „pozitív pedagógia” lehetséges útjai http://nevtud.btk.pte.hu/sites/nevtud.btk.pte.hu/files/files/_af_09_beliv_01.pdf [19.06.30] 25-48. p.

A modell egyes összetevőinek részletes bemutatására az alábbiakban tesztek kísérletet.

Pozitív kapcsolatok (relationships): A (PE) modell pozitív kapcsolati tartományának célja, hogy segítsen a tanulóknak az erős és tápláló kapcsolatok megteremtésében és előmozdításában. Területei:

- ✓ a diákok érzelmi és szociális intelligenciájának komplex fejlesztése,
- ✓ kiemelt terület a megbocsátás és a hála megélésének, jótékony szerepének tudatosítása,
- ✓ hatékony kommunikáció képességének megalapozása,
- ✓ együttműködés készség és képesség fejlesztése.

Pozitív érzelmek (emotions): A pozitív érzelmek megtapasztalása azt feltételezi, hogy az egyén adaptív módon reagál környezetére, hiszen a negatív érzelmek gyakran zárkózottságot és a környezettől való távolságtartást eredményezhetnek (Fredrickson, 2009, 2015). Ez az adaptív reakció hosszú távon az egyén szociális-társadalmi, pszichológiai és kognitív erőforrásainak növekedését eredményezheti, ami közvetetten ahhoz járulhat hozzá, hogy az egyének a kihívásokkal telt környezet ellenében is képesek legyenek a virágzó állapot (flourishing) megtapasztalására. Empirikus kutatások eredményei azt támasztják alá, hogy a pozitív érzelmek oki szerepet játszanak a szellemi és fizikai egészség előmozdításában és a társadalmi, munkahelyi, valamint tudományos területeken való siker elérésében (Lyubomirsky és munkatársai, 2005). A pozitív érzelmek megtapasztalása az alábbi részterületek fejlesztésével lehetséges (a modell alapján):

- ✓ savoring²³ technikák,
- ✓ képessé válás a saját „boldogság” megteremtésére (pozitivitási és negativitási arány, annak szerepe, haszna),
- ✓ a megbocsátás „tanulása”,
- ✓ az erények által vezérelt viselkedés szerepének tudatosítása,
- ✓ nyitottság a flow-ra való képesség növelésére.

Pozitív elköteleződés (engagement): A pozitív nevelés modelljének lényeges eleme. A diákok élethez való elköteleződéséhez, érdeklődéséhez és a számukra élvezetes élet megteremtéséhez szükséges képesség tudatosítását, az aktív tevékenység szerepének jelentőségét foglalja magába. Csíkszentmihályi és munkatársai (1997) kutatásaik alapján pozitív együttjárást figyeltek meg az osztálytermekben megvalósuló „virágzás”²⁴, illetve a tanárok és diákok elköteleződése,

23 Savoring technikák: A mentális egészség a coping (megküzdés a problémákkal) és savoring technikákból tevődik össze. A megküzdés tudatosan megvalósított viselkedés, amelynek célja a szervezet egyensúlyának a fenntartása, illetve helyreállítása, tulajdonképpen a stresszel való szembeszállás folyamata (Kállai, 2007). Lazarus szerint (idézi Kállai, 2007) megküzdésnek tekinthető minden olyan kognitív vagy viselkedéses erőfeszítés, amellyel az egyén azokat a külső vagy belső hatásokat próbálja kezelni, amelyeket úgy értékel, hogy azok felülmúlják vagy felemészthetik aktuális személyes erőforrásait. A savoring magába foglalja a boldogságtérítést, a megbocsátást, a hálaadást, az erények által vezérelt viselkedést, proaktív, preventív, promotív alkalmazkodást, valamint a flow-t is.

24 Flourishing / virágzás fogalma: A flow, az áramlás a pozitív pszichológia egyik központi konstruktuma. A flow egy szubjektív állapot, amiről akkor számolnak be az emberek, amikor teljesen belemerülnek valamibe úgy, hogy elfeledkeznek az időről, a fáradtságról, és minden másról, azt a bizonyos tevékenységet kivéve. A flow a kihívások (challenges) és a képességek (skills) közötti dinamikus egyensúly, aminek követke-

kíváncsisága és motiváltsága között. Rámutattak arra is, hogy az elkötelezettség a jóllét valamint a mentális egészség fontos előrejelzője (Hunter–Csíkszentmihályi, 2003), továbbá elősegíti a fejlődést és a növekedést, mivel az egyének időt fordítanak a számukra értékes tevékenységekre, ami által új készségeket tanulnak, és erőforrásokat építenek a jövőbeli sikerükhöz (Ryan–Deci, 2000). A pozitív elköteleződés fejlesztése az alábbi részterületek növekménye által lehetséges (a modell alapján):

- ✓ az önismeret (erősségek ismerete),
- ✓ motiváció,
- ✓ flow, flourishing²⁵.

ménye az optimális élmény megvalósulása, átélése (Csíkszentmihályi, 2010). Ennek az egyensúlynak a fenntartása belsőleg jutalmazóvá válik, a tapasztalás két dimenziója közötti egyensúly pedig fokozatos növekedést tesz lehetővé a képességek terén, ami a kompetencia növekedéséhez vezet (Hefferon–Boniwell, 2011). Oláh (2012) rámutat, hogy „az addig terhelem, amíg flow-ban tudom tartani elv alkalmazásával a tanulás örömszerző tevékenységgé alakítható”, amely állapotban az agy feleannyit fogyaszt, miközben kétszer annyit teljesít. Az egyik fontos fogalom, amit a pozitív pszichológiától a pozitív pedagógiának mindenképp el kell sajátítania, az a flow gyakorlati megtapasztaltatása. A virágzás arra való törekvés, hogy a flow-t minél többször megtapasztalja az egyén.

25 Boldogság, virágzás: „A flow az az állapot, amikor az ember annyira belemerül a tevékenység végzésébe, hogy minden más megszűnik körülötte. Szorongása és önkritikája háttérbe szorul, és képessé válik arra, hogy az erőfeszítés érzése nélkül fókuszáljon az adott tevékenységre. A kutatók a folyó áramlásával azonosították ezt érzést. Magyarul talán a „lebegés” szó közelíti meg leginkább a jelenség leírását. A flourishing az a képesség, amikor a flow-t az egyén egy folyamatban éli meg. Időérzékelése megszűnik, fizikai szükségletei elhalványulnak.” Ladnai (2019): A Positive Education (PE) modell néhány tanulsága a szociális munka világában, első közlés. Elérhető <http://szockepzes.hu/az-iskolai-szocialis-munka-alapjai/> 52.p. (lt.19.04.01.)

Pozitív teljesítmény (accomplishment): A pozitív oktatás lényeges célja, hogy segítse a tanulókat annak a potenciálnak a fejlesztésében, mely által törekednek az érdemi eredmények elérésére. A pozitív oktatás modelljében a jóllét és a virágzás középpontjában a tanulók tanulásának, céljaik elérésének, valamint készségeik és kompetenciáik fejlesztésének erőfeszítései összekapcsolódnak. Érdemi (pozitív) eredménynek az tekinthető, ami segít a tanulóknak megragadni a lehetőségeket, megtanulni a csalódásokból a megtanulandót, és folytatni az erőfeszítéseket az esetlegesen adódó nehézségek ellenére is. Fejlesztése az alábbiakkal lehetséges:

✓ Vélekedés a saját intelligenciával kapcsolatban: az egyén alapvető hitei intelligenciája és képességei stabilitásáról nagymértékben befolyásolják az erőfeszítéseit, a motivációt és a teljesítményét. Dweck szerint alapjában az határozza meg az emberek egész életét, hogy „fix” (fixedmindset) vagy „gyarapodó” (growthmindset) gondolkodásmódjuk van; melyen történő változtatás tanítható (intelligencia implicit elmélete – Dweck, 2006).

✓ Hit a képességekre egy adott feladat ellátásával kapcsolatban, arra vonatkozó objektív képesség, hogy képes az egyén egy megvalósítható célért egy stratégia mentén, az előre meghatározott úton haladni. Fejleszti az önbecsülést, kitartást, és az önértékelést (remény-elmélet).

✓ Valós célok meghatározására való képesség fejlesztése, melyek önazonosak, elsajátításra és a teljesítmény elérésére vonatkoznak (cél-elmélet). A leginkább motiváló célok jellemzői a SMART betűszóval írhatók le: konkrét (specific),

mérhető (measurable), vonzó (attractive), realisztikus (realistic) és időszerű (timely). (vö.: Hassed, 2008)

✓ érzelmi és társas/szociális kompetenciák fejlesztése, tovább bontva:

- (a) önérzet,
- (b) saját érzelmek megértése, irányítása, kifejezése,
- (c) értékek és erősségek megértése,
- (d) önigazgatás,
- (e) társas tudatosság, empátia,
- (f) képesség a dolgokat mások szemszögéből látásra,
- (g) hatékony kommunikációs,
- (h) hatékony hallgatási és konfliktus kezelési és megoldási készségek,
- (i) felelősségteljes döntéshozatal (tekintetbe véve a következményeket).

Pozitív egészség (health): Célja az egészség ápolása explicit tanítással és tanulással, valamint olyan implicit stratégiák révén, amelyek elősegítik a biztonságos és egészséges viselkedés kialakítását és elsajátítását, valamint annak gyakorlati alkalmazását. Kiemelten hangsúlyos például a táplálkozás, a testmozgás, az alvás és a stresszkezelés szerepének tudatosítása, el- és felismerése. A cél a diákok olyan szemléletmóddal történő felvértezése, amelyek segítségével világosan megértik saját testi és szellemi működésüket, és elkötelezetté válnak arra, hogy rendszeresen gyakorolják az egészségmegőrző viselkedéseket. A pozitív egészség mértéke fejleszthető az alábbiak segítségével:

- ✓ koncentrált figyelem, mindfulness, jelentudatosság,
- ✓ optimizmus,
- ✓ reziliencia²⁶,
- ✓ önuralom,
- ✓ test és a lélek egysége.

Pozitív célok (purpose): A célok azt kívánják előtérbe helyezni, hogy az életben való „virágzás” több mint az egyén jó érzése, olyan értelmes és rendszeres tevékenységekben való részvétel is, amelyek hozzájárulnak az egyén és a közösség életminőségéhez is.

Területei:

- ✓ értelem és cél az életben,
- ✓ társas/szociális tudatosság,
- ✓ elköteleződés,
- ✓ célok, projektek, közösségi szolgálat.

A PE modell magyar indikátorai

A PE modell nem egy az egyben adaptálható a hazai viszonyokra. Az oktatási célok tekintetében a hasonlóságok nem

26 Gordon (1995) szerint a reziliencia különféle körülmények dacára megnyilvánuló olyan képesség, amely az egyén boldogulását, érlelődését és kompetenciaérzetének növelését pallérozhatja. Fontos a gordonai megközelítésben, hogy körülménynek tekinti a biológiai rendellenességeket vagy a környezeti akadályokat egyaránt, és ide sorolja az egyént ért válságokat is. Gordon úgy véli, hogy a biológiai környezeti vagy pszichológiai erőforrások növelése egyaránt szolgálhatja a reziliencia képességének növekedését.

kétségesek, ám ha mérhető adatokhoz szeretnénk jutni, akkor célszerű olyan indikátorlistát kinyerni a modellből, amely alkalmas arra, hogy ennek révén a magyar neveléstudomány szaknyelvén írt szövegekben is megtaláljuk a modellhez illeszkedő törekvéseket, célokat és alapelveket. Első lépésként a PE ismeretében a Rogers Iskola alternatív kerettantervének szövegében próbáltam megtalálni azokat a magyar nyelvű kifejezéseket, amelyek összhangba hozhatók a modell bármely elemével. Így kaptam egy 28 tételből álló listát, amelyet „magyar indikátoroknak” neveztem. A továbbiakban ezeknek az indikátoroknak az előfordulási gyakoriságát vizsgáltam a szövegben. Kutatói kérdésem az volt, hogy az indikátorok előfordulási gyakorisága igazolja-e azt az előfeltevést, hogy a Rogers Iskola kerettanterve és a PE modell átfedésben vannak egymással, azaz a vizsgált alternatív kerettanterv összhangban van a positive education törekvéseivel, céljaival, alapelveivel.

Úgy vélem, hogy a kinyert indikátorok más magyar nyelvű kerettantervi (vagy egyéb ilyen jellegű) szöveg elemzéséhez is felhasználhatók lesznek, és segítségükkel összehasonlíthatóvá válnak egymással a különféle alternatív (keret)tantervek, illetve bármelyik normál (keret)tanterv is vizsgálható lesz abból a szempontból, hogy melyikben milyen arányban vannak jelen a PE alapelvei és törekvései.

Az alábbi táblázatban sorra veszem a magyar indikátorokat, és jelölöm, hogy a Rogers Iskola kerettantervében hány-szor fordulnak elő.

Helye a PE modellben	sorszám	A magyar indikátor elnevezése	Az indikátor jelentése	Előfordulási gyakorisága a kerettantervben
pozitív kapcsolatok	1	sikeres kapcsolatok	örömteli és építő jellegű kapcsolatok pozitív hatása, hatásai	20
pozitív célok	2	értelem az életben	céltudatos létezés, öntudatos megélésben, átélésben	17
pozitív teljesítmény	3	szociális készségek / szociális intelligencia	a szociális készségek és a szociális intelligencia egyénre szabott fejlesztése	32
pozitív kapcsolatok	4	kommunikáció (hatékony) és hallgatás	aktív hallgatás, kommunikációs gátak feloldása	8
pozitív kapcsolatok	5	megbocsátás	tudni (másoknak és az egyénnek önmagának) megbocsátani, elengedni a haragot vagy épp megélni	1
pozitív célok pozitív kapcsolatok	6	csapatmunka, projektek	kooperáció, építő és ösztönző egymásrautaltság	24
pozitív érzelmek	7	érzelmek kezelése, megtapasztalása	reagálás (+ és -) érzelmek szerepe, pozitivitási arány	9
pozitív érzelmek	8	hála	felismerése és megtapasztalása a hála érzésének, jótékony hatásainak megismerése	1
pozitív érzelmek	9	savoring technikák alkalmazása	boldogságtérmelés, hálaadás, érények által vezérelt viselkedés, megküzdési képesség	1
pozitív érzelmek	10	flow (áramlás)	áramlás és áramlat tevékenységek megélése	9
pozitív elköteleződés pozitív teljesítmény	11	motiváció	a tevékenység teljes értékének megtapasztalása, (intrinzik motiváció felkeltése, fenntartása)	23
pozitív elköteleződés, pozitív célok	12	elkötelezettség	belemérés a cselekedetekbe, egyfajta szenvedélyes cselekedet	20
pozitív elköteleződés	13	erősségek felfedezése	GRIT ²⁷ karaktererősségek megismerése, tudatosítása	32

* GRIT: A karaktererősségekre épülve ez a kategória fejleszt a képességeket azáltal, ahogy a képességek növekednek az erőfeszítés növekményének hatására, ami nagymértékben függ az önuralomtól, az önkontrollra való képességtől, és hogy mire tartja alkalmasnak magát az egyén. <https://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/learn/grit>

pozitív teljesítmény	14	gondolkodás- mód	nyitott gondolkodásmód, törekvés az előzetes tudás mozgósítására, kreativitás, kritikai attitűd	38
pozitív teljesítmény, pozitív célok	15	céltudatosság	önazonos, elsajátításra és teljesítmény elérésére vonatkozó célok, „performance” célok	25
pozitív teljesítmény	16	a képességek irányítása	kiválóságra (vagy egyre jobbá válásra való törekvés)	37
pozitív teljesítmény	17	a gondolko- dásmód rugal- massága	gyarapodó (growthmindset) és rögzült (fixedmindset) gondolkodásmód	25
pozitív teljesítmény	18	reményteliség	remény a cél-út-stratégia kidolgozásának és megvalósításának képességére	21
pozitív egészség	19	optimizmus	pozitív jövőbe tekintés	9
pozitív teljesítmény pozitív kapcsolatok	20	GRIT (~erős- ségek) karak- tererősségek fejlesztése	GRIT = képesség, erőfeszítés, szenvedély	26
pozitív teljesítmény	21	társas kom- petenciák fejlesztése és pallérozása	tolerancia, kölcsönös tisztelet	23
pozitív teljesítmény	22	önérvet, önigazgatás, önuralom	képesség az erőteljes érzelmek és impulzusok irányítására, megfelelő kifejezésére, saját test feletti uralom, fejlesztése	24
pozitív célok	23	társas / szociális tudatosság, empátia, tolerancia	empátia, közösségi szolgálat szerepe	25
pozitív teljesítmény	24	konfliktus- kezelési és megoldási készségek pallérozása	képesség a dolgokat mások szem- szövegéből látni (átkeretezés)	10
pozitív egészség	25	koncentrált figyelem	mindfulness, jelentudatosság	18
pozitív egészség	26	rugalmasság (reziliencia)	lelki ellenállóképesség, rumináció elkerülése	10
pozitív egészség	27	testtudatosság	egészséges táplálkozás, alvás, mozgás (elme és a test kapcsolata)	22
pozitív teljesítmény, pozitív kapcsolatok	29	felelősség felvállalása	felelősségteljes döntéshozatal tekintettel az azok következményeire (mások hibáztatásának elkerülése)	19

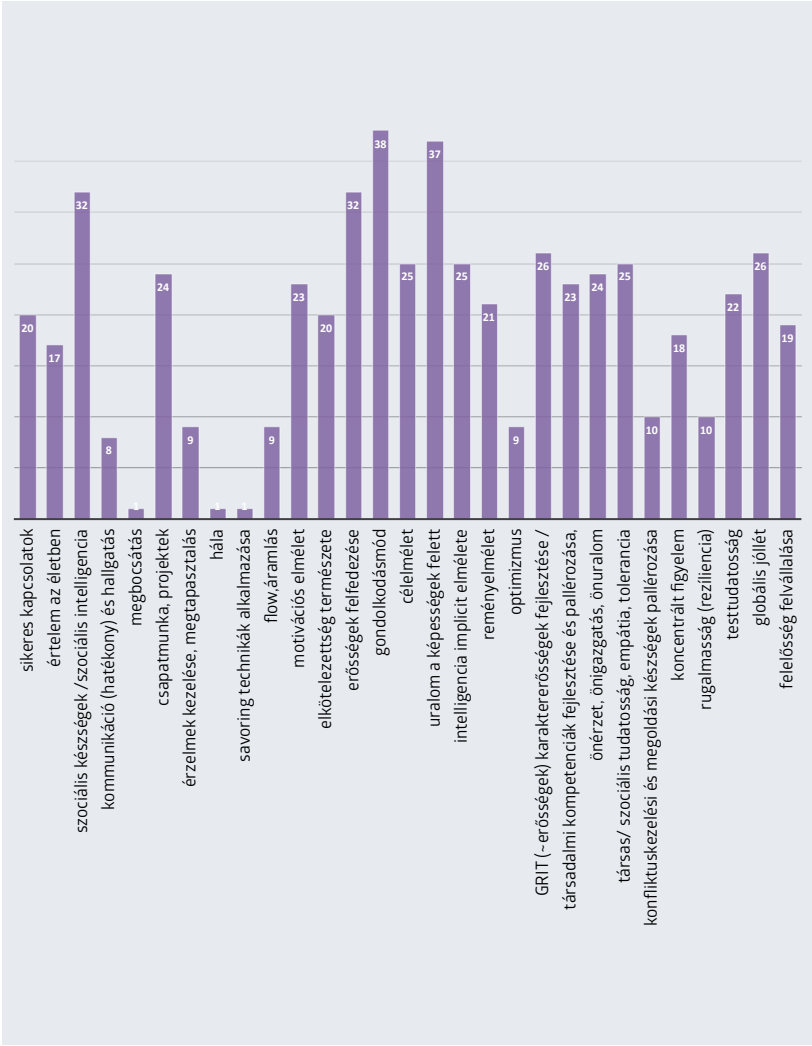
1. sz. táblázat: A magyar indikátorok és előfordulási gyakoriságuk a Rogers Iskola kerettantervében

Az indikátorok kerettantervi előfordulását vizsgálva az alábbiak állapíthatók meg. A 2. sz. ábra az egyes indikátorok egymáshoz viszonyított relatív gyakoriságát szemlélteti. Legmagasabb az értéke a gondolkodásmódnak (38), melyet a képességek irányítása (37) követ. Ezeket a szociális készségek és szociális intelligencia, valamint az erősségek felfedezése és fejlesztése, majd a globális jóllét faktorok követnek szorosan. A középmezőnyben a csapatmunka, motiváció, céltudatosság és a reményteliség, valamint a társas / szociális kompetenciák és tudatosság fejlesztése következnek. A legcsekélyebb mértékben (egyetlen előfordulás) a megbocsátás, hála, savoring technikák jelentek meg. Ezek az indikátorok közvetett módon is alig kapcsolódtak a tantervben írottakhoz, ami jelentheti akár azt is, hogy ezek fejlesztésén nincs hangsúly.

Az eredmények fényében a kutatói kérdésre az alábbi választ adhatjuk. Mivel a huszonnyolc indikátor mindegyike megjelenik a tantervi szövegezésben, és többségük többszörösen is, megállapíthatjuk, hogy a vizsgált dokumentum átfedésben van a positive education modelljével. Ugyanakkor megjegyzendő, hogy a vizsgálati eredményt szükséges lenne a gyakorlati praxissal összevetve megerősíteni annak igazolásául, hogy mindez ténylegesen megjelenik-e a mindennapi oktatási-nevelési folyamatban.

Az eredmények értelmezéséhez hozzátartozik ugyanakkor, hogy amennyiben az eredeti modelléhez hasonló gyűjtőkategóriákat hoznánk létre az indikátorokból, akkor az összetartozó kategóriák értékei összeadódnának. Ha például a személyiségre gyakorolt hatás az egyes indikátorok értékei-

nek összegeként értelmeződne, akkor valószínűleg már egészen más eredményt kapnánk.



2. ábra A tartalmi elemzés eredményeit összesítő ábra. Forrás: saját készítés

Összegzés

A PE nemzetközi térnyerésének mintájára kívánatos lenne, hogy az affektív tényezők és érzelmek kezelése nyomatékosabb szerepet kapjon a magyarországi (keret)tantervekben is. Úgy tűnik, a Rogers Iskola alternatív kerettanterve elől jár ebben. A vizsgált tanterv erősségei mindenképpen a szociális készségek és a szociális jóllétet megalapozó tényezőkre fókuszálás, valamint az erősségek és a gondolkodásmód formálására irányuló törekvések.

A tanulmányban a positive education seligmani modellje került bemutatásra, majd pedig az ebből kinyert magyar indikátorok, amelyek alkalmasak arra, hogy magyar nyelvű (keret)tantervek szövegeiben kimutassa a PE jelenlétét. További kutatási irányként kínálkozik a számítógéppel támogatott tartalomelemzés, amely rendkívüli módon meggyorsítaná az egyes (keret)tantervi szövegek összehasonlító elemzését. Ennek alapján egy pontosabb helyzetelemzést készíthetnénk, amelyből egyértelműen kiderülne, hogy is áll a magyarországi köznevelés a pozitív nevelési forradalom tekintetében.

Ladnai Attiláné: The presence of the Indicators of Positive Education in the framework curriculum of Rogers School (2019)

The study honors the illustrious anniversary and aims to shed new light on one of the institutions using an alternative framework curriculum. The expert reader will have a plethora of thoughts when hearing the name of Carl Rogers and the author of this piece wishes to put all this in a new context.

The model of positive education (PE) has been available to schools and educational institutions for many years. The experiential knowledge, the scientific results and all the research innovations that have accumulated within PE also offer an opportunity of its adaptation for institutions wishing to offer their students a slightly different path towards education. As reported by the creator of the PE model, M.E.P. Seligman (2018), their model has been successfully implemented in many countries, and its effectiveness can be considered proven. In his view, a new revolution in education is currently underway, pushing performance-centricity into the background, shifting the focus to affective skills. This approach focuses on strength rather than weaknesses in trying to assist students gaining useful knowledge.

The purpose of this work is to draw parallels between the framework curriculum used in Rogers schools and the Seligman model. By demonstrating explicitly visible matches, our goal was to prove that there is a significant overlap between positive education and the Rogers-based curriculum. This makes it clear that Hungary is now part of the PE

discourse, which should be extended to even wider areas of public education.

Felhasznált irodalom

Csikszentmihályi M. – Rathunde, K. – Whalen, S. (1997): *Schools, teachers and talentdevelopment*.

Csikszentmihályi M. – Rathunde, K. – Whalen, S. (szerk.): *Talentedteachers: The roots of success and failure*. Cambridge University Press, New York, 177-196. p.

Dweck, C. S. (2006): *Mindset: The new psychology of success*. Ballantine Books, New York.

Dweck, C. S. (2007): *The perils and promises of praise*. Educational Leadership, 65. p., 34-39. p.

Fredrickson, B. L. (2009): *Positivity*. Random House, New York.

Fredrikson, B. (2015): *A pozitív érzelmek hatalma*. Akadémiai kiadó, Budapest.

Fúzi B. (2013): *Pszichológia és személyiségfejlesztés*.

https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop-412b2/2013-0002_pszichologia_es_szemelyisegfejlesztes_ii/tananyag/JEGYZET-12-2.1._Moral_es_kapcsolat_I_re.scorml [18.08.15.]

Gordon, T. (1995): *Tanítsd gyermeked önfegyelemre*. Studium Effektive Kiadó, Budapest.

Hassed, C. (2008): *The essence of health*. Ebury Press, North Sydney.

Hunter, J. P.–Csíkszentmihályi M. (2003): *The positive psychology of interested adolescents*. Journal of Youth and Adolescence, 32 p., 27-35. p.

Kállai J.–Varga J.–Oláh A. (szerk.) (2007): *Egészségpszichológia a gyakorlatban*. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest.

Ladnai A. (2019a): *A „pozitív pedagógia” lehetséges útjai*.

http://nevtud.btk.pte.hu/sites/nevtud.btk.pte.hu/files/files/_af_09_beliv_01.pdf [19.06.30] 25-48

Ladnai A. (2019b): *A Positive Education (PE) modell néhány tanulsága a szociális munka világában*. <http://szockepzes.hu/az-iskolai-szocialis-munka-alapjai/> [19.04.01.] 47-61. p.

Locke, E. A.–Latham, G. P. (2002): *Building a practically use fultheory of goalsetting and taskmotivation: A 35-year odyssey*. American Psychologist, 57(9), 705-717. p.

Lopez, J. Shane (2009): *The Encyclopedia of Positive Psychology*. Blackwell Publishing Ltd.

Maltby, J.–Day, L.–Barber, L. (2005): *Forgiveness and happiness. The differing contexts of forgivenessusing the distinction between hedonic and eudaimonic happiness*. Journal of HappinessStudies, 6, 1-13. p.

Norrish, M. J. (2015): *Positive Education – The Geelong Gramar School Journey/Series of positive psychology*. University Press, Oxford.

Norrish, M. J.–Williams, P.–O’Connor, M.–Robinson, J. (2013): *An applied framework for positive education*. International Journal of Wellbeing, 3(2), doi:10.5502/ijw.v3i2.2

In.: <http://internationaljournalofwellbeing.org/index.php/ijow/article/view/250/358> 147-161. p. [18.10.02.]

Peterson, C.–Seligman, M. E. P. (2004): *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press & Washington, DC: American Psychological Association.

Ryan, R. M.–Deci, E. L. (2000): *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55. p., 68-78. p.

Seligman, M. E. P. (2011): *Flourish*. Nicholas Brealey Publishing, London.

Seligman, M. E. P.–Adler, A. (2018): *Positive Education*. In J. F. Helliwell, J. F.–Layard, R.–Sachs, J. (szerk.), *Global Happiness Policy Report, 2018*. Global Happiness Council.

https://www.researchgate.net/publication/323399593_Positive_Education 52-73. p. [18.07.12.]

Tóth-Pjeczka Kata, Rapos Nóra, Szivák Judit: Hivatásbeli együttműködés mint a szakmai megújulás tere. Intézményi esettanulmány²⁷ a Carl Rogers Személyközpontú Óvoda és Általános Iskolában megvalósuló tanári együttműködésről (2019)

Pár éve szerettünk volna az iskola bővítéseként egy tagintézményt létrehozni. Az akkor indított pedagógusműhelyünkhöz csatlakozott Tóth-Pjeczka Kata, aki ezt követően a doktori kutatásába is beemelte a Rogers Iskolát. A tagintézmény finanszírozási bizonytalanságok miatt nem valósult meg, de Katával a kapcsolatunk megmaradt. Munkatársaival végzett kutatásának részletét mutatja be tanulmányában. (A szerk.)

27 A kutatás az Új Nemzeti Kiválóság Program támogatásával készült.

A tanárok hivatásbeli együttműködésének elméleti háttere

A XXI. századi oktatás világában két szempontból is szükséges a tanárok folyamatos szakmai fejlődése, megújulása. Az egyik szakmai fejlődés irányába ható erő a tudományos imperatívusz, vagyis a neveléstudományi kutatásoknak azon tényeket feltáró tevékenysége, amelynek alapján a tanári munka minőségét mint az oktatási rendszer kulcspontját nevezhetjük meg. (*Barber, M. – Mourshed, M., 2007; OECD, 2005; Mourshed, M. – Chijioke, C. – Barber, M., 2010; Sági M. – Varga J., 2011*)

A másik a társadalmi kihívások aspektusa. A gyorsuló ütemben zajló változások, a technológiai fejlődés és az annak következtében megjelenő társadalmi átalakulások is a folyamatos alkalmazkodás és tanulás irányába ösztökélik a pedagógustársadalmat éppúgy, mint a társadalom többi szereplőjét. Az egész életen át tartó tanulás (Lifelong Learning, LLL) a pedagógusi professzióra vetítve a folyamatos szakmai fejlődés jelenségében rajzolódik ki. Az LLL korában a tanuló tanár a példaérték mind a professzió, mind az egész tudásalapú társadalom vonatkozásában. (*Halász G., 2013*)

A szakmai tanuláshoz számos útját ismerjük (továbbképzések, önfejlesztés, nem formális tanulás, informális tanulás stb.). Közöttük a globális oktatási térben egyre nagyobb hangsúlyt kap a tanárok együttműködő tanulása (*Fullan, M., 2001; Caena, F., 2011; DuFour, R. – Fullan, M., 2013*).

A nemzetközi szakirodalomban „collaborative learning” (együttműködő vagy kollaboratív tanulás), „collective learning”

(közösségi tanulás) vagy „horizontal learning” (horizontális tanulás) kifejezéssel megjelölt tanulási folyamat alatt a tanárok együttműködésén alapuló, partneri, horizontális kapcsolatokon keresztül megjelenő új tudás beépülését értjük. A TALIS-kutatás (*Teaching and Learning International Survey, OECD, 2009*) erre a „hivatásbeli együttműködés” kifejezést használja. Ezekben a rokonértelmű szakkifejezésekben az együttműködés, mint e szakmai fejlődési út sajátossága jelenik meg összekötő kapocsként (Tóth-Pjeczka K. – Rapos N. – Szivák J., 2018).

A tanárok együttműködő tanulása tehát azt a folyamatot jelenti, amelynek során a tanárok egymás óráit látogatva, arra konstruktívan reflektálva, esetleg közös óratervezéssel, egymástól, egymásnak segítve és egymás által tanulnak, fejlődnek tanári mesterségükben. Vagyis a tanári együttműködés az a sajátos tudásképző mozzanat, amely a gyakorlatra épített és partneri, egyenrangú viszonyból következő karakterjegyei miatt is képes teret adni a tudásátadásnak és a közös tudásteremtésnek.

A nemzetközi kutatásokban több évtizede gyűlnek a bizonyítékok, amelyek a tanárok együttműködő tanulásának hatékonyságát, eredményességét támasztják alá. (Bolam et al., 2005; Berry et al., 2005; Strahan, 2003; Hipp, K. & Huffman, J., 2002; Clement-Vandenberghe, 2000; Rosenholtz, 1985) A tanárok együttműködő tanulásának egyik előnye a széles értelemben vett tanulói eredményességre gyakorolt pozitív hatás, a másik a pedagógusokra és az ő szakmai fejlődésükre gyakorolt hatás.

A TALIS-kutatás megkülönbözteti az iskola működtetéséhez elengedhetetlenül szükséges funkcionális szinten zajló kooperációt és a komplexebb, mélyebb, a szakmai fejlődés igényétől vezérelt együttműködést. Az előbbire a „csere és koordináció típusú együttműködés” elnevezést, az utóbbira a „hivatásbeli együttműködés” megjelölést alkalmazza. „A hivatásbeli együttműködés (professional collaboration) pedig a kollégák közötti kooperációnak az a típusa, amikor például teammunkában tanítanak, egymás óráit látogatják, majd visszajelzéseket adnak egymásnak a tapasztaltakról, a házi feladatokat koordinálják az egyes osztályokban és évfolyamokon, továbbá elkötelezik magukat közös hivatásbeli tanulási aktivitások mellett.” (OECD, 2009 28. p.)

Az OECD e nemzetközi összehasonlító vizsgálata szerint, bár Európa-szerte a „csere és koordináció”-szintű együttműködés dominál, hazánkban még az európai átlagnál is kevésbé használt az a fajta szakmai együttműködésre épülő professzionális fejlődési út, amit a „hivatásbeli együttműködés” kifejezéssel illetnek.

Az együttműködés szakmai fejlődésben játszott szerepe rajzolódik ki bizonyos hazai vizsgálatokból is. Legutóbbi pedagóguskutatások igazolták, hogy a pedagógusok valójában nálunk is nagy szerepet tulajdonítanak szakmai fejlődésükben az egymástól való tanulásnak: „...leginkább a szakmai párbeszéd, formális és informális együttműködési alkalmak azok, amelyeket szakmai fejlődésük fontos állomásként azonosítanak a pedagógusok.” (Rapos N. 2016, 90. p.)

Ugyanakkor ezek a tanulási tevékenységek nem válnak rendszerszerű részévé az intézmény életének, „a szervezet

tanulási folyamatainak tudatos tervezése hiányzik” (Szivák J. – Verderber É., 2016, 119. p.).

Amikor a tanárok együttműködő tanulásáról beszélünk, nem hagyhatjuk említés nélkül azt a neveléstudományi paradigmát, amelyben gondolkodunk.

Az egyik a tudáselméleti keretrendszer, amelyet szocio-konstruktivizmusnak nevezünk, s amelynek értelmében tudásunk nem lineárisan épül fel, egyenes vonalú kumuláló folyamatban, hanem interakciók során, a közösségi térben formálódik gondolkodásunk. (Vigotszkij, 1967) Meghatározó jelentőségű a többiek, az egyént körbevevő társas közeg hatása az egyén gondolkodásának és tudásának épülésére. A szocio-konstruktivizmus paradigmája tudáselméleti szempontból is alátámasztja a tanári együttműködés szakmai fejlődéshez kapcsolódó jelentőségét.

A másik paradigmátikus megközelítés az oktatási és nevelési folyamat szervezeti beágyazottságban való szemlélete. A tanár, ha sok szempontból magányos harcosnak tűnik is, valójában nem önmagában működik. Tagja egy intézmény nevelőtestületének, része egy szervezetnek. Az iskola mint szervezet pedig nyilvánvalóan hatótényező a szervezet tagjainak működésében. (Ollé J., 2006; OECD, 2016)

„Az iskolán belüli és az iskolák közötti tudásátadás terén kiemelten fontos tényező, hogy az egyes szervezeteken belül milyen a tudásmegosztó kultúra, mert leginkább ez határozza meg az egyének és szervezetek hajlandóságát a tudásmegosztásra. Ebben a folyamatban példaértékű szerepe van az intézmény vezetőjének, azaz annak, hogy a vezető milyen bizalmi légkört alakít ki, mennyire ösztönzi a szervezeten

belüli gyakorlatközösségek kialakulását, önmaga mennyire hajlandó az ilyen formájú tanulásban való aktív részvételre.”
(Lénárd S., 2016 190. p.)

Az intézményvezetők szerepe a szervezet működésében, a szervezet tagjainak szakmai befolyásolásában tehát kulcsfontosságú, mint azt a hazai és a nemzetközi szakirodalom is bőségesen kifejti. (Ashley, J. A., 2017; Klein S., 2012; Fullan, 2014) Az intézményvezetők tevékenységére pedig az intézményvezetők nézetei bírnak döntő befolyással. Ezért is láttuk fontosnak, hogy a tanári együttműködés kapcsán az intézményvezetők nézeteit vegyük górcső alá.

Kutatási módszer

Kutatási kérdéseink:

- Hogyan valósul meg a hivatásbeli együttműködés az együttműködés alapértékére épített közoktatási szervezetben Magyarországon?
- Milyen tényezők határozzák meg a tanári együttműködést azon intézményvezetők szerint, akik az együttműködés alapértékére építették szervezetüket?
- Mely komponensek emelkednek ki az együttműködést befolyásoló tényezők sorából az együttműködés alapértékére épülő szervezet vezetői szerint?

A kutatási kérdések megválaszolásához az esettanulmányt választottuk kutatási módszerként. Két okból tűnt ez a választás a legmegfelelőbbnek: Egyrészt hazánkban az európai

átlagnál ritkábban jelenik meg a hivatásbeli együttműködés, a nagymintás kutatás ily módon eleve nehezített. Másrészt a kérdések belső összefüggések feltárását célozzák, így megválaszolásukhoz a mélyfúrás indokolt.

A „hivatásbeli együttműködés” fent említett alacsony megjelenési gyakorisága okán is hozzáférési mintavétellel dolgoztunk, azt a látókörünkbe tartozó budapesti általános iskolát választottuk, amelynek Pedagógiai programjában is explicit módon megjelenik az együttműködés mint alapérték. A Carl Rogers Személyközpontú Óvoda és Általános Iskola egy saját pedagógiai szisztémát alkotó alternatív iskola, amelynek középpontjában a szociális kompetenciák fejlesztése áll, s ennek megfelelően a tanári együttműködés aspektusából is koherens rendszerré épült.

Kvalitatív megközelítésünkben a dokumentumelemzés és félig strukturált interjúk voltak a kutatási eszközök.

A kutatási eszközök kialakítása során kiindulási alapunk volt az a kategóriarendszer, amit Vangrieken és munkatársai szakirodalmi áttekintésükben alakítottak ki a tanári együttműködést befolyásoló tényezőkből. Faktorlistájuk csoportosíthatósági rendezése és az igazgatókhoz közvetlenül kapcsolódó tényezők szűrése után 25 elemű listát készítettünk, amely a félig strukturált interjúk utolsó kérdéseként szerepelt. Az interjúalanyoktól a fontosság szempontjából való értékelést vártuk egy négyzetes skálán.

A dokumentumelemzés során az intézmény pedagógiai programját, SZMSZ-ét, alternatív kerettantervét, valamint éves munkatervét vizsgáltuk, amelyek mindegyike – a közoktatási rendszerben hagyományosnak tekinthető gyakorlat-

tal ellentétben – tartalmazott a tanári együttműködéshez kapcsolódó elemet.

A félig strukturált interjúkat öt személlyel folytattuk le, mivel az iskolaigazgató nyilatkozata és a dokumentumelemzés alapján nyilvánvalóvá vált, hogy az intézmény vezetése nem a közoktatásban megszokott hierarchia szerint szerveződött, hanem feladatspecifikus stábok alkotják a széleskörű, megosztott intézményvezetés rendszerét. A szervezetben működő 5 stáb vezetőivel folytattunk interjút.

Az adatfelvétel 2018. március-április során zajlott.

Kvalitatív kutatásunk korlátai, mint általában az esettanulmányok kapcsán, az általánosíthatóságban keresendők. Mivel a kutatás fókusza a tanári együttműködés és az ezzel kapcsolatos sajátos intézményvezetői nézetek, az intézmény tanulóinak demográfiai jellegzetességei nem befolyásolják a kutatási eredményt.

Eredmények

Kutatási kérdéseink közül a legtágabbik megválaszolásával kezdjük eredményeink bemutatását, majd a szűkebb fókuszú kérdésre adott válasz után következhet a leginkább specifikus, harmadik kérdés megválaszolása.

A hivatásbeli együttműködés megvalósulása

Hogyan valósul meg a hivatásbeli együttműködés az együttműködés alapértékére épített közoktatási szervezetben Magyarországon?

Erre a kérdésre először dokumentumelemzéssel kerestünk választ. A dokumentumelemzésünk szempontrendszerének főbb kategóriái: (1) a tanári együttműködés formális megjelenése, (2) struktúrája, (3) az együttműködésre vonatkozó csoportnormák, (4) az együttműködés szervezeti elemei, valamint (5) az együttműködés irányítása. (1. sz. táblázat) A vizsgált 4 dokumentum mindegyikében találtunk a tanári együttműködés formális megjelenésével kapcsolatos szövegrészt (1). Az együttműködés struktúrájára (2) és elemeire (3) vonatkozó utalás az összes dokumentumban előfordult. Az együttműködésre vonatkozó csoportnormák legdominánsabban az alternatív kerettantervben jelentek meg, s a pedagógiai programban is kifejezésre kerültek, míg – műfaji sajátosságaiból következően – az SZMSZ és az éves munkaterv nem tartalmazott ilyen jellegű adatokat. Az együttműködés irányításának (5) kifejtésében az SZMSZ bizonyult legrészletesebbnek, az alternatív kerettantervben nem található erre vonatkozó adat, a másik két dokumentum pedig közvetett adatokat tartalmaz.

A dokumentumelemzés során olyan szervezeti működési kép tárult elénk, amelyet az interjúk teljes mértékben megerősítettek, ellentmondással nem találkoztunk. Az interjúk nyújtotta leírás valóságtükröző hitelességét erősíti az is, hogy az interjúkat megelőző dokumentumelemzés során azok az

elméleti kérdések merültek fel a lehetséges működési problémákat illetően, amelyek az interjúk során olykor kérdés nélkül is felszínre kerültek.

Az iskola pedagógiai programjában külön fejezetet szenteltek a közösségfejlesztéssel, együttműködéssel kapcsolatos feladatoknak (5. fejezet). Ez tételesen tárgyalja mind a diákokkal, diákönkormányzattal, szülőkkel való, pedagógusok közötti és az intézményi partnerekkel való együttműködést. Az együttműködés fejlesztése megjelenik továbbá a speciális tantárgyak sorában a kommunikáció tanításában, valamint az olyan komplex tantárgyakban, mint alsó tagozatban a kultúrkör, valamint a heterogén összetételű csoportban zajló szakkörök, felső tagozatban pedig a különböző projektek és a természettudomány, mint komplex tudomány. A munkaformák, munkamódszerek leírásában hangsúlyozott szerepet kap a csoportmunka, páros munka, kooperatív tanulás, projektmunka, műhelymunkák, önismereti, csapatépítő és bizalomfejlesztő játékok. További együttműködés-fejlesztő tevékenységek: beszélgetőkör, témanap, ünnepek.

A pedagógiai programban megjelenő elvek és értékek gyakorlati megvalósításának formáit taglalja az iskola speciális, a minisztérium által elfogadott, a központtól eltérő, saját kerettanterve is, amely már címében is az együttműködés fejlesztését jelöli meg központi értéként: „A szociális kompetenciák fejlesztésére épülő alternatív, alapfokú kerettanterv”. Ezzel összhangban a benne megjelenő tanulásszervezési utak és fejlesztési területek, nevelési célok koherensen jelennek meg. Emellett expliciten jelen van a hivatásbeli együttműködésért való felelősségvállalás „A pedagógus-

testület közös szemléletének alapja” című fejezetben. Itt az *autonómia* és a helyi pedagógusközösség *szakmai műhely*ként való működésének hangsúlyozása a *minőségbiztosítás* leírásával karöltve átlátható rendszert alkot.

Az iskola szervezeti és működési szabályzatában megjelenik a döntéshozás rendszerének struktúrája. Itt a közoktatási hagyományoktól eltérő, megosztott vezetési modell tárul a szemünk elé. Az iskola működtetéséhez szükséges feladatok és döntési területek munkacsoportokban, úgynevezett „stáb” formájába rendezetten jelennek meg. Ezek a következők: *szakmai, operatív, minőségbiztosítási, stratégiai, koordinációs stáb*. Mindegyik stábnak más vezetője van, akik többségét a pedagógusközösség önkéntes jelentkezés és szakmai érdeklődés alapján választja, egy pedig feladat- és munkakörhöz kapcsolódik (igazgatóhelyettes – operatív stáb).

A stábok mellett hasonlóan fontos szakmai szerepet töltenek be az *osztálymegbeszélések*, amelyek egy-egy adott osztályban tanító pedagógusok évente ütemezett, illetve szükség esetén alkalmankénti munkacsoportja, mely az érintett tanulóközösségre fókuszál.

A hivatásbeli együttműködés egyik fontos megjelenési formája az osztálytanítópár tevékenysége. Ebben a szervezetben nem csak az alsó tagozaton, de a felső tagozaton is osztályfőnökpárok felelősek egy-egy osztály tanulási folyamataiért. Ez a legszorosabb együttműködési keret, amely egyben a szakmai fejlődésnek, az egymástól való tanulásnak is fontos tere.

A legfőbb szakmai munkaközösségeként megjelölt tanácskozási forma a *Műhely*. Ez a heti rendszerességgel 2 órás időtartamban megtartott gyűlés az intézmény minden szakmai

munkát végző alkalmazottját magába foglalja, gyakorlatilag maga a nevelőtestület. Ez a szervezet legfőbb tanácskozó és döntéshozó közössége. A heti üléseken kívül tanév elején, végén, valamint az őszi és a tavaszi szünetben is ülést tart.

„A műhely véleményezési és javaslattevő jogköre kiterjed az iskola működésével kapcsolatos valamennyi kérdésre...” (SZMSZ 16. o.) Ilyen módon ennek az intézménynek a pedagógusai nem kizárólag a saját szűk szakmai terükben aktív tanári szerepet játszanak – mint egy adott szabályrendszer szerint működő gépezet elemei –, sokkal inkább a szervezet működésének tudatos, döntési felelősséget vállaló formálói-ként jelennek meg. A tanárok döntési jogköre kiterjesztésének ez a gyakorlata erősíti a tanárok döntési tőkéjét, s mint ilyen, a szakmai tőke növekedését is eredményezi (Hargreaves–Fullan, 2012).

Ugyanakkor ez a gyakorlat a közös felelősségvállalás szolgálatában is áll, mivel „A műhelyen való részvétel az intézmény minden pedagógusának kötelessége” (SZMSZ 17. p.).

Bizonyos kérdésekben a Műhely döntési jogkörét átruházza az SZMSZ, illetve az éves munkaterv szerint megjelölt stábokra.

Az éves munkaterv (2017-18) megjeleníti azt a változást, amely folyamatosan zajlik ebben a szervezetben. Az éves tervben már nem 5, hanem 6 stáb szerepel. Nem pusztán eggyel több munkacsoport jött itt létre, hanem a meglévő stábok feladatköre is átalakult – mint a kutatás későbbi szakaszában az interjúkból kiderült, a változó problémaköröknek, aktuális szervezeti kihívásoknak megfelelően. Így a vizsgálat idején a Felvételi, Önértékelést végző, Segítő-medi-

átor, Belső minőségfejlesztés, Szakmai megújító és Stratégiai stábok működtek. Láthatóvá válik ebben a mozzanatban egy folyamatos megújító, átalakító, fejlesztő munka, amelyet a közösség együttesen folytat.

Nem pusztán a stábok elnevezéséből és feladatköréből látható, de az éves Munkaterv későbbi szakaszában is felszínre kerül az a tudatos szakmai fejlődést biztosító tevékenységrendszer, amelyek az interjúk során is hangsúlyt kaptak.

Az új munkatársak tudatosan strukturált mentorálásán túl, az egész nevelőtestület tervezetten és szisztematikusan végez szakmai tanulást irányzó tevékenységeket két szinten is. Az őszi és tavaszi szünetben belső továbbképzéseket szerveznek a módszertani kultúra fejlesztését, valamint az egy-séges személyközpontú szemlélet, a pedagógiai attitűd, kommunikáció és konfliktuskezelés területeit célozva. A másik fókusz az aktuális digitális kompetencia pályázatoknak köszönhetően az iskolába került új technikai eszközök használatát segítő képzés külső szakértők bevonásával (Smart digitális tábla).

Mint az az interjúkból kiderült, emellett teret adnak azoknak a szakmai újdonságoknak is, amelyeket 1-1 pedagógus olvasmányai vagy külső képzési tapasztalat nyomán behoz a Műhelybe, megosztva ezzel tudását a kollégákkal.

Ahogy az a fentiekből kiderült és az interjúk tanulságaként megfogalmazható: a reflektált gyakorlat következtében a belső megújulás folyamatosan jelen van ennek az iskolának az életében.

Az itt megjelenő rendszer, olyan működési módot, strukturát és belső mechanizmusokat tartalmaz, amelynek leírását

a neveléstudományi szakirodalom a gyakorlatközösség, valamint a tanuló szakmai közösség fogalma alatt tárgyal. (Wenger, 2010; DuFour – DuFour – Eaker, 2006)

A hivatásbeli együttműködés megvalósítását támogató tényezők

A tanuló szakmai közösségek (TSZK) működését vizsgáló nemzetközi kutatások beazonosították azokat a tényezőket, amelyek a tanárok szakmai fejlődését célzó és támogató szervezeti működésbe ágyazott tanári együttműködés során jellemzőek. Ezen tényezők megjelenését is vizsgáltuk ebben az esettanulmányban, választ keresve második kutatási kérdésünkre: Milyen tényezők határozzák meg a tanári együttműködést azon intézményvezetők szerint, akik az együttműködés alapértékére építették szervezetüket?

Vangrieken és munkatársai (2015) a tanuló szakmai közösségek szakirodalmát áttekintve 2000-től 153 tényezőt azonosítottak be a tanári együttműködést befolyásoló faktorként. Ezeket áttekintve, a rokon jelenségeket egy kifejezés alá csoportosítva, 24 olyan elemet válogattunk le, amely közvetlenül az intézményvezető személyéhez vagy szerepéhez kapcsolódik, ezek az interjúzás során is használható listát képeztek.

A megkérdezett vezetők a lista összes elemét a befolyásoló tényezők közé sorolták két jelentősebb eltéréssel. A tényezők jelentőségében azonban már eltérőek voltak a megítélések,

s mint ahogy látni fogjuk, nem mindegyik tényezőt értékelték elengedhetetlennek vagy szükségesnek.

A lista az interjúk végén szerepelt. Ez azért jelentős a kutatás szempontjából, mert az előtte elhangzó 3 nagyobb kérdés kapcsán részben fókuszáltan ugyan, mégis az interjúalany tág értelmezésének teret adó válaszokból egyébként is beazonosíthatóak az adott elemek jelenléte a vezető gondolkodásában.

A tanári együttműködést egyik legjelentősebben meghatározó tényező, hogy a vezető mennyiben *„hajlandó a csapatmunkára”*. Ez a hajlandóság még nem egyenlősíthető azzal, hogy *„pozitív attitűdöt képvisel a csapatmunka irányába”*, ahogyan azzal sem, hogy *„megérti a csapatmunka előnyeit”*, bár a megkérdezett vezetők körében ez már az interjúk elején expliciten megfogalmazódott:

„Közösen sokkal többek vagyunk, mint egyedül. A csoportnak van egy olyan hozzáadott értéke, amelyet egyedül nem tudunk létrehozni.” (1. interjú)

Az, hogy a vezető *„jó kommunikációs készségekkel bírjon”* éppúgy nem bizonyult központi jelentőségű tényezőnek a megkérdezett vezetők szemében, mint az, ha *„tapasztalata van a csapatmunkában”*, ha *„ismeri a csapatfolyamatokat”* vagy éppen *„ön- és csapattértékelési készségekkel bír”*.

Elsődleges jelentősége van azonban annak, hogy *„időt szán az együttműködésre”*, *„elköteleződik a reform irányába”*, hogy *„támogatja az együttműködést”*, valamint, hogy *„a kölcsönös bizalom atmoszférájának kialakítására törekszik”*.

Az idő kulcskérdés az együttműködésben. Az, hogy a vezető biztosít-e elkülönített időt a tanároknak erre a tevé-

kenységre, nagyban meghatározhatja a tervezett együttműködés sikerét. A vizsgált iskolánál is előkerült, hogy még a kijelölt idő mellett is bizony az idő szűkössége az egyik legnagyobb nehézség. Ám, ha az elköteleződés és a támogatási szándék megvan, akkor közösen tudják keresni a megoldásokat, mint ez az iskola is, ahol egy tág együttműködési keretből kiindulva, fokozatosan alakították ki a működőképes kereteket előbb a heti munkarenden belül mozgatva a tanácskozásokat, majd limitálva a megbeszéléseket, illetve delegálva bizonyos ügyeket arra kijelölt csapathoz. Tehát az együttműködés keretei rugalmasan alakulnak a tapasztalat, a felmerülő nehézségek, szükségletek alapján.

Az általunk megkérdezett, hivatásbeli együttműködésben járatos vezetők jelentőséget tulajdonítanak annak is, hogy a vezető *„tudatosan alakítja az iskolavezetés struktúráját”* és *„megosztja a vezetést”*, azaz a döntési jogok és felelősség tekintetében másokat is felruház, bevon a vezetésbe, nem tartja meg a döntéseket saját kizárólagos jogkörben.

Ott, ahol erre szükség van, *„megújításra, átalakításra törekszik”*. Ez a tényező itt azért is érdemel külön figyelmet, mert esetünkben egy olyan iskolát vizsgálunk, ahol nem egy klaszikusnak mondható szervezeti kultúra modernizációja zajlik, ahol felismerve a jelenkor kihívásait korszerűsítésre törekszenek, s ehhez van szükség átalakításra, megújításra. Ebben az esetben a globális térben is leginkább haladónak tekintett, korszerű elveket érvényesítő szervezeti struktúrával és működéssel van dolgunk. Joggal merülhet fel a logikus kérdés, hogy mi szükség van akkor átalakításra, megújulásra?

Esettanulmányunkban egy olyan oktatási szervezet képe rajzolódik ki, amely éppen az együttműködésre, mint értékre építve a gyakorlatban járja a folyamatos megújulás útját. E szervezet életét, belső működését megtapasztalt, abban évek óta aktív vezető szerepet betöltő szereplők véleménye szerint folyamatos közösségi reflektivitáson alapuló átalakításra van szükség ahhoz, hogy az iskola fejlődő, önmagát megújító szervezetként működjön. Ebben a folyamatban az együttműködés egyszerre alapvető érték és a megvalósítás eszköze is.

A vezetőhöz kapcsolódó tanári együttműködést befolyásoló tényezők között szerepel a pedagógus kollégákra irányított figyelem is, vagyis a vezető *„fontos szerepet játszik az egyéni szükségletek és a szervezeti szükségletek egyensúlyozásában és az együttműködés facilitálásában”*. Szerepe van továbbá annak is, hogy a vezető *„visszajelzés bátorításán, rugalmasságon és iránymutatáson keresztül ad támogatást”* a csapatmunkához, míg jó példával jár elől abban a tekintetben, hogy maga is *„építő visszajelzéssel támogatja a kollégákat”*, használva annak kifinomult előremutató formáit. Ugyanakkor az *„együttműködés monitorozása abból a célból, hogy elkerülje a nem hatékony együttműködést”* szintén jelentőséggel bír, csakúgy, mint a *„hosszútávú csapattámogatás”*, vagyis a konzisztens, a csapatmunka időbeni kiterjedtségével kalkuláló, nem alkalmi vagy időszakos, hanem a tanári együttműködés rendszerszerű támogatásában való vezetői gondolkodás.

Kisebbséget tulajdonítottak a megkérdezettek annak, hogy a vezető *„adminisztratív támogatást ad-e a csapatmunkához”*. E kérdésnél inkább azt hangsúlyozták, hogy a fölösle-

ges adminisztráció akadályja az együttműködésnek, mert az bizalomra kell épülnön, nem az ellenőrzési rendszerre.

Abban, hogy a vezető *„egész iskolafilozófiát épít, ami támogatja a csapatot”* illetve, hogy *„tudatosan épít iskolakultúrát”* már árnyaltabb a kép, mint azt a szakirodalom feltünteti. Az általunk megkérdezett vezetők azt hangsúlyozzák, hogy miközben az iskolakultúra és az iskola filozófiájának tudatos építése egyaránt kiemelten fontos és meghatározó tevékenység, ez semmiképpen sem az intézményvezető személyéhez kizárólagosan kötődő feladat, sokkal inkább az egész nevelőtestület, a tanári közösség együttes joga és felelőssége ennek kimunkálása.

„Az a vezető dolga, hogy a csapatot arra készítse, hogy legyen iskolai filozófiája. Ha a vezető építi, akkor attól nem lesz együttműködő. Csapattal együtt kitalálja, akkor igen.” (2. interjú)

Mindez természetesen összefüggésben van a ténnyel, hogy itt nem egy önmaga átalakítására törekvő közoktatási intézményről beszélünk, amely az őt körülvevő társadalmi változásokat követve igyekszik saját értékeinek átformálására. Itt egy olyan szervezetről van szó, amely struktúráját és működését a közösen meghatározott, világos értékrendszerre építette, s tagjai annak fenntartásán, filozófiája folyamatos érvényre juttatásán dolgoznak

A szakirodalomban olvasottaktól leginkább eltérő viszont az a tényező, amely *„tanulóközpontú tervezésre és elszámoltathatóságra fókuszál”* kifejezés alatt jelenik meg Vangrieken és munkatársai szakirodalmi áttekintésében. Az interjúalanyok egyöntetűen nem tudtak mit kezdeni ennek a tényezőnek egységével. Számukra ez két különböző fogalmat takart:

az egyik a tanulóközpontú tervezés, aminek nagy jelentőséget tulajdonítanak. A másik fele, az elszámoltathatóság azonban egyértelműen más megítélés alá esik. Nem csak megkérdőjelezték, hanem kifejezetten cáfolták annak jelentőségét, mint arra a későbbiekben részleteiben kitérünk.

Az utolsó kérdés 25. listaeleme az egyéb kategória, ahol az interjúalanyok saját megfogalmazásukban oszthatták meg az általuk még elengedhetetlennek gondolt, a tanári együttműködésben fontos szerepet játszó, vezetőhöz kapcsolódó tényezőket. Így beemelődött még: az önkontroll, a szabadság, a szakmai felelősségvállalás, a munkatársak kiválasztása és a sikertapasztalat, mint előrelendítő tényező.

Egyik kérdés kapcsán, amikor arról beszélt az egyik vezető, miként támogathatja a tanári együttműködést, ezt a megfogalmazást használta a tanárookra vonatkoztatva:

„A szabadság támogatja az együttműködést. ... Bizalmat és szabadságot adni, szakmai felelősséget adni nekik.” (2. interjú)

A hivatásbeli együttműködés komponensei

Mely komponensek emelkednek ki az együttműködést befolyásoló tényezők sorából az együttműködés alapértékére épülő szervezet vezetői szerint?

E kérdésre kerestük a választ a félig strukturált interjúk utolsó pontjával. A Vangrieken és munkatársai által felállított faktorlista szűrése nyomán 24 elemet tartalmazó listánk elemeit az interjúalanyok a fontosság szempontjából értékelték

1-től 4-ig terjedő skálán, ahol 1 az elengedhetetlenül szükséges tényezőt jelenti; 2 – szükséges; 3 – jó, ha van; 4 – nem szükséges.

Mint azt az 5 interjúalany válaszait összesítő táblázatunk is mutatja, a csapatmunkára való hajlandóság, az idő és az együttműködés támogatása voltak azok a tényezők, amelyek teljes támogatottsággal a komponensek szintjére emelhetők, vagyis jelenlétük elengedhetetlenül szükséges velejárója, építőeleme a tanárok hivatásbeli együttműködésének a megkérdezett intézményvezetők tapasztalata alapján.

Mind az egyéni válaszok, mind az átlag alapján a szükséges kategóriába sorolható még: pozitív attitűd, az előnyök megértése, az elköteleződés és a bizalom atmoszférájának megteremtése.

Kategorizálás	
Hivatásbeli együttműködés komponensei	
Hivatásbeli együttműködéshez szükséges tényezők	
Hivatásbeli együttműködés szempontjából fontos tényezők	
Hivatásbeli együttműködés szempontjából nem szükséges tényezők	

	Tanári együttműködést támogató tényezők Vangrieken és munkatársai szakirodalmi áttekintése nyomán	interjúalanyok					
		1	2	3	4	5	Átlag
1.	hajlandó a csapatmunkára	1	1	1	1	1	1
2.	pozitív attitűdöt képvisel a csapatmunka irányába	2	1	1	1	1	1,2
3.	megérti a csapatmunka előnyeit	3	1	1	1	1	1,4
4.	jó kommunikációs készségekkel bír	2	2	1	2	2	1,8
5.	tapasztalata van a csapatmunkában	1	2	2	2	3	2
6.	a csapatfolyamatokat ismeri	1	2	2	1	4	2
7.	ön- és csapatértékelési készségekkel bír	2	2	1	2	2	1,8
8.	időt szán az együttműködésre	1	1	1	1	1	1
9.	tanulóközpontú tervezésre és elszámoltathatóságra fókuszál	½!	1/4	2/4	3	3	2/ 3,2
10.	megosztja a vezetést	2	3	1	2	1	2,2
11.	egész iskolafilozófiát épít, ami támogatja a csapatot (rítusok, szokások, kifejezett értékek, közös értelmezés, csoportnormák)	1	2	3x	2	3	2,2
12.	elköteleződik a reform irányába: adminisztratív támogatás, vezetés, a csapat stabilitása, folyamatos tréning	1	2	1	2	3	1,8
13.	elköteleződik a csapat iránt	1	1	1	1	2	1,2

14.	adminisztratív támogatást ad a csapatmunkához	3	3	3	3	4	3,2
15.	tudatosan épít iskolakultúrát	2	2	2	1	2	1,8
16.	tudatosan alakítja az iskolavezetés struktúráját	2	2	1	2	2	1,8
17.	megújításra, átalakításra törekszik	1	4	1/ 2x	1	x	
18.	támogatja az együttműködést	1	1	1	1	1	1
19.	fontos szerepet játszik az egyéni szükségletek és a szervezeti szükségletek egyensúlyozásában és az együttműködés facilitálásában	1	1	3	2	1	1,6
20.	támogatást nyújt különböző területeken: idő az együttműködésre, rugalmasság felkínálása, visszajelzés bátorítása, iránymutatás	3	2	1	2	1	2,2
21.	az együttműködést monitorozza abból a célból, hogy elkerülje az erőltetett kollegialitást (nem hatékony együttműködést)	3	2	1	2	2	2
22.	kölcsönös bizalom atmoszférájának kialakítására törekszik	1	2	2	1	1	1,4
23.	építő visszajelzéssel támogatja a kollégákat	2	2	2	1	1	1,6
24.	csapatmunkát hosszabb időszakra terjeszti ki	2	2	1	2	2	1,8
25.	egyéb:	önkontroll, önreflexió, bizalom, szabadság, szakmai felelősségvállalás, kiválasztás, sikertapasztalat					

1. táblázat: A faktorok interjúalanyok általi fontossági értékelésének összefoglalása

Az interjúk szabadon áramló szövegrészeiből kiemelkedtek azok a tényezők, amelyeket még külön hangsúlyoztak az interjúalanyok. Így külön megvilágítást kapott a bevonás kérdésköre és bizonyos, alább kifejtett aspektusból hozzá kapcsolódóan, az elszámoltathatóság sajátos perspektívájú megközelítése. Ezért ezekkel az alábbiakban részletesebben foglalkozunk.

Bevonástól a folyamatos szakmai megújulásig

Az iskolakultúra és az iskola filozófiájának kérdéskörénél hangsúlyt kapott, hogy ebben az együttműködés alapértékére építő szervezeti kultúrában nem a gyors és hatékony egy személyi döntéshozásra építenek. Középpontba kerül a bevonás fogalma, vagyis az egész pedagógusközösség bevonása a döntéshozásba, a szervezet alakításába.

„Két évvel ezelőtt volt egy vezetői ellenőrzés nálunk... Megvoltak az interjúk és átnézték az anyagokat, volt egy végső beszélgetés, ahol azt kérdezték tőlem, mondjam már meg: Mennyi jutalmat adok én a pedagógusoknak, hogy ennyit dolgoznak?

Mondtam nekik: Higgyék el, nincs differenciálás, mindenki ugyanazt a pénzt kapja, ami egyrészt a pedagógus bértábla szerint jár, másrészt a plusz juttatásokban mindenki ugyanazt a pénzt kapja.

Nem akarták elhinni. Miért dolgoznak akkor ilyen sokat? – kérdezték.

Attól, hogy fontosnak érzik magukat. Bevonódnak. A szavuk számít, igenis építünk arra, amit mondanak, mert ők tudják. Nem amit mi vezetők mondunk... hanem amit ők, mert ők tudják, ők vannak ott, ők végzik a munkát, ők tudják. Szóval, a bevonódás nagyon fontos dolog.” (1. interjú)

Amit az interjúban bevonódásként említene, az a vezető részéről a bevonás, ami egyben a felelősség megosztását is jelenti, vagyis a felelősséggel való felruházást is. Ugyanez a jelenség a fogadó oldalról persze a bevonódás fogalmaként jelenik meg, amelynek belső motivációt teremtő ereje van. E belső motiváció ösztönzi az együttműködést, amely a hivatásbeli együttműködés szintjére emeli az adott szervezetben zajló tanárok közötti kollaborációt, s amely tudatosan tervezett szakmai tanulási folyamatokon keresztül, a csoportban gyakorolt közösségi és egyéni önreflexió következtében folyamatos szakmai fejlődést eredményez.

Egy olyan összefüggéssort mutat meg ez az eset, amelyet működési mechanizmusként is értelmezhetünk.



1. ábra A bevonás szerepe a szakmai megújulásban

Elszámoltathatóság versus felelősségvállalás

Az interjúalanyok megkérdőjelezték az elszámoltathatóság középpontba állításának fontosságát az együttműködés szempontjából, sőt meg is fordították az összefüggést. Az ő véleményük az, hogy ellentmondás van az elszámoltathatóságra fókuszálás és a szakmai együttműködésre épülő fejlődés összefüggése között. Az általuk megtapasztalt valóságban a valódi aktív, felelősségvállaló feladatvégzés (amit az elszámoltathatóság céloz) nem az elszámoltathatóságból ered, hanem a belső hajtóerőből, a motivációból, ami a bizalomra épülő autonómiából származik, vagyis abból a cselekvési szabadságból, amit a bevonás mint vezetői tett eredményez.

„...ha úgy indul, hogy legyen egy matematika munkacsoport és ti találjátok ki, hogy milyen dolgokkal akartok foglalkozni, és milyen időbeosztással, akkor az mást hoz elő az emberekből. Hogyha az én felelősségem is, és beletehetem, hogy mit akarok, és miért akarom, akkor valószínűleg fogom csinálni. Ha kívülről egy vezető rám teszi, hogy de egy ilyet kell csinálni, akkor ki lesz pipálva, de nem fog megtörténni.”

Az általánosan gazdasági törvényszerűségként beállított elszámoltathatóságból következő szakmai minőség logikája itt megfordul. A bevonásból következő belső motiváció az, ami a szakmai minőséghez vezet, s ez lesz végső soron az elszámoltathatóság alapja. Ez azért van így, mert az elszámoltathatóság önmagában külső motivációként a formának való megfeleltetésre késztet, semmilyen módon nem biztosítja, hogy a belső motiváció működésbe lépjen.

Ebben az összefüggésrendszerben az elszámoltathatóság és autonómia nem egymással szembeállított fogalmak, elszámoltathatóság nélkül az autonómia nem teremt minőséget, hanem az utóbbi vezet az előbbihez. Az autonómia, a szakmai szabadság segíti a felelősségvállalásban az elkötelezett pedagógust, felszabadítva a belső motiváció energiáit, ami önvezérlő minőségbiztosítási rendszerként működve az elszámoltathatóságot eredményezi. Nem azt az elszámoltathatóságot, amit a külső kényszer szükségességét vallók adminisztratív teher formájában rónak a pedagógusra, hanem azt a minőségért felelősséget vállaló elszámoltathatóságot, ami nem papír alapon, hanem bizalmi alapon teremthető meg.

Míg a neveléstudomány minden ágában hangsúlyozottan jelenik meg a tanulók motivációjának döntő szerepe a tanulás folyamatában, a belső hajtóerő jelentősége kevésbé került reflektorfénybe a felnőttek szakmai tanulása kapcsán, s helyette a gazdasági logika mentén építkező racionális döntéshozási elméletek hangja erősödött fel. Vajon a tanárok szakmai fejlődésének valóságát leginkább tükröző leírás nem a belső hajtóerő és a külső környezeti tényezők együttes, egyidejű, egymás melletti szemléletéből születhetne?

Következtetések

A hivatásbeli együttműködés kultúrája a magyar pedagógustársadalomban nem elterjedt, mégis láthatunk rá példát, hogy a magyar oktatási rendszer kontextusában is képes

létrejönni és hosszútávon működni olyan szervezeti kultúra, amely az együttműködés alapértékére épít. Igaz, a trendtől eltérő, alternatív működési keretek között találkozunk ezzel az oktatási intézménnyel, jelenléte mégis egyfajta igazolása annak, hogy igény és lehetőség van a hivatásbeli együttműködés megvalósítására a jelenkori Magyarországon.

E szervezet vezetőinek nézeteit feltárva látjuk, hogy bár a formai keretek, idő, struktúra, vezetői támogatás fontosak, de azok önmagukban nem működőképesek, csak bizalmi alapra épülő bevonáson keresztül megjelenő felelősségvállalás ad olyan belső motivációt, ami a strukturális kereteket valóban működő erővel ruházza fel. Ebből következően az első lépés nem az kell legyen, hogy rendszerszinten szabályozókkal támogatott reform formájában kezdeményezünk kultúraváltást. A logikus út az alulról, belülről jövő építkezés feltételeinek megteremtése. Például azáltal, hogy az intézményvezetők kapnak szemléletformáló támogatást, akár sajátélményű együttműködő tanulási utakon keresztül.

Ehhez érdemes lenne feltárni a tanári együttműködésre vonatkozó vezetői nézeteket széles körben. Hasznos lenne feltárni azokat a kontextus elemeket is, amelyek segítik a tanári együttműködés megjelenését a magyar oktatási rendszeren belül.

Előremutató lehet továbbá több intézményi jó példa feltárása, lehetőleg a közoktatási rendszer fő vonalában, állami fenntartású intézményekben.

Tóth-Pjeczka, Kata – Rapos, Nóra – Szivák Judit: Professional collaboration as a platform of professional reformation. Institutional case study about the collaboration among teachers in Carl Rogers Person-centered Kindergarten and Primary School (2019)

In our case study, when we examined a Hungarian alternative school with qualitative methodology, our focus was on the views of the school leaders. The professional collaboration as a means of teachers' professional development is a highlighted field of international educational research. However, in Hungary much less attention has been paid to the topic. Our analysis is based on the data retrieved from school documents and semi-structured interviews with the leaders of a school that has been chosen as result of purposive sampling.

How does professional collaboration work in a school located in Hungary, a country where cooperation is a core value in public education? What factors define collaboration according to the school leaders? What components are emerging from the factors that influence teacher collaboration according to the leaders?

Our research questions led us to outline the inner motivation that serves as the core of the organization, a context component that makes this school viable in a society with a strong trust-deficit. This real life practice serves as good example for all school leaders and education development specialists who want to see the potentials in professional collaboration.

Felhasznált irodalom:

Ashley, J. A. (2017): *The leader's role in developing and sustaining a school culture supportive of teacher collaboration*. Ed.D. Dissertation. University, San Diego.

Barber, M.–Mourshed, M, (2007): *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Co.

Berry, B.–Johnson, D.–Montgomery, D. (2005): *The power of teacher leadership*. Educational Leadership.

Bolam, R.–McMoahon,–Stoll, A.–Thomas, L.–Wallace, S. M. (2005): *Creating and sustaining professional learning communities*. University of Bristol, Bristol, <http://dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf> [2017. 09. 10.]

Caena, F. (2011): *Literature review Quality in Teachers' continuing professional development*. European Commission, Brussel.

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development_en.pdf [2017.10.21.]

Clement, M.–Vandenberghe, R. (2000): *Teachers professional development: a solitary or collegial (ad)venture?* Teaching and Teacher Education 16 (2000) 81. p.

Dufour, R.–Dufour,–Eaker, R. (2006): *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work*. Solution Tree Press.

Dufour, R.–Fullan, M. (2013): *Cultures built to last. Systemic PLCs at Work*. Solution Tree Press, Bloomington.

Fullan, M. (2011): *Change leader. Learning to do what matters most*. Jossey-Bass, San Francisco.

Fullan, M. (2014): *The principal. Three keys to maximizing impact*. Jossey-Bass, San Francisco.

Halász G. (2013): *Az oktatáskutatás globális trendjei*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Hargraves, A.–Fullan, M. (2012): *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press, New York.

Hipp, K.–Huffman, J. (2002): *Documenting and Examining Practices in Creating Learning Communities*. Exemplars and Non-Exemplars.

Klein S. (2012): *Vezetés- és szervezetpszichológia*. Edge 2000 Kiadó, Budapest.

Lénárd S. (2016): *Az eredményes iskolavezetés és tanulás a szervezetben*. In Vámos Á. (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Mourshed, M.–Chijioke, C.–Barber, M. (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better?* McKinsey & Co.

OECD: *Creating effective teaching and learning environments*. First results from TALIS, 2009 <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf> [2017. 09.05.]

OECD: *Education at a glance*. Indicators, 2016 http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EaG2016_EN.pdf

OECD: *Teachers Matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. 2005 <http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf> [2017. 10.02.]

Ollé J. (2006): *Az iskola, mint szervezet*. In M. Nádaszi Mária (szerk.): *Az iskola belső világa*. Bölcsész Konzorcium, Budapest.

Rapos N. (201): *A támogatás értelmezései a személyes szakmai életúton*. In Vámos Á. (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Rosenholtz, S. J. (1985): *Effective Schools. Interpreting the Evidence*. American Journal of Education, Vol. 93, No. 3.

Sági M.–Varga J. (2011): *Pedagógusok*. In Balázs É.–Kocsis M.–Vágó I. (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. OFI, Budapest, 295-324. p.

Strahan, D. (2003): *Promoting a collaborative professional culture in three elementary schools that have beaten the odds*. The Elementary School Journal, 104 2.

Szivák J.–Verderber É. (2016): *A pedagógusok reflektív gondolkodása és a szervezeti kontextus*. In Vámos Á. (szerk.). ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 103-122. p.

Tóth-Pjeczka K.–Rapos N.–Szivák J. (2018): *The factors of teacher collaboration impacting on local level*. In Fehérvári A. (szerk.): *Borsszem Jankótól Bolognáig. Neveléstudományi tanulmányok*. ELTE PPK – L'Harmattan Kiadó, Budapest.

Vangrieken, K.–Dochy, F.–Raes, E.–Kyndt, E. (2015): *Teacher collaboration. A literature review*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X1500024X>

Vigotszkij, L. Sz. (1967): *Gondolat és beszéd*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Wenger, E. (2010): *Communities of practice and social learning systems: the career of a concept*. In Blackmore, C. (szerk.): *Communities of practice and Social Learning Systems*. (London and Milton Keynes, Springer Verlag and the Open University), 179-198. p.

Blackmore, C. (szerk.) (2010): *Social Learning Systems and communities of practice*. Springer Verlag and the Open University.



ÉS MOST BELÜLRŐL²⁸

28 A fejezet címe Vekerdy Tamás Waldorf-iskolákról írt könyvének átvétele. (Vekerdy Tamás: *És most belülről/Álmok és lidércek*. Saxum Kiadó, Budapest, 2011.)

Rogers után harminc évvel – beszélgetés Gádor Pannival (2017)

Dr. Gádor Anna, Panni, a Rogers Iskola alapítója. Az iskola fennállásának harminc éve alatt számos helyen megírta az iskola történetét. Ebbe a kötetbe nem ezekből választottam, mert szerettem volna valami ennél személyesebbet. Valami olyat, amit ha olvasok, hallom Panni hangját. 2017-ben a Rogers Központ programsorozatot rendezett, amelyben a vendégeikkel közösen beszélgettek a személyközpontú irányzatról, tapasztalatokról, találkozásokról, személyes elköteleződésről. 2017. november 23-án a vendég Gádor Panni volt, akit dr. Draskóczy Magda, személyközpontú pszichológus kérdezett. A beszélgetésbe bekapcsolódtak volt és jelenlegi rogersesek és más érdeklődők is. Az alábbi írás ebből a beszélgetésből közli a lényeges részeket. (A szerk.)

Draskóczy Magda: Üdvözöllek, Gádor Panni, Gádor Anna, a Rogers Iskola szakmai alapítója, és a hallgatóságot is! Azzal kezdeném, hogy hogyan és mikor találkoztál a személyközpontú szemlélettel?

Gádor Panni: Köszönök én is, szervusztok! Nem tudom mindenkinek a nevét, restellem, pedig azt hiszem, mindenkit ismerek valahonnan. Vagy az iskolából, a többséget az iskolából, vagy valamelyik hétvégéről, workshopról. Majd belejövök közben, meg kell találnom az itteni hangulatot, meg kell együtt teremtenünk.

A Tanítóképző Főiskolán dolgoztam a Neveléstudományi Tanszéken, Ungárné dr. Komoly Judit vezetése alatt. Ez a '80-as évek közepén volt. Klein Sándor²⁹, akit gondolom a jelenlevők közül mindenki ismer, ott volt Juditnál vendégségben. Bekopogtam, valamit akartam Judittól, és akkor Klein Sanyi könnyedén hozzám fordult, és azt kérdezte: Nincs kedved részt venni egy hároméves rogersi, személyközpontú kiképzésen? Kérdezte ezt tőlem 1986-ban. Én meg nem tudtam, hogy mi ez, nem tudtam, hogy az ember hogy jut ki egy külföldi képzésre. Az egész mesészerű volt. Kérdeztem, hogy tud-e róla még valamit mondani. Kiderült, hogy az ő akkori felesége, Pethő Éva, valami nemzetközi konferencián találkozott személyközpontú emberekkel, és ő maga már egy képzésen is részt vett. Ő ajánlotta Sanyi figyelmébe az irányzatot, azzal a céllal, hogy hátha a személyközpontú szemlélet valahogy bekerülhet Magyarországra. Otthon próbáltam utánanézni, miről is szól, kik a képviselői. Megkérdeztem a férjemet, mit szól ahhoz a gondolathoz, hogy belekezdenék egy hároméves képzésbe, külföldön. Ez a képzés úgy nézett ki, hogy félévente elmentünk kilenc napra valami csodálatos helyre, jó sok pénzért. Az első, az Lyon fölött, Franciaországban a hegyekben volt, egy gyönyörű hegyi turistaházban, ahol csak mi voltunk, magyarok és franciák és egy-két svájci. Félévente találkoztunk kilenc napra, oda kellett utazni, szóval ez egy kényelmes elmenés volt a munkából, az otthonból, és akkor ezt ki is kellett tudni

29 Pszichológus. Munkásságához kötődik a személyközpontú oktatás első magyarországi adaptációja. (szerk.)

fizetni, tehát nagyon nagy befektetés volt. A családom nagyon pártolt, azt mondta a férjem, hogy menjek, lássak világot, ismerkedjem olyan dolgokkal, amik itthon nem elérhetőek. És akkor „egy bizonyos” Soros Györgynek az alapítványa pedig, ahová folyamodtam, támogatta az első utamat, ez nagyon nagy szerencse volt. Gyakorlatilag az egész útiköltséget kifizette az alapítvány. A képzés kezdetén egy hároméves lányom volt, közben megszületett a második gyerekem is. Arra gondoltam, hogy nem szívesen mennék egy fél éves csecsemővel ilyen nagy útra: és akkor az egész társaság egyszer eljött Magyarországra, tulajdonképpen az én kedvemért. Egy Sítke nevű kastélyban voltunk. Így csöppentem bele egy 1986-tól '89-ig tartó folyamatba, ami aztán az egész munkámat és életemet meghatározza.

D. M.: Hát most nagyon megleptél! Meg voltam győződve róla, hogy te ott voltál Szegeden.

G. P.: Tudtam róla, hogy Rogers járt Magyarországon, 1983-ban és '84-ben is talán, ezt te biztosan pontosabban tudod. Az ő gondolata az volt, hogy az embereket össze kell hozni, hogy beszélgessenek. Minél gyakrabban, minél többször, ilyen csoportban, olyan csoportban, és ha azt akarjuk, hogy a világ egy kicsit jobb fele kanyarodjon, akkor az emberek találkozzanak és beszélgessenek. Az akkori nagyon éles kelet-nyugat szétválásban az volt az ő koncepciója, hogy a nyugati világot, azaz Nyugat-Európát és Amerikát – onnan főleg facilitátorok jöttek –, összehozni az elzárt vasfüggöny mögött élő kelet-európaiakkal. És ezért is volt a mi csoportunk francia és magyar tagokból összeállítva, hogy keveredjünk, hogy lássuk egymást közvetlen közelből. 1983 őszén

volt egy kétnapos találkozó, amin én nem voltam ott, mert 1983. november 20-án született meg a nagyobbik gyermek. Pedig addigra már hallottam Rogers nevét. Azért hallottam róla, mert pszichológushallgatóként olyan nagy szerencsém volt, hogy 1972-ben bekerültem Mérei Ferenc és Fonyó Ilona kiképző csoportjába. Tehát ötödéves koromban. És a tanár úr mesélt nekünk Rogersről, a rogersi szemléletről. Amikor fölmerült, hogy Rogers eljön hozzánk, egy kicsit már ismertem a gondolkozását, a tanait. A képzést 1986. júniusban kezdtém, és azon a nyáron volt a kétszer egyhetes szegedi workshop. Azon egy pár napot voltam csak, nem akartam a családomat ismét hosszasabban magára hagyni.

D. M.: Ahogy én kívülről láttam, te voltál az egyik, aki miután befejezte a képzést, itt egy komoly projektbe fogott.

G. P.: '86-tól '89-ig tartott a képzés, tehát amikor az 1989-90-es tanévben elkezdtünk dolgozni egy iskolán, amihez valami újszerű és rokonszenves szemléleti alapot kerestünk, adódott, hogy a személyközpontút ajánljam. Az iskolaalapítás persze akkor még nagyon lehetetlen dolognak tűnt, '89 őszén, de azért valahogy... nem tudom, hogy miért is vágtunk bele, hogy miből és miért gondoltuk, hogy érdemes. Valami látszott, hát valahogy már a levegő kezdett szabadabb lenni. Mindenesetre én teljesen véletlenül és vétlenül kerültem ebbe az egészbe. A férjem baráti körében volt egy nagyon-nagyon karizmatikus, szélvényszerű személy, aki csupa energia. Egyébként díszlettervező, Csanádi Juditnak hívják. Neki is 1983 őszén született a gyereke. 1988 körül elkezdte mondani a baráti körben, hogy ezekbe az iskolákba, amik itt vannak, ő nem szívesen adná be a gyerekeit. Ezen fantáziál-

gattunk időnként korábban is, de 1988-ban kezdett közeledni az iskolába lépés ideje. A gyerek már ötéves, és mi lesz szegénnyel, és beadjuk vagy nem adjuk be a sarkiba, mert oda kellett volna... és akkor Jutka azt találta ki, hogy tanító lesz! Beiratkozott a Zsámbéki Tanítóképző Főiskola levelező tagozatára. Az akkori törvények szerint lehetett otthon tanítani a gyerekeket nyolc főig. Még nem ismertük ezt a szót, hogy home-schooling, de ő erre készült. Én meg csak hümmögtem, hogy tulajdonképp az én Eszteremet is jó lenne valami emberformájú iskolába adni. Mivel a Tanítóképző Főiskolán dolgoztam 1978-tól, és onnan voltam kétszer három évig gyesen, sajnos túl sok iskolát láttam már felnőtt fejjel. Tehát nem gyerekként meg nem tanárként, hanem kicsit kívülről is, belülről is. Vittem a hallgatókat, nagyon sok iskolát láttam, és akkor tényleg elborzadva gondoltam arra, hogy ide be kell adni az én féltve őrzött gyermekemet. A terv egyébként elég irreálisnak tűnt. Azzá is vált, mert Judit talán egy szemesztert bírt ki a Zsámbéki Tanítóképző Főiskola levelező tagozatán, aztán otthagya. Ezután találkozott Jakab Tiborral, aki Vekerdy Tamást segítségül hívta, és elkezdték szervezni a Waldorf-iskolákat. Judit ősrégóta Rudolf Steiner filozófiai köréhez tartozott, és ekkor átpártolt a Waldorfhoz. És én, akit az ő szélvészszerű lendülete vitt, egyszer csak ott álltam, hogy most akkor mi van? Itt maradtam egyedül! Miközben addigra már az 1989/90-es tanévben elindult egy tanárműhely kéthetente pénteken, munka után, úgy 4-től 8-ig, 10-ig ott ücsörögtünk, és arról beszélgettünk, hogy milyen iskolát is szeretnénk. A műhely tanítókból és tanárokból állt. A tanítók zömét a volt tanítványaim alkották. Bementem

a Tanítóképző Főiskolára, kikértem a tizenkét év névsorait, és akiket tanítottam, és akikre úgy emlékeztem, hogy volt bennük spiritusz – bocsánat, nem tudom szebben mondani –, őket mind megkerestem. Sokan eljöttek a műhelybe, együtt csináltuk '89-90-ben a műhelyt.

Meg elindult egy gyerekkör, ahová a saját gyerekeinket és a barátaink gyerekeit hívtuk el. Kipróbáltuk velük azt, amit péntekenként kitaláltunk. A gyerekkör vasárnaponként volt 5-től 6-ig, fél 7-ig a XII. kerületi Szarvas Gábor úti Művelődési Házban. Azért kerültünk oda, mert ott találtunk egy Eördögh Judit nevű nyitott, érdeklődő vezetőnőt, aki azt mondta, hogy ad ingyen helyet nekünk, ha cserébe az ő Feles Máté nevű unokaöccsét is bevesszük a csapatba. Mondtuk, hogy boldogan bevesszük, Máté aztán hat évig a kezdő osztály tagja volt. Eleinte Jutka, Julia és én vezettük a gyerekkört, de télen valamikor kialakult, hogy ki lesz az osztály két tanítója. Onnantól kezdve ők vezették a foglalkozásokat. Az egyikük tanítványom volt a főiskolán: Kostyál Kata. A másik tanítót, Béri Esztert a barátnőm ajánlotta. Eszter a Batthyány Utcai Általános Iskolában dolgozott. Azt mondta a barátnőm, hogy az ő fiának volt a napközise, és szuper fej, ő kell nekünk. És tényleg az! Akkor őt is meghívtuk, és így Kata, Eszter és Novák Julia tartották a kört. Julát tanítottam a főiskolán. '90 tavaszán jött a hír, hogy Gázsó Ferenc még hat hétig oktatási miniszter, vagy talán helyettes miniszter és ha most beadunk neki egy tervezetet, hogy iskolát akarunk indítani és kérjük a szakmai támogatását, ő azt alá fogja írni. Már nem emlékszem, hogy ki hozta ezt az elképesztő hírt. Julával és Szőcs Tiborral, akit szintén tanítottam a főiskolán,

Jutka meg én, leültünk négyesben – tehát egy díszlettervező, egy pszichológia oktató és két tanító, akik legalább értettek az alsós tanításhoz-neveléshez – összeraktunk egy hatoldalas anyagot és bevittük a minisztériumba. Gazsó Ferenc aláírta. Az volt rajta, indítsanak iskolát, keressenek telephelyet. És akkor mi ott álltunk, '89 tavaszán, de később, '90 tavaszán is a későbbi két papírunkkal, de azt se tudtuk, hogy hova nyúljunk. Semmit nem tudtunk, de nagyon lelkesek voltunk. Tehát én ebben benne rekedtem: Csanádi Jutka lendülete odarepített, de aztán ő elment. Szerencsére nagyon lelkes emberek voltak körülöttem. És hát addigra, '90 tavaszára ott volt 23 család, akik járatták a gyerekkörbe a gyerekeiket, és úgy tűnt, hogy nagyon elszántak. Amit mi sose értettünk, de óriási erőt adott nekünk. Hogy hogyan lehet az, hogy nincs nevünk, nincs még formánk, mert azt mondták, alapítvány, de mi az, hogy alapítvány? És keressünk telephelyet. Hol kell keresni telephelyet? Honnan lesz pénzünk? Tehát az egész teljesen irreális volt, de valahogy egymást lökögettük előre. Az egyik család telephelyet is talált: I. kerület, Naphegy, Czákó utcai sportpálya. Aztán egyszer csak ott állt egy első osztály 23 gyerekekkel, és mi voltunk az iskolájuk. Ez történt.

D. M.: Ez valami teljesen hallatlan dolog volt abban az időben!

G. P.: Igen, bár nem voltunk teljesen egyedül, mert a Lau-
der is akkor indult, meg még egy-két iskola, az AKG. A Poli
'91 őszén.³⁰

30 Lau-der: Lau-der Javne Zsidó Közösségi Iskola; AKG: Alternatív Közgazdasági Gimnázium; Poli: Közgazdasági Politechnikum (szerk.)

D. M.: Mondod, hogy valahogy belecsöppentél, beleragadtál. Volt, hogy azt érezted, hogy huh, ezt nem kellett volna?

G. P.: ...

D. M.: Tudom, nagyon pimasz kérdés volt.

Török Ági: Hányszor? *(nevetés)*

G. P.: Ez a jó kérdés. Igen. Török Ági, aki szülő volt nálunk, és most a Rogers Személyközpontú Óvoda és Iskola gazdasági vezetője, azt kérdezi, hogy hányszor éreztem... Hát nagyon nehéz volt, na. Nagyon küzdelmes volt, és ráadásul nem egy szinten volt küzdelmes, hanem négy-öt-hat különböző területen. Egyrészt meg kellett küzdenünk a társadalommal. Ami szintén kétágú, egyrészt a hivatalos törvényekkel és a finanszírozással, másrészt az előítéletekkel. Amit mi időnként a pedagógustársadalomtól kaptunk, nagyon nehezen volt lenyelhető, vagy helyére tehető, tolerálható, szóval az sokszor kínlódás volt. Nem kérdeztek, hanem támadtak, nem érdeklődtek, hanem megítéltek. Tehát ez a társadalom így kétfelől. Aztán meg kellett küzdeni a bent lévő szülőkkel, időnként nagyon keményen. Hogy miért nem tud már írni a gyerek, mi ez a késleltetett írástanítás, hogyan gondoljuk ezt egyáltalán, föl fogják-e venni egyetemre a gyereket... hangozdok a kételyek, a bizalom mellett is, persze. Mert aki nem bízott igazán bennünk, az fogta a gyereket és elment. Az egyszerűbb volt, mint aki ott maradt és állandóan számon kért tőlünk olyan dolgokat, amiket mi nem is ígértünk, vagy még mi sem tudtuk pontosan, hogy hogyan is lesz majd. Aztán itt van ez az önirányító dolog, hogyan is van az, hogy a Műhely – ahol egyre többen vagyunk –, a Műhely dönt mindenben, és akkor mi van, ha olyan döntés születik, amit mondjuk én,

mint alapító nem tudok elfogadni. Egy idő után kidőlttem mint igazgató, és akkor kellett mellém olyanok, akik vállaltak nagyobb részt a felelősségből. Szóval ez nagyon-nagyon ingoványos dolog volt. Ezek mindmáig ható problémák, úgy képzeljétek el, hogy a 28. tanévben is hasonló gondjaink vannak. Hogy mennyire tudunk tényleg másmilyennek lenni, mint a hagyományos iskola, és mennyire tudunk lépést tartani a korral. Nagyon éles kérdés, például a digitalizálás, a gyerekek a kütyüjeikkel... rengeteg kérdés van. Hogy mi győzzük-e a tempót, tudunk-e annyit lépni, tudunk-e gyorsabban lépni, mint ahogy a társadalom változik... Nem tudunk gyorsabban lépni egyébként, de nagyon igyekszünk lépést tartani, és az is nagyon nehéz. Akkor most tantárgy van, vagy nincs tantárgy, a finnek már törlik el a tantárgyakat, mi meg benne ragadtunk ebben a történelem, matek, fizika, biológia dologban. De akkor miben különbözik ez egy hagyományos iskolától? Szóval nagyon, nagyon nehéz dolog, nehéz feladat, hogy ilyen sok szinten máshogy működünk, mint amit megszoktunk.

D. M.: Mondanál valamit a rogersi pedagógia elveiről?

G. P.: Igen, igen. Nem tudom, hogy az itt ülők mennyire tanulmányozták Rogers könyveit. Ő megfogalmazta és elkezdte leírni – a saját gyakorlata alapján – a kliensközpontú terápiát, azután azt szélesítette ki a személyközpontú szemléletté. Vagyis azt mondta, hogy ez az attitűd nem csak terapeutáknak és más ilyen típusú segítő szakembereknek elérhető, hanem bárkinek, akinek tetszik ez a gondolatkör. Ha sikerül magáévá tennie, ha megerősödik benne, akkor ezentúl ennek a mentén bonyolíthatja a kapcsolatait. A na-

gyon közismert néhány alap kifejezés az empátia, a feltételhez nem kötött pozitív odafordulás, a bizalom, a non-direktivitás, a kongruencia. Hát körülbelül ennyi. Amikor elkezdtuk a Műhelyt, ott én voltam az egyetlen, aki járt már ilyen típusú képzésbe. Az emberek pedig, akik jöttek, nagyon-nagyon akartak valami másmilyen iskolát csinálni, mint amit megszoktunk. Gondolom, hogy ilyenek jöttek. Azért mondom, hogy gondolom, mert az elején csatlakoztak hozzánk sokan, akik azután elmentek. Tehát valami nem tetszett nekik, vagy valami nem illett hozzájuk, vagy nem ilyen munkára gondoltak. Tehát a Műhelybe nagyon sokan jártak, de volt egy komoly mag, aki vitte az egészet a hátán. Ők tanulni akartak, együtt gondolkodni és változtatni, változni! Tehát tulajdonképpen erre a kérdésre, hogy a rogersi pedagógia, ezt tudnám elmondani. De ebbe most nem fogok olyan nagyon belemenni, hogy az a kis csapat, aki ott együtt volt, mit formáltunk magunkból, mellé téve a személyközpontú szemléletet. Mert az egész folyamatot több tényező befolyásolta, és nagyon hosszú lenne az egészet végigelemezni. Egyrészt volt a mi teherbírásunk, az, hogy meddig tudunk elmenni, mit tudunk kihozni magunkból; volt a rogersi tan; és voltak a szülők, akik csatlakoztak hozzánk; és valahogy mégiscsak a magyar társadalom realitásaihoz mindnyájunknak alkalmazkodni kellett. Mondok egy példát. Az elején kitaláltuk, hogy a gyerekeknek nem kötelező az óralátogatás. És akkor ezt az első évben meg is engedték, még a második év elején is. Az első évfolyamnak volt egy nagyon lelkes szülői gárdája, akikkel együtt csináltuk a padokat, együtt fektettük le a linóleumot az egyetlen teremben, amit kaptunk a Czakó utcai

sportpályán, hogy ott csináljunk iskolát. Ahol volt két vécé, volt egy gondnoki házaspár, akikkel lehetett kicsit veszekedni, átjártunk a Lisznyai suliba ebédre, tornászni egy kicsit, meg szolfézsra. Leültünk az év vége felé az első osztály szüleivel. Egyébként is rendszeresen találkoztunk, ami nagy újdonság volt, de nagyon élveztük mindnyájan, öt-hat-hetente körbe ültünk és beszélgettünk a szülőkkel. Persze amúgy is minden nap találkoztunk, mert ha a szülő hozza a kisgyerekét, örül, ha lehet a tanítókkal egy kicsit beszélgetni. Iszonyú sokat beszélgettünk a szülőkkel. De mégis, ezen a május végi összefoglaló szülőin, ahol próbáltuk az évet közösen összerakni, átlátni, hogy mi is történt, a szülők nagyon-nagyon kételkedtek abban, hogy a szabad óralátogatás jó-e. Nagyon nyomtak minket, hogy ezt inkább szüntessük meg, ne bízzuk a gyerekekre a döntést. Közben ott van a rogersi gondolat, hogy az ember akkor tanul igazán, és akkor éli át legjobban az eseményeket, ha van döntési lehetősége és felelőssége a helyzetben. Mi azt gondoltuk, hogy adunk a hat-hétéves gyerekeknek döntési jogot és felelősséget. Lehetőséget, hogy ő eldöntse, most bejön, vagy nem jön be. Mire a szülők azt mondták jó pár hónap után, hogy talán ezt nem kellene a hat-hét éves gyerekekre bízni. Nem tudom, szerintetek rá lehet-e, rá kell-e, nem tudom...

D. M.: A ti tapasztalatotok mi volt? Sokan voltak, akik nem mentek be?

G. P.: Voltak, igen, voltak olyanok. És akadtak olyan szülők, akik ezen nagyon aggódtak, és voltak, akik kevésbé. De az a helyzet, hogy mi magunk, tanárok is eléggé meg voltunk ijedve. Egyrészt nem tudtuk biztosan, hogy meddig

mehetünk el, mennyit engedhetünk meg a gyerekeknek, és hogy ez így jó lesz-e. Hogy a kint maradók tényleg tudják-e, mi lesz ennek a következménye, hogy felméri-e, miből maradnak ki. És leginkább azért voltunk megijedve, mert mi magunk, akik ebbe az egészbe belekezdünk, annyira szűkre szabott világban nőttünk fel... Én voltam a korelnök a 42 évemmel, de a többiek is, akik huszonéveik elején voltak, mindenki nagyon-nagyon beszabályozottan nőtt föl. Nem tudom, hogy ez most nagyon máshogy van-e. Azt vetjük észre a Műhelyeken, amikor készültünk, hogy a legeslegnagyobb akadály az egészben nem az állam, nem a tapasztalatlanságunk, hogy nem tudjuk mi az, hogy alapítvány, hanem mi magunk vagyunk a legnagyobb akadály, mert nem merünk. Félünk, bizonytalanok vagyunk, nagyon kötnek minket a saját beidegződéseink, a saját megszokott biztonsági kereteink. Jó, jó, kilépünk belőle, de milyen messze merünk elmenni, mennyire merjük ezt csinálni? Az iskola 30. évfordulójára azt a célt tűztük ki magunk elé, hogy beszélgetünk sokakkal, régi tanárokkal, szülőkkel, gyerekekkel... amit nem tudom, hogy fogunk győzni, mert van ez a tanév meg a jövő tanév. Annyira jó lenne megtudni, hogy ki-kik mit gondol a korai évekről! Nekem egyetlen beszélgetést sikerült eddig lebonyolítanom, amit másfél óra után nagyon nehezen hagytunk abba. Erbits Éva nevű kollégánkkal beszélgettem. Amikor Júla elment 1991. január végén szülni, akkor Kostyál Kata, aki együtt tanított Erbits Évával a Csaba utcai Általános Iskolában, elhívta Évát hozzánk, hogy nézze meg az iskolát, nincs-e kedve Júla helyére lépni. Mert megvolt a két tanító a 23 gyerekhez, volt egy botcsinálta PR, marketing,

munkaügyi, gazdasági közgazdasági tanárunk egy középiskolából, aki igyekezett mindent megtanulni, ami kellett ebben az új helyzetben, és voltam én... Szóval volt egy négyfős tantestület, én voltam a... mi is voltam? Én voltam a vezető, én voltam a felelős, én voltam az igazgató. Néha alá kellett írni papírokat, alá kellett írni bizonyítványokat. Éva eljött, elszaladt, aztán mégis visszajött, bekukucskált, megint elszaladt, azt mondta, hogy ezt nem biztos, hogy tudja csinálni, nem biztos, hogy akarja csinálni, de aztán mégis csak jött és velünk maradt 27 évig. Tehát most vele beszélgettem, az ő lánya, Luca járt a második osztályunkba. Luca akkor nagyon-nagyon sok időt töltött kint. És Éva most azt mondta, hogy ő nem bánja, és Luca sem bánja. Azóta Luca végzett pszichológus, két gyermek anyja. Az első évéből sok órát kint töltött. Ezek szerint első év végén mégsem töröltük el a szabad óralátogatást, pedig bennem úgy élt, hogy eltöröltük... Aztán Fehér Márta kolléganő, aki a Poli egyik alapító tagja, szóval Márta fia a második osztályba járt, és ő is sokat kint volt.

Fehér Márta: Mi is szabad óralátogatással kezdtünk a Poli-ban. Tanárként izgultam, hogy bejönnek-e az órára, és szülőként izgultam, hogy a gyerekek focizik-e kint. Nem ártott meg neki.

G. P.: Gyurinak sem, Lucának sem ártott. Aki meg akart, az bent lehetett, aki bent akart tanulni, szabadott, lehetett azt is. Meggyőződésünk volt, hogy aki nem bent töltötte el az időt, ő is tanult közben.

D. M.: Mennyiben volt más, ami történt az osztályban, mint a közönséges iskolákban?

G. P.: Hadd meséljek el egyet! 1991 áprilisában az I. kerület oktatási osztálya kivonult megnézni a kerület által befogadott új, alternatív iskolakezdeményezést. Kijöttek hárman az Oktatási Bizottságból. Három nagyon szigorú asszonyosság. Beültek a 70 nm-es terembe, ahol ott volt a fénymásoló, amit szintén Soros György Alapítványától kaptunk. Minden ott volt, hiszen ez az egy termünk volt. Ott volt a 23 bolha, a két tanító meg Erbits Éva, közben biztos én is ott voltam, mert hiszen jött a bizottság, fogadni kellett őket. Nekik kellett azt eldönteni, hogy meghosszabbítják-e az egy évre szóló engedélyt a következő tanévre. Maradhatunk-e az I. kerületben, ha igen, akkor helyet kell keresnünk magunknak, mert ebben az épületben az az egy terem volt. Mit gondoltok, mennyi időt töltött az osztályban az Oktatási Bizottság, hogy meghozza a döntést, ami az egész létünket meghatározza? Lehet tippelni!

Hallgatóság: Tíz percet?

G. P.: Nem, annál többet. Legalább egy tanórát, óra közben ugyanis nem illik felállni. De lehet, hogy két tanórát voltak. Azután elvonultak, és kaptunk egy rövid határozatot, hogy nem hosszabbítják meg a szerződést. Bementünk megkérdezni, hogy miért, ők meg leírták, hogy mit láttak. Káoszt, zajt, mindenki mást csinált, hasaltak a szőnyegen, nincs csöngő, nem tudták, hogy mikor kezdődik a foglalkozás és mikor van vége... Mármint a vendégek nem tudták, a gyerekek körülbelül tudták. Valaki kiment közben pisilni, valaki eleve be sem jött, csak kint találkoztak vele. És ha mi ezt iskolának nevezzük, az a mi dolgunk, de az I. kerület nem kér ebből. Az Oktatási Bizottság éppen a számtalan emlék-

tábla elhelyezésével volt elfoglalva – mert itt lakott Márai Sándor két évet, ez volt akkor a fő projektjük a '90-91-es tanévben. Nagyon rossz volt végighallgatni őket. Azt mondtam, kicsit azt hiszem pikírt voltam, hogy az emléktáblák kihelyezése tényleg egy nagyon fontos feladat, és köszönjük, keresünk másik telephelyet magunknak. De nem voltam ennyire nyugodt, mint ahogy most ez hangzik. Mert hát akkor most hova menjünk? És hova tegyük a holminkat, addig is, amíg találunk új helyet?

D. M.: Csak telephely szempontjából függtetek az I. kerülettől?

G. P.: Igen, csak telephely szempontjából. A miniszteri engedélyünk megvolt. Hat oldal, semmit nem kellett beadni, nem létezett még eszközlista, semmit. Úgyhogy azt kell mondjam, majdnem mindenben különbözött az iskolánk a hagyományostól, tényleg. Egy teljes tanéven át készültünk föl, összejárva, otthoni házi feladatot adva magunknak, hogy kitaláljuk. Úgy akartuk csinálni, mintha nem létezne ez a műfaj: iskola. Nehezen ment, nem is sikerült igazán, de megpróbáltuk teljesen szabadon engedni a tervező fantáziánkat. Ki kellett találni, hogy milyen legyen. Mit szabad, mit nem szabad, milyen legyen a szerkezete, milyen legyen egy nap, milyen legyen egy hét, milyen legyen a tanév. Akkor találtuk ki, hogy legyen őszi szünet, mi voltunk az elsők, meg a Lauder. Tudjátok, miből jött az őszi szünet gondolata? Abból, hogy a tanítók, bár mindenki nagyon fiatal volt, de tudták, hogy úgy október közepén, végén, elkezd mindenki beteg lenni. A gyerekek is elkezdenek kidőlni, a tanárok is. És akkor még ki kellene húzni december 21-ig... Egyre

rövidebbek a napok, sötét van, hideg van, köd van, esik az eső, és mindenki beteg. Akkor mi azt mondtuk magunknak, pihenjünk közben, legyen őszi szünet! Mikor legyen az őszi szünet? Akkor vezették be október 23-át ünnepnek, úgyhogy legyen akörül. Mert az úgy is van. A szülők totális pánikba estek, hogy mit kezdenek ők október 23-a előtt és után a gyerekekkel, hiszen ők dolgoznak! Nagyon merészek voltunk, még azt is hozzátettük, hogy nincs ügyelet az őszi szünetben, a tanároknak is szüksége van pihenésre. Akkor az egyik anyuka, Kati csinált egy ugyanolyan A5-ös kis füzetet, amire a gyerekek Béri Eszterrel az iskolaújságot ákombákomolták, és arra kínált egy programot. Azt mondta, aki nem tudja a gyerekét hova tenni, hozza el az ő lakásukba, 9-től 3-ig vagy 4-ig ott lehet. „Kell hozni uzsonnát, ilyen és ilyen programok lesznek, kérek még két anyukát, aki segít.” És megcsinálta! Nagyon jó volt. Én is vittem Esztert és segítettem az egyik napon. A szülők akkoriban tényleg mindent beletettek.

Oláh Panni: Kicsit megszólítva éreztem magam. Mi a negyedik osztály voltunk, 1993-tól 1999-ig, hat évig jártam oda. Amikor odakerültünk, az az emlékem, hogy már egy hagyományokkal rendelkező, saját identitással abszolút bíró helyen voltam. Akkor ez így nem fogalmazódott meg bennem, de pont most került elő az emlékes dobozom. Feltúrtam, egy csomó rogerses élmény van benne, és tényleg van közösség, vannak saját hagyományok, van saját szemlélete, hangulata, összetartó ereje. Szóval elég jó gyorsan kialakulhatott.

G. P.: Nagyon jó, hogy mondod, nagyon örülök neki! Nagyon sokat dolgoztunk, a szó jó értelmében. Minden héten volt műhelyünk, nagyon sok évig pénteken volt. Letudtuk a

hetet, és akkor 4-től elvben 6-ig, de inkább 8-ig meg 9-ig ott ültünk. Dolgoztunk rajta, hogy kitaláljuk saját magunkat. Nagyon jó, hogy az eredmény elért a gyerekekhez! Nyilván ti nem tudtátok, hogy mi még nem tudtuk, hogy majd negyedikben meg ötödikben mit fogunk tanítani, de az nem is a ti dolgotok volt. A hangulat, a közösség, a hagyományok a lényeg.

Hallgatóság: Aztán mi lett az óralátogatással? Én a felsőoktatásban próbálok ilyen órákat tartani társadalomtudomány területén. Tehát azt sem mondanám, hogy leendő tanároknak. És most vagyok ebben a dilemmában, hogy valóban nem csinálok katalógust bizonyos óráimon. Bevonom a diákokat, amiben egyébként nagyon sok melóm van. A diákoknak egy része jár az órákra anélkül, hogy katalógust csinálnék, és mondja is, hogy jó, hogy folyamatos kapcsolatban van a tárggyal. Viszont van olyan, aki nem. Tehát azt gondolom, hogy ez attól függ, hogy valaki milyen háttérrel érkezik ebbe a dologba. És az a kérdés, most hogyan zárom le a fél-évet. Hogy azt tudom-e mondani, hogy van egy következmény. Szóval mi lett ezzel az óralátogatással, és hogy miért?

G. P.: Érdemes lenne elolvasni, amit erről Klein Sanyi írt, aki kipróbálta Szegeden, és talán egyszer beszélgetni is kellene vele a tapasztalatairól. Amikor Klein Sándor Szegeden a Tanárképző Főiskolán tanított, valamikor a '90-es években, megpróbálta a szabad óralátogatást. Rogers azt mondja, hogy az az igazi tanulás, ami belülről jövő motivációval viszi előre az embert. Ezért ő nem íratott katalógust, és nem volt muszáj jelen lenni az órán. A tárgyat valahogyan teljesíteni kellett, olvasni és írni kellett, de nem volt kötelező bejárni. És egyszer csak azon kapta magát, egy nagyon hagyomá-

nyos, hierarchikus, hagyományos magyar főiskolán, hogy a hallgatók nem jártak be. Mert azt mondták, hogy annyira túl vannak terhelve, mindenhol katalógus van, hogy ha itt nincs katalógus, ide nem jövök be. Nem engedhették meg maguknak, hogy bejárjanak. Valahogyan ebben az egész rendszerben nem volt az benne, hogy eldöntsék, kell-e ez nekik vagy nem, mert az egész rendszer olyan volt, vagy olyan most is, hogy a diák nem jut el ide. Értitek ezt, ugye? A diák egyszerűen csak pihenni akart, és ahol nem volt katalógus, oda nem ment be. Ilyen körülmények között nem lett belőle érdemi döntéshelyzet. Erre persze Rogers azt mondaná, ha nem jön be, hát nem jön be, az ő baja. Csak az a kérdés, hogy neked mint oktatónak, van-e olyan kötelezettséged, hogy a diáknak valamit teljesíteni kell, vagy jelen kell lennie, vagyis az a kérdés, hogy az oktatót mennyire nyomják erre – mert a legtöbb főiskolán, egyetemen az oktatónak sincsen döntési szabadsága, sajnos! Minket eleinte tulajdonképpen senki nem nyomott, hogy a gyerekeket minden órán ott kell tartanunk. Nekünk saját lelkiismereti kérdéssé vált, hogy bízhatunk-e annyira a gyerekekben, meg hány éves korban, meg meddig. Tehát ez egy nagyon nehéz kérdés volt. Végül is eltöröltük a szabad óralátogatást, mert úgy látszott, nagyon megterheljük a gyerekeket a döntési lehetőséggel.

Korbai Kati: Én voltam az egyik tanító a harmadik évben, meg nálam is kimehettek, legalábbis az első félévben.

G. P.: Szóval akkor még nálad is kimehettek. Tulajdonképpen most is ki lehet menni, van olyan, hogy valakinek azt mondjátok, hogy akkor itt a feladat, kint megcsinálod, vagy egy pár kimehet, ilyenek vannak. De ez a tanár kezdeményezése.

Lipták Era: Olyan is van, hogy a gyerek mondja, hogy ő kimenne.³¹

G. P.: Csak nem az van, hogy egyszerűen nem jön be. Hanem akkor az megbeszélés tárgya a tanárral, hogy hova megy, meddig lesz kint, kivel lesz, és mit csinál ott. Azt hiszem, hogy egy ilyen típusú hozzáállást most is be lehetne vezetni a felsőoktatásban. Hogy nem az van, hogy nem jön be az órára és kész, mert nincs katalógus, hanem bejön, és veled megbeszéli, hogy hol lesz, mit csinál, mikorra lesz kész, mikor adja le, mikor bukkan elő, hogy számol be. Így van egy személyes szál, és együtt mérlegeljük, hogy mi legyen. Nálunk ilyen azért van most is, gyakran, mert ez nagyon jó szívvel belefér a dologba.

D. M.: Vannak itt többen is, akik a kezdettől ott tanítanak. Nagyon kíváncsi lennék arra, hogy milyen a Rogers Iskolában tanítani.

Hallgatóság: Én volt diákként azt hiszem, iszonyú fárasztó lehet. Végeláthatatlanul hosszú szöveges értékeléseim vannak otthon, nagyon sok, és nagyon gyakran kaptunkilyent.

Lipták Era: Fárasztónak fárasztó, de másképp fárasztó, mint más iskolában. Nekem olyan, mint egy belső utazás. Elindulok egy útra, jönnek velem mások, de igazán belülről is úton vagyok. Nem tudom, hogy valaha valahová megérkezem-e, sok megérkezés van. És sokan együtt tesszük. Nagyon fontos a közösség, az, hogy sokat beszélünk, meg

31 Era a kezdetekben tanítóként csatlakozott az iskolához, jelenleg az iskola igazgatója. (szerk.)

hogy együtt gondolkodunk, sokat vitatkozunk. Nagyon személyes a kapcsolat a gyerekekkel, a szülőkkel.

D. M.: Mondod, hogy sokat vitatkoztok, de amit még mondasz, abban mintha az lenne, hogy egy irányba mentek.

L. E.: Egy irányba megyünk, legalábbis próbálunk.

D. M.: Beszéltünk az első, másod, harmad évről, de aztán szép lassan felnőttestek. Évről évre, így ment a fejlődés? Mindig új első osztály indult?

G. P.: Igen, és aztán 2005-ben lett az óvoda, és egy ideig volt középiskola is, de ők valahogy saját utat jártak be. Most külön dolgoznak, megvannak, de külön mentünk.

D. M.: Az oktatási rendszerek jöttek-mentek, hogy éltek ezt meg?

G. P.: Nehezen. Ez egy horror. Újra megírni, újra kérvényezni, a finanszírozás átalakul, a teljes tervezést átalakítani. Közös gond ez az összes alternatív iskola számára.

Fehér Márta: Ehhez azt szeretném mondani, hogy mondtad a hat oldalt. Mi három évvel ezelőtt akkreditáltattunk egy saját kerettantervet – tehát nem iskolaalapítás, hanem saját kerettanterv. 1900 oldal volt. Ezt megcsinálni sem volt egyszerű, de hát ezt kinyomtatni... A szívünk vérzett a rengeteg papírért, és nyilván senki nem olvasta végig, de bele sem olvasott. És ez az 1900 oldal csak az, hogy mit tanítunk.

Lipták Era: Mi nem számoltuk meg, hogy hány oldal a kerettantervünk, csak arra emlékszem, mikor kinyomtattuk, több ilyen kupac állt az asztalon.

G. P.: És akkor nagyon boldogok voltunk, meg gondolom, a Poli is, meg a mi kis konzorciumunk, amiben dolgoztunk. Elfogadták a saját kerettantervünket, tehát megtarthattuk a

főbb jellemzőinket. Mert engedélyt kaptunk rá. De ehhez meg kellett írni a huszonvalahányadik évben előlről az egészet.

D. M.: Meg tudod fogni, hogy most miben különböztök a hagyományos iskolától?

G. P.: Én most már csak amolyan heti egyszeri vendég vagyok az óvoda-iskolában... Most is nagyon égető kérdés, ahogy az elején már mondtam, hogy lépést tudunk-e tartani az igazán korszerűvel. És hogy ugyanazt gondoljuk-e korszerűnek, mint sokan mások. A finn állam 100. évfordulója tiszteletére most volt egy oktatási konferencia, ott voltunk Erával. Digitalizálás és tanulás volt a címe. Hát nagyon elgondolkoztunk az ott hallottakon, az előttünk járó országokon, és mélyen irigykedünk.

D. M.: Ha követni szeretnétek őket, akkor ebben megakadályoz valami?

G. P.: Ha most hirtelen el akarnánk törölni a tantárgyakat, és csak projektekben dolgozni, akadályt gördítenének elénk, ugye?

Lipták Era: Egy új kerettantervet kellene írni.

G. P.: Például. Egy újabb 1900 oldalt...

L. E.: Talán megtehetnénk.

G. P.: Csak nagyon nehéz kilógni a fő sodorból. Mi ezt éljük az alternatív iskolákkal már '90 óta. Valamelyest kilógunk a fősodorból. Van ennek a toleranciának, a mindig ott levő csapatnak egy tűrési szintje, meg egy munka és energia mennyisége, amit a csapat bele tud tenni a dologba. Oláh Panni azt mondta, ő már a negyedik évben érezte, hogy ez egy közösség, ez egy hagyomány. Akik az elején, a '90-es évek eufóriájában a szülőktől nagyon-nagyon támogatva ott

voltunk, olyan irdatlan mennyiségű munkát raktunk bele, amit a mostani csapat egészében nem tud már vállalni. És ezt is el kell fogadni. Más időszak van, máshol tartunk. És ahhoz, hogy egy olyan újdonságot találjunk ki, működtessünk, ami konzisztens önmagában, és illeszkedik a mi folyamatainkba is, annyi-annyi plusz energia kellene a minden napokon kívül, ami lehetséges, hogy most éppen nem áll rendelkezésre.

Hallgatóság: Van valami olyan nyilatkozatféle vagy valami elvárásotok, amit át szeretnétek adni ezeknek a gyerekeknek? Mi az, mi a cél, mit tanuljanak meg?

G. P.: Van ilyesmi, az ún. misszió. Millió szervezetfejlesztésen estünk át, és tudjuk, hogyan kell missziót írni, de az tényleg jó, hogy van egy ilyen az embernek. És ha ezt most valaki elmondaná, nagyon hálás lennék!

Lipták Era: Nem fogjuk tudni most felmondani, de az biztos, hogy benne van a sokoldalú tudás, és az, hogy önmagában biztos, együttműködni képes ember váljon a gyerekekből. Az a célunk, hogy ezekben a lehető legjobban segítsük a gyerekeket.

G. P.: És hogy mindenki ki tudja magából hozni azt, ami benne van. Legyen képes együttműködni, érvényes tudása legyen, és ki tudja hozni magából azt, ami benne van. Ez lenne az optimális. Aztán mindenki mászik a falon, és tart, ahol tart. Leírtuk szépen fogalmazott formában, de szó szerint nem tartjuk magunkban, és most ezzel nem készültem. Az 1900 oldal eleje azért erről szól, Márta, nálatok is, nem? Mik az alapvető attitűdbeli jellemzők, hová szeretnétek eljutni...

Hallgatóság: Kicsit még visszaugranék az elejére, amikor arról beszéltél, hogy jártál Franciaországban a hároméves személyközpontú képzésre. Volt más hatás is a tanulmányaid során, ami elősegítette, hogy végül létrejöjjön az iskola?

G. P.: Nagyon nagy hatással volt rám az a bizonyos Mérei Ferenc és Fonyó Ilona vezette csoport, amit már említettem. A Tanár úr nagyon sokat adott nekünk a '70-es években szakmailag is, emberileg is. Nem tudom, ki ismerte Mérei Ferencet. Fantasztikus ember volt. Jössz a magad családi meghatározottságában, élsz egy zártnak mondható társadalomban, és akkor a Tanár úr a csoportban elének tárja a nagyvilágot, ami iszonyatosan vonzó volt. Később az én rogersi képződésem ehhez csatlakozott. Tulajdonképpen, ahogy én az egész személyközpontú dolgot átélem, meg amennyit tudok belőle, az ezen a Mérei-féle emocionális-rationális talajon van, amit mi tőle kaptunk. Szemléletben. Minta lett a számomra az, ahogyan ő a csoportban viselkedett, ahogyan vezette. Ez nagyon szépen rárimelt a rogersi attitűdre. Amikor Csanádi Judit azt mondta, hogy csináljunk iskolát, arra gondoltam, hogy kell valami attitűdbeli kapaszkodó, amivel elhatároljuk magunkat a régitől. A rogersi gondolatok nem olyan nagyon dúsak, de mégiscsak adnak egy irányultságot, hogy mi hogyan is szeretnénk jelen lenni egymás életében. Mondtam a többieknek, hogy mi lenne, ha ezt használnánk, mire mondták, hogy jó. Miközben nem igazán tudták, miről szól a személyközpontú szemlélet. Bízunk egymásban, figyelünk és tanultunk a másiktól. Nem biztos, hogy tudom érzékelteni az egésznek az irracionális voltát, a valós világunkból való kilógását, az újszerűségét. Nem csak a gondolatok

voltak akkor újszerűek, hanem a Műhely munkamódja is: megelőlegeztük a kooperatív, együttműködésen és értő figyelmen alapuló közös munkát! Valószínűleg, ha én nem járok a Mérei csoportba, hiába Csanádi Judit, nem mertem volna belevágni, nem lettem volna elég bátor és nyitott hozzá. De a Tanár úr adott egy távlatot a világlátásunknak. Ő franciamániás volt, évekig élt Franciaországban, a Sorbonne-on tanult. Onnan rángatódott haza a II. világháború kitörésekor, vagyis a franciák kiutasították mint magyar állampolgárt. És ő egész életében a francia kultúra körül forgott. A képzési csoportban franciákkal voltam együtt – sajnos, ezt az egészet már nem mesélhettem el a Tanár úrnak, 1986 februárjában, fél évvel az én képzésem kezdete előtt meghalt. – Tehát az egész egyelőre csak az én fejemben volt meg, mert akiknek ezt mondtam, nem éltek végig a személyközpontú képzést, Méreihez sem jártak csoportba, csak valahogy elhitték nekem, hogy ez majd jó lesz. Érdekelte őket is. Mert azt gondolom, hogy amiről ez szól, nagyon vonzó dolog. Nem?

Hallgatóság: Ha kifejtenéd, hogy miről szól, és mi ez a nagyon vonzó dolog...

G. P.: Azt gondolom, ez az egész egy nagyon egyszerű kép. Akkor tudok valamit jól csinálni, ha érdekelve vagyok belülről. Nem anyagilag, az egy másik vágány, hanem érzelmileg és gondolatilag érdekelve vagyok. Érdekel engem a dolog, hagyják, hogy beletegyem magam, hagyják, hogy döntsek, hogy felelős legyek, bizalommal vannak irántam, mindig nyitottan, pozitívan fordulnak hozzám, aztán ha én valaminek nem felelek meg, akkor majd megmondják persze, és akkor majd valamit csinálni kell. De van egy pozitív nyi-

tottság, van értő figyelem, odafigyelés és jószándék, hogy próbáljuk meg együtt. Szerintem ezek nagyon vonzó dolgok. Nem olyan egyszerű eszerint működni az életben, mindannyian tapasztaljuk. Csak azon mennyit vacakolunk, hogy az empátia és a kongruencia hogyan üti egymást sok esetben: mélyen együtt érzek veled, de közben, ha kongruens akarok lenni, akkor most mégis csak félre kell tenni, amit a másik képvisel. Melyik a meghatározóbb, az empátia vagy a kongruencia? Ez bonyolult, nagyon nehéz megcsinálni, de maga a szemlélet, a kép, az attitűd, amivel egy magát személyközpontú jellegűnek gondoló ember létezik a világban, csinálja a dolgát és kapcsolódik az emberekhez, végtelenül szimpatikus ma is. És az akkori kis csapatunknak is vonzó volt.

Hallgatóság: Leendő kisiskolás és kisóvodás szülőként van kérdésem. A közösségről sokat hallottunk már, hogy ennek az építésére mennyi munkát fektettek, és hogy jobban megmarad ez a kohézió a gyerekek között a jövőben is. Az általános, tradicionális iskolához képest mennyivel aktívabb a kapcsolat a diákok között? Egyáltalán: aktívabb? Kíváncsi vagyok, a gyakorlatban hogyan tartják a kapcsolatot a volt diákok.

Hallgatóság: Nem tartom a kapcsolatot, inkább a másik iskolából való volt osztálytársakkal maradtak barátságok. De ennek semmi oka nincs, az én esetemben így alakult.

Hallgatóság: Igen, hellyel, közzel

Oláh Panni: Egy egyetemen dolgozom, ahol azzal küzdünk, hogy mi van az Alumnival, hogyan kapcsolódnak a volt diákjaink hozzánk. Ez egy végeláthatatlan, nehéz

kérdés, és pont azon gondolkodtam a napokban, hogy a Rogersnél annyira nincsenek bennem ilyen típusú kérdések. Az, hogy az ember rogerses, az önmagában egy valamit jelentő dolog. Nekem a középiskolához is van ilyen viszonyom. A Poliba jártam középiskolába. De az egyetemen nem érzem azt, hogy általa valamit kaptam, pedig sok mindent kaptam az egyetemen is, de az valahogy máshogy része az identitásunknak. Most mi nyilván azért vagyunk itt ezen a beszélgetésen, mert valamilyen módon része az életünknek az egész rogerses élmény, maga a gondolkodás is, a kommunikáció is. Nekem van rogerses barátom, de ez azért kicsit esetleges is talán, de elég jó arcok. Sok jó arc volt ott, amikor én oda jártam.

G. P.: Visszatérek ahhoz a kérdéshez, hogy mennyire tartják a kapcsolatot a volt diákok. A felnőtteknek, a pedagógusoknak az a szándéka, hogy akik együvé kerültek, egy óvodai csoport vagy egy iskolai osztály gyerekei, tanuljanak meg figyelni egymásra, együttműködni, bizonyos szintig kötődni egymáshoz, a hagyományokat megbecsülni, azokat megtartani. De az, hogy egy-egy csoportban hogyan sikerül megvalósítani a szándékot, mennyire lesznek utána összetartók, hogy személy szerint ki mennyire képes kötődni, mennyire igényli azt a csapatot, amelyik ott volt, ez kérdés. Az is lehet, hogy valaki egy jó összetartó osztályt fog ki, de ő maga gátlásosabb, visszavonultabb, introvertáltabb, vagy ott nem volt jó dolga, mert nem jól bántak vele azok a gyerekek, és pont a háta közepére kívánja az egészséget. Tehát nagyon-nagyon sokszínűen zajlanak ezek a dolgok. És még egy érdekes dolog van, amit most kezdünk el látni. Az első osztály, a tagjai már

34 évesek, általában azt mondják, hogy sokkal erősebben hatott rájuk a középiskola, mint az általános iskola. És akkor most egyszer csak megjelent a Facebookon egy oldal, hogy megalakítottuk a legelső Rogers-iskolai osztály Facebook-oldalát. Engem oda valaki beajánlott, vagy hogy kell ezt a Facebookon csinálni. Erre az oldalra felkerült az első év végén készült osztályfénykép. Rögtön, ahogyan az oldal létrejött. Legközelebb látom, hogy XY feltett 31 képet. Otthon van most a kisgyerekével, és föltett 31 képet. Élvezettel végignéztem. Szóval, hogy nem tudjuk, hogy mi mikor hat, és ki hogyan éli meg a korábbi élményeit. Mi nagyon örülünk ezeknek, örülünk, ha jönnek a hívásra, és azt is értjük, ha valaki nem annyira jön.

Hallgatóság: Még egy dolgot szeretnék hozzáfűzni. Nekem van egy olyan barátom, akivel csak pár éve vagyunk jóba, és az első ilyen érdeklődésünk egymás iránt úgy keltődött föl, hogy kiderült a másikról, ő is rogerses volt, csak nyolc évvel később. És akkor kiderült, hogy van egy ilyen közös valami.

Korbai Kati: Az is fontos, hogy akkor csak elsőtől hatodikig jártak hozzánk, és annyira meghatározó, hogy hol van az az életkor. Most már nyolcadikig vagyunk együtt, de sokáig csak hatodikig voltunk. Tanárként mindig is gondoltam arra, hogy vajon mennyire meghatározó az én életemben az a közösség, akivel elsőben voltam egy osztályban, vagy akivel gimnáziumban jártam együtt.

G. P.: Általánosban egy csak lányokból álló iskolai osztályba jártam. 26-an voltunk, hosszú évtizedeken át nem találkoztunk, bár egy-két barátság megmaradt. Nagyon különbözőek voltunk. És akkor az egyikünk ezelőtt tíz évvel hazatelepült

Belgiumból, és elkezdte összetrombitálni a társaságot. Azokat, akikkel annak idején jóban volt, két, egymással szimpatizáló, de külön alcsoportot – egy hat- és egy négyfős csapatot. Az lett belőle, hogy most évente kétszer összejárunk, egyszer nála találkozunk, egyszer kirándulni megyünk. Kiderült, hogy szívesen vagyunk együtt és jókat tudunk beszélgetni, időnként kultúrprogramokra is mennek néhányan együtt. Ezek annyira kiszámíthatatlan dolgok

Hallgatóság: Ehhez kapcsolódóan: van olyan tapasztalatom, hogy megfordulnak emberek. Ha kialakul a nyitottság, meg az válik természetessé, hogy kapcsolódom a másikhoz, és hogy együtt dolgozom. Nem feltétlenül személyekhez kötődően, hanem ahogyan aztán a világban vagy az emberi közösségekben létezem. Nyilván nincs kontrollcsoport, nincs összehasonlítás, de mégis... kapnak olyan értékeket vagy olyan irányultságot, hogy hogyan vannak az emberekkel?

G. P.: Hát nagyon reméljük!

Fehér Márta: Mind a két gyerekemnek a szűk baráti társaságában is van Rogers Iskolá-s osztálytárs. De nem ez volt az igazán fontos, hanem amit mondtál, hogy ahogy bántak velük, meg az a kommunikáció meg az az odafordulás, hangvétel és az a légkör, amiben nagyon sokszor adtak alkalmat, meg támogatták a kapcsolódást. A saját gyerekeimen is azt látom, meg a tanítványaimon is, hogy az, hogy a felnőttek hogyan dolgoznak együtt, az egy olyan végtelen nagy tapasztalat, ami a kicsi gyereknek is megmarad. Látták, hogy sokat dolgoznak, hogy húznak, hogy együtt húznak, hogy nem sajnálják az időt, energiát. A saját iskolámról is, meg a Rogersről is mindig, ha egy szóval kell valamit mon-

dani, hogy milyen, azt mondom, hogy emberszabású. Tehát hogy egyszerűen normálisak vagyunk ilyen értelemben, a kommunikációban meg a kapcsolati rendszerben, és szerintem a közösség is fontos, de ezt így lehet személyesen továbbvinni, értékesíteni az életben.

Hallgatóság: És milyen érzés kikerülni a Rogersből? Egyszer elkaptam egy beszélgetést, ahol az ismerősöm elmondta, hogy rogerses volt, és hogy miután kikerült, eltávolodott az iskolától, mert úgy érezte, hogy bekerült egy vad világba, és ő csak tegeződni tudott, nem értette, hogy van itt ez a hierarchia. Haragudott, és le kellett nyugodnia, és csak később tudta újra értékelni ezeket. Kíváncsi lennék, hogy másoknak mi a tapasztalata erről, hogy vissza kell zsilipelődni a világba. Vagy annyira megerősödik addigra?

Török Ági: Engem nagyon leszidott a fiam hatodik után, amikor hetedikbe máshova járt, hogy miért jártam a Rogersbe, miért kellett oda járni, mikor ez van itt? Azután eltelt pár év, és azóta már azt mondta, hogy értem, aha, jó.

G. P.: Szóval nehéz volt Marcinak az átállás. Tudsz valamit mondani, hogy mi volt az ő nehézsége, hogy mit nem talált? A tegeződés, magázódás?

Török Ági: Az ment neki, az csak formai volt, az annyira nem zavarta. Talán az volt zavaró, hogy megmondták, hogy ezt kell csinálni, azt kell csinálni. És hogy ő abba nem akart betagozódni. Szerintem egy ilyen általános sértődés volt rajta, hogy hát a világ nem is olyan, amilyennek korábban látszott.

Hallgatóság: Vagy lehet, hogy olyan korszakában volt, amikor fontos a társaság. Olyanná lenni, mint a többiek. Közben egy egész más világban volt, és különecnek számított.

Lipták Era: Az iskola 25. születésnapja alkalmából rendeztünk témanapot. A témanap az egész iskolának szól, és egyes életkorú csoportban vannak a gyerekek. Egy olyan témanapot szerveztünk, amikor régi diákokat hívtunk meg, hogy megtudjuk, hol vannak ők, hol tartanak a világban, és kértük, azzal kapcsolatosan csináljanak valamilyen foglalkozást a mostani rogerseseknek. Azóta ezt a témanapot rendszeresen megtartjuk, mert a jelenlegi rogerses gyerekek szerint ez az év legjobb témanapja. Nagyon élvezik. Nagyon hálásak vagyunk, hogy visszajönnek. De borzasztóan kíváncsiak voltunk arra is, hogy ők hol vannak, mit csinálnak, hogy éltek meg ezt a váltást, úgyhogy szerveztünk egy teázást, és akkor kérdeztük őket, hogy hogyan vannak. Egészen különböző tapasztalatokról számoltak be. Volt, aki azt mondta, hogy ő, a Rogers Iskola szerves folytatásaként, hasonló középiskolába került, és az egyetemen is megtalálja magát. Éppen egyetemista volt, és a többiek állandóan nyaggatják, hogy na mondd már, hogy csinálod, hogy te mindig eléred azt, amit el akarsz érni. Ő valahogy megtanulta azt, hogy milyen utakat kell ehhez járni, hogyan kell kommunikálni, kit kell megkeresni azzal, ha ő valamit szeretne. Valaki más arról mesélt, hogy neki nehéz volt a váltás, mert abban az iskolában, ahová ő átkerült, nem volt szabad kérdezni. Nálunk azt tanulta meg, hogy mindig mindent meg szabad kérdezi, ami őt érdekli, akár meg is kérdőjelezhet dolgokat, amikkel ő nem ért egyet. Az új iskolában eltelt egy idő, amíg megtanulta, hogy itt most ő nem kérdezhet. De megtanulta. Aztán azt mondta, hogy az már más kérdés, hogy ezt betartotta-e vagy sem, mert utána meg kapott a fejére. Szóval egé-

szen széles körű tapasztalatokkal jöttek. Nagyon függött attól, hogy az a gyerek, akár a mi iskolánkban is milyen habitussal volt jelen.

Hallgatóság: Mind a négy gyerekem a Rogersbe járt. Amikor a kisebbik lányom egy viszonylag szabadabb szellemű, nem versenystálló, nyelvtagozatos gimnáziumba került, egy nagyon manipulatív osztályfőnököt fogott ki. Már nem emlékszem a helyzetre, de valami olyasmi volt, hogy valakivel nagyon igazságtalanul bánt, vagy mondott az osztálytársára ez az osztályfőnök valamit, és a lányom annyit mondott, hogy tanárnő, számomra ez elfogadhatatlan. Erre a kedves tanerő azt bírta mondani, hogy ne szemtelenkedj! Ez így nagyon meghatározó volt. Aztán a lányom leállt, mindig otthon puffogott erre a kedves osztályfőnökre, és nem mondta el, hogy elfogadható-e, nem jelezte vissza, de ez egy sarkalatos pont volt.

G. P.: Csak az a nagy kérdés, hogy mikor kikerült ettől az osztályfőnöktől, akkor utána megint mer-e kérdezni. Tehát ahol érdemes, ott mer kérdezni?

Hallgatóság: Kifejezetten csak ennél az osztályfőnöknél nem kérdezett, nagyon utálta, meg az osztály is utálta... De volt egy csomó nagyon jó tanárja. Meg is fogalmazta, hogy volt olyan, aki mintha a Rogersből jött volna. Vagyis aki nem tanulta a személyközpontú szemléletet, hanem alapból így született, vagy ilyen lett az a tanár, aki miatt nagyon jó volt.

G. P.: Azt gondolom, hogy ha valaki megtanulja, hogy megpróbáljon kérdezni, ahol értelme van, és ha valahol nagyon nem lehet, hátrahúzódik, az egy életre való dolog. Csak nehéz ezt a különbséget megtanulni később, ha valaki nem így indult.

Hallgatóság: Mennyire viszi tovább a rogersi szemléletet később valaki, amikor a munka világában kell boldogulni, amikor már nem az iskolai keretek között van?

Jacsó Rita: Azt gondolom, hogy ezek a gyerek tudnak valamit, ami akkor is nagyon fontos, ha más környezetbe kerülnek, mert van viszonyítási alapjuk.³²

Hallgatóság: Mi a sarki iskolából jöttünk át negyedikben, és amikor kérdeztem a kisfiamat, hogy mi az az óriási különbség, ami a korábbi iskolád és a Rogers között van, azt mondta: Anya! Itt engem partnerként kezelnek.

G. P.: És ő ezt így gyerekként meg tudja fogalmazni. Megéli és megfogalmazza. Ez jó.

Hallgatóság: A hagyományos iskolában a tanároknak, jó esetben, van egyfajta tekintélye. Hogyan van ez a Rogers Iskolában?

Bacsik Ági: Az embernek van tekintélye. Nem attól lesz tekintélyed, hogy tanár vagy hanem attól, ahogyan viselkedsz a helyzetekben, amilyen ember vagy.³³

Hallgatóság: Ahol én tanítok, ott annak alapján ítélnék meg, hogy mennyire van csönd az óráimon. A Rogers Iskola osztályaiban csönd van? Fontosnak tartjátok, hogy a gyerekek óra alatt csöndben legyenek?

Lipták Era: A csönd az egy fontos dolog, a tanulási folyamathoz elengedhetetlen. Ugyanakkor sokféle csönd létezik. És a tanulás is sokféle, tehát minden helyzetben más segíti elő igazán a figyelmet és a tanulást.

32 Rita a Rogers egyik pedagógusa. (szerk.)

33 Ági a Rogers egyik pedagógusa. (szerk.)

Rubin Veroni: Én csak azt kérdezném, hogy a csönd a tekintélytől van?³⁴

Hallgatóság.: Nem tudom, lehetséges, hogy ha valakinek van igazi tanári tekintélye, akkor belép a terembe, és mindenki csöndben van. De engem nagyon feszélyez, ha nincs csönd az óráimon és ráadásul az igazgató is megró érte.

R. V.: Tanulni akarnak a gyerekek, vagy rám figyelni akarnak?

G. P.: Igen, de ne felejtjük el, hogy egy egészen hagyományos felállás esetén a főnök letolja a tanárt azért, mert a gyerekek mondjuk a szőnyegen hasalva tanul. Mi meg csináltunk magunknak egy rendszert, amibe közös megegyezés alapján egy csomó minden belefér, amit egy hagyományos iskolai tanár nem engedhet meg magának. És ez így nyilván nagyon nehéz. Ez a hagyományos iskolai felállás, amiből mi eljöttünk.

Bacsik Ági: Szerintem egyszer gyere, és nézd meg, hogy van nálunk!

G. P.: Gyere el és nézd meg!

Hallgatóság: Jó, rendben, köszönöm szépen!

Hallgatóság: Te pszichológus vagy. A pszichológusi munkádban is a személyközpontú szemlélet alapján dolgozol? Nem merült fel benned, hogy más alapokon hatékonyabban tudnál a hozzád fordulókkal foglalkozni? És a napi életben is benned van ez a tudás, ez a megközelítés?

G. P.: Azt gondolom, hogy ez mára már belém ivódott, amennyire tudott. Amikor kliensekkel vagyok csoportban vagy kettesben, akkor azt hiszem, valami ilyesmi módon

34 Veroni a Rogers egyik pedagógusa. (szerk.)

szoktam jelen lenni. Figyelek, próbálom őt érteni, próbálok nem tanácsokat adni, véleményt mondani, hanem ott vagyok, vele vagyok, figyelem őt és tükröt tartok, visszajelzek. Azt hiszem, ez egy élhető attitűd pszichológusként is, emberként is, tanárként is. Biztos érdekes lenne, ha valaki fölvenne engem videóra egy pár ülés alkalmával, azt megnéznénk, hogy tudom-e csinálni. Úgy gondolom, hogy a szemlélet jellemzőinek bizonyos részeit jobban tudom használni, más részeit kevésbé. De amit tudok, azt úgy gondolom, hogy már az enyémmé lett. Kérdezted az előbb, hogy miért maradtam ebbe, és azt gondolom, hogy részben a személyiségemből, részben a neveltetésemből a személyközpontú szemlélet közel áll hozzám. Egy olyan családban nőttem fel, ahol engem partnernek tekintettek, egy csomó dolgot megbeszéltünk, és lehetett azon gondolkodni, hogy ha most ennyi idős vagyok, nyolcra kell hazajönni, vagy elég, ha kilencre jövök haza. És akkor azt kitaláltuk a szüleimmel, én meg teljes természetességgel betartottam. Döntési felelősség és bizalom. Tehát közel áll hozzám, tudok benne gondolkodni.

Hallgatóság: Összeállt bennem egy gondolat, ahogy az iskoláról beszéltél: mi lesz ezekből a gyerekekből, hogy tudnak majd élni a nagyvilágban? És a kliensek is. Próbálsz rájuk figyelni, próbálod őket érteni, meg partnerként kezelni. Nekem mind a két helyzetből az jött át, hogy ez elég. Elég ahhoz, hogy működjön, hogy hatással legyen.

G. P.: Nem gondolom, hogy elég. Még a kliens-segítő szerepben talán jobban, mert az egy kiragadott, művi helyzet: csak találkozunk, aztán ki-ki megy az útján. Ott talán jobban

elég. De azt gondolom, hogy ott is – legalábbis nekem ez vált be – vannak pillanatok, amikor kilépek ebből. És valami más kerül elő a saját élettörténetemből és milyenségemből, mert például kérdez valamit, amire én válaszolok. De hát Rogers is válaszolt, ha megkérdezték! Tehát azt gondolom, hogy a non-direktivitást néha át kell lépni. És ha az ember egy iskolában tanít, akkor nagyon sokszor át kell lépni. Mert kevés. Amit Bacsik Ági úgy mondott, hogy emberi tekintély: az emberi tekintélyben benne van a tudás, a tapasztalat, a szakmai rutin, tehát nagyon sok minden benne van. Az iskolában önmagában az, hogy valaki odafigyel, érti és támogatja a gyereket, biztos, hogy kevés, De szerintünk, akik ott dolgozunk, szükséges. Szükséges, de nem mindig elégséges. Sőt, szinte soha nem elégséges. Kiragadott pillanatok az iskolában, amikor ülök kettesben egy nagyon kiborult gyerekkel, ebédszünetben, délután. Akkor ott egy terapeuta vagyok, mert nincs más dolgom. Mert nem igazságot kell tennem, nem tananyagot kell tanítanom, nem csoportot kell együtt tartanom, hanem valaki bajban van, és neki kellene segítenem. Ez egy kiragadott pillanat. Na de egy tanár és gyerekcsapat életében ezek elszigetelt kis pillanatok. Egyébként az empátia, az értő figyelés képessége szükséges alap, amire jönnek az egyéb tanári kvalitások, amit részben az a helyzet ad, hogy ez egy iskola, részben az illetőnek a saját személyéből jövő egyéb jellemzők. Ezért van az, hogy a tanáraink nálunk is, a Lau-derben is, a Poliban is, annyifélek! Mindenki nagyon-nagyon különböző, mégis azt lehet mondani, hogy ezekben az iskolákban van egy közös szellemiség. Azt gondolom, hogy az alternatív és a hagyományos iskolák között az az egyik leg-

nagyobb különbség, hogy az alternatívban a tanárok próbálnak egy közös szellemiséget, egy közös attitűdbeli alapot létrehozni nagyon sok munkával, és valahogy ahhoz tartani magukat. És ez egy nagyon nagy erő. Amit Oláh Panni mondott, azt viszem magammal, és a nevedet is használni fogom a mondathoz, ha nem bánod. Mert az, hogy a negyedik évre sikerült egy olyan légkört teremteni, hogy bejön egy gyerek, aki fogékony erre, és azt érzi, hogy itt van hagyomány, stílus, törődés, az a lényeg. Nyilván egy kisgyerek nem gondolja, hogy hány éves ez az iskola, és mikortól működik, az nem érdekes. De hogy ott van valami, amit megcsináltunk mi, akik ott dolgoztunk, és először csak négyen meg öten voltunk, aztán heten meg kilencen, aztán mire Panniék odakerültek, még mindig nagyon kevesen voltunk, de együtt megcsináltuk. Azt gondolom, hogy az alternatív iskolákat a hagyományos iskoláktól ez biztosan megkülönbözteti.

D. M.: Lejárt az időnk, be kell fejeznünk, bár biztosan még sokáig tudnánk folytatni – köszönöm a beszélgetést!

G. P.: Nagyon örülök, hogy ennyien eljöttetek, köszönöm én is!

30 years after Rogers – interview with Panni Gábor (2017)

In 2017 the Rogers Centre organized a series of events in which they and their guests together were talking about the person-centered trend, their experience, some great collisions and personal commitments. In one of the programs, the

guest was dr Anna Gádor, the founder of Rogers School. In our paper we release the most significant parts of this talk. We can get to know the circumstances of the school's founding and how it fits into Anna Gádor's personal life. We can have an insight into the questions of the first years' pedagogical work and the answers to them given by the school: how did the ongoing system form from the initial freedom? Several former and present students, parents, teachers and other people interested in the topic also joined to the conversation. Through their stories we can't just get numerous information about the past and the present of the school but we can also have some knowledge about the happenings in the background such as the motivation and thinking plus the experience that were shaping the former two entities.

Lipták Erika: A szociáliskompetencia-fejlesztés intézményi lehetőségei a Carl Rogers Személyközpontú Általános Iskolában (2013)

Lipták Erika, Era az iskola első éveiben csatlakozott a Rogershez gyógypedagógusként, később tanító és szaktanár volt, 2011-től az iskola igazgatója. A tanulmány Era szakdolgozatának kivonata, amely 2013-ban készült a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar Köz-oktatási vezető és pedagógus-szakvizsga szakirányú továbbképzési szakán. Nagyon sok oldalról megmutatja az iskola hátterét, Rogerset magát, a személyközpontúságot, a teljes iskolai működést a szociális kompetenciákra fókuszálva. Módszertani ötleteket ad, és a végén diákok, szülők és látogatók visszajelzéseit is olvashatjuk.³⁵ (A szerk.)

„Rogers szerint emberek kicsiny csoportjai tehetik a legtöbbet azért, hogy békésebben, egymást jobban megértve éljünk együtt.

35 A dolgozat elején olvasható köszönetnyilvánítás: „Hálásan mondok köszönetet konzulensemnek, dr. Gádor Annának, aki régóta türelmes gondossággal segíti munkámat. Dolgozatom abból a majd 22 éves közös munkából táplálkozik, ami során Panni hiteles személyközpontú facilitátorként elfogadó figyelemmel kísérte munkámat, bizalommal segítette lépéseimet.” (A szerk.)

Amikor megtanulunk a másik emberre odafigyelni, akkor jobban megértjük annak szándékait és igényeit, ezáltal tekintettel tudunk rá lenni, amikor saját elképzeléseinket érvényesítjük. A megvalósuláshoz legfontosabb a szorongásmentes, bizalomteli és biztonságot nyújtó légkör, amelyben az ismeretszerzés és az együttlét nem kényszer, hanem örömforrás.”³⁶

1. Bevezetés

1991 óta dolgozom a Carl Rogers Személyközpontú Általános Iskolában. Munkám kezdetekor az iskola felvett három súlyos mozgássérült tanulót, az ő fejlesztésükre kerestek szomatopedagógust. Amikor a gyógypedagógiai munkámra már nem volt szükség, az iskola felkért egy osztály vezetésére. Itt tapasztaltam meg, hogy a csoport működése milyen erős hatással van egy gyerek személyiségére, és egyes gyerekek személyisége mekkora befolyással bír az egész csoport működésére. Ez a hatás volt az, ami felkeltette az érdeklődésemet, azzal kezdtem el foglalkozni, hogy a pedagógus facilitálása milyen módon tudja segíteni a gyerekeket a szocializációs folyamatban.

Az iskola Magyarországon teljesen új utat képviselt Carl Rogers személyközpontú szemléletével, ami számomra nagy lehetőséget tartogatott a szociális fejlődés témájában való

36 A Rogers Iskola Zászlós kiadványából, amely az iskola céljait és pedagógiai programját tartalmazza.

elmélyülésre. Az útkereső, a megoldások hatását folyamatosan vizsgáló munkában a módszertani szabadság mellett nagy segítség volt a pedagógusok szoros, tapasztalatokat megosztó együttműködése. Hamarosan azt vettem észre, hogy én magam is folyamatosan változom, nem csak a pedagógiai tudásom bővült, a személyközpontú szemlélet hatására bennünket, pedagógusokat is erős személyiségformáló hatások értek. Az, hogy nem csak a gyermekek vannak középpontban, hanem mindannyian, akik a folyamatban részt veszünk (szülők és pedagógusok is) önmagában is új tapasztalatként hatott. Önmagunknak lenni és a kapcsolatunkon, kommunikációnkon keresztül hatni, igazi kihívást és a képességgemmel, tudásommal való folyamatos szembenézést jelentette. Ezeknek köszönhetően határoztam el, hogy addig maradok ebben az intézményben, amíg úgy érzem, hogy még mindig tud új élményt adni. Még itt dolgozom.

2004-ben az I. Nemzeti Fejlesztési Terv tűzte ki a magyarországi közoktatás modernizálását: a kompetencia alapú oktatás megvalósítását, ezzel kapcsolatban a tananyagfejlesztést, a pedagógusok és oktatási szakértők felkészítését. A program kidolgozását a Sulinova Kht. végezte, a Szociális kompetenciafejlesztés szerteágazó területének a vezetője Czike Bernadett volt. A fejlesztési folyamatba 2005-ben kapcsolódtam be először lektorként, majd a szociális kompetencián belül a Szociális, életviteli és környezeti kompetenciák programcsomagjának vezetője lettem. Talán nem véletlen, hogy a szociális kompetencia fejlesztői munkájába iskolánk kis pedagóguslétszáma ellenére is több munkatársam bekapcsolódott.

A fejlesztői munka befejeződött, a tapasztalatok pozitívak voltak, és bár a kidolgozott tananyagokat számtalan pedagógus használja, maga a program lassan elhalványul.³⁷ Feltételezésem szerint ez nem a kompetenciaalapú oktatás létjogosultságát kérdőjelezi meg, hanem azt mutatja, hogy ha nem történik meg a pedagógusok szemléletváltása, a köznevelés szereplői nem ismerik fel a szociális kompetencia fejlesztésének fontosságát, és nem tud létrejönni egy olyan intézményi rendszer, ami többek között a Rogers Iskolában 23 éve – ugyan folyamatosan változásban van – működik, akkor a kompetenciaalapú oktatás csak részleteiben tud megvalósulni az intézményekben.

Az előzőekben felvázolt két fontos tapasztalatom inspirált arra, hogy munkámban leírjam egy olyan iskolai rendszer működését, amely elősegíti a szociális kompetencia hatékony fejlesztését. Dolgozatomban bemutatom a szociális kompetencia folyamatosan változó értelmezését, az iskola elvi alapjait, szemléletét és az intézmény által kidolgozott pedagógiai feltételeket. Célom, hogy a bemutatott minta elősegítse más intézmények hatékonyabb működését ezen a területen.

37 Az akkor elkészült anyagok jelenleg a Szabad Iskolákért Alapítvány gondozásában érhetőek el: <http://kooperativ.hu/szocialiskompetenciak> (szerk.)

2. Carl Rogers Személyközpontú Általános Iskola

Intézményünk alapvető célja, hogy olyan oktatási környezetet alakítson ki, amely egyformán elősegíti a hagyományos ismeretszerzést, a társas kapcsolatok és az önismeret fejlődését, ami mintát teremt arra, hogy a humanisztikus értékeket és a világ sokszínűségét itt és most hogyan lehet megélni. A cél eléréséhez nem a tananyag megváltoztatását, hanem a nevelés-oktatás szemléletének átalakítását tűztük ki magunk elé feladatnak. A megvalósításhoz Carl Rogers személyközpontú szemléletét vettük alapul.

2.1. Rogers személyközpontú szemlélete

Rogers 1902-ben született Chicago egyik külvárosában. Életének fontos eseménye volt, amikor 1924-ben néhány diáktársával Kínában járt, és más kultúrájú, vallású emberekkel találkozott, kiszakadt addigi környezetéből. Az utazás hatására felismerte, hogy nagy társadalmi változásokra van szükség a világban. A mezőgazdasági tanulmányait történelemre cserélte azzal a céllal, hogy lelkész lesz. Ebben az évben tette az első olyan lépést, amiben későbbi magyarázóit a rogersizmus kezdetét sejtik; kezdeményezésére a kollégium hallgatói tanár nélküli szeminárium engedélyét kérték az igazgatóságtól. Csak hosszas egyezkedés után jött létre Rogers első autoritás nélküli, non-direktív tanulmányi élménye. Végül 1928-ban a Columbia Egyetem Tanárképző Főis-

koláján klinikai és nevelépszichológiai bölcsész diplomát, majd 1931-ben doktori címet is szerzett.

A főiskola után egy gyermekvédelmi társaságnál (*Society for the Prevention of Children*) pszichológiai tanácsadással foglalkozott. Ez a munka hozta meg számára azt a felismerést, hogy a pszichoanalitikus megközelítési mód nem csak azért hatástalan ezen a területen, mert hosszú időt igényel, hanem mert a belátás önmagában kevés változást eredményez a problémás személyekkel folytatott munkában. Ezzel szemben úgy tűnt, hogy akikkel nyitott és megengedő kapcsolatot épített ki, azok a kliensek jól fejlődtek. Megfigyelte, hogy a tanácsadásban a kliens megértése a legfontosabb, mert a megoldást nem a kliens által hozott „ügy” elintézése, hanem a kliens üggyel kapcsolatos felfogásában, viszonyulásában való változás létrehozása jelenti. A megértésben az empátiát tartotta a legfontosabbnak: *„Csak akkor segíthetünk igazán a másíknak, ha személyként kerülünk kapcsolatba vele, ha vállaljuk a kapcsolatban önmagunkat, ha átérezzük, hogy joga van olyannak lennie, amilyen”* – írja később *Egy létezési mód* című könyvében.³⁸

Ez a megközelítési mód a kliens és a terapeuta nyitott és elfogadó kapcsolatára helyezi a hangsúlyt. Rogers a személyközpontú terápiás helyzetet egy meleg hangulatú beszélgetésként jellemezte, amelyre az elfogadás, a megértés, a bizalom és az őszinteség légköre jellemző mint a terápia alapfeltételei, amelyeket a terapeutának kell megteremteni.

38 Carl Rogers: *Egy létezési mód*, 179.p.

A chicagói és a wisconsini egyetemeken tovább dolgozott a kliensközpontú terápia módszerén, kutatások során vizsgálta elmélete hatásait, finomította eljárásait. Rogers végül a kliensközpontú terápia elnevezést tartotta a legpontosabbnak, ami azt a szándékot fejezi ki, hogy az legyen a figyelmünk középpontjában, akinek segíteni akarunk. Elmélete szerint a terapeuta nem rendelkezik a megoldás kulcsával, még csak azt sem tudja, mi az, a tanácsért forduló ember magában hordja a problémája megoldását is. A kliens van a középpontban, akit a pszichoterapeuta feltétel nélkül elfogad, akiben bízunk. A terapeuta csak társ, facilitátor, aki abban segíti a klienst, hogy felfedezze magában a fejlődésének belső forrásait.

Az egyéni terápiáról érdeklődése fokozatosan a kiscsoportok felé fordult. Ezekben az években dolgozta ki a személyközpontú megközelítést, amelyben a kliensközpontú pszichoterápia alapelveit alkalmazza a személyiségfejlődést szolgáló csoportokra. Egyre több területen próbálta ki elméletét, így a pedagógiában is.

A '70-es években több száz fős nemzetközi összetételű „nagy csoportot” is vezetett.

Elméletét egyre szélesebb körben kutatták és használták, munkássága túlnőtt a pszichoterápiás módszer szintjén, ő maga létezési módként jellemzi elméletét *A Way of Being* (Egy létezési mód, 1980) című könyvében. Rogers munkáinak hatására *Kultúrák Közötti Kommunikációs* workshopok indultak Európában, közülük 1984-ben és 1986-ban a Klein Sándor vezetésével a szegedi egyetem által szervezett találkozón Rogers is részt vett.

Carl Rogers 1987. február 4-én halt meg. Az általa kidolgozott személyközpontú elméletet egy állandóan fejlődő, bővülő rendszernek tartotta, amelyet a résztvevők a személyiségük, céljaik és tetteik mentén folyamatosan alakítanak.

2.2. Rogers tanulásról alkotott elmélete

Rogersnek meggyőződése volt, a felfedező, belülről kezdeményezett tanulás – valódi tanulás – az egyetlen, amely lényegesen befolyásolja az emberek viselkedését.

Még az 1960-as években kezdett el foglalkozni azzal, hogyan lehetne az általa kidolgozott kliensközpontú terápia tapasztalatait felhasználni a csoportokkal való munkában, konkrétan az oktatásban. Az országot járva felkeresett olyan oktatási intézményeket, ahol véleménye szerint hatékony tanulás zajlott, majd összehasonlította az akkor átlagos iskolák működésével. Tapasztalatát a *Freedom to Learn* (A tanulás szabadsága, 1969) című művében foglalja össze. Könyvében leírta, hogy milyen légkör, személyi feltételek, tulajdonságok szükségesek a lényegi tanulás biztosításához. Az általa gyűjtött példákkal támasztotta alá elmélete gyakorlati megvalósíthatóságát.

„Olyan fiatalokra van szükségünk, akik kreatívan gondolkodnak és cselekednek, értékelik az emberi életet, értelmes döntéseket tudnak hozni, és harc helyett inkább kommunikálnak és tárgyalnak. A mi felelősségünk, hogy olyan tanulási környezetet alakítsunk ki, amely elősegíti a szabadságot és a felelősségérzetet” – írja Natalie

Rogers édesapja munkásságával kapcsolatban *A tanulás szabadsága* című könyvben.³⁹

Az igazi tanulás a tanuló akarata, tevőleges részvétele nélkül nem jön létre, miközben az oktatás ma gyakran azt jelenti, hogy olyan tananyagot kell a gyerekek fejébe tömni, aminek számukra nincs személyes jelentősége. Rogers a lényegi tanulással kapcsolatban azt a példát említi, amikor a kisgyerek megérinti a fűtőtestet, és megérti, mit jelent az, hogy forró. Ebben a jelenségben együtt van a gondolkodás és az érzelem. *„A lényegi tanulás során összekapcsolódik a logikus gondolkodás és az intuitív megérzés, az értelem, az elmélet és a gyakorlat. Ha így tanulunk, akkor érezzük, hogy egész lényünkkel jelen vagyunk, minden képességünket felhasználjuk.”*⁴⁰

Rogers a következő pontokban fogalmazta meg a lényegi tanulás feltételeit:

- az egész ember – az érzelmei és a gondolkodása együtt – vesz részt a folyamatban,
- a tanulást maga a diák kezdeményezi, amihez lehet ugyan, hogy az első lökés kívülről ered, de a felfedezés érzete, a megértés iránti belső igény jelen van a tanulás közben,
- a tanulás valódi különbséget idéz elő a tanuló viselkedésében, attitűdjében, személyiségében,

39 Rogers, Carl: *A tanulás szabadsága*. Budapest: Edge 2000 – Oktatás-kutató és Fejlesztő Intézet, 2007., 20. p.

40 I. m., 71-72. p.

- a tanuló a folyamat közben úgy érzi, hogy az, amit tanul, valamilyen szükségletét elégíti ki, ezért a tanulás értékesnek tűnik számára.

Rogers megállapítása, miszerint a modern ember egy állandóan változó világban él, ma még erősebben igaz, mint évtizedekkel ezelőtt. A változó világban az aktuális tudáselemek gyorsan elavulnak, helyüket új tények veszik át, így az iskolákban nem a tudásanyag folyamatos újrafogalmazására van szükség, hanem arra, hogy segítsük a gyerekeket az újra nyitott, a folyamatosan változó környezethez jól alkalmazkodó „tanuló emberré” válni. Rogers a tanulás tartalmáról csak annyit ír, hogy a tanuló és a tanár személyes igényei szabják meg a tanulandó anyagot, és még egy lényeges gondolatot kapunk tőle: minden és mindenki lehet a tanulás forrása. Szerinte a tanár sem a mindent tudó, tudást osztogató személy, ő is egy az értékes, elérhető források közül, de sok más forrás is rendelkezésre áll: a gyerekek, a könyvek, más felnőttek.

Kiemeli, hogy a lényegi tanulás megvalósulásához a tanulás facilitálására kell helyoznünk a hangsúlyt, facilitáló környezetre van szükség, aminek a biztosítása a pedagógus – a facilitátor – feladata. A tanulást serkentő attitűdnek három alapfeltételét fogalmazta meg: a kongruencia, hitelesség önmagunk gondolatai és cselekedetei között, az empátia, feltételekhez nem kötött pozitív odafordulás minden ember felé és a bizalom a másik emberben.

A facilitáló minőségek közül a hitelességet emeli ki mint a legfontosabbat. Csak akkor várhatjuk el a gyerekektől, hogy kifejezzék érzéseiket, gondolataikat, hogy alkotó módon vegyenek részt a folyamatban, ha a tanár is így viselke-

dik. A legfontosabb, hogy a tanár ne merev maszkként hordozza tanárságát, amelynek „felvételekor” személyiségének egy részét otthon hagyja. „Lehetünk emberi lények az osztályban?” – teszi fel Rogers a kérdést *A tanulás szabadsága a 80-as években* című könyvében. Lehetünk, és azoknak kell lennünk, ha át akarjuk törni a megszokott határokat tanár és gyerek, gyerek és tananyag között. Saját magamnak, valódinak lenni – mondja más szavakkal. Valódivá válni – mindez folyamat, és nem „statikus teljesítmény”. Rogers szerint az iskolai helyzetnek is – mint minden más helyzetnek – lényege az interperszonális kapcsolat. A kapcsolat tanár és gyerek, ezáltal befolyásolva gyerek és gyerek között; a kapcsolat tanár és tanár, tanár és szülő között. Az egész interperszonális hálónak, amelyben a gyerekek élnek, hasonló attitűdökből kellene szövődnie.

Rogers elfogadja a partner autonómiáját, gondolat- és érzésvilágát, hiszi, hogy a másik tudja, miért csatlakozik vagy nem csatlakozik valamihez. Megpróbálja mélyen megérteni, átérezni az indítékait. Bízik az erőben, amellyel minden ember képes kiválasztani a maga számára a fontos és nem fontos dolgokat, amivel megoldja a problémákat, kialakítja helyét a világban.

Rogers a könyvét a '80-as években átdolgozta, az új kiadásban *A tanulás szabadsága a 80-as években* címmel jelentette meg, amelyet Angster Mária fordított magyarra, és az 1986-os szegedi *Kultúrák Közötti Kommunikáció* című találkozón 300 példányban jelent meg. Ennek a kiadványnak a sokszorosán másolt példányát olvastuk az iskolánk alapítása előtt és után, mintegy keresve a választ arra, hogy milyen is legyen az általunk létrehozott Carl Rogers nevét viselő általános iskola.

2.3. A Rogers Iskola jellemzői

A 1990-es években számos alternatív iskola kezdte meg működését. Ezek egyike a Carl Rogers személyközpontú szemléletén alapuló intézményünk.

2.3.1. A Rogers Iskola célkitűzése

A Carl Rogers által képviselt személyközpontú szemléletet alapértékként fogadjuk el, aminek segítségével olyan nevelési és oktatási környezetet szeretnénk létrehozni, ami a bizalomra, elfogadásra, hitelességre és az együttműködésre épít a nevelésben és az oktatásban. Azt a célt tűztük ki magunk elé, hogy a gyerekek ismerjék fel a lehetőségeiket, és találjanak rá saját útjukra; váljanak olyan fiatalokká, akik biztos alapkészségekre építve, megalapozott tudás birtokában, magas szintű szociális kompetenciával, másokkal együttműködve érvényesülnek az életben.

Ezt elsősorban biztonságot nyújtó, bizalomra épülő és tevékenységre ösztönző légkör megteremtésével szeretnénk biztosítani. Az iskola alapértékeinek a bizalmat, biztonságot, együttműködést, hatékonyságot, hitelességet, a szabadság és kötöttség megfelelő arányát tekintjük.

Miért Rogerst választottuk?

Mert fő célkitűzésünk nem a tananyag, hanem a légkör megváltoztatása volt, és ehhez az ő szemléletében találtunk sok segítséget. Rogers szerint, amikor megtanulunk a másik

emberre odafigyelni, akkor jobban megértjük annak szándékait és igényeit, ezáltal tekintettel tudunk rá lenni, amikor saját elképzeléseinket érvényesítjük. A megvalósuláshoz legfontosabb a szorongásmentes, bizalomteli és biztonságot nyújtó légkör, amelyben az ismeretszerzés és az együttlét nem kényszer, hanem örömforrás. A nevelésben feladatunknak tekintjük az önismeret folyamatos fejlesztését, a társas kapcsolatok kialakítását, a kommunikáció és a konfliktusok kezelésének tanítását.

2.3.2. A rogersi szemléletből következő alapelveink

Általános emberi értéként a humanisztikus szemléletet tűztük zászlónkra: az emberi méltóság tiszteletét szem előtt tartó, az egyén sokoldalú, harmonikus és szabad fejlődését elősegítő életérzést.

A pedagógus, a diák és a szülő között megoszlik a tanulási-tanítási folyamat felelőssége. Fontos, hogy a tanulók érezzék, dolguk van a saját életük alakításával, tevékeny részesei legyenek az iskolai életnek. Ebből adódóan iskolánkban a diákok a megszokottnál nagyobb szabadsággal és felelősséggel rendelkeznek saját életükkel, tanulásukkal kapcsolatban; dönthetnek időhatárokról, a tanulnivalók súlyozásában, abban, hogy ők mit hoznak be a csoport életébe. Számunkra a szabadság azt jelenti, hogy bízunk a gyerek önerejében és abban, hogy kialakul benne az önálló, felelősségteljes döntéshozatal képessége. Ezt a megfelelő légkör kialakításával segítjük elő.

Tudjuk, hogy vannak olyan gyerekek, akiknél a biztonságra való törekvés nagyon erős: nekik csak lassan engedhetjük át egyre több és több dologban a döntést, különben elveszettnek érzik magukat; nekik abban kell segíteni, hogy megtanuljanak élni a szabadsággal. Másoknak azt kell megtanulniuk, hogy szabadságuk csak addig terjed, amíg a másik szabadságát nem korlátozzák.

A pedagógus tekintélye nem a hatalmi pozíción, hanem emberi értékein, tudásán, tapasztalatain alapul, szabadságát a demokratikusan működő nevelőtestület kontrollja szabályozza, pedagógusainknak belső igénye és egymás iránti közös elvárásunk, hogy ilyen irányban fejlődjünk.

Iskolánkban kívánatos pedagógusi attitűdök a következők:

- kongruencia,
- empátia,
- feltételhez nem kötött pozitív odafordulás,
- a hiteles, nyílt kommunikáció képessége és vágya,
- bizalom saját magában, a gyerekekben és a csoport egészében,
- a másság tolerálása,
- képesség a non-direktivitás elvének különböző szintű, a helyzetnek megfelelő alkalmazására,
- rugalmasság – ha nem kötelező feladatról, szabályról van szó, el tudja fogadni, hogy amit felkínált, nem kell a gyerekeknek, ekkor váltani képes, más módokat keres,
- képesség arra, hogy módszereit a helyzetnek és érzéseinek megfelelően megváltoztassa,
- alkalmazkodás a gyerek minden olyan igényéhez, amely nem sért valamilyen más szempontot.

Intézményünkben képviseljük, hogy a családi életen túl az iskolával kapcsolatban is van a szülőknek felelőssége. A szülőtől azt várjuk, hogy az iskolával egyeztetve támogassák a gyermekük fejlődését. A pedagógusokkal együttműködve segítsék elő a gyermekük önállóságát. Az iskola, a tanárok esetleges külön kéréseit tartsák tiszteletben a hatékonyabb együttműködés érdekében.

2.3.3. Különbségek a rogersi gondolkör és a mi alapelveink között

Azt a rogersi gondolatot, hogy a tanulás tartalmát csak a diák és a tanár érdeklődése, személyes igényei szabják meg, nem valósítjuk meg. Nem szeretnénk lemondani arról, hogy a gyermekekhez eljuttassuk a világ által fontosnak tartott ismeretanyagot. Elfogadjuk a Nemzeti alaptanterv elveit, és követjük a Kerettanterv törzsanyagát, mert itt és most ez elvárásként jelenik meg a társadalom, a szülők részéről, és mi, az iskolacsináló pedagógusok egyetértünk ezzel. Így megpróbáljuk a jelen társadalmi környezetben a rogersi szemléletet a tananyag megtartásával adaptálni a magyar oktatási rendszerbe. Ennek megvalósításaként készítettük el négy másik iskolával együtt azt az ernyőszerű kerettantervet, amely a szociális kompetenciák fejlesztésére épül az egyes iskolák sajátosságainak figyelembevételével.

A kerettantervünkben összeegyeztethetőnek tartjuk, hogy a tanuló bizonyos tantárgyakban kevésbé, másokban erőtel-

jesebben saját érdeklődését követve haladjon, és ugyanakkor elsajátítsa a kötelező ismeretanyagot. Alapja az életkori sajátosságokhoz alkalmazkodó követelményrendszer, ami több helyen eltér a hivatalos elvárásoktól, és a lehetőségekhez képest saját fejlődési utat enged időben és a bejárt útban egyaránt.

Folyamatosan képezzük magunkat, de képzettségünknek, gyakorlatunknak és emberi mivoltunknak megvannak a határai. A keretek kialakítása a mi igényünk is, ezért olyan rendszert dolgozunk ki, amelyben biztonságban érezheti magát minden résztvevő. Iskolánkban a tanulás facilitálása a következőkben jelenik meg.

Törekszünk a serkentő légkör kialakítására, miközben tudjuk, hogy vannak olyan helyzetek, amelyekben a rogersi légkör csak korlátozottan valósul meg.

A tananyag tartalmában és a tanórák szervezésében lehetőség szerint helyt adunk a tanulók kezdeményezésének, építünk a gyermekek kreativitására, sokszínű önkifejezésükre.

Az önértékelés folyamatosan jelen van az életünkben, de fontosnak tartjuk, hogy időnként megálljunk, és pillanatfelvételtként visszajelzést adjunk arról, hogy ki hol tart a tananyagban, a szociális fejlődésében.

Igyekszünk nagyon sok forrást – könyvet, internetet, szülőket, külső hiteles témákhoz értő embereket – használni. Módszerekészletünket folyamatosan bővítjük, megismerkedünk a legújabb pedagógiai gondolatokkal.

Fontosnak tartjuk, hogy iskolánk a magyar oktatási rendszer része, ugyanakkor a folyamatos önvizsgálat, helyzetértékelés állandó változásra készítet bennünket. Rendszerünk

ezért rugalmas, egyes elemei folyamatosan változnak, amíg a legműködőképesebb állapotot el nem éri.

A fentiekben bemutatott személyközpontú szemlélet sok ponton érintkezik a szociális kompetencia területével. A rogersi léggör nagymértékben elősegíti az önismerettel és közösségi élettel kapcsolatos készségek, képességek fejlesztését. Ennek igazolására a következő fejezetben a szociális kompetencia fogalmát mutatom be.

3. A szociális kompetencia

„Talán a legnagyobb pedagógiai téveszme az a vélemény, hogy az ember csak azt tanulja meg, amit megtanítanak neki. A mintegy mellékesen elsajátított, tartós attitűdök, kedvtelések és ellenszenvek gyakran sokkal fontosabbak, mint a nyelvtanórák, földrajzórák, vagy a megtanult történelmi tények. Mert alapvetően ezek az attitűdök számítanak később.”⁴¹

3.1. A kompetencia fogalma

A kompetencia szót a 20. század közepén kezdték el köznapiban értelemben használni. Jelentése folyamatosan változik,

41 Dewey, John: A nevelés jellege és folyamata. Tankönyvkiadó, Budapest, 1976.

árnyalódik, ez a folyamat napjainkban is zajlik. Nagy szakirodalma van a pedagógia, a vezetéstan, a munkával kapcsolatos területen, ami azt is mutatja, hogy folyamatosan kutattott területről van szó. Ebben a dolgozatban az oktatás szempontjából is csak egy speciális jelentésréteg bemutatására van mód.

A pedagógiai szakirodalom a valamire való alkalmasságot, rutinokat, képességeket, készségeket, ismereteket és motiváltságot a kompetencia fogalmával jelöli, amely alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne motivációs elemek, egyéb emocionális tényezők.⁴²

A kompetencia fogalmának tisztázására az OECD indított kutatást *DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencies)* program (1997–2002) címen. A DeSeCo program értelmezése szerint „a kompetencia képesség a komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására”. Az OECD DeSeCo tanulmánya szerint a kompetencia fogalma magában foglalja az ismeretek mobilizálását, a kognitív és gyakorlati képességeket, a szociális és magatartási komponenseket és attitűdöket, az érzelmeket és az értékeket egyaránt.⁴³

Magyarországon a kompetenciafogalom Nagy József munkája során a személyiség funkcionalitása mentén gazdagodott.

A továbbiakban Nagy József személyiségfejlesztéssel kapcsolatos kompetenciamodelljét mutatom be. Meghatározása

42 Pedagógiai lexikon. Főszerkesztő: Báthory Zoltán – Falus Iván. Budapest Keraban Kiadó, 1997, II. 266. p.

43 Mihály Ildikó: Még egyszer a kulcskompetenciákról. Új Pedagógiai Szemle, 2003. 6. sz. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00072/2003-06-vt-Mihaly-Meg.html>

szerint a kompetenciák a döntés és a kivitelezés megvalósulását szolgáló motívum- és képességrendszerek. A szerző a személyiség három általános kompetenciájának (alapkompenciák) és egy speciális kompetenciájának rendszerét írja le. Alapkompenciák:

- Kognitív kompetencia: az információkezelés motívum- és képességrendszere, amelynek elemei a kommunikatív, a gondolkodási, a tudásszerző és a tanulási motívumok és képességek.

- Személyes kompetencia: a túlélés és az életminőség megőrzésére irányul, személyes szükségletek kielégítését és a személyes érdekek érvényesítését teszi lehetővé, személyes motívumok és képességek rendszere.

- Szociális kompetencia: a szociális aktivitás pszichikus rendszere, a társadalomba való beilleszkedésre irányul. Összetevői: preszociális viselkedés, szociális kommunikáció, csoportviselkedés, érdekérvényesítés, érzelemkezelés, önismeret. A későbbiek során részletesebben kifejtem.

Speciális kompetencia:

- Az előzőekre épülő valamely speciális szakterületre irányuló kompetencia. Speciális képességek, szokások, készségek, ismeretek, cselekvésminták összessége.

- A kompetenciaelméletek nagyobb részében az érzelmekkel összefüggő készségek és képességek nem szerepelnek külön területként. Tapasztalatom szerint ez egy nagyon fontos terület, ami több fő terület alatt is szerepel.

Összességében megfogalmazható, hogy a kompetencia pedagógiai szempontból olyan fogalmat jelöl, amelynek elsajátítása természetes közegben, életszerű tapasztalatok

révén történik, és így alkalmazása is természetes könnyedséggel és hatékonysággal valósul meg. Hasonlóan ahhoz, ahogy az anyanyelvet megtanuljuk, majd végtelenül sokféle gondolat megfogalmazására alkalmazzuk.

3.2. A szociális kompetencia

Az ember társas lény, tevékenységünk, életünk akkor lehet sikeres, ha ismerjük önmagunkat, reális célokat tudunk kitűzni magunk elé, ha a körülöttünk élő emberekkel, csoportokkal megtaláljuk a megfelelő hangot, minőségi kapcsolatokat tudunk kiépíteni. Ez magyarázza, hogy az olvasás és szövegértés, a matematika és egyéb kompetenciák mellett miért kiemelt fontosságú iskolánkban a szociális kompetencia fejlesztése.

„A társas fejlődés olyan kétoldalú folyamat, amellyel a gyerekek egyszerre integrálódnak közösségükbe és differenciálódnak, mint különálló egyének... Egyik oldala a szocializáció ... az a folyamat, amelyben a gyerekek elsajátítják társadalmunk normáit, értékeit és ismereteit... Másik oldala a személyiségalakulás ... az a folyamat, amelyben eljutnak azokhoz a sajátos és következetes érzés- és viselkedésmódokhoz, amelyekkel a változatos körülményekre reagálnak.”⁴⁴

A szociális kompetencia tantárgyakhoz nem köthető, az iskolai élet egészét átszövő terület. Ide soroljuk azokat a társas

44 M. Cole-Sh.–R. Cole: Fejlődéslélektan. Osiris, 1997.

képességeket, készségeket, amelyek nélkül nem lehet sikeres az egyén szocializációja. Ennek megfelelően a szociális kompetencia két területből áll:

I. A szociális kompetencia önmagunkkal kapcsolatos területe:

az ember bizalma abban, hogy képes a társas környezetben eligazodni, valamint arra hatást gyakorolni, vagyis az önismerettel, önszabályozással és az énhatékonysággal összefüggő területek.

a) Önismerettel összefüggő területek:

- az érzelmek tudatossága,
- önállóság, autonómia,
- identitás, hitelesség.

b) Önszabályozással összefüggő területek:

- érzelmek kezelése,
- felelősségvállalás,
- törődés, tekintet másokra,
- tolerancia.

c) Énhatékonyság érzéssel összefüggő területek:

- pozitív önértékelés,
- konstruktív self-érzés.

II. A szociális kompetencia közösségi léttel kapcsolatos területe:

olyan attitűd- és képességcsoport, amely a társas környezetben eredményes viselkedésminták elsajátítását és gyakorlását jelenti, azaz a közösségi léttel kapcsolatos területek.

a) A szociális kompetenciákhoz szükséges kognitív készségek:

- információkezelés,
- problémakezelés (problémaazonosítás, reális célkitűzés, a probléma megoldása),
- kritikai gondolkodás,
- szabályalkotás, szabálykövetés,
- kreativitás.

b) Társas kompetenciák:

- empátia,
- kommunikációs készségek (véleményalkotás, vitakészség),
- együttműködés,
- konfliktuskezelés,
- segítségkérés,
- visszautasítás,
- társadalmi részvétel.

A fentiekben ismertetett kompetenciák, készségek, képességek, motívumok mindegyike igen fontos szerepet kap az iskolai nevelésben. A korosztályoknak megfelelően hol egyik, hol másik kerül előtérbe, de szétválaszthatatlanul mindegyik jelen van egy iskolai nap során. Akkor járunk helyes úton, ha tudjuk, hogy egy pedagógus nem csak a szabadidős foglalkozásokon és az osztályfőnöki órákon neveli, fejleszti a gyermekeket, hanem az oktatás egész ideje alatt hatással van rájuk: megerősít, elbátortalanít, mintát ad minden egyes pillanatban egy adott gyereknek és az egész közösségnek egyszerre.

A következőkben azt fogom bemutatni, hogy a Rogers Iskolában milyen szervezeti alapjai, színterei és módszerei vannak a szociális kompetencia fejlesztésének.

4. A szociáliskompetencia-fejlesztés intézményi lehetőségei

A szociális kompetencia fejlesztése az erőteljesen hierarchikus felépítésű iskolákban, ahol merev határok szabályozzák az élet minden területét, és a szerepekből adódó tekinthetőség adja a kapcsolatok kereteit, csak korlátozott mértékben tud megvalósulni, ezért a fejlesztés egyik feltétele az intézmény megfelelő szervezeti felépítése. A Rogers Iskola hagyományostól eltérő intézményi felépítését a jogszabályok megengedik, az iskolát fenntartó alapítvány pedig teljes mértékben támogatja. Az állami fenntartású intézmények működésének kereteit az állam írja elő, ettől eltérni csak egyedi esetben lehet. Létezik állami fenntartású alternatív programmal oktató iskola, de ennek szervezeti felépítése lényegesen nem térhet el a többi állami iskoláétól. A szociális kompetenciát támogató rendszerek közül itt a pedagógus-tanuló kapcsolat a meghatározó.

A személyközpontú szemlélet nem ad útmutatást arról, hogy milyen felépítésűnek kell lenni egy iskolának, a pedagógiai légkör megváltoztatása azonban együtt jár bizonyos szervezeti változtatásokkal, ezért fontosnak tartom az iskola szervezeti felépítésének bemutatását, mivel a pedagógusok neveléssel és oktatással kapcsolatos attitűdje ebben is megmutatkozik.

4.1. A Rogers Iskola szervezeti felépítése

A Rogers Iskolában kezdetektől fogva a pedagógusközösség határozta meg a szervezeti és szakmai felépítést, jelölte ki a továbblépés irányát. Az intézmény szervezeti alapját ma a pedagógusokból álló Műhely adja. Azzal, hogy minden pedagógus részt vesz az intézményi döntésben, érintettnek érzi magát, nagyobb felelősséget érez a kitűzött célok megvalósításáért, az intézmény működéséért. Ennek a rendszernek legfontosabb előnye, hogy élő szervezetként rugalmasan tud alkalmazkodni a társadalmi, jogi környezet változásaihoz.

4.1.1. Műhely

A Műhely hetente egy alkalommal ül össze, tagja minden az intézményben dolgozó pedagógus, pszichológus.

A Műhely az elméleti, pedagógiai, gyakorlati és személyi problémák felvetésének helyszíne: esetmegbeszéléseket tartunk, iskolai programokat készítünk elő, aktuális problémákat beszélünk meg, és koncepcionális tervezőmunkát végzünk. Itt határoztuk meg azokat a kritériumokat, amelyek alapján az új jelentkező csatlakozhat az iskolához, összegezzük a hospitálások tapasztalatait. Előfordul, hogy pedagógusaink a továbbképzéseken tanultakat itt mutatják be a kollégáiknak, ezzel segítve a módszertani sokszínűség kialakítását.

A fő munkamódszerünk modellálja a résztvevők számára azt az attitűdöt, amely az iskola működése során alapvető kell, hogy legyen: a konkrét feladatok és munkák megbeszélése közben nagy súlyt fektetünk azokra a véleményütköztetésekre, egyeztetésekre, amelyek az iskola szellemiségének kialakítását jelentik. Ha év közben kiscsoportos megbeszélésekkel nem megoldható probléma merül fel, a probléma felvetésének és lezárásának helye a Műhely. A problémák megoldására a pedagógusokból bizottság alakulhat.

A Műhely önvezérlésű, a tantestület tagjai forgó rendszerben vezetik, ezzel is folyamatosan gyakorolva a moderátori és mediációs képességeket. A tanítási szünetekben a Műhely munkája 2-3 napos tantestületi üléseken folyik, amelyiknek egyik napra mindig valamilyen továbbképzési téma feldolgozása kívülről felkért vagy belső szakértő segítségével.

4.1.2. Igazgató

Egyszemélyi felelős a teljes intézményért, feladatai bár sok ponton megegyeznek más iskolák vezetői feladatával, de mivel az intézmény nem hierarchikus felépítésű, az igazgató egyszemélyi döntést szinte soha nem hoz.

4.1.3. Szakmai vezetőség⁴⁵

Az iskola legfelső szakmai, pedagógiai egyeztető fóruma. A szakmai munka koordinálását a Műhely által kialakított keretek között végzi, ülései nyilvánosak. A folyamatos információáramlás, a rendszeres egyeztetés érdekében minden héten tanácskozik.

Feladatai közé tartozik:

- a Műhely, a nevelőtestület tagjai, a szülők vagy a gyerekek által jelzett problémák feltárása, megoldási javaslatok kidolgozása, a folyamat megsegítése,
- a nevelőtestület új tagjainak mentorálása,
- a pedagógusok éves tervének, az osztályterveknek az egyeztetése, jóváhagyása,
- a pedagógusok szakmai munkájának hospitálása, probléma esetén megsegítés, kísérés, a tantestületen belüli konfliktusok, problémák kezelése,
- a nevelőtestület előtt álló feladatok előkészítése.

4.1.4. „Szempár”⁴⁶

A rogersi gondolat az értékelésben csupán az önértékelést fogadja el, nálunk az értékelésnek sok fajtája van jelen.

45 Az iskola szervezeti felépítése 2013 óta kissé változott, az akkori szakmai vezetés feladatait jelenleg a szakmai stáb látja el. (A szerk.)

46 Az iskola szervezeti felépítése 2013 óta kissé változott, a „Szempár” helyett jelenleg hospitálás működik. (szerk.)

A pedagógusok egyik kontrollja is az önértékelésen alapul. A Műhely által kidolgozott belső tanácsadói, mentoráló hálózat a Szempár. A tantestület minden tagja a félévkezdő első műhelyen elmondja, hogy ebben az időszakban milyen területen szeretne változni, fejlődni, mit szeretne megtapasztalni, megtanulni. A kifejtett témára a tantestületből valaki, aki úgy gondolja, hogy az adott témában tud segíteni, Szempárnak – tanácsadónak – jelentkezik. Így a félév során mindenki vagy tanácsadó, vagy megsegített. Az ő feladatuk, hogy egymás foglalkozásain, majd közösen egy harmadik – a témában jártas – kollégánál hospitáljanak, ezt adott szempont szerint megbeszéljék, a félév alatt havonta legalább egy megbeszélést tartsanak, és a tapasztalatokat igyekezzenek beépíteni a munkájukba. A félévzáró Műhelyen a Szempárok beszámolnak a munkájukról.

4.1.5. *Mentor*

A mentorrendszert az a tapasztalat hozta létre, hogy az új belépő kollégáknak folyamatos segítségre van szükségük ahhoz, hogy az iskola működését átlássák, a szemléletet megértve saját munkamódszerüket kialakítsák. Az új pedagógus mellé a Műhely nevez ki mentort annak alapján, hogy a felvételi, ismerkedési időszak után milyen megsegítést tart fontosnak. A mentor végigkíséri az új munkatárs egész évét, 2-3 hetente hospitál nála, vagy a mentoráltat más pedagógusok foglalkozásaira irányítja, ha erre szükség van. Hetente

megbeszéléseket tartanak, aminek fontos pontja az addigi tapasztalatok egyeztetése és a következő időszak iskolai, osztályon belüli feladatainak meghatározása.

Mentort régi munkatárs is kérhet, ha olyan munkát vállal el, amit addig még nem végzett, vagy egyéb körülmények miatt nehéznek ígérkezik. A mentorálás mindig legalább egy tanévre szól, ami végén a páros beszámol a tapasztalatokról a Műhelyen. Mentor lehet a témához értő pedagógus vagy egy 2-3 főből álló bizottság is.

4.2. Szabályok az iskolában

A szabályok adják meg az iskolai életünk kereteit, ezért itt a szervezeti felépítés alatt foglalom össze. Fontos, hogy a szabályok ne legyenek túl tágak, mert abban el lehet veszni, sokaknak bizonytalanságot okoznak, és ne legyenek túl szűkek sem, mert akkor nem marad elég mozgástér az optimális fejlődésre. A Rogers Iskolában kiemelt figyelmet szentelünk a szabályoknak, miközben a máshol megszokott fegyelmezési eszközöket nem használjuk. Legfontosabb útmutatónk ebben a Rogers Regula, ami röviden összefoglalja az iskolai szabályok lényegét, és azok kezelési módját. Előírása szerint legelőször az érintetteknek kell egyeztetni, ha kell, segítséggel. Amikor ez nem működik, akkor osztályszintű egyeztetésre van szükség. A további lépések a szülők bevonását, majd a tantestület vagy a Vének Tanácsának összehívását javasolja. A személyes megbeszélés legtöbbször elegendő.

Iskolánkban három féle szabályt tartunk számon.

a) *Általános emberi szabályok*, ami nem más, mint amit a társadalom elvár minden egyes tagjától, ezeket nem szoktuk nagyon magyarázni, elvárjuk, hogy mindenki betartsa (úgy is hívjuk magunk között, hogy „naná szabályok”).

b) *Iskolai szintű szabályok*, amelyek a tanulókra, pedagógusokra és a szülőkre vonatkoznak. Ezek betartása a biztonságot szolgálja, és a közös együttélést segíti. Fontos számunkra, hogy a tanulók értsék és betartsák az iskolai szabályokat, ezért gyakran beszélünk róluk különböző helyzetekkel kapcsolatban. Ide tartoznak például a szüneti, ügyeleti szabályok és a focipálya használatával kapcsolatos megegyezések is. Az előbbieket a tantestület a diákok kéréseinek meghallgatásával alakította ki. Az utóbbi a gyerekek által jelzett probléma (nem lehet játszani a pályán, ha túl sokan vannak rajta) kezelésére jött létre úgy, hogy egy tanár facilitálásával a gyerekek maguk egyeztek meg, ki mikor hogyan használhatja a pályát.

c) *Az osztályszabályok* a közösség mindennapi életének a keretét adják. Ezek megalkotása általában a beszélgetőkörökön történik, ahol valaki megosztja a gondját, az osztály pedig kigondol erre valamilyen megoldást. Például az egyik gyerek sokat rajzolt apró lapokra, amiket nem tartott meg, és a padja körül állandóan papírszemét volt. Az illető azzal védekezett, hogy nem akar folyton felállni, hogy kidobja az elrontott lapokat, a félre rakott papír pedig gyakran lesodródik a padjáról. A többiek azt javasolták, hogy legyen a padjára akasztva egy nejlonzacskó, amibe bele tudja rakni az elrontott rajzokat, és majd a nap végén kidobja. Így alakult ki,

hogy az osztályon belüli élet szabályai osztályonként változnak. Egyes osztályokban „törvénykönyvek” készülnek, amikbe a gyerekek bejegyzik a megállapodással született szabályokat.

Jól bevált szokás, hogy ha probléma, konfliktus adódik, akkor egy vagy több pedagógus segítségével az érintettek vagy az osztályok képviselői összeülnek, és megpróbálnak egy mindenki számára elfogadott megoldást kitalálni, amit aztán az osztályokba visszaérkezve megbeszélnek. Bár ez nagyon időigényes, de iskola- és osztályszinten is jól működő rendszer, mert a gyerekek által felvetett problémákra általuk kigondolt megoldások születnek, ettől a betartásuk is sokkal könnyebb. Nem egyszer vagyunk tanúi, hogy a tanulók egymást figyelmeztetik a szabályokra, ez csak úgy valósulhat meg, ha magukénak érzik, és értik, miért van rájuk szükség.

Előfordul, hogy valaki olyan szabályt szeg meg, aminek a megbeszélésnél súlyosabb következménye kell legyen. Végző esetben a Vének Tanácsa elé kerül a dolog. A Vének Tanácsa egy valóban tanácsadó testület, amelynek három diák és három pedagógus tagja van. A diákokat a felsős tanulók közül választják, a pedagógusok önként vállalják a feladatot. A Vének Tanácsát bárki összehívhatja, akinek súlyos gondja van valakivel. Kevés eset volt, amikor diák kérte, leginkább a pedagógusok támaszkodnak rá.

Egy eset bemutatása

Iskolai szintű szabály, hogy a tanítás ideje alatt nem szabad engedély nélkül elhagyni az iskola területet. Két diák

kiment az utcára valamit megnézni, de nem kért rá engedélyt, ezért Vének Tanácsa elé kerültek. A „bölcsh” testület azt javasolta a két tanulónak, hogy egy hétig a szünetekben ők vigyázzanak az utcára vezető kapunál, hogy egy diák se lépjen ki rajta. A tanulók ezt elfogadták, és a következő héten teljesítették is a feladatot. Utólag arról számoltak be, hogy megértették, nehéz vigyázni másokra, ők pedig ezt nem vették figyelembe.

4.3. Bekerülés az iskolába

4.3.1. *Pedagógusok felvétele*

A fentiek alapján érthető, hogy intézményünkben minden egyes munkatársunk egy hosszú folyamaton megy keresztül, mire felvesszük, amiben legfontosabb elem az egymás megismerése. Tapasztalatunk szerint csak akkor tud hatékonyan működni az egy osztályt tanító pedagógusok csoportja, ha szoros együttműködésben, hasonló attitűddel és elvárásokkal fordulnak a tanulók felé. Ehhez arra van szükség, hogy mindannyian „ugyanazt a nyelvet beszéljük”, tehát azokat a munkatársakat keressük, akik hozzánk hasonló szemlélettel rendelkeznek. A jelentkező pedagógusokkal több körben ismerkedünk meg.

A munkakör meghirdetése után a beérkezett önéletrajzokat mindannyian olvassuk. A jelentkezők közül csoportos interjúra hívjuk azokat, akiket a feladatra alkalmasnak tar-

tunk. A találkozón az iskola minden pedagógusa részt vesz, aki ráér. A kölcsönös bemutatkozás után a jelentkezők csoportos feladatot oldanak meg. Végül négy olyan pedagógiai helyzet leírását kapják meg, amik nálunk előfordultak gyerekekkel, szülőkkel, munkatársakkal kapcsolatban. Azt kérjük tőlük, hogy ebből legalább háromra reagáljanak írásban.

A találkozó után közösen választjuk ki azokat, akikkel folytatni szeretnénk az ismerkedést, nekik hospitálási alkalmakat ajánlunk fel, amikor a mindennapok során megismerkedhetnek az iskolai élettel.

Az utolsó lépésként az kérjük a(z egy-két, legfeljebb három) jelentkezőtől, hogy tartson egy foglalkozást, hogy láthassuk őt gyerekek között saját módszereit, pedagógiai eszközeit használva. Majd a látottakat a jelentkezővel közösen megbeszéljük. Ezután döntünk egy pedagógus felvételéről.

4.3.2. Tanulók felvétele

Véleményem szerint a szociális kompetencia fejlesztése minden gyerek számára elengedhetetlenül fontos terület, iskolánkban azonban nem tudunk minden gyereket fogadni. Intézményünk egyedi szemlélete miatt fontos, hogy olyan családok gyerekeit vegyünk fel, amelyek a mi nevelési szemléletünkkel egyetértenek. Azoknál a gyerekeknél tudunk valódi sikereket elérni, akik hasonló nevelési környezetből érkeznek hozzánk. Vannak olyan gyerekek, akiknek szűkebb keretekre, szorosabb követésre van szükségük ahhoz, hogy a saját útju-

kon optimálisan fejlődjenek. Ezeket a kereteket mi csak részben tudjuk differenciálással megadni, számukra jobb fejlesztési környezetet teremt egy hagyományos szemlélettel működő intézmény. Ezért fontos számunkra, hogy a felvétel előtt minél jobban megismerkedjünk a jelentkező családdal.

Hogy a szülők is megismerhessenek bennünket, minden tanévben előkészítő foglalkozásokat szervezünk az érdeklődő családoknak. A program sajátossága, hogy míg a gyerekek a pedagógusokkal játszanak, addig a szülők az intézmény dolgozóival, a leendő tanítókkal egy megadott tematika szerint ismerkednek az iskolával. A találkozón kötetlen formában beszélgetünk a személyközpontúság rogersi értelmezéséről, nevelési attitűdünkről, számunkra fontos értékekről, iskolánk felépítéséről, értékelési módszereinkről és minden olyan dologról, ami a szülőket érdekli. A beszélgetések során a szülők is megismerkedhetnek a következő év tanítóival, akiktől az első osztállyal kapcsolatos konkrét kérdéseikre is választ kaphatnak.

Az osztályok kialakításánál az a célunk, hogy képességek szempontjából heterogén, de a csoportban együttműködésre képes gyerekeket vegyünk fel, így a kognitív képességeiket nem vizsgáljuk. A felvételi játék során azt figyeljük, kik tudnak viszonylag biztonságosan mozogni az általunk biztosított keretek között, mennyire tudnak velünk és egymással kapcsolatot teremteni. Korlátozott létszámban minden osztályba fogadunk sajátos nevelési igényű gyerekeket. Velük külön is találkozunk, mert csak úgy vállalhatjuk el felelősséggel a fejlesztésüket, ha ismerjük a problémáikat és képességeiket. Hogy kit veszünk fel, az mindig nehéz döntés az életünkben.

5. Speciális, a szociális kompetenciát fejlesztő foglalkozások

A Rogers Iskolában a hagyományos, kerettantervi órákon kívül olyan foglalkozások is vannak, amik kifejezetten a szociális kompetencia fejlesztésével foglalkoznak, ezeket mi röviden rogerses óráknak nevezzük. Ha jól megvizsgáljuk a szociális kompetencia területeit és a személyközpontú szemlélet alapjait, akkor azt tapasztaljuk, hogy ezeken a foglalkozásokon a kettő összefonódik.

Iskolánkban az osztályokat mindig két pedagógus vezeti. A szemléletünkéből adódóan az osztályfőnököknek a megszokottnál sokkal több feladatuk van, mégsem ez az oka a kettős vezetésnek. Az alsó tagozatos egész napos nevelés hozta meg azt a tapasztalatot, hogy a különböző személyiségű gyerekek két osztályfőnök esetén nagyobb eséllyel találhatnak olyan segítőt, akivel közös hangot találhatnak. A szociális kompetenciát fejlesztő foglalkozások sajátossága, hogy a beszélgetőkörök kivételével mind a két osztályfőnök jelen van.

5.1. Beszélgetőkör

A beszélgetőkörök célja a kommunikáció, a problémamegoldás, a konfliktuskezelés tanítása, az önismeret fejlesztése és a közösség életének alakítása, a csoportépítés fontos helyszíne. Első osztálytól negyedikig minden reggel beszélgetőkörrel kezdődik, ötödiktől hetente kétszer van ilyen foglalko-

zás. Első osztálytól kezdve kidolgozott szempontrendszerünk van arra, hogy milyen legyen az adott korosztály beszélgetőköre. *(Melléklet)* A szempontrendszer tartalmazza a beszélgetőkör fejlesztési célját, azt, hogy ennek eléréséhez a pedagógusnak mi a feladata, és ezekre példákat is hoz az eddigi gyakorlatunkból. A foglalkozásokon a pedagógus feszültségoldó, biztonságot adó légkört teremt, eleinte vezetőként, majd egyre inkább facilitátori minőségben vesz részt.

A fejlesztési célokat a beszélgetőkörben legtöbbször személyes történeteken keresztül érjük el, a gyerekek elmesélik, milyen számukra fontos esemény történt velük, és ezek megbeszélése során a pedagógus mintát ad a hiteles kommunikációra, a figyelmes meghallgatásra, a közös gondolkodásra, a probléma felvetésére, az együttérző figyelemre, és még sok, az együttélés szempontjából fontos viselkedésre. A beszélgetőkör a helyszíne az osztályszabályok kialakításának is. Különösen a kisebbeknél fontos a beszélgetőkör a nap indítása szempontjából, itt nagyon jól lehet látni, hogy ki hogyan érkezett az iskolába.

Nagy utat járnak be a diákok első osztálytól nyolcadikig a fejlődésben. A kicsi gyermekeknél még az is nehéz, hogy pontosan el tudják mondani, amit gondolnak, és minden társukat meghallgassák, aki beszélni szeretne. Ha ez már megy, akkor következő lépésként arra tanítjuk őket, hogy olyan témát hozzanak be a beszélgetőkörrel, ami vagy nekik nagyon fontos, vagy másokat is érdekelhet. A fejlesztési lépések egymásra épülésével érünk el oda, hogy a nagyok bátran vállalkoznak egy-egy az osztályban zajló vita levezetésére is, pontosan érvelnek, egymásra figyelve pró-

bálják a néha közös, néha csak keveseket érintő problémákat megoldani.

Különleges beszélgetőkör a „hétzáró”, célja, hogy az osztályfőnökök és a tanulók közösen végiggondolják a hét eseményeit, mit tanultak, milyen programok voltak, milyen teendők vannak a következő héten. A pedagógusok ezen a foglalkozáson szokták megbeszélni a diákokkal a tanulással vagy a viselkedéssel kapcsolatos gondokat is.

A negyedik osztályban a görög kultúrkörhöz kapcsolódóan különleges hétzáró foglalkozást hoztunk létre az ókori görög népgyűlés mintájára. Az előző három év alatt a gyerekek a beszélgetőkörben sok tapasztalatot szereznek az önkifejezés, önértékelés mellett az egymásra figyelés, meghallgatás, elfogadás terén is. Folyamatosan tanulják ezeket. A konfliktuskezelésnek is az egyik színhelye a beszélgetőkör, de természetesen, ha szükséges, a konfliktus keletkezésekor azonnal sor kerül rá. Esetenként már képesek arra a konfliktusba került felek, hogy felnőtt segítsége nélkül megbeszéljék egymással a dolgot, és megoldást keressenek. Ha nem sikerül, vagy túl nehéznek ítélik a helyzetet, akkor felnőtt segítségét kérik. A folyamat lényege, hogy az érintettek elmondják a problémájukat / a helyzetet, ahogy ők megélték. Kölcsönösen meghallgatják egymást, és csak azután reagálnak a hallottakra. Együtt keresnek olyan megoldást, ami mindannyiuk számára elfogadható. Segíthet, ha ezelőtt még megfogalmazzák, hogy a másiknak mi a gondja, sérelme.

Ezeknek a technikáknak a tanulása, gyakorlása; az osztály életében, a kapcsolatokban zajló változások, rossz érzések feldolgozása; az iskola alapértékeinek közvetítése, belsővé

válásának segítése célja a népgyűlésnek. Szükségesnek éreztük, hogy a gyerekek önállóságának növekedésével, több lehetőséget adjunk az ő elképzelésüknek a problémák kezelésében.

Népgyűlés hetente egyszer van. Hétfőn kiteszünk a falra egy papírt, amire a hét során mindenki felírhatja, hogy milyen témák napirendre tűzését kéri. A témák kijelölésében tehát nagyon támaszkodunk a gyerekek igényeire. Tehetjük ezt, mert negyedikben az előzmények miatt már jól működik az a közösségi kontroll, hogy ha valaki olyan témát szeretne behozni, aminek nem a megfelelő helye ez az óra, akkor „ez nem ide való” – mondják a gyerekek.

A népgyűlés óráján először vezetőt/moderátort választunk.

A legelső órán közösen összegyűjtöttük, mi a dolga a népgyűlés vezetőjének.

A következőket kérjük tőle:

- a gyűjtött témákból jelölje ki, melyikkel milyen sorrendben foglalkozunk,
- kérje fel a téma gazdáját, hogy fejtse ki nekünk,
- ha van több érintett, őket is kérje meg, mondják el, hogyan látják a helyzetet,
- adjon szót a hozzászólóknak,
- biztosítsa, hogy egyszerre lehetőleg csak egy valaki beszéljen,
- és azt mindenki meghallgassa (ez a kettő a legnehezebb),
- terelje a beszélgetést a megoldás felé: kérjen javaslatokat az úgy rendezésére,
- a begyűjtött javaslatokról győződjön meg, hogy azok elfogadhatóak-e az érintetteknek,

- a vita végeztével a javaslatok közül szavazással vagy más módon választassa ki az érintettekkel a számukra megfelelő megoldást,
- jelentse be a megszületett megegyezést, és ha kell, jegyezze be a szabálykönyvbe.

A népgyűlés vezetőjének mindenki jelentkezhet, kipróbálhatja magát. Csak egy feltétel van, amiben megegyeztünk, hogy aki személyében érintett valamelyik felvetésben, ne legyen koordinátor. A jelentkezők közül egyszerű szavazással választjuk ki az aktuális vezetőt. Mi, felnőttek a gyerekekkel azonos jogú polgárok vagyunk. Ugyanúgy jelentkezéssel kérünk szót a vezetőtől és csak akkor beszélünk, ha szót kapunk, szavazáskor is annyit érünk, mint a gyerekek.

A felelősséget jól megélni nehéz a gyerekek számára, legtöbbször el nem végzett feladatok miatt találkozunk ezzel az érzéssel. Ebben a védett környezetben gyakorolni, hogyan lehet másoknak segíteni, nagy lehetőség, hogy azt az oldalt megéljék a felelősségnek, ami megerősíti őket, és még több önismeretre tesznek szert.

A kultúrköri foglalkozások keretében az alsó tagozaton az osztályok minden tanévben egy, a magyar és európai kultúra gyökereihez hozzátartozó kultúrkörrel ismerkednek meg:

1. osztály: jeles napok, magyar népszokások: az életünk ismert kereteivel foglalkozik az évszakok és a természet változása mentén.

2. osztály: zsidó kultúrkör: a bibliai történetek mentén ismerkedünk a zsidó hagyományokkal, a gyerekek számára is fontos kérdésekkel foglalkozunk a Biblia megismerése közben.

3. osztály: pogány magyar hitvilág, keresztény kultúrkör: a magyar népmesék csodás világának feldolgozása adja az alapját, foglalkozunk a honfoglalás előtti magyar történelemmel, majd a népvándorlással elérkezünk a keresztény kultúrához is.

4. osztály: ókori görög kultúrkör. az ókori görög mitológia legfontosabb történetei adják az alapot, miközben az osztályok saját poliszt hoznak létre, törvényekkel, szerepekkel, az év végén megrendezett olimpiával.

A kultúrkör olyan komplex foglalkozás, amely az egyes kultúrkörből adódó tematika mellett magába foglalja a magyar irodalom, a környezetismeret, a vizuális kultúra és az ének-zene tematikájából az adott kultúrkörhöz kapcsolható részeket is. Fontos módszertana a drámajáték, aminek a segítségével a gyerekeknek személyes élményük lesz a megismert történetekkel kapcsolatban, önismeretüket erősen formálja, hogy különböző szerepekbe és helyzetekbe élhetik bele magukat. A kultúrkör folyamatos alkotást, kutatást jelent a tanulók számára, ami nem csak a világképüket formálja. A szokások eredetét megismerve kialakul bennük a másokkal szembeni megértés, nyitottságot, és elfogadást is tanulnak.

A foglalkozások fontos része az ünnepekre való készülődés és az ünneplés. Az ünnepekre minden osztály előadással készül, ezt az iskola többi diákjának bemutatja. A szülőket külön programmal várjuk, aminek az előadáson túl része az a közös lakoma, amit a gyerekek készítenek. A készülődés egy-két héttel az esemény előtt elkezdődik. A gyerekek tervezik meg, mivel fogják várni a szülőket, közösen beszélnek

meg, hogy ezzel kapcsolatban kinek milyen dolga van. Az előadások megtanulása mindig nagy munka, közben sok a feszültség, vita: ki kinek a szerepét kapja, milyen módon lehetne jól csinálni. A feszültséget megtanuljuk kezelni, a vita pedig általában új és jobb megoldást hoz. Az évek során megélt ünnepek alatt jönnek rá a gyerekek, hogy a legtöbb kultúrának ugyanazok az alapjai: egy negyedikes gyerek ezt úgy fogalmazta meg, hogy „decemberben minden kultúrkörben a fénnnyel kapcsolatos ünnepet ülünk: karácsony, hanuka, új tűz ünnepe”.

5.2. Csoportjáték

Legfontosabb célja, az ön- és társismeret, valamint a csoportépítés. Az osztályfőnökök a csoport aktuális állapotához igazodva vagy a csoport kérése szerint választják meg az egyes foglalkozások speciális céljait és az ehhez rendelt tevékenységeket. Olyan helyzeteket teremtenek, amelyek elősegítik a közösség továbblépését. A feladatok elvégzése közös gondolkodást, erőfeszítést igényel, az egyének és a csoportok folyamatos alkalmazkodását idézi elő. Az új helyzetek megoldása közben a gyerekek szembesülnek az önmagukról alkotott kép valóságával, és egyre többet megtudnak egymásról is.

Alsó tagozatban a pedagógusok szívesen választanak egy egész éven át zajló kerettörténetet, ebbe szövik bele a közösség előtt álló feladatokat. Leggyakrabban használt kerettör-

ténet a kalózos játék, ahol a kalandok egész sora végén rátalálnak a kincsesládára. A kincs legtöbbször önmagukkal kapcsolatos fontos dolgot jelent. A felsőbb osztályokban az együttműködés, a közösség iránti felelősség, az érzelemkezelés kerül előtérbe. Ki vagyok én? – keresik folyamatosan a választ a saját játékukban és mások reakciójában. A foglalkozásokon leggyakrabban dramatikus technikákat, tréning-játékokat, kooperatív feladatokat használnak az osztályfőnökök.

5.3. Téma nap

A témanapokat a tanév közben, a szünetek utáni első napon szervezzük egész napos programként. A foglalkozások célja, hogy egy-egy témát több szempontból körbejárjunk, a tanulók minél jobban elmerüljenek a kapcsolódó ismeretekben, komplex módon lássanak rá a dologra. A módszertana jól segíti a szociális kompetencia önismereti és közösségi fejlesztését, az információfeldolgozást, az együttműködést, ezen belül a közös problémamegoldást, a másság elfogadását, a segítségkérést és -adást.

A nap az osztályokban kezdődik a téma felvezetésével, közös asszociációs körrel, kinek mit jelent az adott szó. Majd vegyes csoportokat alakítunk egy-egy korosztályból: az 1-3., a 4-6. és a 7-8. osztály dolgozik együtt, amit a közösen azonos színű szalaggal jeleznek. Az iskolagyűlésen megbeszéljük a nap menetét, és a témaindító pedagógusok

bemutatják a kezdő foglalkozásokat, amik közül a gyerekek szabadon választhatnak. Ezek leggyakrabban játékok, mesék, kutatások vagy a témához értő meghívott vendégek szoktak lenni. A másság témakörében például kerekesszékekben ülő táncosokat hívtunk, akikkel beszélgettünk, kipróbálhattuk a székeiket, együtt mozgottunk. A program előtt két héttel értelmi sérült gyerekcsoportot látogattunk meg, majd a program végén mi láttuk vendégül őket.

A nap nagy részét a vegyes csoportokban töltik a gyerekek. Forgó rendszerben vesznek részt vizuális, dráma-, mozgásos, zenei, illetve a témától függően néha természetismereti vagy történelmi foglalkozáson. Mindegyik foglalkozás a maga sajátos eszközeivel közelíti meg a témáját. A művészeti foglalkozások célja a téma megismerésén túl, hogy a gyerekek a témával kapcsolatban megvizsgálják saját viszonyukat, ennek van a legerőteljesebb személyiségformáló hatása. Délután napzáró foglalkozások következnek, amelyek az indításhoz hasonlóan szabadon választhatóak. Az osztályokba visszatérve megbeszéljük az élményeket, és közösen értékeljük a napot.

A téma kiválasztásába bevonjuk a gyerekeket is: a beszélgetőkörben ötleteket gyűjtenek, mi érdekli őket, ezek közül választjuk ki azt, amelyre mi, pedagógusok a legjobban fel tudunk készülni. Előfordul, hogy kevésbé kedvelt témát választunk. Egy ilyen alkalommal kaptuk azt az értékelést egy harmadikos gyerektől, hogy *„a téma nem volt olyan izgalmas, de ti kihoztátok belőle, amit lehetett, így a foglalkozások elég jól voltak”*.

5.4. Szakkör

Életünk szempontjából a jó választás és a helyes döntés megtanulása már nagyon korán elkezdődik. Kezdetekben Rogers elképzelése alapján azt gondoltuk, hogy a gyermekek saját érdeklődésük mentén az iskolai élet legtöbb területén dönthetnek abban, hogy milyen módon vannak jelen a közös szabályok betartásával. Hamar megfogalmaztuk magunknak, hogy akkor segítünk a diákoknak, ha a koruknak, képességüknek megfelelő döntést bízunk rájuk: pl. hogy a felkínált feladatokból melyiket oldják meg, kivel tudnak jól együtt dolgozni a csoportban, milyen szintű témazáró feladatot választanak stb. A választást és annak felelősségét tanítjuk a már régóta működő szakkörindítónkkal. A szakkörök 6-8 hetente változnak, a szünetek után az első szakkör mindig a szakkörnéző. A gyerekek a szakköröket tartalmazó, általuk színezett útilapival a kezükben minden szakkört megnéznak: mit lehet ott csinálni, kipróbálnak néhány dolgot, majd aláíratják a vezetővel, hogy lássák, ott már jártak. A foglalkozások végén rangsorolják, első, második és harmadik helyen hová szeretnének a következő időszakban járni, a szakkör-szervező pedig igyekszik mindenkit oda beosztani, ahová jelentkezett. Mi van akkor, ha ezután kiderül, hogy valamilyen okból mégsem tetszik valakinek a választott foglalkozás? A gyerek ilyenkor megkeresi a szakköre vezetőjét, és megbeszéli vele, hogy máshová szeretne járni, a kívánt szakkör vezetőjével is egyeztet, hogy tudják-e őt fogadni. Ha mindkét vezető beleegyezik és még hely is van, akkor a

diák szakkört cserél. Előfordul, hogy nem sikerül váltatni, akkor el kell fogadnia, hogy a választása nem jól sikerült, és változatlan módon kell végigcsinálni ezt a szakaszt. Amikor először találkozik egy gyerek ezzel a helyzettel, még segítünk neki, de aztán önállóan tudja alkalmazni a megtanult eljárást – egy idő után már más területen is.

6. A szociális kompetencia fejlesztési lehetőségei a tanórákon

Mint már fentebb kifejtettem, a szociális kompetencia fejlesztése az iskolai élet minden területét áthatja. A tanórák tekintetében ez megjelenhet a tananyagban, a kommunikációban, konfliktuskezelésben, problémamegoldásban. Elég, ha csak arra gondolunk, hogy pedagógusok viselkedésükkel milyen mintát adnak a tanulóknak: milyen módon közvetítenek értékeket, elvárásokat, hogyan kezelik azt, ha valaki nem tud valamit, hogyan reagálnak a segítségkérésre, hogyan viszonyulnak ahhoz, ha valaki hibázik – egyszóval minden pillanatban a fejlesztés modelljei vagyunk.

6.1. Kommunikáció

A pedagógusok a kommunikációjukon keresztül hatnak a tanulókra. Iskolánkban a személyközpontú szemlélet adja

meg a kommunikációs alapokat, emellett az oktatás és a nevelés során egyaránt alkalmazzuk a Gordon-módszert. Thomas Gordon Rogers munkatársaként a személyközpontú szemlélet alapján alakította ki kommunikációs rendszerét. Gordon a vesztes nélküli kommunikáció alapját a kölcsönös bizalomra és elfogadásra épülő kapcsolatban látja. Módszere felhívja a figyelmet arra, hogy az „értő figyelem” serkenti a beszélgetés folytatását, és elmélyíti a probléma feltárását. A konfliktusok megoldásával kapcsolatban kiemeli, hogy mindenekelőtt fontos az, hogy tisztában legyünk az érzéseinkkel, azokat „én-üzenetek” formájában osszuk meg a másik féllel, a beszélgetés során kerüljük a közléssorompókat jelentő utasítást, tanácsot, ítélezést stb. A személyközpontú szemlélet és a Gordon-módszer egymást támogatva jelenik meg a pedagógusok kommunikációjában. Minden első osztálynál felajánljuk a szülőknek a tanítókkal közös Gordon tanfolyam megszervezését, ennek hatalmas előnye, hogy segít kialakítani a „közös nyelvet”, amely segíti az iskola és a család hatékony együttműködését.

A biztonságot nyújtó légkör a tanórákon számunkra kommunikációs szinten azt jelenti, hogy a tanulók felvállalhatják önmagukat, azok lehetnek, akik. Minden gyerek más képességekkel rendelkezik, ezért kerüljük a jutalmazást és a büntetést, folyamatosan – általában segítő, előre mutató, néha értékelő – visszajelzést adunk a munkájukról. Ha egy munkát sikeresen megoldanak, együtt örülünk velük, ha valamit elrontanak, nem sikerül megoldani, akkor ítéletmentes segítséget kapnak ahhoz, hogy újra nekifutva a feladatnak teljesíteni tudják azt.

Támogatjuk azt, akinek nehéz napja van, a problémáit elismerjük. Előfordul, hogy az órán vagy az óráközi szünetben konfliktusa adódik valakinek, és ettől nem tud figyelni. Ha úgy látjuk, hogy a gyerekek segítség a foglalkozás további részében, ha megállítjuk az órát, és rendezzük a konfliktust, akkor erre időt szánunk.

Építünk a belső motivációra, ezért támogatjuk, hogy a gyerekek véleményt alkossanak a foglalkozás tartalmáról, felhasználjuk a témával kapcsolatos ötleteiket.

A felelősségmegosztás elve alapján elvárjuk, hogy a szükséges segítséggel a tanulók számon tartsák feladataikat, ezeket időre és tőlük telhető legjobban végezzék el, vagy ha ennek valami akadálya van, kérjenek segítséget, időpont módosítást. Törekszünk arra, hogy ne a feladatok elvégzése, hanem annak minősége legyen a legfontosabb, ezért a képességeknek nem megfelelő teljesítményt szóvá tesszük, a munka javítását várjuk el.

Itt a kommunikációnál tartom fontosnak megjegyezni, hogy iskolánk nem támogatja a versenyeztetést, egyszerre csak egy diák vagy csoport nyerhet, ezért a versenyhelyzetek az egymás elleni küzdelmet hozzák be az életünkbe az együttműködés helyett. A legtöbb gyerek nincs arra felkészülve, hogy jól viselje a veszteséget, kudarcént, frusztrációval éli meg, ami elveszi a kedvét a továbblépéstől. Gyakran még azt sem tudják, mit lehet kezdeni a győzelemmel, előfordul, hogy a gyerekek mások bántására, lenézésére használják. Előbb tehát ezt kell megtanulni, sokat beszélve az események mögötti érzésekről. Az órákon tehát olyan kommunikációt kell használni, amely nem teremt a diákok

között versengést. Az iskolán kívül vagy egyes kivételes esetekben az iskolában is versenyeznek tanulóink, de fontos, hogy ez mindig önként vállalt legyen. Természetesen az önként vállalt versenyekre felkészítjük a tanulókat. Külsős versenyek közül leggyakrabban a Bólyaira jelentkeznak, ami egy csapatverseny. Belső vetélkedő megmérettetésünk csak a hagyományos görög kultúrköri olimpia a negyedikeseknek, erre egy tanévet készülünk.

6.2. A tananyag

A tananyag nagy része jogszabályilag meghatározott, az új kerettanterv 90%-ban előírja, mit kell tanítani az egyes osztályokban. Kevés lehetőség maradt arra, hogy a helyi közösségek sajátosságai tananyag szintjén is beépüljenek az oktatásba. A kerettantervek azonban nem szabják meg, hogy az adott témakört hogyan kell megtanítani, a mi felelősségünk, hogy mire helyezzük a hangsúlyt. A szociális kompetencia fejlesztésére legtöbb lehetőséget a magyar irodalom, a nyelvtan kommunikációs témakörei, a történelem és a természetismeret tanítása során tapasztaltuk. Ezekben a tantárgyakban gyakran találunk olyan témát, ami segíti ezirányú munkánkat. Csak néhány példa: a spártai és az athéni törvények összehasonlítása a közösség és az egyéni élet szempontjából, Vacskamati virágja, egészséges étkezés, felelős viselkedés a természettel kapcsolatban, János vitéz dilemmája a zsiványok tanyáján, Toldi Miklós csárdabéli viselkedése, a nonverbális

kommunikáció tényezői, érvelés a vitában a tények alapján, meggyőzés a másik véleményének tiszteletben tartásával stb.

6.3. Módszerek

A következőkben a teljesség igénye nélkül néhány olyan módszert mutatok be, amelyek az oktatáson túl a nevelés területén is nagy hatással bírnak.

6.3.1. Differenciálás

Az órákon gyakran adunk differenciált feladatokat. Néhány éve a tantestületünk közösen elvégzett egy képzést, amely Diane Heacox *Differenciálás a tanításban, tanulásban* című könyvére épült, ez tovább erősítette azt a meggyőződésünket, hogy a differenciálás fontos módszertan a nevelés területén is.

A differenciált tanulásszervezés alapja lehet az eltérő előzetes ismeretek, a különböző érdeklődési kör, a tanulás sajátos módja, a különböző nehézségi szint, a téma megközelítésének iránya. A tanulók hozzászoktak, hogy egy órán különböző feladatokon dolgoznak, a közös ellenőrzésnél rácsodálkoznak egymás megoldásaira. Az a tény, hogy mindenki a saját képességének, ismereteinek megfelelő azonos értékű munkát végez, segíti egymás elfogadását. Pedagó-

giai szempontból fontos, hogy váltogassuk a differenciálás alapját, ne képezzünk állandó homogén csoportokat, hogy a gyerekek ne ragadjanak bele egy-egy szerepbe – „én okos vagyok, te meg buta”.

Iskolánkban minden osztályban van sajátos nevelési igényű gyerek, az ő oktatásuk differenciálás nélkül elképzelhetetlen. Integrálásuk természetesen függ az eltérő fejlődésük minőségétől és az eltérés fokától. Már a jelenlétük is sok olyan kérdést vet fel életünkben, aminek a megválaszolásával mindannyian gyarapodunk. Az első és legfontosabb az eltérő fejlődésű tanulókkal kapcsolatban, hogy a többiek elfogadják: mindenki más. Mindenkinek vannak jobb és kevésbé jó képességei, mindenki jó valamiben. Ennek a szemléletnek a kialakítása csak folyamatos értékképviseléssel lehetséges. Az ezzel kapcsolatos bántásoknál mindig érdemes megállni és megbeszélni a helyzetet. Tapasztalataink szerint a befogadó környezetben a sajátos nevelési igényű gyermekek a maguk módján a közösségnek értékes és elfogadott tagjai lehetnek.

6.3.2. A többszörös intelligencia elmélete

A másság elfogadásának hatékony segítségére találtunk a Gardner-féle többszörös intelligencia elmélet megismerésével. Howard Gardner az agyi területek kutatása során jutott arra a felismerésre, hogy az intelligencia nem genetikusan meghatározott, változatlan jellemzője az embernek, amely az élet

során alapvetően meghatározza a gyerek tanulási és problémamegoldó képességét. Gardner nem vetette el az intelligencia hagyományos felfogását. Különböző érintettségű csoportok kognitív képességeit vizsgálta, és azt találta, hogy az intelligencia agyunk sok különböző területéhez kapcsolódik, amelyek egymással kapcsolatban vannak, működés közben építenek egymásra, de ha kell, önállóan is képesek működni. Az oktatás számára legfontosabb megállapítása az volt, hogy ezeknek az agyi területeknek a működése bizonyos körülmények között fejleszthetők. Kutatásának eredményét először 1983-ban a *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (Az elme keretei: a többszörös intelligencia elmélete) című könyvében mutatta be.

Gardner a következő intelligenciaterületeket határozta meg:

- verbális-nyelvi,
- matematikai-logikai,
- térbeli-vizuális,
- zenei,
- testi-kinesztéziás,
- interperszonális,
- intraperszonális,
- természeti intelligencia.

Az intelligenciák jellemzőinek leírásával meghatározhatók az adott területen jó képességgel rendelkező emberek sajátosságai: erősségei, kedvelt tevékenységei, tanulást segítő képességei. Az egyes területek mögötti képességek tanulmányozása során felfedezhető, hogy az intra- és az interperszonális intelligencia és a szociális kompetencia fejlesztése legtöbb területen fedi egymást.

A többszörös intelligencia elméletének oktatásban való alkalmazására Kristen Nicolson-Nelsontól kaptunk segítséget. Kiválóan lehet használni az oktatásban, a differenciálás egyik alapja lehet. Módszerével feltérképezhetjük a tanulók intelligenciajellemzőit. Az egyéni intelligenciatérkép segítségével hatékonyabban tervezhetjük meg a tanítási-tanulási folyamatot. Az ezen az elven alapuló differenciálásnak két féle módja lehet.

- Az új ismeretek elsajátítását vagy a gyakorlást az érintett gyerek legfejlettebb intelligenciaterületére építjük, hogy minél könnyebben elsajátíthassa a tananyagot.
- Úgy tervezzük meg a tanulási folyamatot, hogy az a kevésbé fejlett intelligenciaterületeket támogassa, ezzel fejlesztve a gyerek egész személyiségét.

Ha ezt a tanulásszervezési utat választjuk, a sajátos nevelési igényű és az átlagosan fejlődő gyerekek között nem teszünk különbséget a differenciálás során, mert minden gyerek a saját – előjelhez nem köthető – útján halad. A legtöbb tantárgyban alkalmazható a módszer.

6.3.3. Kooperatív tanulás

A Spencer Kagan nevéhez fűződő kooperatív tanulásszervezés ma Magyarországon már széles körben ismert. A módszer alapelvei közül a szociális kompetencia szempontjából az építő egymásra utaltságot, az egyéni felelősséget és az egyenlő részvételt emelem ki.

Az építő egymásra utaltságról akkor beszélünk, ha a csoport tagjai vagy az egyes csoportok fejlődése egymással szorosán összekapcsolódik; az egyik sikere a másik sikerétől függ. Az építő egymásra utaltság erőssége jelentősen befolyásolja a tagok egymás iránt tanúsított segítő magatartását. Az építő egymásra utaltság kialakítható

- megfelelő feladatszerkezettel,
- bizonyos értékelési módszerekkel,
- és a szerepek, célok, segédeszközök, anyagok megfelelő alkalmazásával.

A kooperatív módszer a csoportok számára olyan célt tűz ki, aminek eléréséhez az egyes tagoknak egyénileg is hozzá kell járulni, a feladatok akkor teljesíthetők maradéktalanul, ha mindenki elvégzi a dolgát. Az egyéni felelősség növelhető megfelelő szabályokkal (csak akkor kezdhetnek a következő feladatba, ha mindenki elvégezte a saját munkáját) vagy a megfelelő értékelés kijelölésével (a csoportban az elvégzett munkája után mindenki egyéni pontszámot kap, és a végén a csoport teljesítményét a tagok összesített pontszáma adja). Ez az alapelv biztosítja a tanulók motivációját a közös cél elérése érdekében.

Tanulási folyamat a diákok aktivitása során jön létre. Az egyenlő részvétel elve nem csak a tevékenység lehetőségét biztosítja, azt is elvárja tőlük, hogy hozzájáruljanak a munkához, amit a szerepek elosztásával vagy munkamegosztással lehet elérni. Segítség ez azoknak az introvertált vagy nehezebben tanuló diákoknak, akik egyébként nem vagy alig vennének részt a feladat megoldásában vagy megbeszélésében.

A módszer egyaránt támogatja a heterogén és a homogén csoportok működését, mindkettőnek megfogalmazza tantárgyi és szociális szempontú előnyét és hátrányát. A csoportmunkával kapcsolatban felhívja a figyelmünket a tudatos csoportalakításra, ami a feladat megoldása érdekében akár véletlenszerű is lehet, ha az támogatja leginkább a célt. A közös munka egyik alapjának a csoportidentitás kialakítását tartja, ezért javasolja az ideiglenesen együtt működő csoportoknak is legalább a névválasztást. A tagok a céltől függően önálló feladatkörrel is rendelkeznek (feladatmester, jegyző, szószóló, időfigyelő, eszközfelelős stb.), ami fejleszti az egyéni felelősséghez kötődő készségeket.

A módszer nagy hangsúlyt helyez a feladatok és a foglalkozás végén az értékelésre. A munka eredményességét a megoldás pontosságával és az együttműködés minőségével méri. Míg az elsőt gyakran objektíven meg lehet állapítani, addig a második mindenképpen szubjektív megítélés alá esik. A tanulók tudják leginkább, hogy ki mennyi és milyen munkát végzett, ezért csoportmunkák végeztével gyakran kérdezzük meg a gyerekektől, hogy „szerinted te hogyan dolgoztál”, és „mit gondolsz a többiek munkájáról”. Eleinte bátorítanul fogalmazzák meg állításaikat, gyakran vita kerekedik, hogy az úgy volt-e vagy sem. Lassan megtanulják, hogy óvatosan, másokra tekintettel kell megfogalmazni a véleményünket, bántó mondatokat nem szabad használni. Ezzel párhuzamosan egyre jobban elfogadják a feléjük érkező kritikát, próbálkoznak annak megfogalmazásával, mit kellett volna másképp csinálni.

Az iskolánk értékelési rendszere hasonló elveken működik, jól támogatja ezt az értékelési módot, ennek köszönhetően harmadik osztályban már differenciált pontos véleményt tudnak megfogalmazni a munkájukról.

A kooperatív tanulás módszerét folyamatosan tanuljuk, időnként belső képzéseinken is.

7. Az értékelés szerepe a szociális kompetencia fejlesztésében

A szociális fejlődés értékelésére kevés módszert dolgoztak ki, egységesen elfogadott rendszere nincs, nem is lehet, mert amint a dolgozatom elméleti részében kifejtettem a szociális kompetenciának közös megállapodáson alapuló definíciója sincs még. A Rogers Iskola értékelési rendszerének szociális fejlődést támogató vonatkozásait mutatom be.

A pedagógiai programunknak megfelelően 22 éve dolgoztuk ki, és a kezdetektől fogva – a szükséges módosításokkal – használjuk a jelenleg érvényben levő szöveges értékelési rendszerünket, amelyben a gyermekről az iskolai élet minden területével kapcsolatban – közösségben való működés, tanuláshoz való hozzáállás, tantárgyi tanulás – kidolgozott szempontok alapján nagy részletességgel adunk visszajelzést.

7.1. Értékelésünk alapelvei

Az értékelés az egyik fontos eszközünk a gyermekek motivációjának fenntartására, a tanulással kapcsolatos attitűdök alakítására, az önismeret és a társas kapcsolatok fejlesztésére, ezért az értékelés akkor hatékony, ha folyamatos és rendszeres. Szemléletünkéből adódan fontosnak tartjuk, hogy a diákok aktív részesei legyenek a folyamatnak, ha lehet, a pedagógus és a gyerek közösen végezze az értékelést. Törekszünk a pozitív megerősítésre, ezért a visszajelzés során az elakadásokat a helyzetből való továbblépés lehetőségével együtt jelezzük, hogy a gyerek tudja, mit kell tennie. Ahol és ameddig csak lehet, a gyerek változásait saját korábbi szintjéhez viszonyítjuk. Így az írásbeli bizonyítványokat évfolyamonként végigolvasva követhetővé válik a gyermek teljes fejlődése.

Elengedhetetlennek tartjuk, hogy bizonyos pontokon a gyerek és a szülő információt kapjon arról is, hogy a gyerek életkorának megfelelő, kerettanterv szerinti évfolyamfokozat követelményeivel objektíven mérve milyen a gyerek tudása. Ezt az objektív tájékoztatást fokozatosan vezetjük be az első osztálytól negyedik osztály évvégéig.

Az első három évben a pedagógus a fejlesztési célnak megfelelően értékeli a gyereket, figyelembe véve a képességeit, tempóját, fejlettségi szintjét. A tanító dönthet úgy, hogy az adott gyermeket csak saját magához viszonyítja, vagy jelezheti számára, hogy az adott évfolyamban meglévő követelményekhez képest mit teljesített. Tanulási nehézséggel küzdő gyerek esetén a tanító arról is dönthet, hogy bizonyos tantárgyból több időt biztosít a minimum elsajátításához.

A negyedik évtől minden diáknak jelezzük a tantervi követelményekhez viszonyított teljesítményét.

7.2. Értékelési rendszerünk

Napi szóbeli visszajelzések

Az iskola szellemiségéből fakadóan, a tanár-diák személyes kapcsolatára építve nagy hangsúlyt fektetünk a napi szinten szóban elhangzó, hiteles visszajelzésre, ami eszköz a teljesítmény, a viszonyulás megerősítésére vagy javítására. A pedagógus szóbeli visszajelzései mellett visszajelzést adhatnak a diáktársak is, mindennapos szinten megjelenik a gyerekek önreflexiója, önértékelése is.

Rövidebb írásbeli visszajelzések

A szóbeli visszajelzések mellett írásbeli visszajelzések kapcsolódhatnak füzetekhez, írásban megjelenő feladatokhoz, tudáspróbákhoz, dolgozatokhoz, bemutatókhoz vagy egyéb munkákhoz.

Negyedévi és háromnegyedévi értékelés

Szövegesen és/vagy szimbólumokban megjelenő állapotkép és önértékelés, mely visszajelzést és tájékoztatást ad a gyermek iskolával kapcsolatos állapotára (érzései, gondolatai, örömei, bánatai, sikerei, kudarcai az órákkal, tanárokkal, osztálybeli helyzetével, szereplésével kapcsolatban). Témáját és formáját az osztályfőnök és/vagy az osztályközösség tetszőleges módon fogalmazza meg az adott időpontban általuk aktuálisnak tartott egy-két szempont szerint. A negyedévi (háromnegyedévi) értékelések lehetnek folyamatok is (pl. egyhetes keretjáték vagy alkotófolyamat), de minden esetben készül róla dokumentáció a gyerek értékeléseket gyűjtő dossziéjába.

5. osztálytól a negyedévi és a háromnegyedévi értékelésekhez csatoljuk, az ún. szakasz záró értékelést. A szakasz záró értékelés célja, hogy a felső tagozatban megemelkedett tantárgyi követelmények teljesítéséről a gyerekek és a szülők tájékoztatást kapjanak. A szakasz záróban a szaktanárok rövid szaktárgyi értékelést adnak a gyerek hozzáállásáról, házi feladatairól, órai munkájáról, felszerelésének kezeléséről és az adott időszakban írt dolgozatairól, beszámolóiról.

Egy félévet áttekintő írásos értékelés

A félévi és a tanévvégi bizonyítvány tartalma a tantestület által megírt, minden tanárra nézve kötelező segítő szempontrendszerek alapján történő jellemzés. Társulhat hozzá a

gyermek önértékelése is. A félévi és tanévvégi bizonyítvány címzettje maga a gyermek. Az értékelést szép magyar „köznyelven” egyes szám 2. személyben a gyerekeknek írjuk, de mivel a szülőnek is szánjuk, a megfogalmazásban törekszünk arra, hogy az ő számukra is egyértelmű tájékoztatást nyújtson.

A félévi és tanévvégi értékelések részei:

A gyermek szociális fejlődése, közösségekben való részvétele

Az értékelésnek ezt a részét az osztályfőnökök fogalmazzák meg az osztályban tanító más tanárok véleményét is meghallgatva.

A gyermek tanulásának értékelése – általános viszonyulás a tanuláshoz, a feladatokhoz, teljesítéshez.

A gyermek tanulásának értékelése – szaktantárgyi értékelések: a fejlesztési célokhoz rendelt szintek szerint, amik az iskola Helyi Tantervének minimumához illeszkednek. Ez a rész tartalmazza a kitűzendő egységes csomópontokat egyértelmű tájékoztatást nyújtva a gyermek teljesítményéről. Ez utóbbi két szempont szerinti értékelést a tantárgyat tanító pedagógus fogalmazza meg.

Első osztályban a tantárgyaknál főként a gyerek tanulással való kapcsolatáról írunk, majd negyedik osztályra ez fokozatosan kiegészül a tantárgyi minimumokhoz való viszonyítással. A tanuláshoz való viszonyulás mindig részletesen szerepel a félévenként kiadott írásbeli értékelésben, kiemelve annak objektív és szubjektív részeit egyaránt. (Objektív tényezők pl. a mérhető teljesítmények, feladatok vállalása, versenyek; szubjektív tényezők pl. hogy milyennek látja a tanár a gyerek érdeklődését, aktivitás).

Az értékeléseket a kiosztás után a gyerekekkel átbeszéljük: mit tartanak meglepőnek, új információnak, vannak-e kérdéseik az olvasottakkal kapcsolatban. Tapasztalatunk szerint a szóbeli folyamatos visszajelzések hatékonyan működnek, mert a bizonyítványban a gyerekek véleménye szerint azt írjuk le, amit ők már tudnak, nem szokott meglepetést okozni számukra, mit gondolunk róluk. Az értékelés megbeszélését egyéni beszélgetés keretében a szülőknek is biztosítjuk.

Érdemjegyek

Bár iskolánkban központi szerepe van a szöveges értékelésnek, fontosnak tartjuk, hogy a gyerekeket felkészítsük arra, hogy iskolaváltáskor értsék az új iskola értékelési módszereit, szimbólumait. Ezért már alsó tagozatban tájékoztatjuk őket a témáról, amennyiben ezt ők kezdeményezik (pl. a gyerekek hallják más iskolába járó barátaiktól; filmekben, a családtagok mesélnek régi történeteket). Szinte minden osztályban eljön az a pillanat, amikor azt kérik, játsszunk osztályozósat. A nap végén azt szokták jelezni, hogy ne folytassuk, mert ők a jegyekből nem tudják, hogy mit csináltak jól, és mit nem.

1-3. évfolyamokon a tudáspróbákat szóban vagy írásban értékeljük. Százalékos értékelést dolgozatra 4. évfolyamtól adunk. Érdemjegyeket 7. évfolyamtól adunk bizonyos feladatok vagy időszak értékelésére, a szöveges értékelés kiegészítésére: dolgozatra és a szöveges szakasz záró mellé. Ekkortól a félévi és tanévvégi bizonyítványba is írunk osztályzatot

a szöveges értékelés mellé. Napi szinten ekkor sem adunk érdemjegyeket. A készségtárgyakat, a magatartást és a szorgalmat a felsőbb évfolyamokon sem értékeljük érdemjeggyel, osztályzattal.

Az osztályzás bevezetését hatodik osztályban kezdjük el, fontosnak tartjuk, hogy ismerjék a szöveges értékelés és az érdemjegyek összefüggését. A diákok és a pedagógusok közösen végigbeszéljük, ki milyen értékelést kapott ötödik osztály végén, a tanárok elmondják, mi alapján értékelték a tantárgyi részt. Majd a diákok az értékelés alapján jegyet adnak maguknak, és azt összehasonlítják a tanár által adott osztályzattal. Gyakran tapasztaljuk, hogy a gyerekek önértékelése pontos, néha szigorúbban ítélik meg a saját teljesítményüket, mint a környezetük.

Az értékelés alapjául szolgáló kiegészítők

A rogersi gondolatkörnek megfelelően – ha szükség van rá –, támogatjuk az egyéni utakat, az egyéni tempót és érdeklődést, ezt a tanulókkal kötött szerződésben is rögzítjük. A szerződés vonatkozhat tantárgyi teljesítésre, viselkedésre, vagy akár az iskolai életben való legtágabb részvételre; történhet szóban vagy írásban. Határidejében és tartalmában a pedagógus és a diák (esetenként a szülőt bevonva) meg egyezik, ha írásos, aláírásukkal hitelesítik. A szerződés követése minden szerződő félnek dolga.

A tanulási folyamat során a diákok nem csak munkafüzetekbe és füzetekbe dolgoznak: a különböző tantárgyak nem

füzetbe végzett munkáit – feladatlapokat, kutatómunkákat – dossziékban tartják a gyerekek. Felmérőiket és egyéni tantárgyi szerződésüket (amennyiben van ilyen) pedig egy ún. dolgozatos portfólióba gyűjtik össze. A tanuló iskolai teljesítményéről a füzetek, a dossziék és a portfólió együttes áttanulmányozásával alapos kép nyerhető, mely felhasználható az értékelés megfogalmazásakor, vagy akár annak kiegészítője is lehet.

Intézményünk integráló iskolaként támogatja a tudatosan tervezett, egyéni fejlődési ütemnek megfelelő oktatást, amire a sajátos nevelési igényű gyermekeknek nagy szüksége van az egészséges önértékelés kialakulásához és a motivált tanuláshoz. A szöveges értékelés segít elfogadni a gyermekeknek, hogy mindannyian különböző képességekkel rendelkeznek, mindenkinek vannak tehetséges és fejlesztendő területei. Az általunk kidolgozott értékelési rendszer ebben differenciált segítséget nyújt.

Többek között ennek az értékelési rendszernek köszönhetően tanulóink a korosztályuknál fejlettebb önismerettel, szociális és kommunikációs készségekkel rendelkeznek.

8. Összefoglalás

Egy egyén szociális fejlődésének mérésére még nem áll rendelkezésünkre mérőeszköz, a fejlődés megítélése csak szubjektív lehet. A Rogers Iskola fejlesztési eredményeinek így nincs objektív mérőeszköze. A bemutatott iskolai légkör,

szervezeti felépítés, a szociális kompetenciákat megsegítő foglalkozások és a hagyományos tanórákhoz kötődő elgondolások hatékonyságának megítéléséhez csak a diákok tanulmányi teljesítménye, az ő és a családok közvetlen visszajelzései, a továbbtanuló gyerekek felvételi statisztikája, volt diákjainkról a középiskolai pedagógus kollégáktól érkező hírek, az iskolánkból kikerült tanulók boldogulása adhat támpontot. A program értékelését ezekre alapozom.

Az iskolánkban tanulók teljesítménye nehezen mérhető össze más iskolákéval. Elsőként az országos kompetenciamérés objektivitását veszem alapul.

A Rogers Iskola alapgondolata az, hogy a szociális tanulás és a tantárgyi tudás egyformán fontos számunkra, mert ha egy gyermek a neki megfelelő légkörben biztonságban érzi magát, ismeri saját képességeit, helyes célokat tűz ki maga elé, a problémáit hatékonyan tudja megoldani, tud alkalmazkodni a környezete változó elvárásaihoz, vannak társai, barátai, és bizalommal lehet a környezetében élő emberek (felnőttek, gyerekek) iránt, akkor mindez a teljesítményében is megmutatkozik. Az országos kompetenciamérés ugyan nem a szociális kompetencia fejlettségével foglalkozik, de az előbbi feltevés alapján következtetéseket vonhatunk le az ott elért eredményekből. Iskolánk teljesítménye a szövegértés és a matematikai gondolkodás mérése alapján az első mérésektől kezdve általában kiemelkedő. A negyedik évfolyamok eredményei folyamatosan a budapesti átlag felső 5-10 százalékában mozognak. A hatodik osztályok mérései hasonlóan jó eredményeket mutatnak azzal a megjegyzéssel, hogy az egyéni képességek különbségei a teljesítményben nagyobb

szórást mutatnak. Megjelenik a kiemelkedően jó képességgel rendelkező és a sajátos nevelési igényű gyerekek között a teljesítménybeli különbség. A három mért évfolyam közül a nyolcadik osztályosok eredményei évek óta a legalacsonyabbak. Iskolánk sokáig hatosztályos általános iskolaként működött, mert hatodik osztály után sokan választották folytatásként a hatosztályos középiskolákat, ahová sikerrel felvételiztek. Csak 4 éve tudtuk indítani az első osztályként működő hetedik évfolyamot. A tendencia, hogy hatodik osztály után tanulóink iskolát váltanak, csak lassan fordul meg. Az előző években a hetedik osztályokat más iskolákból hozzánk érkező diákokkal tudtuk csak indítani, ezekben az osztályokban a szociális fejlesztést egy alacsonyabb szintről kellett elkezdni, és bár voltak közöttük kiváló képességű tanulók, teljesítményben mégsem tudták az iskola előző éveire jellemző magas kompetenciamérési eredményt hozni. Ez a folyamat most már átfordult, a hatodik osztályban tanulók nagy része nálunk marad az utolsó két általános iskolai évre.⁴⁷

A második objektívnek tekinthető mérés – bár számszerű mérés még nem készült róla – a hatodikos és nyolcadikos középiskolába jelentkező tanulóink felvételi és ottani eredményei. A középiskolai felvételi minden diák számára komoly tanulmányi kihívást és az ezzel járó feszültségek kezelését jelenti. A családokkal és a diákokkal való egyéni

47 Ennek hatásaként a kompetenciamérések eredményei a 8. osztályosok tekintetében az elmúlt években folyamatosan emelkedtek, a tavalyi tanévben ezen az évfolyamon is kiemelkedően teljesítettek a diákjaink.

beszélgetések során törekszünk ezek megsegítésére. Az utóbbi évek tapasztalata, hogy a tanulók által vágyott iskolákba sikeres felvételt tesznek. Ennél is nagyobb eredménynek tekintjük, hogy az iskolánkban mutatott teljesítményeket nagy százalékban a középiskolában is tartani tudják, olyan eredményeket érnek el, amiket megszoktunk tőlük. Ez a sokéves tapasztalat azt mutatja, hogy diákjaink saját képességük valós ismeretében, reális célokat tűznek ki maguk elé, amik eléréséért kitartóan tudnak küzdeni.

Végül néhány szubjektív és közvetett visszajelzés.

Egy az iskolánkban 3 éve végzett diák édesapja a Meseutca című internetes portálnak a következőket válaszolta arra a kérdésre, hogy miben más ez az iskola, mint a hagyományos pedagógiai szemléletűek.

„A személyközpontúságnak nevezett, közhelyesen hangzó dologban: nem a gyereket törik bele a keretekbe, hanem a rendszer alkalmazkodik hozzá. Az év végi szöveges értékelésben, amiben rengeteg munka van, és hihetetlen precizitással egyensúlyoz a kedves elfogadás és a gyerek személyiségét építő, óvatos kritika között. A tanárok örök optimizmusában és kedvességében, akkor is, ha fáradtak, és ezer bajuk van. Az alapvetően építő jellegű hozzáállásban.”

Később még hozzáteszi:

„Az epochális rendszer nagyon tetszett: minden évet egy kultúrkörnek szentelnek, amit a gyerekek életkorának megfelelő módon járnak körül (vagy inkább élnek meg, mert az egész tanév bőven ad lehetőséget, hogy a kicsik beleélhessék magukat az adott korbá/kultúrába)... A zűrös gyerekekkel alapvetően bajban vannak, valahogy a nagy toleranciában nem tudnak mit kezdeni a deviánsokkal, még akkor sem, ha az egész csoport tiltakozik egyetlen társuk magatar-

*tása miatt. A mindennapi, reggeli beszélgetőkör sokat segített ilyen esetekben, egyébként otthon is tartottunk hasonlót.”*⁴⁸

Valóban, a szülők türelme hamarabb elfogy az olyan gyerekekkel kapcsolatban, aki valamilyen módok kilóg a sorból, lassúnak találják azt a folyamatot, ami fontos ahhoz, hogy a magatartási problémákkal küzdő gyerekeknél is eredményt érjünk el. Ritkán és csak akkor küldünk el egy gyereket, ha biztosak vagyunk abban, hogy az iskolánk nem tud segíteni a problémáival való megküzdésben.

Sok látogató érkezik hozzánk egész évben, legtöbben érdeklődő szülők és egyetemista diákok, évente egyszer gyakorlati pedagógus csoportot is fogadunk. 2013 januárjában az Amerikai Egyesült Államokból érkeztek hozzánk vendégek, a Pacific Lutheran University-ről. Frank M. Kline professzor és hat hallgatója látogatott el a Rogersbe. Végül a nekünk elküldött írásaikból emelek ki kettőt. Az elsőt Katherine Graham írta rólunk:

„Nagyra becsültem az önálló tanulást, amit itt tapasztaltam. Egy beszédes kis barátunk elmesélte nekünk, hogy ő mennyire szereti azokat az alkalmakat, amikor önállóan kutathat egy őt érdeklő témáról, és utána az eredményeket bemutatthatja társainak. A tanárok segítenek nekik, de nagyrészt egyedül végzik a munkát. Ennek segítségével a gyerekek gondoskodnak a saját tudásuk fejlesztéséről, felelősséget vállalnak, és megtanulják megtalálni azokat az információkat, amelyek valóban érdeklik őket.”

48 Szekeres Niki: A Rogers iskola szülői szemmel. Interjúnk Simon Ivánnal (<http://meseutca.hu/2012/03/20/a-rogers-iskola-szuloi-szemmel/>)

A tehetség gondozása céljából második osztálytól szervezzük kutató órákat vagy, ahogy a gyerek hívják: kíváncsi órát. Ez valóban úgy zajlik, ahogyan a fenti látogató leírta: a diákok saját érdeklődésük szerint választanak témát, a kidolgozására és annak határidejére szerződést kötnek a tanítójukkal. A kíváncsiság kielégítésén túl valóban az a célunk, amit a látogató eredményként megfogalmazott.

Egy másik amerikai látogatónk, Coco Piper a gyerekek magabiztosságáról írt a blogbejegyzésében:

„Miközben a diákokkal beszéltem, nagyon megkapott a magabiztosság, ami belőlük áradt. Kb. 25 gyerekekkel találkoztunk, elsőől nyolcadik osztályig, mind kérdeztek tőlünk, és válaszoltak is az összes kérdésünkre. A gyerekek képesek voltak jól kifejezni magukat, tartalmas válaszaik bizonyították magas fokú intelligenciájukat. A beszélgetés után meglepődtem, hogy fiatal koruk ellenére mennyire kiterjedt a műveltségük.”

Az a diák, aki nem tudott angolul, segítséggel beszélgetett a vendégekkel, így érezhető volt jó kommunikációs készségük, magabiztosságuk.

Egy 22 éves volt diákunk először az órákra emlékszik vissza:

„A Rogersről és a tanításról valamiért Géczi Feri, első történelemtanárom jut eszembe... Egészen rendkívüli tehetséggel vont be minket az anyagba, eljátszva velünk nagy királyok ármánykodásait, és fantasztikusan színesen adva vissza ezt a tantárgyat. Olyannyira megfogtak az órái, hogy amikor 7. évfolyamra jelentkeztem egy másik iskolába, beleírtam bemutatkozásomba tanítási módszerét, és ajánlottam nekik, hogy ők is próbálják meg, mert imádni fogják a gyerekek.”

Ez az idézet a tanár személyiségének hatását mutatja be szemléletesen, megerősítve azt a rogersi gondolatot, hogy a tanár ne merev maszkként hordja szerepét, hanem legyen önmaga, ezzel tud legerősebben hatni a gyerekek fejlődésére. Mivel iskolánkban a pedagógusok szabadon választhatnak a tanítási módszerek közül, mindenki azzal dolgozik, amit hitelesen tud képviselni, illeszkedik az osztály képességeihez.

Ugyanez a diák később így folytatja:

„A másik nagyon fontos dolog nekem a Rogersben a tanár-diák viszony. Mindkét osztályfőnököm mintha pótanyám lett volna, nem emlékszem, hogy lett volna dolog, amit nem mertem megosztani (egypár csínytevéstől eltekintve). Orsival (matektanárunkkal) nagyon szerettem a külön matekórákat, ahol a legjobb matekosokkal külön foglalkoztak, és bár bátorítottak, hogy menjek versenyre, sose szerettem igazán. Amint ezt érezték, nem erőltették a dolgot, csak hagyták, hogy csak élvezzem a matekozást. A kultúrkörök nagyban hozzájárultak, hogy felkeltsék érdeklődésemet idegen kultúrák iránt, és mai napig nyitottan és érdeklődően fogadjak minden számomra idegen kultúrát, és szokást.”

Ebből a részből a tanár-diák viszonyt emelem ki. Legtöbbször valóban a fent említett intim légkör jön létre az osztályokban, a kapcsolat minden irányból az őszinte odaforduláson, a másik elfogadásán alapul. Tudják, hogy a nagyobb „csínytevéseket” nem helyeseljük, nem fogadjuk el, az el nem fogadás azonban nem rájuk, csak a tettekre vonatkozik, ez érzelmi biztonságot teremt.

Egy ugyancsak 22 éves volt diákunk a következő szavakkal emlékezett vissza a továbbtanulás első évére az Árpád Gimnáziumban:

„....talán az a leglényegesebb része, hogy én teljesen másképp viszonyultam az új osztálytársaimhoz, mint ők hozzám. Nekem ők partnerek voltak, akikkel a lehető legjobb módon szerettem volna együttműködni, hogy minél kellemesebben tudjuk eltölteni az időt, amit úgyis egymás mellett kell lennünk. Ezzel szemben nekem az volt az érzésem, hogy páran már az első pillanattól kezdve úgy-mond leírtak engem „Vele biztos nem leszek jóban.” címmel. Amikor ezt szóvá tettem náluk, hogy mi a bajuk velem, vagy hogy beszéljük meg, hogy hogyan tudnánk jóban lenni, akkor mindenki hülyén nézett rám, hogy engem meg honnan szalasztottak. Számukra ez teljesen szokatlan volt, hogy a másik ember odamegy, és meg akarja oldani a problémát, és nem csak a háttérben áskálódik. Mert sajnos ez elég jellemző ebben az időszakban az emberekre, hogy áskálódnak és bezárkóznak a másik előtt. Mindenki furcsának találta azt a nyitottságot, amit mutattam feléjük. Talán az sokkolta őket a legjobban, hogy ha nem is előítélet-mentesen, de nagyon kevés előítélettel tudtam viszonyulni hozzájuk, és nem alkottam véleményt abból, ahogyan kinéztek. Meghagytam nekik a lehetőséget, hogy maguk mutassák meg, hogy kicsodák, ezáltal sokan meztelennek érezhették magukat, hiszen nem kellett azt az álarcot tartaniuk maguk előtt, amit már annyira megszoktak.”

A ma már felnőtt férfi visszaemlékezésében azokat a szemléleti elveket – feltétel nélküli elfogadás, bizalom a másik emberben, hiteles kommunikáció – említi, amelyek iskolánkban a közösségben való lét alapelvei. Helyzetelemzése finom és árnyalt, beleéli magát a többi fiú helyzetébe, kívülről is ránéz a történetekre. 8 évvel ezelőtt hallottam tőle először ezt az esetet, azóta többször elmesélte, szinte ugyanazokkal a szavakkal. A történet folytatása, hogy a második

évre az említett fiúkkal jó kapcsolata alakult ki, ami sokáig megmaradt.

A fentiek alapján állíthatjuk, hogy a Rogers Iskolában a gyerekek sokoldalú szociáliskompetencia-fejlesztése megvalósul. Azok a családok, amelyekhez az iskola nevelési szemlélete közel áll, hatékony segítséget kapnak ahhoz, hogy gyermekük önálló, kreatív, együttműködő szabadon gondolkodó személyiséggé váljon, aki felismeri a lehetőségeit, és rátalál a saját útjára.

Melléklet – Beszélgetőkör

Kor	A beszélgetőkör célja	A pedagógus feladata, teendője a cél elérése érdekében	Példa az eddigi gyakorlatunkból
1.-2. osztály	Mindenki vegyen benne részt.	- Olyan technikákat találjunk ki, amelyekkel mindenki számára vonzó élményt nyújtunk. - A kinn maradás egyéni elbírálás és közös szabályok alapján történhet, ezeket meg kell beszélnünk.	Ki lehet ülni a körből, de később nem lehet visszatérni. Késés miatt senki ne maradjon ki, de legyen szabály arra, hogy ebben az esetben hogy lehet bekapcsolódni.
	Tartsák be a kör szabályait. Tudjanak egymásra figyelni, végighallgatni a másikat.	- A gondot okozó viselkedést egyénre szabottan kezeljük.	Pl. nem ülhetnek szabadon egymás mellé, máshová helyezzzük a szőnyeget, székre ülünk. Megbeszélés után közösen kitzúunk egy célt, hogy először meddig kell rendbontás nélkül kibírni, aztán az időt folyamatosan növeljük.
	Legyen ez nyugodt ráhangolódás a munkára.	- Tereptsük meg a feltételeket az osztály igényének megfelelően a napi várható eseményekre.	
	Tudjanak élményeket megosztani.	- Adjunk mintát. - Strukturaljuk a beszélgetést.	A gyerekek szeretik, ha a felnőttek is mesélnek saját élményeikről, érdemes ezzel is mintát adni.

1.-2. osztály	Problémák megbeszélése.	Irányítása, vezetése.	
1.-2. osztály	Tanulják meg az érzelmeiket kifejezni.	Segítsük ezt különböző technikákkal.	Válasszanak ki a színes ceruzák közül egy kedvüknek megfelelő színt. Az alkarjukon, mint a hőmérőn, mutassák meg, hogy érzik magukat.
	Tudjon mindenki megszólalni. A beszélő az egész csoporthoz szóljon.	- Segítsük őket rákérdéssel, megszólítással. - Tanítsuk meg, hogy mindenki a beszélőre néz, ő pedig mindenkinek beszél.	Valamivel jelzi a tanuló: hogy van ma? „Nem tartja” a pedagógus a szemkontaktust.
	Tudjanak egy adott témáról beszélni, pl. osztályprobléma, egyéni konfliktus.	Témataartás, -adás segítése.	Öröm vagy bánat. Feliratkozós füzet. Adott témához kapcsolódóan a témagazda szólítja a megszólalókat.
	Fejlődjön az önismeretük.	- A nyitottság megőrzése, kialakítása: törekedjünk arra, hogy a közös dolgaikat, minél több szempontból nézzük meg – lássuk meg, hogy mások, másként is láthatják a dolgokat. - A gyerekek tanulják meg elfogadni mások visszajelzését. - Képviseljük, hogy a barátságtól függetlenül ad-janak visszajelzést egymásnak. - legyen téma a vágyakról való lemondás, a vágyak beteljesülésének elodázása a közösségért, a közösség hatására.	Fontos színhelye még a csoportjáték.
3.-4. osztály			

3.–4. osztály	Fejlődjön a vitakultúrájuk.	- Törekedjünk arra, hogy a gyerekek a témával kapcsolatban kerüljenek párbeszédbe. - A felnőtt irányító szerepe csökkenjen a témák megbeszélése során. - Folyamatosan képviseljük, hogy egymást meg kell hallgatni, és arra lehet reagálni. - Minél többször állítsuk a gyerekeket közös döntési helyzetek elé.	Népgyűlés: a gyerekek vezessék, amivel meg tapasztalják többek között azt is, hogy milyen nehéz a téma végére érni, ha eltérnek a tárgytól.
	Alakuljon ki a lényegre törő kommunikáció.	- Törekedjenek az adekvát reagálásra egyes témákkal kapcsolatban. - Időbeli, tartalmi korlátok meghatározása, megtanulása. - Csökkenjenek az egyéni témák, többször legyen szó közös ügyekről.	Beszélgetőkörös füzet: ebbe előre gyűjtjük a gyerekek és felnőttek, hogy miről szeretnének beszélgetni a körben.
	Alakuljon ki a szabályokhoz való tudatos viszonyulás.	- Év elején a közös szabályok újra átbeszélése, év közben folyamatos tudatosítás. - A szabályszegésekhez a következmények megfogalmazása.	Törvénykönyv: ebben már elsőől kezdve lehet gyűjteni a közösen hozott szabályokat, azokat évről évre lehet bővíteni, újraértelmezni, és a meglevő szabályokhoz következményeket lehet megfogalmazni.

3.-4. osztály	Előítélet-mentesség – valamilyen szempontból perifériára került gyerekek megtartása.	- A problémákat a lehető legnyitottabban és őszintén kezeljük. - Egy problémát tudatosan mindenki szempontjából beszéljük végig. - Tudatosítsuk, hogy egy adott helyzetben mindenki szempontja egyaránt fontos.	Az előítélet-mentesség tudatos fejlesztésére használhatjuk a csoportjátékokat, drámajátékok és hétfarót is.
	Saját magán túl a kapcsolatait felé is vállaljon felelősséget.	- Folyamatosan jelezzük és elvárjuk, hogy a gyerekek használják a beszélgetőkört a problémáik megoldására. - Problémákhoz, helyzetekhez ötletek, megoldási javaslatok közös keresése.	Népgyűlés: ezen az órán előre jelzett (papíron gyűjtött) problémákról beszélünk. Olyan gyerek vezet, aki ezekben nem érintett. A megbeszélést a problémagazda vezeti fel.
	Alakuljon ki a lényeglátás.	- Jelezzük a gyerekeknek, segítsük visszatárolni a témához.	
5.-8. osztály	Legyenek problémaérzékenyek és megoldóak.	- Képviseletünk kell, hogy valami probléma. - Az üttörén kell tartani a kezünket, behozni, segíteni, gondolatainkat megosztani.	
	Tudjanak etikai kérdésekről beszélni.	- Fel kell vennünk a szálát és vagy irányítottan vagy facilitálva teret adni az általuk behozott témáknak. - Mi magunk is hozzájárunk be ilyen jellegű témákat.	Közös beszélgetések lehetnek: a kiközösítésről, megbélyegzésről, lelki bántásról, barátságról, titok kiadásáról, arról, ha valaki nem szimpátiikus.

5.-8. osztály	Olyan saját örömet hozzanak, ami értéket képvisel.	- A gyerek önálló értéktételeztét fejlesszük: dolgokat állítsunk le vagy erősítsünk fel, ha erre szükség van.	
	Önállóan legyenek képesek megbeszélni, konfliktust kezelni.	- Egyre jobban vonuljunk ki a konkrét megbeszélésből, és csak a kereteket biztosítsuk.	Népgyűlés 4.-ben, amivel ezt taníthatjuk.
	Tudjanak vitatkozni, vitakultúrájuk fejlődjön.	- Tanítsunk érvelési technikákat. - Segítsünk a keretek megtartásában.	
	Legyenek képesek önreflexióra.	- Teret kell adni ennek. - Kérdésekkel, szempontokkal segíteni kell a folyamatot.	

Lipták Erika: Institutional possibilities in the development of social competence in Carl Rogers Person-centered Primary School (2013)

One of the main goals of Rogers School is to create an educational environment where next to the traditional information acquirement the development of social connections and self-recognition are also supported. In the school program one of the most highlighted notions is that the operation of the group has a strong effect on the child's personality, and certain kids' personalities also have significant influence on the function of the whole group. It explains that along with learning competences why it is extremely important in Rogers School to improve social competence, too. The study introduces the operation of the school from more perspectives focusing on social competences. We can get to know the base of Carl Rogers' person-centered approach, the differences between the original Rogers-thoughts and the school principles, the interpretation of the term 'competence', more precisely the term 'social competence', as well. Among the development of social competence's institutional possibilities we make conclusions about the school's organizational construction, the school rules, the activities that improve social competence, the opportunities that are guaranteed thanks to the classes, and the special evaluation system of the school.

Felhasznált irodalom

Alapelvek és gyakorlat. Rogers Iskola Zászlós kiadványa, Budapest. 2007. Részleteiben megtalálható: www.rogersiskola.hu honlapon.

Buda B. (2012): *Empátia, a beleélés lélektana.* Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan, Budapest, 53-60. p., 286-290. p.

Cole, M. – Cole, Sh. R.: *Fejlődéslélektan.* Osiris, 1997.

Dewey, J. (1976): *A nevelés jellege és folyamata.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Fehér M. (szerk.) (2010): *Szabályok az iskolában.* Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest, 18-36. p.

Fonyó I.–Pajor A. (szerk.) (1998): *Fejezetek a konzultáció pszichológiájának témaköréből.* Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 52-58. p., 122-125. p.

Fratzak-Rudnicka, B.–Torney-Purta, J. (2001): *Competencies for Civic and Political Life in Democracy.* Kézirat. OKI, Budapest.

Gádor A. (szerk.) (2008): *Tanári kézikönyv a szociális kompetenciák fejlesztéséhez.* Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, 10-40. p., 43-53. p., 86-106. p., 117-130. p.

Gádor A. – Kókeyné Lányi M. (2004): *„Értékeljünk árnyaltabban”. A szöveges értékelés.* In Gyerekek, módszerek, nevelők, Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht, 117-128. p.

Gordon, T. (1990): *A tanári hatékonyság fejlesztése.* Gondolat, Budapest, 18-21. p., 58-84. p., 88-96. p., 129-153. p.

Heacox, D. (2006): *Differenciálás a tanításban, tanulásban*. Önkonet kft, Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest, 13-26. p., 78. p., 137-146. p.

Kagan, S. (2001): *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft, Budapest, 3:1-4:10, 6:106:14.

Nagy J. (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.

Nagy J. (2000): A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra*, 7-8 p. 3-20. p.

Nicholson-Nelson, K. (2007): *A többszörös intelligencia*. Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest, 10-31. p.

A Rogers Iskola Pedagógiai Programja. Részleteiben megtalálható: www.rogersiskola.hu honlapon

Rogers, C. (2003): *Valakivé válni*. Edge 2000, Budapest.

Rogers, C. (2007): *A tanulás szabadsága*. Edge 2000 – Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Rogers, C. (2008): *Találkozások – a személyközpontú csoport*. Edge 2000-Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Summary of the final report. OECD/DESECO/Rychen/September 2003.

http://www.bfs.admin.ch/stat_ch/ber15/deseco/deseco_finalreport_summary.pdf

Korbai Katalin és a gyerekek: konfliktuskezelés (1999, 2019)

Korbai Kati az iskola első éveiben csatlakozott tanítóként a Rogershez. Több osztály után tananyagfejlesztésben dolgozott, később egy másik alternatív iskolában tanított. Onnan jött vissza a Rogersbe. 1999. májusi írása az Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete honlapján jelent meg „Konfliktuskezelés az első osztályban. Rogers Személyközpontú Iskola” címmel.⁴⁹ Kötetünkhöz arra kértem, írjon arról, most hogyan gondolkodik a húsz évvel ezelőtti cikke témájáról. Válaszul a következőt kaptam: „Tavaly a Zöldekkel (az egyik hetedik osztály) tudatosan átbeszéltük a konfliktusfajtákat, és azt is, hogy az osztályban melyek a leggyakrabban előforduló problémák. Ezt negyedévi értékelésként használtuk. Mindenki választhatott egy konfliktust, és a választott konfliktusra megoldást is írt. Ez az előzmény. Azt gondoltam, hogy megkérnék pár gyereket, hogy írjon most a konfliktusmegoldásról, és így reagálnék a cikkekre.” Kati cikke után a gyerekek gondolatai olvashatóak. (A szerk.)

⁴⁹ <https://osztalyfonok.hu/cikk.php?id=119>

Korbai Kati, 1999. május

A Rogers Iskolában 7. éve tanítok. Számomra a tanítás mellett kiemelkedő szerepe van a személyközpontúságnak, a drámajátéknak és az ünnepnek. Ezek fényében szeretnék írni arról, hogy ebben a tanévben hogyan zajlott az élet az első osztályban. A dolgozat középpontjában a konfliktuskezelés áll.

Röviden a személyközpontúságról

Alapértékeink: bizalom, biztonság, együttműködés, hatékonyság, hitelesség, a kötöttség és szabadság megfelelő aránya.

Drámajátékról, drámapedagógiáról

A drámajáték a tanár és a diák közös alkotó tevékenysége a játékon keresztül. Célja megértetni a közös munka jelentőségét és megbecsülni az egyén szerepeit. A drámán keresztül újjáteremtünk, mialatt a résztvevők az emberek cselekedeteit és önmagukat vizsgálják. Tudatosít a cselekvések az érzelmek és a gondolatok szintjén.

Az ünnepről

„Az ünnepről általában két mozzanatot emelnek ki: hogy a hétköznapiak értelme itt lepleződik le, s hogy a légkör isteni

jelenléttel telik meg” – írja Hamvas Béla *„Ünnep és közösség”* című esszéjében. Ebből kiindulva az ünnep számomra elmélyedés, visszatekintés, kiszakadás, megpillantás. Megállás, számvetés, önmagunkba nézés. Az ünnepi érzésben derű és komolyság keveredik. Lényege a nyugalom, a középpont megkeresése. Van idő a tűnődésre, a megállásra. Jelenmegélés. Jelenlevés, ami tanít.

Az osztály

Az osztályba 14 gyerek jár, 6 fiú és 8 lány. Az osztállyal két tanító foglalkozik. A gyerekek fél kilenctől fél négyig vannak az iskolában. Szeptember óta az osztály mint közösség hosszú fejlődési utat járt be. Jól nyomon lehetett követni az állandó szerveződési strukturálódási folyamatot, melynek egyszerre volt feltétele és következménye a gyerekek formálódása, önálló útkeresései.

Szeptemberben néhány gyerek korábbi ismeretségeik (óvodába jártak együtt, vagy testvéreiken keresztül kapcsolódtak korábban az iskolához) alapján alkalmilag kapcsolódtak egymáshoz, a többségnek azonban nem voltak kapcsolatai. A kapcsolatfelvétel sokaknak nehezen ment. Ezeknek okait a következőkben láttuk:

- Zárkózottság – kommunikációs nehézség, csendes szemlélődő befelé fordulás. Pl. F. közös játékokban nehezen vesz részt, lassan vagy egyáltalán nem érti meg a közösen megbeszélt szabályokat. Így sok közös élményből

kimarad. A többiek figyelnek rá, próbálják megérteni. Szívesen vonul vissza a rajzolásba, olvasásba.

- Szorongás – szomatikus tünetek: pl. B. első napjait könnyes szemmel ülte végig az osztályban, hasa fáj, nagyon várta a nap végét, hogy jöjjenek érte a szülei. Ahogyan belemerült közös életünk kialakításába, úgy oldódott benne ez a feszültség.

- Felületesség – alkalmazkodási nehézségek, fogyasztói kultúra preferálása: egyfunkciós játékok, csecsebecsék behozása, ami iránt a többiek nem mutattak túlzott érdeklődést, mesehallgatásnál az elmélyülés hiánya.

- Magatartási, beilleszkedési nehézség – organikus háttér, kedvezőtlen óvodai tapasztalatok, gyakori környezet- és lakhelyváltás, szülők túlhajtott életmódja.

- Közösségi tapasztalatok hiánya: túlzott alárendelődés, érzelmeinek kifejezőmódját nem találta.

- Kompromisszumkészség hiánya: kívülről kapott helyzeteket nehezen fogadja el, túlzottan ragaszkodik saját elképzeléseihez. Pl. M. alsós projekten újság-, ill. cikkírással szeretett volna foglalkozni, miután azonban erre csak ő jelentkezett, érdeklődés hiányában ez a tevékenység elmaradt. M. ezért sírva fakadt, nem tudta ezt a döntést elfogadni. Megoldásként M. egy másik foglalkozásra beülve megírta saját cikkét.

A kapcsolatkeresés és -alakítás a lányoknál indult meg előbb. Hamar a középpontba került egy szőke, kékszemű kislány, köréje szerveződtek a lányok. Ez a korszak hamar lecsengett, nem bizonyult elég tartalmasnak és tartósnak ez a kapcsolati rendszer. Először csak szemlélődtek, messziről

nézték egymást. Megfigyeltük azt is, hogy az erős egyéniségek hosszú idő után találtak csak egymásra. Aztán párok kialakulása volt jellemző, amikor a páros szerveződés elég stabilnak bizonyult, akkor a párok egymás felé nyitottak. Mára a lányok igazi jó csapatot alkotnak, amelyek nyitottak a fiúk felé.

Eközben a fiúk stabil kapcsolódások nélkül állandó küzdelemben voltak az év első felében, ez sokszor valódi fizikai összecsapásban csúcsosodott ki. A fiúk egymásra találását nehezítette, hogy rendkívül bizonytalannak érezték magukat, volt, akit az otthoni környezet sem tudott megfelelően segíteni, nem tudott kellő biztonságot adni. Hosszú időnek kellett eltelni, sok kedvező tapasztalatot kellett szerezni ahhoz, hogy megbizonyosodhassanak afelől, hogy mindenki elfogadja őket itt. Ahogyan oldódtak a félelmek, úgy szövődtek a kapcsolatok is. A harcot felváltotta az összehangolt, szervezett, akár több napon át is tartó, hosszú játék. A fiúk is egy jó csapatot alkotnak ma már.

Vannak, akik lazábban kapcsolódnak ezekhez a csoportokhoz. Néhányuknak sajátos belső meseviláguk van, amelybe való belemerülés legalább annyi izgalmat és élményt ad, mint a többiekkel való együttlét.

Az osztály élete

Az iskolai élet mindennapjait áthatja a hiteles, nyílt kommunikáció. Minden nap a beszélgetőkörrel, a munkára való

közös ráhangolódással kezdődik. A tanárok és a gyerekek tegeznek egymást. Nagyon sokat beszélgetünk egymással, rendszeres verbális visszajelzést, értékelést adunk a gyerekeknek. A beszéd, a szóbeli egyeztetés egyik fontos konfliktuskezelési eszközünk. A beszélgetőkörben mindenről szó eshet. Az éjszakai álmokról, az új cipőről vagy egy összeveszésről. Ezután kezdődik a tanulás, majd ebéd után egyik nap önállóan választott szakköri munkában vesznek részt, más napokon úszni mennek a gyerekek.

Erre a tanévre a fő célunk az volt, hogy megteremtsük a nyugodt, derűs, biztonságot nyújtó légkört, és a meglévő feszültségeket, gátlásokat és szorongásokat oldjuk. Fontos volt, hogy a gyerekek minél zökkenőmentesebben tudjanak eligazodni az iskolában, tudjanak alkalmazkodni az új környezethez.

Az első osztály életét ebben az évben a mesék szőtték át. A népmesék, a műmesék és a saját maguk által írt mesék.

A mesék számomra azért fontosak, mert a gyerekek egy biztonságot nyújtó keretből járják be a főhős világát, érzik meg a döntéshelyzeteket. Így lehetnek bátrak, erősek, gyávák, szeleburdiak egyszerre. De azt is látniuk kell, hogy mindenkinek megvan a maga célja, és azt hogyan érheti el. Ki miért indul, kit mi motivál. Milyen belső késztetései, vágyai vannak? Mindezeket önmagukon átszűrve vissza kell adni, hogy még gazdagabban és színesebben éljen tovább egy rajzban, festményben, drámajátékban vagy egy új mesében.

A mesevilág – játék a mesékben

Az egyik szülő év elején ajánlotta a *„Rózsafiú és Tulipánleány”* című kalotaszegi mesegyűjteményt. Nagyon megszerettük ezt a könyvet. Ezekben a mesékben és történetekben megelevenedik ennek a tájnak az embere igazságérzetével, humorával és találékonyságával, és mindezt ízes tájszólással adja elő. Ezenkívül Lázár Ervin *„Négyszögletű kerek erdő”* című könyvét és Csukás István *„Süsü a sárkány”* című meséjét olvastuk el az év során.

A meseórákat mindig meseolvasással kezdtem. A lényeges részeknél lassabban olvastam, máshol gyorsítottam. Előfordult, hogy a meseolvasás alatt rajzoltak, és az így elkészült rajzokat sorrendbe tettük, vagy kiválasztottunk egyet, és arra játszottunk el egy történetet. Legtöbbször azonban arra figyeltünk, amit olvastam.

Ezután következett a mese feldolgozása, ami mindig a gyerekek spontán megszólalásával kezdődött. Ebből megtudtam, hogy számukra mi a fontos. Így aztán az előre megtervezett óra sokat változott. Számomra ez így volt érdekes. Számukra a mese varázslatán kívül az, hogy megtapasztalhatták, hogy mindannyian rendelkeznek a csoport számára értékessé tehető gondolatokkal. Megtudhatták, hogy különböző módon látják a világot, és hogy az egyéni véleményeket tiszteletben lehet tartani.

A csoportmunka lassú és nehéz tanulási folyamat. Sok, sok idő kell ahhoz, míg megtanulják, hogy együtt kell dönteniük arról, mi az, ami lehetséges számukra. És a személyes ellenérzéseket meg kell próbálni felfüggeszteni a játék érdekében.

A meséket általában dramatikus formában dolgoztuk fel. A legtöbbet használt gyakorlatok a következők:

- egéscsoportos szerepjáték – szimulált helyzetek (gyűlés, emberek az utcán),
- tömegjelenet – a leglényegesebb történéssel,
- előzményjáték vagy jövőbe vetett jelenet,
- kihallgatott beszélgetés reprodukálása (pletyka),
- kiscsoportos improvizáció – azonos esemény eljátszása más-más szemszögből,
- hogyan történhetett? – megjelenítés,
- dramatikus gyakorlatok – szabályjátékok (összecsapás, ügyességi gyakorlatok), bizalomjátékok (átkelés egy keskeny hídon, keresés sötétben),
- állókép.

A téma általában a történet valamilyen szempontból fontos pillanata, ennek előzménye és következménye. A kulcspillanatok, a döntő felismerések rögzítése. A pillanat ereje. Ezen belül például a következő formákat alkalmaztuk:

- adjatok címet egymás képének,
- egy kép a múltból, jelenből, jövőből a szereplők életéből,
- vállérintésre minden szereplő mond egy mondatot,
- vállérintésre válasz a kérdésekre.

A csoportok egymásnak mutatták be a képeket vagy a jeleneteket. Fontos volt, hogy a néző mindig kérdezhetett.

A következő népmeséket olvastuk: *Rózsafiú és Tulipánleány*, *A királyasszony táltoscipője*, *Okos Kati*, *A járom*, *Vízi Sándor*.

Egy mesét több órán keresztül dolgoztunk fel, a fent leírt szempontok szerint. Vizuális órákon nagyon szép alkotások születtek ezekről a történetekről.

Lázár Ervin *Bikfi-Bukfi-Bukferenc* című meséjét választottuk ki arra, hogy a Rogers Napokon előadjuk. A Rogers Napokat minden év májusában tartjuk. Ilyenkor az osztályok egy-egy produkcióval mutatkoznak be a szülők és a gyerekek előtt. Nagy kihívás ez, hiszen nem mindenki szereti a nyilvánosságot. Ezért azt beszéltük meg, hogy a magunk kedvére játszunk, és ha úgy gondoljuk, kiállunk vele a nézők elé.

A *Négyszögletű kerek erdő* meséit folyamatosan olvastuk. Mindig volt hiányzó. Ez kapóra jött akkor, amikor M. azt szerette volna tudni, hogy kerültek a mese szereplői az erdőbe, mert ekkor boldogan meséltek neki a gyerekek mesebeli önmagukról.

Így lényegében megszületett a szereposztás. De B. és P. nem akart játszani, azt mondták, láthatatlanok szeretnének lenni. M. nem tudta eldönteni, ki szeretne lenni igazán. Ma. mindenre azt mondta, hogy neki mindegy. ZS. sem akart szerepelni. Mindez rendben van, de azért játszottunk tovább.

Egy foglalkozás leírása

Mit gondoltok, vajon miért féltek az erdő lakói a Kisfejű Nagyfejű Zordonbordontól? (Továbbiakban: KFZ)

Válaszok: – Nagyobb volt náluk.

– Mert félelmetes volt.

Féltek tőle?

Nem igazán.

Néha kinevették.

Játsszuk el, hogy megy ez a KFZ! Felálltak, és elkezdtek járkálni a teremben. Ezután mondtam nekik, mi lenne, ha most visszamenének az időben? M. szerint menjünk időgéppel.

Jó! Tehát menjünk pontosan vissza az időgéppel arra a napra, amikor KFZ megszületett! ESTE VAN, EGY NAGY VILLÁMLÁS HALLATSZIK.

Három család kell, akik eljátsszák a jelenetet.

A csoportok összeállnak kis segítséggel – készülődés.

A jelenetek leírása

Első csoport:

Mi volt ez?

Biztosan villám.

Nem is esik az eső.

Beszéljünk a gyerekről!

Hogyan neveljük fel?

Olyan legyen, mint én!

Akkor legyen dühös, mikor mindenki örül.

Sötétségben éljen!

Nem látjátok, hogy a világ legsötétebb zugában élünk?

Elmennek, a gyereket otthagyják a házban.

Második csoport:

Felhívjuk a nagyapát.

OÁ! OÁ!

Gyere el hozzánk!

Miért?

Meglepetés.

Nagyapa megjön, KFZ ledönti a lábáról születése pillanatában.

Ilyen erő van benne?

Igen.

Mit szóltak a szülők ehhez? – kérdeztem.

Nem altatták, nem szerették.

Harmadik csoport:

Kedvesem, mikor születik a kicsi?

Anyu, mikor születik a testvérem?

Megyünk a kórházba.

KFZ megszületik.

Jaj de aranyos! OÁ! OÁ!

Aludjál!

KFZ-t simogatják. Nagyon kedvesek hozzá. Kiderült, hogy a vilámlásnál mindenki megijedt, csak KFZ nem.

Mit gondoltok, miért tiltotta meg KFZ a bukfencet?

Mert nem szerette, ha mások örültek.

MERT NEM TUDOTT BUKFENCEZNI – mondta Ma.

Megszületett egy „nagy” válasz. Ettől kezdve én is, ők is még nagyobb kedvet kaptunk a dramatizáláshoz.

Ma. Bruckner Szigfrid szerepét játszotta.

B. és P. KFZ visszhangja volt.

M. KFZ szerepét vállalta.

Zs. összefogta az előadást.

Minden héten van egy hetven perces drámaóránk. A drámaórákra való felkészülésnél a gyakorlatot témák szerint osztottam fel.

1. közösségalkotás, kapcsolatteremtés (bemutató, ismerkedő játékok),
2. tapasztalatszerzés – biztonságérzet- érzékelésfejlesztő játékok,
3. tájékozódás térben,
4. mozgáskoncentráció gyakorlatok,
5. önkifejezés.

A gyerekek kezdettől fogva kedvelték a drámaórákat. Ketten, hárman voltak, akik szemlélődtek. Nem vesztettem el a kedvemet, mert látszott a szemükön a kíváncsiság.

1. Közösségalkotás, kapcsolatteremtés

Gyakorlatok:

- járványjáróka,
- hogy érzed magad? – lelkiállapot kifejezése tapssal,
- az én fotóalbumom.

Mindenki összegyűjtött 10–15 darab képet az eddigi életéről. Nagyon érdekes és szép volt ez a feladat. Megkértük a szülőket, hogy ne szóljanak bele a gyerekek kiválasztásába. Fontosnak tartottuk, hogy meghatározott számú kép kerüljön az albumba. Örömmel és várákozva nézték egymás képeit. A jellemző mégis az volt, hogy nekünk meséltek.

2. Érzékelésfejlesztő játékok

Fő szempont önmaguk és a világ felfedezése, az hogy egymásra figyeljenek, egymásra találjanak.

Gyakorlatok:

- titkos karmester,
- bábkészítés,
- külvilág hangjainak megfigyelése,
- mi jut eszedbe a hangokról,
- milyen színe van a dob hangjának, a madárcsicsergésnek, az ajtócsapásnak stb.,
- milyen szaga van a könyvnek,
- különböző ízek felismerése,
- különböző fűszerek felismerése szaglás alapján,
- a másik gyerek arcának felismerése tapintás alapján.

3. Tájékozódás térben

Az osztály területe 36 m². A gyerekek szeretik a helyüket, ragaszkodnak hozzá. Nem szeretik, ha csoportba rendezem a padjaikat. Azt szeretik, ha a tábla felé ülnek rendezett pad-sorokban. A gyakorlatok fő célja, hogy ismerjék meg saját mozgásterüket és testük határait.

Gyakorlatok:

- törpék vagytok, óriások vagytok stb.,
- zenére bejárvák a teret úgy, hogy nem ütköznek egymásba,
- szoborcsoport,

- térkitöltés,
- helyzetfelismerés és döntés,
- vakvezetés.

4. Mozgáskoncentráló gyakorlatok

Lényege felismerni azt, hogy milyen fontos a külvilág felé való nyitottság. A gyerekek ügyesen mozogtak, és amit átéltek, arról szívesen beszéltek.

Gyakorlatok:

- gólya viszi a fiát,
- egymással háttal ülnek és egyszerre állnak fel,
- gurulás tarkón összekulcsolt kézzel,
- egymást görgetik (nagyon vidám),
- vállból kell eltolni egymást, stb.

5. Önkifejezés, játékleírások, órai munkák leírása

Áprilisban, amikor már nagyon sok minden történt, egy napon megkérdeztem tőlük, mit gondolnak arról, mit jelent az a szó, KONFLIKTUS. Volt, aki tudta. Ezután felolvastam nekik az *Értelmező kéziszótárból* a szó jelentését. És a következő szavakat írtam fel egy nagy csomagolópapírra.

ÖSSZEÜTKÖZÉS

NÉZETELTÉRÉS

HARC

KÜZDELEM

LELKIISMERETI HARC

Ezután szavaztak arról, hogy melyik fogalommal foglalkozunk. A legtöbb szavazatot a harc és a küzdelem szavak kapták. Most megkértem őket, hogy tegyék fel a kérdéseiket ezekkel a szavakkal kapcsolatban.

Kérdések:

- Az ősemberek milyen fegyverekkel harcoltak?
- A törökök miért támadták meg Magyarországot?
- Hogyan működnek a fegyverek?
- Miért van küzdelem?
- Hány fegyver van?
- Miért van háború?
- Az atombomba tényleg káros?
- A törökök miért voltak gonoszok?
- Melyik a legerősebb fegyver?
- A NATO miért bombázza Jugoszláviát?
- Miért bombáznak lakóházakat?
- Miért támadnak vissza?
- Igaz-e, hogy az egyik királynak volt egy kőbe szúrt kardja?
- Hány király van a földön?

A kérdéseket újra felolvastam és eltartott egy ideig, amíg megegyeztünk abban, hogy ezt a kérdést nézzük meg: Miért van küzdelem?

Válaszok:

- Valamit megkapjanak.
- Elfoglaljanak egy várat, vagy egy várost.
- Mindenki mást akar, nem tudnak megegyezni.

- Igen, és ezért lesz a gyűlölet.
- És a veszekedés.

A macskától az egérbüféig

Egy szerda reggel azzal kezdődött, hogy M. nem volt hajlandó a padjáról levenni a széket, mert P. törölközője és fürdőruhája azon száradt, és az nem az övé. P. még óvodás, vendégségben volt az osztályban előző nap. Szerdán nem jött. M. állt az asztal mellett. Én csodálkoztam, és megkérdeztem, hogy MIÉRT. Miközben mondtam a magamét, hogy azért mégsem olyan nagy dolog ezt megoldani, kezébe adtam a törölközőt, és együtt összehajtogattuk, majd eltettük a helyére. Kezdődött a reggeli beszélgetés. Úgy tűnt, mindenki elintézettnek vélte a dolgot. Nem mondtak véleményt, nem beszéltek róla. Éreztem, hogy nem jó ez így. Közben ezen a héten két új gyerek jött még hozzánk egy hét próbaidőre. Egy fiú és egy lány. Fontosnak tartottam, hogy minél több kapcsolatuk legyen, és ne csak azokkal a gyerekekkel beszélgessenek, akik rögtön kiválasztották őket maguknak. Aminek természetesen megvolt a maga oka, de erre most nem térnék ki. Mit is lehetne most tenni? Elővettem egy ív csomagolópapírt, és elkezdtük a szigetjátékot. Ezt 10 évvel ezelőtt Szentesen egy drámapedagógiai tanfolyamon játszottuk, amit Debreczeni Tibor vezetett. Eddig még elsőskkel nem volt alkalmam ezt játszani. Nem is gondoltam rá. De most azt gondoltam, ez itt jó lesz. Tehát felmutattam a gyerekeknek az üres csomagolópapírt, és mondtam, hogy

nézzék meg, milyen üres, és azért ez így nem is annyira érdekes. Igen ám, de ők majd idevarázsolnak egy szigetet, és akkor ez már egy izgalmas világ lesz. A gyerekek annyira néztek, hogy nem is kérdeztek. A csomagolópapírt a földre helyeztem, és mindenki köré ült. Fontos volt, hogy mindenki kényelmesen elférjen. Odahozták magukkal a zsírkrétájukat. Ekkor sorban mindenki az előtte lévő részen, a kedvenc színű ceruzájával vagy zsírkrétájával meghúzta a sziget körvonalát. Így előttünk volt a sziget. Tetszett nekik. Megmutattam messziről is. Azt kérték, hadd rajzolják le azt, hogy hol laknak, milyen házban. Ez lett a következő lépés. (Ennek is kellett jönnie az én elképzeléseim szerint is.)

Nagyon jó volt látni, ahogy elmélyülten megalkották a saját világukat. Mielőtt elkezdték a „munkát”, a sziget közepére egy vulkánt rajzoltak, amiről annyit mondtam, hogy néha kitör. A legtöbben a sziget szélére rajzolták a házukat, az őserdőjüket, a szalmakunyhójukat, a farmjukat, a barlangjukat, a repülőgép-leszállópályájukat. Egy gyerek a vulkán közepére képzelte a saját barlangját. Szerinte így a vulkán, ha kitörne, a barlang feltartóztatná, és másoknak is védelmet nyújtana. Ez nagyon elgondolkodtató számomra.

A következő lépést is tudták, mert ugye hol vannak az utak? Kértem őket, mielőtt megszületnének az utak, meséljenek magukról, kik ők, mióta laknak a szigeten. Érdekes világ bontakozott ki. Volt, aki a szigeten született, volt, aki hat éve van itt. G., akinek őserdeje van, azt mondta magáról, hogy ő egy törzsfőnökszerű ember. Senki nem tiltakozott. M. ezen a szigeten kutatóféle, akinek repülőgép-leszállója van. Mindenkit végighallgattunk.

Akkor arra kértem őket, hogy álljanak párokba, és meséljenek egymásnak magukról. Először nem ment ez a párokban állás, mert többen lettek egy csoportban. A lányok és a fiúk is nehezen váltak meg egymástól. Így hármas, négyes csoportok alakultak ki. Hagytam. A beszélgetésnek tapstól tapsig kellett tartania (kb. 2-3 perc) Nem tűntek élénknek. Láttam, hogy elég nehéz ez így nekik. Mondtam nekik, hogy mostantól kezdve párokba kell állni, és segítettem kialakítani a párokat. És legnagyobb csodálkozásomra, illetve örömömre most ment a dolog. Élénk beszélgetés alakult ki. Ötször cserélődtek a párok.

Amikor visszaültek a sziget elé, komolyan mondom, én is, ők is nagyon jól éreztük magunkat. Felfokozott volt a hangulat. L., akinek elég nehéz a helyzete az osztályban, boldogan mondta, hogy olyan gyerekekkel is beszélt, akikkel az év során alig-alig, és hogy milyen érdekes volt ez így. Csillogott a szeme.

M. is összeszámolta, és elsorolta, hogy kivel találkozott, és miről beszélt.

Sok információ volt már a birtokukban. Most megrajzolták az utakat. Mindenki egy utat. És amikor megnéztük az úthálózatot, kiderült, hogy mindenki mindenhova eljuthat. Így fejeződött be a foglalkozás, ami másfél órát tartott.

Érezhető volt, hogy továbbra is foglalkoztatja őket a sziget. M. volt a leglelkesebb. Pénteken újra elővettük a rajzot. Kértem őket, járják körbe. Azután megnézték úgy, hogy felálltak a székekre, majd hanyatt feküdtek és maguk fölött tartva a rajzot szemlélték a saját világukat. A feladatuk az volt, hogy tervezzék tovább a szigetet úgy, hogy a tenger és a saját

területükön lévő rész közös, tehát mindent, amit szeretnének megrajzolni, azt meg kell előtte beszélni, és meg kell indokolni. Beleegyeztek. M. megkérdezte Ma.-t, hogy Ma. részét nevezhetné-e farmnak. Ma. némi gondolkodás után beleegyezett. Szerintem sokan szeretnék volna, hogy egyezzen bele.

L. – Rajzolhatok vadlovakat? – Igen (ezt nem is kellett indokolnia).

M. – Rajzolhatok rétet a lovaknak? – Igen.

K. – Egeret? – Igen.

Ma. – Macskát? – Azt nem. – Ma. kénytelen volt elfogadni, mert megeszi az egeret.

P. – Rajzolhatok sajtot az egérnek az erdőbe? – Nem, mert az nem odavaló.

Ma. – Motort? Másoknak is odaadom, sokan elérnek rajta. – Igen.

Á. közben rajzolt egy autót, a saját részén kívül.

– Az ő részén van.

– Nem, kinn van a házából.

– Az ő része? – Szavazás: legyen még az ő része.

(Á. nagyon kis részt rajzolt magának.)

M. – Padot fáradtság ellen? – Igen.

Ma. – Ugratót a motornak? – Igen.

L. – Tavat kacsákkal? – Nagy nehezen: igen.

Ma. – Macskát kerítéssel? – Nem, azon átbújik a kisegér.

– Á, én semmit sem rajzolhatok!

– Dehogynem, te kérted a legtöbbet.

M. – Sajtgyárat a saját területemre? – Igen, miért kell ezt kérdezni?

Többen – A tengerbe halakat? – Igen.

L. – Delfint? – Igen.

M. – Cápát? – Nem. – Bébi cápát nagyon halványan, nem erős fogakkal, leláncolva?

– Miért, akkor unatkozik! – Jó, akkor elkerítve.

– Nagy nehezen: igen.

Ma. – Piranját – Nem.

Ma. – Egérbüfét, ahol mindenféle sajt van? – Igen.

Ezután még nézegették a tengert. Így lett vége a foglalkozásnak. Kérték, hogy fényképezzük le a szigetet, hogy hazavihessék. Ezt megbeszéltük, hogy megpróbáljuk. A csomagolópapírt, illetve a szigetet eltesszük, és jövőre folytatjuk a játékot.

Egy másik napon

Egy másik napon dúlt a harc, izzott a levegő, ez volt a sírások napja. Van ilyen, mikor a dolgok egy időben történnek. Így hát leültünk a párnáinkra körben a földre, és megpróbáltuk kibogozni a szálakat. Áradt a panasz. Egyszer csak kiderült, hogy két hónapos sérelmek is vannak itt elásva. Vajon eddig miért nem beszéltek erről? Csodálkoztam is, és szomorú is voltam. Ez a sok beszélgetés, a játékok, az együttlét. Hát így állunk.

Azt mondták, azért nem beszéltek róla, mert „M vadsága már sokat szelídült.” Megkérdeztem M-t, hogy mit gondol erről.

– „Azt, hogy én akkor még nem voltam ilyen gondolkozó, mint most, és engem a tél is mindig nagyon megvisel.”

Ezt mindenki megértette. Ezután Zs elmondta, hogy Á őt sokszor megveri. Á csendesen mondta, hogy ez tényleg így van. Kérdeztük, hogy miért? Lehet, hogy ez itt rossz kérdés, nem is válaszolt rá. Mások mondták: „Biztos azért, mert így akar barátkozni, a kutyák is így barátkoznak.” Azután megkértem Á-t, mutassa meg rajtam, hogy szokta megverni ZS-t. Á végiggondolva lassan megmutatta. Azóta Á nem verekszik ZS-vel.

Következő játék: Pilinszky János – Kalandozások Tükörsországban

Mint már az előbb írtam, az egész idei tanévet a mesék szőtték át. Emellett ősszel festettünk egy ősztündért, aki sok kíváncságot meghallgatott. Télen a télvarázslót alkottuk meg, aki hosszú útjáról érkezett hozzánk, és varázsereje a ruhájában volt, amit tükördarabok ékesítettek... Ezenkívül az osztályban a mesesarokban van egy kb. 100 éves tükör, sok mindennek a tudója.

Sokat beszélünk, játszottunk a tükör körül, így jutottunk el ehhez a meséhez.

Első alkalommal elolvastam a mesét. Olvasás közben többször megálltam és kérdeztem. Utána megnéztük a képeket.

Második foglalkozás

Újra felidéztek a történetet a képek segítségével.

Kérdés: Mit gondoltok arról, hogy vajon a királylány miért nem tudott visszajönni a Kisfiúval?

Válaszok:

Mert már régóta ott él, és nem tud onnan eljönni.

Mert a királylánynak egy másik tükrore kell visszajönni.

Mindenkinek megvan a maga tükre.

Ezután a tükörjáték következett.

Ketten szembeállnak. Először A mutat egyszerű mozdulatokat, és B utánozza, azután fordítva. A gyakorlat után megbeszéltek tapasztalataikat. Szerették ezt a játékot. Így a párok többször cserélődtek.

Végül megkérdeztem, mit gondolnak arról, hogy ebben a mesében nincsenek igazi nevek.

Öregasszony, kisfiú, kislány, király stb.

Azt válaszolták, így ebbe mindenki belefér.

Ti milyen nevet adnátok magatoknak?

Iskolásfiú, Nagylány, Keresztfiú stb.

3. foglalkozás

Bemelegítés – Tükörjáték

Ezután mindenki választhatott magának egy olyan párt, akinek fel szeretne tenni egy kérdést, és kíváncsi a válaszára. A következő feladatban egy olyan gyereket lehetett választani, akinek szívesen válaszolna. Érdekes volt, ahogy egymáshoz kapcsolódtak. (Ezt egy kicsit bonyolult volt megszervezni.)

Eljátszottuk azt, ahogy Tükörország lakói mozogtak, lassított mozgással. Nagyon kellett figyelniük egymásra. Tapsra normális mozgásra kellett váltani.

Következő kérdés: – Szeretnél-e bejutni Tükörországba?

Ha igen, találj ki magadnak egy varázsszót és egy mozdulatot!

A tükör elé ültünk félkörben. Nagyon kellemes, odafigyelős csendben majdnem mindenki belépett Tükörországba.

Ezután megbeszéltük a mozdulatokat.

– Volt, aki, elhatározta és elindult.

– Volt, aki megbotlott egy kavicson, és így esett be Tükörországba.

– Volt, akinek a kezéből kicsúszott egy szappan, beesett a tükörbe, és ő kénytelen volt utána menni.

4. foglalkozás

Dobozvárat építettünk. Körben ültünk párnáinkon. Középre tettem 14 fajta dobozt. A feladat az volt, hogy építsük fel együtt a várat. Amikor mind a 14 dobozt elhelyezték, akkor azt a szabályt adtam, hogy mindenki, mikor rákerül a sor, az egyik doboz helyét megváltoztathatja. Addig játszhatjuk, amíg mindenki azt nem mondja, hogy ez így rendben van. Ez nem történt meg az első alkalommal. Kb. 15 perc után hagytuk abba.

5. foglalkozás

Elkezdtek megint a dobozjátékot. Most kb. 20 perc után azt mondták, hogy rendben. Ezután csoportokat alkottak, kiválasztottak maguknak dobozokat kb. 40 darabból, és felépítették a várukat.

6. foglalkozás

Gézipsszel befedtük a várakat, összeépítettük.

7. foglalkozás

Kifestettük.

8. foglalkozás

Mindenki kapott egy tükördarabot (tükörtapéta), és azt rajzolták, színezték körül. Előttük volt Tükörország kapuja. Felolvastam a meséből a kérdéseket, csak a kérdéseket. Erről beszélgettünk. Nézzetek a tükörbe! Nektek milyen kérdéseitek vannak?

Kérdéseik:

Miért tükröz a tükör?

Miért van a világ?

A homokvárban vannak-e emberek?

Hogy vagy te, tükör?

Miért van Tükörország?

Van-e Tükörországban gravitáció?

Miért látom a tükörben magamat?, stb.

Arra gondoltunk, hogy ezt a mesét minden évben felolvasnánk, hiszen kimeríthetetlen. És a kérdéseiket, az újabb kérdéseket önmagukhoz tovább írhatnák a tükör hátlapjára.

Befejezésként leírom azokat a jellemző konfliktushelyzeteket, amelyek előfordultak ebben az évben.

A felmerülő konfliktusokat, beszélgetéssel, egymás véleményének meghallgatásával, és drámajátékokkal próbáltuk megoldani.

Nézeteltérés a gyerekek között

Megjelenési forma	Eredmény
1. Nem tudtak megegyezni a játék kereteiben.	Ebben ma már meg tudnak egyezni.
2. Verekedés – pozícióharcok	Elenyésző. Mivel kialakult egyfajta kapcsolatrendszer, ez már nem központi kérdés.
– indulatok	Elcsitultak.
– rongálás	Megoldandó kérdés
3. Csúfolódás	Kevésbé jellemző, és jobban tudják kezelni, mint korábban.
4. Csúnya beszéd	Törekszünk arra, hogy ez háttérbe szoruljon.

Nézeteltérés felnőtt-gyerek között

Megjelenési forma	Eredmény
Rendrálás	Folyamatos probléma
R. M. és S. P. nem tartották be az alapvető szabályokat.	A változás jelei mutatkoznak
Többen megpróbálták minket egymás ellen „kijátszani”.	Ez a probléma még fennáll.

A gyerekek (hetedik osztályosok), 2019. szeptember

Én igazán akkor tudtam, meg hogy mit jelent a konfliktus, amikor a Rogers Iskolába kerültem. Előtte nem nagyon ismertem ezt a szót. Számomra a konfliktust, más néven nézeteltérést úgy lehet megoldani, hogy leülök, és megbeszélem azzal a személlyel (most már tudom). Ez régen nem így volt, mert a konfliktusokban általában nagy vitákba keveredtem, mert én addig vitáztam, míg igazam nem lett.

Pár hete egy kis konfliktusba keveredtem és rájöttem, hogy nem is tudom, hogy miért veszekszem, hiszen választhatnék egyszerűbb módszert. Így hát rájöttem, hogy inkább leülök és megbeszélem azzal a személlyel, mint hogy veszekednék. *(Petra)*

A konfliktust sok ember szerint úgy a legkönnyebb megoldani, hogy üvöltesz, káromkodsz, és ezt addig csinálod, amíg a másik föl nem adja. De szerintem inkább úgy a legkönnyebb megoldani, hogy először mindenki vesz egy mély levegőt, és miután lenyugodtak, szépen megbeszélik, és megegyeznek úgy, hogy mindenkinek jó legyen. *(Mira)*

Általában az emberek a figyelem elterelésével szoktak próbálkozni, viszont ha az ellentét nagyon mély, akkor csak rontja a helyzetet, hiszen tovább gyűlik a harag. Lehetőség még a megegyezés, de ezzel meg az a baj, hogy ha már túl ingerültek a felek, akkor nem készek egy kompromisszumra. *(Bence)*

A konfliktus több ember között zajlik, akik nem értenek egyet, de még nem üvöltöznek. Konfliktusok mindig voltak, mindig vannak, és mindig is lesznek. *(Olivér)*

A konfliktus egy olyan dolog, ami magába foglalja az érzelmeket és álláspontokat, melyeket egy nézeteltérés okoz. *(Bence)*

A konfliktus indulhat egy veszekedésből vagy egy régen tartogatott feszültségből, elnyomásból. *(Dorina)*

A konfliktus, más néven nézeteltérés bármilyen helyzetben és körülmények között előfordulhat. Ha az eltűnt zoknidat keresed, és anyukád szerint nem ott van, vagy netán komoly politikusok nem értenek egyet, és egy egész ország jövője bukik, mindkettő konfliktus! *(Anna)*

A konfliktus szerintem elég sok mindent foglal magába, aminek a nagy része negatív. A konfliktusnak mint folyamatnak a legvégén, az utolsó lépésnél lennie kell egy pozitív áttörésnek, amikor például két félnél megszűnik ez a negatív fal.

Most beszéljünk két emberről. A köztük lévő konfliktus akár adódhatott valami apró nézeteltérésből vagy egy konkrét eset miatt. Ha apró a nézeteltérés egy adott témában, az elején még nem lehet a konfliktust névvel illetni, elvégre mindenki másképp gondolkodik a világról. Ha két ember gondolkodási módja, illetve véleménye a másik gondolatával nem egyezik, akkor vagy elmondja a saját gondolatát mint másik opciót, vagy beleköt a másikéba. És ez általában pont elég egy kezdődő konfliktushoz, mivel mindenki „védi” a saját véleményét, és ha bárki „piszkálni” kezdi, akkor késztetést érez, hogy ő is elmondja, hogy a másik gondolata miért nem jó. Van, hogy az emberek már nem is emlékeznek, milyen dolog miatt van bennük ellenszenv a másik iránt, de mégis érzékelhető a köztük lévő taszítás. Sokszor tör-

ténik olyan, hogy csak egy ember kezdeményezi ezt a folyamatot, de a másik embertől is függ, hogy ehhez mit tesz hozzá. *(Aisa)*

Gyakran előfordul velünk, hogy nagyon ragaszkodunk a saját szemszögünkből látott oldalhoz. Velem sokszor előfordult, hogy félreértésből adódott összetűzésem. Azonban teljesen természetesnek gondolom, hogy időnként valahogy szembe kerülünk a társainkkal, hiszen lehet, hogy ettől jobban megismerjük magunkat, és a másik személyt is. És az is természetes, hogy van, amikor mást érzünk, vagy mást gondolunk. Viszont egyik fél lelkének sem jó, hogyha békekötés nélküli hosszú időből mélyen, nehéz fájdalom marad. *(Annamari Katica)*

A konfliktuskezelés egy bonyolult dolog, mert minden helyzetet máshogy kell kezelni. Minden kis részlet számít pl. mi az előzmény, vagy mi az indíték. *(Bence)*

Hallgasd meg a másikat, hogy ő esetleg hogy látta a történeteket és hogy mit élt meg. Lehet, ha ezeket mind meghallgatjátok, nem is fog annyira nagy dolognak tűnni az ügy. *(Dorina)*

Igaz, hogy minden sokkal jobb és kényelmesebb úgy, hogyha béke van, de a konfliktusokból rengeteget tanul, tapasztal az ember, ezekre szükség van élettapasztalat szempontjából mindenképp. A másik meg, ha folyton béke lenne, tényleg elég unalmas lenne az élet. *(Anna)*

Hogyha valaki nem fontos neked, viszont konfliktusba keveredsz vele, a legegyszerűbb az, ha ráhagyod, igazat adsz neki, feltéve, hogy ezáltal neked nem lesz rossz. Viszont, hogyha egy neked fontos személlyel kerülsz konfliktusba,

akinek a véleménye sokat jelent számodra, a megoldás korántsem ilyen egyszerű. (*Zebulon*)

Sokan mondják, hogy a konfliktusokat könnyű megoldani, de nem! Mert lehet, bocsánatot kér az illető, és a másik elfogadja, de akkor az, akitől bocsánatot kért, abba belefojtja a konfliktust. (*Erik*)

A konfliktust, azt szerintem úgy jó kezelni, hogy a végén mindenkinek jó érzése legyen. (*Dávid*)

Figyelembe kell venni mindkét (vagy több) fél érveit, problémáit, meg kell beszélni a dolgokat. Ha két ember össze van veszve, nem muszáj kibékíteni őket, csak a lehető legjobb viszonyba hozni. (*Nimród*)

Mindig meg kell próbálni egy közös, elfogadható megoldást találni, ha nem sikerül, vagy ami még rosszabb, hogy meg se próbáljuk, könnyen vita lesz, ami már az egyik félnek se lesz jó. Ha te mondasz valamit, de a másik nem hagy szóhoz jutni vagy elnyom, tudom, nehéz, de érts vele egyet, mert te úgyis tudod legbelül, hogy igazad van. Ez nem a legkönnyebb megoldás, de nekem bejött. (*Olivér*)

A megoldásra két lehetőség van. Vagy hagyod, hogy kibeszélődjön, és a dolog lecsillapodjon. Ebben az a veszély, hogy idézni fogják: visszaidézik, utálnak rá, és emlékezni fognak rá. A másik opció, hogy megmagyarázod, bevallod azt, amit tettél. Ezt megtenni nagyon nehéz, ugyanis lehet, hogy fújogni fognak és lenéznek majd, de ilyenkor az egész lecsillapodik, és nem fogják visszaidézni. (*Bence*)

Én személy szerint úgy tudok megoldani egy konfliktust, ha én is, és a másik is lenyugodott, és leülünk, megbeszéljük,

és aztán senkiben nincs elfojtva a gond, és ki tudja mondani, mivel lenyugodott. *(Erik)*

Nagyon fontos, hogy ha úgy érezzük, elakadtunk, segítségre van szükségünk, minél hamarabb forduljunk ehhez értő emberhez, mert ez nem játék, egy rosszul kezelt nézeteltérés tovább fajulhat. *(Anna)*

Ha a konfliktus gyerekek között történik, és nagyon elfajul a vita, érdemes hívni egy felnőttet. De elsősorban szerintem a gyerekeknek kell megpróbálni megoldani a helyzetet. Mindegyik félnek meg kell értenie a többinek a szemszögét is. Viszont ha tényleg úgy gondolják a felek, hogy saját maguknak van igazuk, fontos, hogy ki is tudjanak állni magukért, ha kell. *(Anna)*

Itt van pár pont, hogyan és mivel nyugtasd le magad, mielőtt leordítanád a másik ember fejét:

1. Számolj el tízig! Ez a legkézenfekvőbb, mert bárhol vagy, csak elszámolsz tízig, és lenyugtatod az agyad.

2. Igyál egy pohár vizet! Segít kicsit felfrissíteni az agyad!

3. Aludj rá egyet! Ha nem nagyon sürgős, akkor gondold át otthon, és így jobban ki tudod majd fejezni magad a másik előtt! *(Dorina)*

Mindig tudd, milyen típusú konfliktusba kerültél, hogy tudd, mi lehet a megoldás! Lehet, hogy a másik máshogy vitatja a kérdést, mint te, de mindig a közös hangra kell törekedni.

Mindig tudd, te mit szeretnél, de tartsd magad előtt a másik szükségleteit is! Ha elfelejted, te mit akarsz, csak egy egyszerű veszekedés lesz a vége. Ha pedig nem tudod, a másik mit szeretne, akkor sosem lesz vége a vitának.

Azon dolgozz, hogy megtaláljátok egymás érdekei között az összefüggéseket! Ha sikerül, hamar közös álláspontra juthattok.

Próbálkozz, hogy a konfliktus vége után együtt tudjatok dolgozni!

Legyél azon, hogy megőrizd nyugalmaidat, erkölcsiségedet!

Törekedj arra is, hogy a másikat ne hozd ki a sodrából! Sose feledd, hol vagy és kikkel, ne ragadtasd el magad, még ha nagyon kényelmetlen is a helyzeted a konfliktusban!

Mindent összefoglalva a legfontosabb magunk és mások tisztelete. (*Déva*)

Útmutató a konfliktuskezeléshez (Natasa)

1. lépés

Nyugodj meg, vegyél egy mély levegőt, az erőszak sosem a jó módszer. Találd meg azt a tevékenységet, ami a legjobban lenyugtat. Van, aki attól nyugszik meg, ha egy csomó vizet megiszik, aztán lefekszik a földre. Van, akit a jóga, a mandalaszínezés, a zene...

2. lépés

Menj oda ahhoz az emberhez, akivel összevesztél, és mondd el neki, hogy mi esett rosszul neked. Fontos, hogy utána őt is meghallgasd, hogy rájöjj, TE mit csináltál rosszul.

3. lépés

Tudasd a barátoddal, hogy már nem haragszol rá, ezután ő is el fogja mondani ugyanezt.

Ha ennek elolvasása után úgy érzed, hogy jobb a konfliktusmegoldó képességed, akkor GRATULÁLUNK!

Korbai Katalin and the children: Conflict management (1999, 2019)

From the 20-year-old case study we can get to know a first grade class. The aim of their teacher for the whole year was to create a calm, delightful and safe atmosphere and to resolve the existing tension, inhibition and anxiety. Her main method was to interpret different kind of tales. From the study we can have a closer understanding of the tale-lesson's structure and the most frequently used drama practices, moreover, we can also detect a realization of an entire lesson, a solution of an actual conflict, plus a game consisting of a series of lessons. The author of the case study at that time is a class teacher of seventh graders now. These kids conclude their thoughts about conflicts: what are they? Where do they come from? How do people approach conflicts? What kind of strategies can lead us to a solution?

Dobos Orsolya: Rogerses projektek (2010, 2019)

Ez az írás egy 2010-ben az Eszterházy Károly Főiskola pedagógiatanár szakán írt évfolyamdolgozat átdolgozása. (A szerk.)

A „projekt” kifejezés az iskolával összefüggésben ma nagyon népszerű. Bár sokféle jelentéssel használják, mindegyik esetben valami nagyon korszerűt és érdekeset gondolnak mögé. A projekt a gazdasági életből szivárgott át először a szakmai képzésbe, majd az általános oktatásba is. (M. Nádasi 2010) A XX. század elején William Kilpatrick, a nagy iskolamegújító John Dewey tanítványa dolgozta ki és írta le 1919-ben a „The project method” című könyvében. Dewey szerint az iskola maga az élet, amelyben a tanuló aktív alakítója a tanulásfolyamatának és a közösségi életnek egyaránt, a tanulásnak pedig a személyes tapasztalatra kell épülni. (Pukánszky, 1997) Ez a szemlélet az alapja a ma is használatos projektmódszernek, bár maga a módszer mind értelmezésében, mind felhasználásában nagyon sokat változott.

A projektoktatás elmélete és gyakorlata című könyve szerint a projektoktatás kritériumai a következők (M. Nádasi, 2010, 11.):

1. A kiindulópont a tanulók problémafelvető kérdése legyen, a tervezés közösen történjék.

2. A projekt megoldása a tevékenységen keresztül kapcsolódjon a valóságos helyzetekhez.

3. Adjon módot individualizált munkára.

4. Adjon módot csoportmunkára.

5. Kidolgozása összefüggő, hosszabb időtartamra nyúljon el.

6. A cél az iskolán kívüli helyzet megismerésére vagy megváltoztatására vonatkozzék.

7. Interdiszciplinaritás jellemezze.

8. A pedagógusok és a tanulók egyenrangú, ám különböző kompetenciákkal rendelkező partnerekként dolgozzanak együtt.

9. A tanulók önállóan döntsenek, és legyenek felelősek saját döntéseikért.

10. A pedagógus vonuljon vissza stimuláló, szervező, tanácsadó funkcióba.

11. A tanulók közötti kapcsolatok erősek, kommunikatívak legyenek.

Ezen kritériumok többsége a projektektől függetlenül is jellemző a Rogers Iskolára. A tanulók által behozott problémákhoz kapcsolódó, tevékenykedtető, valós helyzetekhez kötődő tanulás, az individualizált és a csoportmunka hangsúlyos jelenléte, a hagyományos iskolai időkeretektől való kilépés, az interdiszciplinaritás, a tanár-diák egyenrangú viszonya, a tanár facilitátori hozzáállása, a tanulók önállóságának biztosítása és a felelősség megosztása velük, a kom-

munikáció fontossága – ezek mind-mind a Rogers iskolai működés alapjai.

Az iskolai projekteket többféleképpen csoportosíthatjuk. Cél tekintetében a projekt lehet:

- folyamatorientált: a munka maga áll a projekt közép-pontjában, a folyamat során alakul ki, hogy a projekt milyen produktummal, eredménnyel záródik,
- eredményorientált: a végtermék létrehozása a cél.

Tartalom szempontjából a projekt kapcsolódhat tanterven belüli vagy kívüli témákhoz, amelyek lehetnek interdiszciplinárisak vagy szűkebb tartalmúak is. Színhely, időtartam tekintetében a projektek nagyon színesek, kötődhetnek speciális helyszínhez, vagy megtarthatóak színhelytől függetlenül, lehet az időtartamuk előre meghatározott, vagy a befejezés időpontja rugalmasan alkalmazkodhat a folyamat-hoz. A projektek egy részén a tanulók heterogén életkori csoportban vehetnek részt, másokon osztályfokhoz kötött csoportokban; egy projekten dolgozhat egy más célból létrehozott csoport, vagy létrejöhet kifejezetten a projekt idejére. A csoport létszámát tekintve szintén sokféle lehet, sőt, projekt lehet egyéni munka is. A projekteket jellemezhetjük az alapján is, hogy mi a produktum, ami a folyamat során elkészül.

A Rogers Óvodában és Iskolában zajló projekteket a fenti szempontok alapján mutatjuk be, kiemelve egyes jellegzetességeiket, néhány példával illusztrálva.

Óvodai projektek

Ezekre épül a teljes nevelési terv: minden időszakhoz egy téma kapcsolódik. A vegyes korcsoport miatt vannak visszaterő projektek, emellett minden évben van valami új is, ami a gyerekek aktuális érdeklődésére épül. A 2018-19-es nevelési év projektjei voltak: állati móka; zene világa; őr; lovagos mese; vizes világ; rovarok és bogarak; rétek, mezők, virágok; nyári örömek; az adott időszak ünnepe. Az előbbiek főleg folyamatorientáltak, az ünnepekhez kötődő projektek eredményorientáltak. Nagyon fontos a tevékenységek komplexitása: mesék, énekes-mozgásos tevékenységek, alkotó folyamatok ötvözetére épülnek a foglalkozások. Egy-egy projekt 1-4 héten keresztül zajlik, napi 1-2 órában. A konkrét témákat a pedagógusok választják és igazítják a gyermekek által behozott ötletekhez. A szülőket minden projektbe bevonják otthoni ráhangolódással, gyűjtőmunkával, vagy a szülők maguk jönnek be a foglalkozásra valami hozzájuk kapcsolódó dolgot – pl. a foglalkozásukat – bemutatni. A projektek záró produktumaként tárgyak, alkotások, színpadi előadások, kísérletek születnek.

Kultúrkör

Az alsó tagozat speciális tantárgya, amely során a gyerekek egy teljes tanéven átívelő projektben az európai, ezen

belül a magyar kultúra gyökereit ismerik meg. A kultúrkör átível a tanéven, de nem zajlik folyamatosan: heti órakerete van, ezenkívül kiemelt pontokon néhányszor teljes napon át zajlik (pl. ünnepek). A fő tematikáját a Pedagógiai program határozza meg, az erre épülő célokat a pedagógus határozza meg illeszkedve a kiemelt célokhoz, amelyek a történelmi szemlélet formálása és a szociális kompetenciák fejlesztése. A projektek kerete állandó, éspedig:

1. évfolyam: magyar néphagyományok,
2. évfolyam: zsidó kultúra,
3. évfolyam: pogány magyar hitvilág és kereszténység,
4. évfolyam: ókori görög kultúra.

A kultúrkör inkább folyamatorientált projekt, a megélésen van a hangsúly, de a folyamat alatt számos produktum születik, illetve a teljes projekt folyamán több alprojekt zajlik – a kultúrkörhöz kapcsolódó egy adott téma feldolgozása –, amelyek eseteként eredményorientáltak (pl. egy-egy ünnepre való felkészülés után magának az ünnepeknek a megrendezése). A kultúrkör bármely tantárgy tananyagához kapcsolódhat, egyszerre valósulnak meg benne tantervi és tanterven kívüli célok is. Más tantárgyakhoz köthető: olvasás-írás, az adott kultúrához kapcsolódó irodalom; ének-zene; környezet-természetismeret: az időjárás, éghajlat, földrajzi környezet hatása az adott kultúra alakulására, jellegzetes állatok-növények, ételkészítés; testnevelés: olimpia megrendezése a görög évben; vizuális és kézműves technikák; matematika: az adott kultúrához kapcsolódóan, illetve az alkotásokhoz felhasználható matematikai tudások. Színhelye az iskola mellett számos, az adott kultúrkörhöz kap-

csolódó helyszín lehet. Gyakori, hogy az osztálykirándulások helyszínét a kultúrkör témájához kapcsolva választják meg. A kultúrkör egy osztályhoz kapcsolódó projekt, a produktumokat viszont egy tanév során többször is bemutatják egymásnak az osztály-csoportok. A projekt során elkészült produktumok lehetnek tárgyak, alkotások, írásművek, színpadi előadások, és tanév végén az ezekből készült kiállítás.

A kultúrkörön belüli alprojektek zajlódhatnak a teljes osztály vagy azon belül egy csoport szintjén, illetve akár egyéni szinten. Témájának megválasztásában szabadabb kezet kapnak a gyerekek: esetenként önállóan, máskor a pedagógusokkal együtt választják. Időtartamukat tekintve általában néhány órán át, esetleg megszakításokkal több napig zajlanak. Produktuma lehet tárgy (makett, használati tárgy, étel stb.), alkotások, színdarab, bemutatók, viták.

Osztály szintű keretjátékok

Az osztályfőnökök szoktak egy tanéven keresztül zajló, folyamatorientált projekteket kezdeményezni, amelyek az adott csoport érdeklődéséhez, közösségi életéhez szorosan kapcsolódnak, hangsúlyos szociális kompetenciát fejlesztő elemekkel, esetenként több tantárgyi kapcsolódással. A keretjáték ad egy történeti háttérrel a folyamatnak (pl. egy kalózcsapat, léghajó téma köré épülő történet) és a projekt különböző részei a történethez kapcsolódnak, esetenként rövidebb idejű alprojektként. Az osztályszintű keretjátékok

tanóraszinten általában a csoportjáték elnevezésű óra keretében zajlanak, amelynek fő célja a csoportépítés, szociális kompetenciák fejlesztése, konfliktuskezelés tanulása és a csoporthoz tartozás érzésének támogatása.

Mestermunka

Egy teljes tanéven át zajló, eredményorientált egyéni projekt a hatodik év lezárásaként. Tantervi célok megvalósítása a cél, a témát és formát a gyerek saját maga választja meg. Az iskola bizonyos időszakban biztosít rá órakeretet, de a megvalósítás nagy része az iskolához kapcsolódva, de az iskolán kívül történik. Az adatgyűjtés helyszíne a mestermunkája témája szerint lehet külsős helyszín is, a feldolgozás az iskolában és otthon zajlik. A gyerekek a mestermunkához egy segítő felnőttet választanak, aki lehet az iskola pedagógusa, szülő, vagy akár külsős segítő is. A projekt produkuma egy írásmű vagy alkotás, és ennek nyilvános bemutatása az egész iskola, a szülők és más érdeklődők előtt.

Osztályokban zajló egyéni és csoportos projektek

Bármilyen szaktárgy keretében zajlanak egyéni, kis- vagy teljes csoportos, eredményorientált projektek a tantervi célok megvalósítására, amelyek témáját és formáját a szaktárgy

kínálta lehetőségeken belül a gyerekek és a pedagógus közösen határozzák meg (bizonyos esetekben az egyik fél hangsúlyosabb lehet). Ezek a projektek már akár első osztályban is megjelenhetnek; mire a mestermunkához érkeznek a gyerekek, számos projekt kivitelezésében tapasztalatot szereznek. Ilyen projekt lehet például könyvírás, rendezvény vagy kirándulásszervezés, közös alkotás létrehozása.

Tematikus napok

A tematikus napok fő célja általában tanterven kívüli témák tevékenységeken keresztül történő, gyakorlatközpontú feldolgozása, megélése. A téma szerint lehet inkább folyamat- vagy inkább eredményorientált is. Egy-egy tematikus napon a teljes intézmény együtt vesz részt (óvoda+iskola), a gyerekek különböző – előre vagy a helyszínen választott – csoportokban vagy egyénileg, néha a szülőkkel együtt tevékenykednek. Időkerete egy tanítási nap, illetve az óvodások számára ezen belül néhány óra. A nap során a pedagógusok kínálatából a gyerekek választanak; produktumként tárgyak, alkotások, színdarabok, kiállítás, rendezvény, beszélgetés születik. Ilyen tematikus nap az ökonap, a sportnap, ősszel a sportfutkosó, régi rogerses témanap (amelynek során volt rogerses diákok tartanak foglalkozásokat a jelenlegi iskolásoknak), és az ünnepek.

Témanap

A témanap egy-egy periódust (szünettől szünetig tartó időszak) elindító tanítási nap. Eredetileg művészeti tevékenységekben való elmélyedés, egy-egy téma különböző művészeti ágakkal való feldolgozása céljából jött létre. Ma már mind módszerében, mind témájában tágabb, de továbbra is hangsúlyos eleme az adott téma feldolgozása négy művészeti ággal: vizuális, mozgás, zene, dráma. Helyszíne az iskola, a projekt fő részén heterogén korcsoportú, 12-20 fős csoportokban vesznek részt a gyerekek, ezen túl lehetőség van egyéni munkákra is. Kiemelt célja a heterogén összetételű csoporttal való együttműködés és az önkifejezési formák kipróbálása. Témáit a gyermekek ötleteinek felhasználásával a pedagógusok választják. Záróproduktuma az adott művészeti ágnak megfelelő alkotás, amelyet a nap végén mutatnak be egymásnak a gyerekek.

Erdei iskola

Az osztályszintű erdei iskola elnevezésű projekt a tanév második hetében zajlik. Nem minden esetben jelent külsős helyszínes ottalvós programot, jelenthet több napon átívelő, de az iskolaépület környékén maradó, „reggel elindulnak, és estére hazaérnek” kirándulásokat is. Elsődleges célja a környezeti nevelés, másodlagos célja a tanév eleji összeszerelés, csapatépítés. A témáját a pedagógusok választják, és az

a tantervhez kapcsolódik. Időtartamban általában egy hét, ami több egységre tagolódhat. Folyamatorientált projekt, ahol záróproduktumként születhetnek alkotások, tárgyak, írásmű, kiállítás, kirándulás, egyéb program.

Tanévvégi tábor

A teljes iskola részvételével zajló, keretjátékra épülő, első-sorban folyamatorientált egyhetes projekt, amelyen belül több alprojekt is zajlik. A helyszíne minden esetben iskolán kívüli, lehetőség szerint természetközeli helyszín. A hét folyamán osztálycsoportban és osztály tekintetben heterogén csoportokban is dolgoznak a gyerekek. Témáját a pedagógusok választják és alakítják a gyerekek ötletei alapján. A keretjáték alapján esetenként szerepjátékok is megjelenhetnek a projektben. Záróproduktumok lehetnek tárgyak, alkotások, írásművek, színpadi előadások, kiállítás, illetve a keretjáték alapján kialakuló történet egésze.

A főprojektben belül zajló, a teljes héten keresztül napi egy vagy több órán át zajló eredményorientált alprojektek produktumai minden esetben a keretjátékhoz illeszkednek, azok illusztrálása vagy a történet továbbvitele a cél. Témáját a pedagógusok és/vagy a gyerekek alakítják. Ilyen állandó, minden táborban megjelenő alprojektek a színházi előadás, a tábordal megírása, a hatodikosok által a keretjátékhoz illeszkedő éjszakai bátorságpróba.

Összegzés

A Rogers Óvoda és Iskola szemléletéhez a projekt-módszer minden tekintetben illeszkedő tanítási módszer, amelynek keretében tantervben előírt tananyagok és tanterven kívül információk elsajátítására van lehetőség. A projektek során a gyerekek olyan folyamatokban vesznek részt, amelyek mind a tanulási kompetenciáikat, mind a szociális kompetenciáikat komplexen fejlesztik. Ezek az élmények erősítik az egymáshoz való kapcsolódást és az összetartozás érzését.

Összefoglaló táblázat

Projekt neve	Jelleg	Cél	Tartalom	Interdiszciplinaritás	Színhely	Tanulók életkora	Tanulók létszáma	Időstruktúra	Cél kívánulása	Produktrum
Óvodai projektek (erre épül a teljes nevelési terv: minden időszakhoz egy téma kapcsolódik)	Vegyes	Vegyes	Nevelési terven belüli	Multidiszciplináris	Óvoda vagy külsős helyszín	Óvodások	15-25 fő, a gyerekek választása alapján	1-4 héten keresztül napi 1-2 óra	Pedagógusok választják, és igazítják a gyermekek által behozott ötletekhez	Tárgyak, alkotások, színpadi előadások, kísérletek
Kultúrkör (magyar néphagyományok, zsidó, pogány, magyar hitvilág és kereszténység, ókori görög kultúra)	Inkább folyamatos, orientált	Vegyes	Elsősorban humán, reál elemekkel. Tantervi és tanterven kívüli célok megvalósítása	Multidiszciplináris	Elsősorban az iskola, de külsős helyszín is lehetséges	Alsó tagozatosok	Osztályszintű	Egy tanévben keresztül nem folyamatosan zajló	A fő tematikát a Pedagógiai program határozza meg, az erre épülő célokat a pedagógus határozza meg	Tárgyak, alkotások, írásművek, színpadi előadások, kiállítás

Kultúrkörön belüli alprojektek (A kultúrkörhöz kapcsolódó, egy adott téma feldolgozása)	Eredményorientált	Tech- nikai, művé- szeti vagy kuta- tási	Tantervi és tan- terven kívüli célok megva- lósítása	Szűk tar- talmú	Elsősor- ban az iskola	Alsó tagoza- tosok	Osztály- szintű vagy ezen belül csoport- szintű, esetleg egyéni	Általá- ban né- hány óra, esetleg megszo- kítások- kal több nap	A pedagó- gusok és a gyerekek együtt választják	Tárgy (makett, használati tárgy, étel stb.), alkotások, színdarab, bemutatók, viték
Osztály szintű keret- játékok (Csoporthá- té, Kalózhá- té, Léghajós játék stb.)	Inkább folya- mato- rien- tált	Vegyes	Tantervi és tan- terven kívüli célok megva- lósítása	Multidisz- ciplináris	Elsősor- ban az iskola, de külsős helyszín is lehetsé- ges	Elsőtől hatodik évfolyamig	Osztály- szintű	Egy tanéven keresztül nem folya- matosan zajló	A fő tematikát a Peda- gógiai program határozza meg, az erre épülő célokat a peda- gógus határozza meg	Tárgyak, alkotások, írásművek, színpadi előadások, kiállítás, a történet egésze

Mestermunka (a hatodik év lezárása)	Ered- mény- orien- tált	A gyer- mek dön- tése alap- ján egy terület	Tan- terven kívüli célok megva- lósítása	Szűk tar- talmú	Iskola és a gyer- mek által választott helyszín (leggyak- rabban otthon)	Hatodi- kosok	egyéni	Nem folya- matosan (heti 1-2 óra) egy tanéven keresztül	A gyer- mek választja	Egy írásmű vagy alkotás és ennek nyil- vános bemu- tatása
Osztályok- ban zajló egyéni és csoportos projektek (könyvtár, rendezvény vagy kirán- dulásszer- vezés, közös alkotás létrehozása)	Ered- mény- orien- tált	A gyer- mek dön- tése alap- ján egy terület	Tan- terven belső és kívüli célok megva- lósítása	Szűk tar- talmú	Elsősor- ban az iskola, de külsős helyszín is lehetsé- ges	Bár- melyik osztály	Osztály- szinten csoport- ok vagy egyének	Változó	A peda- gógus és a gyermek együtt vá- lasztják Bizonyos esetekben az egyik fél hang- súlyosabb lehet.	Egy írásmű vagy alkotás, és ennek nyil- vános bemu- tatása, program vagy rendez- vény megszerve- zése

Tematikus napok (őkonap, sportnap, ünnepek)	Vegyes	Vegyes, első sorban gyakorlati megbeszélés	Elsősorban tanterven kívüli	Multidiszciplináris	Elsősorban az iskola	Általános iskolások és óvodások	Teljes intézmény	Egy tanítási nap, illetve az óvodások számára ezen belül néhány óra	A pedagógusok kínálják a gyerekek választásának	Tárgyak, alkotások, színdarabok, kiállítás, rendezvény, beszélgetés
Témanap (egy téma feldolgozása négy művészeti ággal)	Inkább folyamatosan tartott	Humann, első sorban művészeti	Tanterven kívüli	Multidiszciplináris	Iskola	Általános iskolások	12-20 fős vegyes csoportok	Egy tanítási nap	A gyerekek ötleteinek felhasználásával a pedagógusok választják	Alkotások (vizuális, dráma, zenei és mozgásos)
Erdei iskola (ott alvós, vagy elménős programok)	Inkább folyamatosan tartott	Elsősorban környezeti nevelési	Tantervi	Szűk tartalmú	Iskolán kívüli	Általános iskolások	Osztályszintű	Egy hét (esetleg ez több egységre bontva)	A pedagógusok választják	Alkotások, tárgyak, írásmű, kiállítás, kirándulás, egyéb program

Tanév végi tábor (egy keretjére tékra épül)	Inkább folyamat-orientált	Ve-gyes	Tan-terven kívüli	Multidiszciplináris	Iskolán kívüli	Általános iskolások	Iskola-szintű	Egy hét	A pedagógusok választják és alkották a gyerekek ötletei alapján	Tárgyak, alkotások, írásművek, színpadi előadások, kiállítás, a történet egésze
Csoportos projektek a tanév végi táboron belül (színházi előadás, táborral megírása, éjszakai bátorságpróba, egész napos kirándulás)	Eredmény-orientált	Ve-gyes	Tan-terven kívüli	Szűk tartalmú	Iskolán kívüli	Általános iskolások, illetve egy adott korosztály (az éjszakai bátorságpróba mindig a hatodikosoké)	Csoport-szintű	Egy héten keresztül napi 1 vagy több órán át zajló	Pedagógusok és/vagy a gyerekek alakítják	Tárgyak, alkotások, írásművek, színpadi előadások, rendezvények, programok

Dobos Orsolya: Projects in Rogers (2010, 2019)

Originally taken from the world of business, projects have been very popular in the recent years. Not only have they made their way into higher education, but we can see them more and more often in primary education as well. We can use the term “project” in many different ways when it comes to education. We will summarize a few of these meanings, as well as the different characteristics projects have. We will introduce the projects of Rogers kindergarten and elementary school through these different characteristics. We will talk about projects that run throughout the whole year in the kindergarten, and we will introduce the “culture projects” of the primary school years (1st-4th grades), which also give a framework for the whole year. There are projects which are specifically aimed at developing the class as a group, as well as games improving social competences. We will introduce the “masterwork” which closes the year for 6th graders, as well as the thematic days that are offered for the whole school, thus offering children the opportunity to experience heterogeneous age groups. We will also discuss the art-focused theme days, and the school camp, which closes the school year.

Felhasznált irodalom

Falus K. – Vajnai V. (szerk.) (2008): *Kompetenciafejlesztés projekt módszerrel*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Fehér M. – Kiss T (2005): *Például... Pedagógusok gyakorlati példái a személyközpontú szemlélet iskolai megvalósítására*. Suli-Nova, Budapest.

M. Nádas M. (2010): *A projektoktatás elmélete és gyakorlata*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/06_kotet_net.pdf [2019.10.21]

Szeszler A. (2009): *Bevezető – A projektekről*. In Projektszerű tevékenységek a Lauder Iskolában a természettudományok területén. Kézirat. <https://ofi.hu/tudastar/projektszeru/bevezeto-projektekrol> [2019.10.21.]

Verók A.–Vincze B. (2011): *Projekt munka*. https://www.tan-konyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0005_41_projektmunka_pdf/adatok.html [2019.10.21.]

Zombori B. – Hegedűs G. – Szécsi G. – Mayer Á. (2002): *Projektpedagógia*. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskemét.

Csizmazia Katalin: Szabadság és kötöttség – Milyen gondokkal kell szembenéznünk a gyakorlatban? (2004)

Csizmazia Katalin, Csizi volt a Rogers Középiskola egyik kitalálója, lelke, szakmai vezetője, jelenleg a középiskola utódintézményének, a Rogers Akadémiának vezetője. Az alábbi írás részlet a „Szabadság és kötöttség – A személyközpontú megközelítés adaptációja a megszokott iskolai keretek között” című könyvből, amely 2004-ben született.⁵⁰ Jelen kötet megjelenése kapcsán Csizi jelezte, hogy ez az írás az akkori gondolatait tükrözi, néhány helyen már más megfogalmazást használna, illetve van, amit ma már máshogy gondol.

Az írásban az osztályozáshoz kapcsolódva Csizi személyközpontú szemléletű tanárként, de hagyományos iskolában szerzett tapasztalatairól beszél, a példák nem a Rogers Iskola értékelési gyakorlatából valók. (A szerk.)

50 A Roger Személyközpontú Iskola Pedagógiai Műhely módszertani kiadványa, Budapest, 2004.

1. Milyen gondokkal kell szembenézzünk a gyakorlatban?

A bevezetőben leírtak az elméletet jelentik.⁵¹ Meggyőző, szimpatikus, békeszeretetre épülő elmélet ez. Hajlamosak vagyunk elhinni, hogy a diák és a tanár lehet egy oldalon, hogy a kooperáció igazi alternatívája lehet a hierarchikus viszonynak, amely évszázadokon keresztül és még ma is a legtöbb helyen jellemzi az iskolai oktatást. Már-már reménykedni kezdünk, hogy talán abban a kellemes, várva várt élményben lesz részünk, hogy nem küzdeni kell a diákkal, hanem segíteni őt. És ez a reményünk valóban sok esetben valóra is válik mind a megszokott keretek között, mind az alternatív iskolákban. Sokaknak számos olyan tanítványa van, volt és lesz, akik szívesen tanulnak tőle, akik haladnak a tanulnivalókban és még iskolába sem utálnak annyira járni. De nem áltathatjuk magunkat azzal, hogy a személyközpontú megközelítés minden diák számára elhozza álmai iskoláját. Illetve ha meg is hozza, annak is megvan a maga hátulütője. Mert sajnos minden jóban van valami rossz. Tudjuk, hogy – nagyon sok ok miatt – nem minden diák fog elindulni a belülről motivált, örömteli tanulás ösvényén, bármeddig is várjuk az indulását. Tudjuk, hogy még ha el is indul, bizonyos készségek megszerzéséről lemaradhat útközben, így a késői rajt nagy kockázatokat is rejt. Hosszan sorolhatnánk, miért, hogyan, mikor alakulnak ki azok a

51 A mondat a Szabadság és kötöttség című könyv bevezetőjére utal, de jelen könyvünk eddigi részeihez illeszkedve is érthető. (szerk.)

görcsök, szorongások, vagy éppen ellenkezőleg, túlságos önbizalmat, irreális magabiztosságot jelentő jellemzők, amelyek akadályozhatják egy fiatal tanulását vagy haladásának megfelelő értékelését. A személyközpontú megközelítés sem csodaszer. Azt állíthatjuk talán, hogy több gyereknek adunk így esélyt azzal, hogy időt engedünk neki arra, hogy magára találjon, hogy megtalálja saját ritmusát. Alappal mondhatjuk azt is, hogy a szorongóknak segítséget adhat a pozitív, nem fenyegető légkör, sőt, hogy mindenkinek „jár” ez. Ismernünk kell azonban a rendszer határait is. Ezt pedig valójában mindenkinek saját magának kell kitapasztalnia. Minden tanár különbözik a másiktól, egyedi megoldásai vannak, egyedi módon teremti meg azt a bizonyos légkört. Bármennyire is leírható, mit jelent ez a szemlélet, ez a megközelítés, a konkrét megoldásokat konkrét kérdésekre csak évek gyakorlataival, kísérletezésével lehet kitapogatni. Nagy segítséget nyújthatnak hasonló szemléletű kollegák, figyel-mük, elfogadásuk háttér lehet, de kínládásainktól nem menekít meg bennünket.

Nézzük meg tehát, melyek a leggyakoribb gondok, amelyekkel a kísérletező, magával kísérletező tanárnak szembe kell néznie. Receptek persze nincsenek, inkább a szemlélet erejének, az aktív, serkentő és a passzív elfogadó viszonyulás határainak kitapogatására született ez a fejezet. Felszólító módot csak azon a helyen fogsz találni, ahol a töretlen kitar-tásra buzdítunk. Egyébként csak a meditatív jelleg jellemez-het egy ilyen típusú gond-gyűjteményt.

1.1. A bizonytalanság, amivel élned kell

Képzeld magad tanítványod helyébe. Már majdnem kiismerte magát az iskolában, már majdnem elhitte, hogy érti, hogyan működik az iskola, és akkor jön valaki, aki az eddigtől teljesen eltérő logika alapján szólítja meg. „Mi van?! Én döntsek abban, hogy mit akarok ebből a sok mindenből megtanulni? De hisz át sem látom! Hagyjon békén, mondja meg mikorra hány oldal, aztán menjünk tovább. Majd ha lesz időm, megtanulom, ha meg nem, akkor legfeljebb hármaszt ad. Vagy nem ad? Én adjak jegyet magamnak? De mire jó mindezt? Nem így szokott lenni. Itt valami nem stimmel. Csak be akar húzni. Aztán majd egy laza mozdulattal kitálálja, hogy, mit is... mit tudom én, de itt valami nem stimmel.”

Mennyi időnek kell eltelnie, amíg ezt a megközelítést egy diák megszokhatja? Amíg megérti, hogy itt most egy másik logika működik. Máshol vannak a hangsúlyok. (És akkor még nem beszéltünk arról, mi van, ha te is bizonytalan vagy a saját rendszeredben, ami eleinte csaknem természetes.)

A bizonytalanság egy másik megnyilvánulásaként nem vesz komolyan Téged és a rendszeredet. Valahogy így: „Olyan jó fej ez a pasi /csaj, biztos nem ad egyest, ha ma nem csinállok leckét. Majd kidumálom. Ja, különben sincs egyes, mert magamnak nem fogok egyest adni. Vagy majd a végén csak begurul?” Ez is csak ideig-óráig tart, ha megtapasztalja, hogy te komolyan veszed magadat és őt is, váltani fog. (Esetleg ellenálló lesz.)

Szinte lehetetlen, hogy nap mint nap ne tedd fel a kérdést: jó úton járok? Hiszen nincs állandó, egyértelmű visszajelzés

a munkád eredményéről. Hagyj időt magadnak arra, hogy ahogy a tudást mérni tudod, előbb utóbb a hangulatot is értékelheted, a viszonyrendszert is tesztelheted. Őszinteséged és a diákvisszajelzések gyorsíthatják ezt a folyamatot. Oszd meg kétségeidet a gyerekekkel, csak ne lelkizz sokat, mert az unalmas. Meg nem az a dolguk, hogy a te nyöszörgésedet hallgassák. De jó, ha tudnak róla. Viszonyulni tudnak hozzá. Ha jól csinálod, segíteni fognak. Hogy jól csinálod-e, hogy most éppen segítenek-e, ezt is észre kell venned. Tanulj meg a kétségekkel élni!

1.2. Kreativitás vagy bohóckodás

Rogers így definiálja a kreativitás fogalmát: *„A kreatív folyamat egy új termék születése az egyén és a vele kapcsolatba kerülő anyagok, események, emberek és körülmények sajátos egyedi kölcsönhatásából.”*

Miért is ezzel kezdjük a konfliktusok sorolását? A kreativitás egy idea, a gyakorlatban a megvalósulás nagyon sokféle lehet. Annak megítélése, hogy egy adott pillanatban egy hajmeresztő ötlet előre viszi-e a munkát, vagy inkább az értelmetlen „poénkodás” felé vezet, nagyon fontos. Fontos, hogy ne a tanár legyen a kontroll, hanem az ötlet használhatósága. Talán itt kell kezdenünk a munkánkat: a munkacsoport kontrolljának kialakításával.

A következő rész központi fogalmai a felelősség és a bizonytalanság.

1.3. A döntésképeség

Amire talán leginkább meg akarjuk tanítani diákjainkat, az a döntésképeség, a választás. E kérdés köré többféle probléma is csoportosítható: a nem tanulás választása is választás, de lehet, hogy csak az én tárgyatam hanyagolja.

A nem tanulás választása

A személyközpontú megközelítés alapja a döntésképeség. A magabiztos, döntésképes ember az őt körülvevő világot átláthatóbbnak, kezelhetőbbnek tartja. De vajon kapnak-e lehetőséget diákjaid, hogy igazi döntéseket hozzanak a sorukról? Vagy csak álhelyzeteket teremtünk? A lényegyet érintő kérdés ez: az a valódi döntés, hogy nem akarok angolt tanulni, vagy az, hogy Péterrel vagy Pállal fogok-e angolt tanulni? Mi van, ha nem akarok *semmit* tanulni? A legkiseb-beknél ez nem merül fel, legtöbbjüket rá lehet venni a tanulásra. Van persze, aki inkább játszana, de tetszik, nem tetszik, eközben is tanul. Ez a kérdés inkább a tizenévesekre vonatkozik, akik már könnyedén el tudnak képzelni több egymást követő napot is a mennyezeti tapéta alapos tanulmányozásával. Ne feledjük, ez is egy választás. Mindenki tudja azt választani, hogy nem tanul. Ekkor szoktak megbukni. Ha Te mindent megteszel is, helyette tanulni nem tudsz. Nem az a dolgod, hogy helyette megválaszold a kérdéseket, hanem hogy lebontsd az akadályokat, amelyek ezt a kérdésfelvetést indokolttá teszik. Ehhez nem biztos, hogy elég vagy Te.

Könnyen lehet, hogy a szülőkön kívül pl. egy pszichológusra vagy egy ellenkező nemű társra is szüksége lesz a diáknak. De a személyközpontúság legalább nem bánt. Talán azt elmondhatod, hogy nem járultál hozzá a kérdés feltevéséhez.

Az én tárgyamat nem tanulja

„Biztos azért, mert nálam megteheti.” „Mert valamit nem csinálok jól vele. Matekból és fizikából is kitűnő, csak az angolt nem tanulja annyira.” „Mert, ha én is előírnám neki, hogy mit, mikor, hogyan és ha én osztályoznám, akkor...” És mi van, ha pont azért tud jól teljesíteni matekból és fizikából, mert az angolórán kicsit levegőhöz jut? Vagy mi van, ha egyszerűen nem szereti az angolt, ha elhelyezi (mert elhelyezheti!!!) a saját értékrendjében ezt a tantárgyat? Beszélj vele erről! Kérdezd meg tőle! Vagy /és gondold végig, mekkora a mozgástere egy tanárnak, és így lépj tovább.

1.4. Menekülési stratégiák

Érdektelenség

Az alternatív gondolatok egyik ismert mottója, hogy „A diák szeret tanulni, a tanár feladata, hogy ezt ne vegye el tőle.” A gyakorlatban ez azért nem ilyen tiszta. Van diák,

aki szeret tanulni, és van, aki nem. De olyan nincs, akit semmi sem érdekel, ha számára motiváló környezetben él. Az olyan diákkal, aki antiszociális válaszokat ad adott élethelyzetére, nem biztos, hogy tudunk mihez kezdeni. Nem vállalhatjuk fel a család szerepét. De a nem szélsőséges eseteknél komoly esélyei vannak a személyközpontú megközelítésnek.

Három elvi dolog állandó figyelemmel kísérése segíthet nekünk itt a legtöbbet:

- releváns kérdések köré szervezni az anyagot,
- gondolkodtató dolgokat eléjük rakni,
- nem „jó-rossz” válaszokkal dolgozni.

Nincs olyan tananyag, tantárgy, ami nem rendezhető valódi problémák köré. A „jó és rossz” válaszok nélküli kérdések mindig izgalmasak lehetnek, hiszen mindenki esélyes egy válasz megtalálására. Mint látható, mind a három nekünk ad munkát, még hozzá szakmai munkát, amit valószínűleg szívesen csinálunk, különösen, ha osztálybeli gondjaink megoldásának is tekintjük. Nem rossz, ha egy-egy nem túl jól sikerült óra helyett először önmagunkat helyezzük a vádlottak padjára: vajon ez a három elem csak a mi felszínességünk miatt maradt ki az órából, vagy tudatosan hagytuk ki pl. összefoglalásnál. Annak is megvan az öröme, ha elítéljük magunkat, mert hisz lehet gondolkozni a javításra a következő alkalomra.

Kényelem

Valljuk be, ez a megközelítés – ha leszámítjuk a nyomasztást – elég kényelmes egy – nevezzük így – nem „hajtós” diáknak. Könnyen beleülhet valaki a pocsolyába, és képességeihez képest folyamatos alulteljesítéssel rongálhatja idegeinket. Nem feszegeti a határait, nem próbálkozik, a megúszásra játszik. A végén pedig valószínűleg azt fogja mondani, hogy Te vagy a hibás, mert ha kellett volna, ő többet is tudott volna tanulni. Ez igaz is lehet.

Felszínesség

Ha a diákban van akarat, hogy megküzdjön a tantárggyal, akkor természetesen a felszínesség mást jelent, mint ha ez a megúszás eszköze a számára. Az első esetben nincs más teendőnk, mint amit az egyetemen oktatnak: türelemmel javíttatni, nem elfogadni a lapos munkát és biztatva, pozitívan gyakorolni kritikát a munkái felett. Ha azonban rendszeresen csak a szemünket akarja kiszűrni a leadott, de képességeihez méltatlan házi dolgozattal, akkor az első feladat, hogy sorrendbe állítsuk fegyvertárunkat, és szisztematikusan végigpróbáljuk az ellenfélen. Az értő figyelemmel (lásd később) lefolytatott beszélgetésen kiderülhet számunkra, mi az ellenállásának oka, pl. önbizalomhiány, időhiány, tanulási képességek hiánya, rutin hiánya stb. A közös problémamegoldás kimozdíthat minket a holtpontról. Használ-

hatjuk a csoport visszajelző funkcióját, talán a társak jobban hatnak rá. Lehet, hogy itt a mi elfogadásunkat kell megerősítenünk, és ennek alapján olyan, számunkra is elfogadható és a tantárgyi követelményeknek is megfelelő, de személyre szabott minimál programot felkínálni egy egyéni tanulási szerződés keretében, ami lehetőséget ad számára, hogy kevesebbet, de azt figyelemmel tanuljon. És persze az is lehet, hogy egyik megoldás sem célravezető. Bele kell törődnünk, hogy nem tudjuk nagyobb energia befektetésre bírni. Nem szabad azonban szó nélkül elmennünk a silány munka mellett. Ha eléggé nyitottak vagyunk a változásra, ha nem skatulyáztuk be (amit egyébként nem is olyan könnyű észrevenni magunkon, sokszor a kollegák vagy a diákcsoport figyelmeztetése kell ennek felismeréséhez), akkor a biztató, pozitív, de a hiányokat, hibákat gondosan feltáró visszajelzés változtatásra készíthet valakit. Ellentétben a jegyekkel, a szöveges értékelés mindennek közvetítésére kitűnően megfelel.

Lustaság

A diák egy idő után erőfeszítéseinket látva, megsajnál minket. Ilyenkor megnyugtat, hogy én (a tanár) semmit sem tehetek, ő az, aki nem dolgozik, mert lusta. Erre az esetre idézhetjük Őszentsége, a XIV. Dalai Láma szavait: *„A lustaság szellemi fejlődésünk bilincse. Három típus jelent komoly veszélyt. Az első a tétlenség lustasága, amely a dolgok halogatásához vezet. A második a kishitűség lustasága, amely kétséget táplál bennünk a képességeinket*

illetően. A harmadik pedig a ragaszkodás lustasága, amely nem enged elszakadni minket rossz szokásainkról, negatívumainktól.”

Bizonyos, hogy egy tanórát megér – bármily drága is az időnk – ezekkel a gondolatokkal eltölteni.

Csapongás

Ha felszabadítjuk a diákokat az alól, hogy minden pillanatban egy könnyen ellenőrizhető kontrollált módon tanuljanak, akkor ezzel megnyitottuk az útját a következtelen, nem logikus, csapongó tanulásnak is. Tegyük fel, hogy egy, az akaratával és képességivel közepes módon rendben lévő gyerekkel van dolgunk. Szeretné kipróbálni magát, ezért számunkra összefüggéstelen, nem a mi logikánkat követő, sőt még a tantárgy belső logikáját is felrúgó módon áll neki a tanulásnak. Meddig asszisztálhatunk ehhez? Mikortól kell a folyamatba beleszólnunk ahhoz, hogy végül is a fontos dolgok időben összerakódjanak egy rendszerre, ami minden valódi tanulásnak az alapja? Mi van, ha a diák hetekig kitaratóan és érdeklődéssel tanul egy picit az anyagból, egyre mélyebbre jutva a témában, de elhanyagolja a többi részterületet? Erre még kevésbé lehet mindent megoldó válaszuk, mint a többi kérdésre. Minden helyzet különböző, minden gyerek is különböző. Lehet, hogy valakiben bízom annyira, hogy majd rájön magától, hogy váltania kell, lehet, hogy nincs bennem ilyen bizonyosság, ezért jobban aggodom. A bizonytalanságot nem spórolhatjuk meg. Néha az is

eszembe jut, hogy „legalább tanul!”. De rögtön jön a kérdés: „Hogy fogja megírni a dolgozatot?”. Ha azonban eszünkbe idézzük a rogersi gondolatokat, feltéve, hogy a továbbhaladáshoz szükséges minimum megvan, amit ki kell akár forszíroznunk is, megtanulhatunk örülni ennek az aprólékos-ságnak, hiszen végül is biztosan vezet valahová. Az értékelés hangsúlya ebben az esetben bizonyosan a pozitív oldalon kell, hogy legyen, ugyanakkor hitelesen kel közvetítenünk aggodalmunk mértékét is.

1.5. A felelősség háritása

A személyközpontú szemlélet talán még nehezebbé teszi a diák dolgát. Kellemesebb a légkör, kevesebb a konfliktus, de sokkal nagyobb a felelősség. Amint a diák ráébred, hogy tulajdonképpen csak megnőttek a feladatai, már nem csak végigasszisztálnia kell az órákat, nem csak befogadó, hanem folyamatosan választania, döntenie „kell”, (mit szeretne, mit tud megcsinálni, hogyan, mikorra, kivel stb. és még az sem baj, ha érdeklődő), könnyen elkezdi visszasírni a régi típusú monoton órákat. El kell fogadnunk ezt, hiszen magunk is megtapasztaltuk, hogy nem könnyű a felelősség vállalása, nem könnyű szabadnak lenni. De ne adjuk fel! Megértésünkkel segítsük, hisz szüksége lesz a felelősség vállalására, ha potenciálját és kreativitását ki akarja használni. De azt se felejtsük el, hogy gyerekről van szó – néha vegyük le róla a terheket!

1.6. Ellenállás

Hogy lehet, hogy nem minden diák veti boldogan bele magát a tanulásba, ha ilyen segítő tanárral találkozik? Talán a legfontosabb ok az, hogy tanulni nehéz. Nekünk, akik túl vagyunk már egy-két főiskolán, egyetemen, már nem olyan elrettentő ez a szó, tudjuk, hogy meg tudunk küzdeni vele. De ettől ez még nem könnyű. A régi elképzeléseket újra cserélni, a meglévő tudásunkhoz folyamatosan új elemeket illeszteni, munka. Nem is könnyű szellemi erőfeszítés. Energia kell hozzá, amiben a diák talán leginkább szűkölködik. (Hisz, annyi dolga van!)

Ilyenkor kezd mardosni a kétség: ha keményebb rendszert alkalmaznék, akkor megcsinálná a leckét. Az esetek nagy részében sajnos várható az igen. Nem tudjuk lemérni, de a mamája is azt mondja, hogy ő egy olyan gyerek, akitől követelni kell, akkor tanul. De egyszerre nem lehetek személyközpontú és nem személyközpontú, anélkül legalábbis, hogy meg ne hasadjak. Át lehet talán küldeni őt (némi szégyenkezés közben) egy másik tanárhoz. Vagy lehet abban reménykedni, hogy legalább döntenie megtanul, ha angolul nem is, és akkor próbálkozz tovább. Receptek nincsenek. De biztosan segít, ha elfogadással fordulsz felé. Elfogadod az ellenállását, és teszed a dolgod. Várjuk ki a végét!

Kinek is kell osztályozni?

Ezzel aztán talán túl is feszítjük a húrt. Ez aztán tényleg a tanár dolga! De tényleg! Ki hallott már olyat, hogy én minősítsem a saját teljesítményemet! Ez a tanár dolga, mindig is az volt. Mondja meg ő, hogy kettes vagy négyes, én aztán majd eldöntöm, hogy jól döntött-e! Én adjak magamnak kettest? Jó meccsek zajlanak le valószínűleg addig, amíg majd megjön a TE határozottságod annyira, hogy meg tudod tanítani – számtalan feleslegesnek tűnő konfliktust követően –, hogy talán van értelme a reális önértékelésen való nyüglődésnek. Megint idézzük fel, hogy a büntudat, a hárítás, a tárgyszerűség otthonról, a felnőtt világból hozott megnyilvánulások. Legyünk türelemmel.

Az ellenállás mellett a jó szándékunkkal való visszaélés töri a legtöbb borsot az orrunk alá. Mint mindennel, ezzel a szemlélettel is vissza lehet élni. Megjelenhet ez a provokáció formájában, de ide tartozik a határidők be nem tartása is.

1.7. Visszaélés

Határidők be nem tartása

Sok diáknak nem is a hozzáállásával, nem is az akaratával, hanem az időhöz való viszonyával van gond. Ebben egy kisebb egységekre lebontott haladási mutató (lásd később) sokat segíthet, de lehet, hogy egy-egy célzott, ezzel a témával

foglalkozó beszélgetés, az egyéni figyelem hoz majd változást. Segíthetünk szoros napirendet vagy heti rendet készíteni, segíthetünk megtalálni a nap kritikus történéseit, ahol a leginkább kicsúszik az idő a kézből. Talán a felnőtt tapasztalat és az együttérzés meghozza gyümölcsét. De ne feledjük: ez nem csak a gyerekek problémája. Hány felnőtt kínlódik ezzel egész életén át? Tekintsünk erre a feladatra úgy, mint amiben egy pozitív irányú változás akár a tantárgyunk adatainak tudásánál is többet jelenthet a fiatal életében. Akkor talán könnyebb rászánni a szükséges extra időt erre a feladatra.

Nézzünk meg egy jegyzőkönyvet arról az alkalomról, amikor a Rogers Iskola 9. osztályos tanulói az önismeretórán a határidők be nem tartásával „dolgoztak”!

A 3-4 fős csoportok azt a feladatot kapták, hogy egészítsék ki a házirend, a Rogers Regula rendelkezéseit, amelyek a szerződésszegés, így a határidők be nem tartásának következményeit sorolják fel. Fontos megkötés volt, hogy megoldásaik a Regula rendelkezéseivel („szellemével”) ne legyenek ellentétesek. A gyerekek megoldásai a következők voltak:

Első körben ilyen megfogalmazások születtek:

„2001. 01. 01-től aki a szerződést megszegi, komolyabb büntetést kell kiszabni rá.” „Többször pedig nem szabad megengedni, hogy valaki ne adja le időben.” Ilyen és hasonló módon fogalmaztak. Kinek? Hogyan? Ezek kérdések maradtak. Nem elégedtünk meg ezekkel a válaszokkal.

– A szerződésszegő az elmaradt munkát szünetben, a szünet végére meg kell, hogy írja.

– A szerződésszegőnek az elmaradt munkát kézzel kell megírni.

- *Munkája során nem használhat internetet.*
- *Ha háromszori késedelmi haladék után sem készíti el munkáját, akkor ez az év végi jegyébe kerüljön be.*
- *Ha nem adja le a munkáját időben, bent kell maradnia az iskolában.*
- *A bent maradási kötelezettség ideje növelhető.*

Törekvéseink során még több tüzet okádó sárkánnyal kell megküzdenünk. Az érdektelenség, a kényelem, a lustaság és a felszínesség, csapongás napi szinten keseríthet el minket.

1.8. Felnőtt taktikák gyerek módra

A túlzott öntudat már a pszichológia talajára vezet bennünket. Ne feledjük, hogy amikor egy gyerek ezt vagy azt választja, tanult, otthonról hozott technikákat használ.

Túlzott öntudat

Nagyon izgalmas megfigyelni, hogy hogyan tévedhetnek el a diákok a tanár biztató, pozitív hozzáállása esetén, ha a magunk képviselőjét elhanyagoljuk. Természetesen vannak képtelen ötleteik. Ha egy ilyet megfontolok, az elutasító válasz nagy csalódást válthat ki. Úgy tűnhet, hogy nem is képtelenség, csak *én, most éppen* nem támogatom ezt az ötletet. Hiszen azt mondtam neki eddig, hogy az övé a tanulás felelőssége, az egész működéssel ezt erősítem, és ő most

kitalált valamit, ami jó lenne neki. Számomra talán ez a legnagyobb csapdája ennek a rendszernek. Mindig, mint egy sakkvilágbajnoknak, előre kellene látnom, hogy mi hova fut ki. Egy egyezség ugyanis kötelez engem is, nem változtathatom meg a szerződésünket egyoldalúan. Nem engedélyt adtam, amit aztán visszavonok. A legtöbb esetben az ellentmondás feloldását a nyílt, hiteles kommunikáció jelenti, kétségeim megosztásával, annak megértésével, hogy a diáknak mi a fontos, együttgondolkodásra készíthetem őt, aki – ha rendben van a kapcsolat – rálép a konstruktív problémamegoldás útjára. És akkor megint tanult valamit: azt, hogy a szabadság leginkább nem jelent többet, mint hogy adott keretek között gondolkozunk.

Az alternatív iskolákba járók egy része gyorsan elsajátítja az érdekvényesítés technikáit, miközben sokkal lassabban tanulja meg kellően mérlegelni a másik szempontjait. Alice Miller *A kezdetben volt a nevelés* c. könyvében részletesen foglalkozik ezzel a kérdéssel. Azért emelem ezt most itt ki, mert okfejtéséből az derül ki, hogy azért tanítjuk előbb a kisgyereket a másik (alkalmasint a magam) iránti együttérzésre, hogy könnyebb legyen bánni vele. Abban, akiben az önmaga iránti részvétet megölik, az más iránt sem tud részvétet lenni. Nevelés alatt általában azt értjük, hogy megtanítunk valakit arra, hogy a másik fél szempontjait is figyelembe vegye. A gyerek önző. Ez így van. A kongruencia és az empátia elválaszthatatlanok. Csak reménykedhetünk, hogy a mi mintánkat követve ez a másik oldal is megfelelő súllyal fog előbb-utóbb megjeleni a gondolkodásában. Az ember pedig együttműködésre ítéltetett – mondja Alice Miller.

Provokáció

Túlfeszítheti a húrt a diák, aki újra és újra provokál minket, keresve, kutatva, hogy hol vannak határaink. Ha türelmes vagy, azt keresi, mikor tud végre kiborítani, ha ez viszonylag könnyen megy, esetleg kedvét leli a „bepöccent” tanár látványában. Ha nem csak türelmes, hanem higgadt is vagy, végtelen közönyével előbb-utóbb elérheti, hogy feladd, mondván: nem érdemes vele. Mintha csak ezt várná. Folytathatnánk, ugye? Ez egy ilyen műfaj. Sajnos a fiatal is eleget élt már ahhoz, hogy elképzelhető, hogy szüksége van erre a mentalitásra. Ez az ő gondja, amit egyáltalán nem biztos, hogy meg tudsz változtatni, de legalább nem bántod!

Egy újabb kérdéskör lehet az ellenállás fogalma. (Higgyük el, nekik sem könnyű) Aztán persze újfent az értékelés.

1.9. Mások zavarása

A gyakorlatban nem könnyű az adott helyzet megoldását megtalálni, de az elvi hozzáállás nagyon kategorikus abban a kérdésben, hogy mások tanulását nem lehet zavarni. Mit is jelent ez akkor, amikor nem igazán tartozik az elegáns megoldások közé, hogy valakit kiküldjek az óráról, sivítsak vele, vagy intővel fenyegetsem? Valószínűleg a legpuhább megközelítés egy (remélhetőleg csak egyelőre) destruktív diákkal a kapcsolat kiépítése. Abban lehet bízni, hogy egy-egy fiatal nem engem, a tanárt akar lehetetlen helyzetbe hozni. Sokkal

inkább a tanulás kényszerét szeretné elkerülni, hogy ezzel csökkentse saját feszültségét, vagy bajaira talál időlegesen gyógyírt abban, hogy mást lát kínlódni. Ha nagyon megértő szeretnék lenni, legtöbbször értékelhetem úgy a viselkedését, mint akinek segítségre van szüksége. Felfoghatom a helyzetet olyan pillanatként, amikor az erőszakmentes konfliktuskezelésre mutathatok mintát a diákjaimnak. Élőben. A megoldás kulcsa biztosan én vagyok, és most kell igazán használnom mindazon készségeket, amelyeket pl. Rogers-tréningeken lehet hosszú idő alatt gyakorolni; a kongruencia és empátia egyensúlyának fenntartását.

Ez a terület már átvezet minket a konfliktusok kezelésének kérdéséhez.

2. Kapcsolatépítés, konfliktuskezelés

A kapcsolat kiépítése, javítása egy ilyen esetben valószínűleg nem a tanórán történik. Külön időt kell szánnom rá, hogy négy szemközti beszélgetésen adjam tudtára, miben zavar, és mit várok tőle. A külön idő adja meg ugyanis a keretet arra, hogy ne érezzem az idő feszítését, figyelni tudjak rá, és le tudjak játszani egy egész gordonos „ping-pong” meccset.

Térjünk ki egy kis ízelítő erejéig a Gordon-készségekre. Thomas Gordon Rogers munkatársa volt. Amerikai módra adaptálta Rogers megközelítését, 30 órás tanfolyamot szervezett a kommunikáció rendszerezett elemeinek megismer-

tetésére, közvetítésére. Magyarországon 1990 óta zajlanak ezek a tréningek, a mai napig lehet jelentkezni rájuk.

Mit is lehet megtanulni harminc óra alatt? A készségek begyakorlására semmiképpen nem elég ez az idő. De megismerkedhetsz annak a technikának, módszernek az elemeivel, amivel sok esetben egy-egy nehezebb diák is kezelhetőbbé (nem feltétlenül kezelhetővé) válik. Talán annyit pont el lehet érni vele, hogy ne zavarjon. Vagy ne mindig.

Gordon háromféle kapcsolati lehetőséget jelöl meg kiindulópontként a konfliktusok kezelésében. A hagyományos megoldások között a tanár vagy a fölényére támaszkodik (életkor, pozíció, tanárság) és hatalmi eszközökhöz nyúl, vagy megpróbálja „megúszni” a dolgot, kikerülni a konfliktusokat. Ez utóbbi lehet sikeres egy-egy órán, de hosszútávon valószínűleg nem jelent tartós javulást a kapcsolatban. Az előző a fenyegetésre építve lehet hatásos hosszú távon is – gyereke válogatja, van, akit az ebben rejlő erő meghunyászkodásra készítet. Itt sem tudtunk meg azonban többet a gyerekről. A Gordon által harmadik megoldásnak nevezett hozzáállás törekszik arra, hogy megértse a gyerek motivációját az elfogadhatatlan viselkedésre. Persze, amikor éppen kiborít valaki, alkalmanként megaláz, vagy tönkreteszi az órát, kevésbé vagyok abban az állapotban, hogy éppen őt akarjam megérteni. De talán otthon, kicsit lehiggadva már fog menni. És ha megtanulok jól „ping-pongozni”, és rászánom az időt, talán tartós javulás áll be a kapcsolatban.

A „ping-pongozás” kifejezés a játékos fordítása annak, amit Gordon eszközváltásnak hív. Ehhez először át kell gondolni, hogy az interakcióban állók kapcsolata adott pillanat-

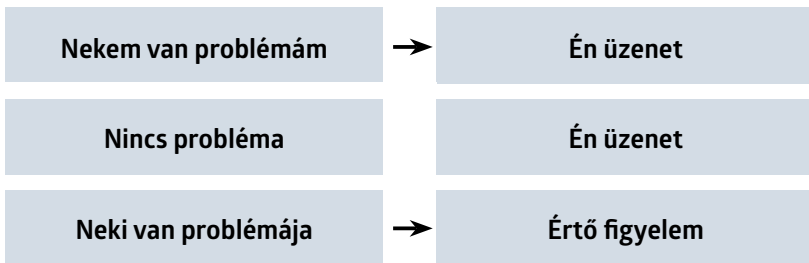
ban három kategóriába osztható: nekem van problémám, nincs probléma, vagy a másik félnek van problémája. Gordon útmutatása szerint – legjobb formámban erre a három helyzetre három különböző módon reagálhatok. Ha nincs probléma, örülök. (Az a cél, hogy ezt a sávot szélesítsem.) A másik két állapot azonban logikusan különböző megoldásokat vár tőlem. Ha nekem van problémám, képes kell, hogy legyek ezt olyan módon közvetíteni, ami nagy esélyt ad arra, hogy a partnerem meghallja a gondomat. Ezt nevezzük „énüzenetnek”, arról beszélek, hogy bennem milyen érzések, féltelmek, indulatok stb. keletkeznek a diák viselkedésével kapcsolatban, mely viselkedésének milyen következménye van rám nézve. Hogy miért zavar, ha a másikhoz beszél, mit akadályoz, ha levelez, miért nem elfogadható számomra, hogy a pad alatt olvas, vagy a padra firkál, vagy cinikusan közbeüvöltget vagy... Sok függ attól, hogy ezt hogyan mondom el. Hiszen pontosan tudja, hogy mindezekkel akadályoz, de talán még nem sokszor kapott arra esélyt, hogy meghallja, milyen érzések keletkeznek abban, akit ez érint. Látni, hogy valaki kiborul (ez olyan vicces!), elhárítani az üggyhöz kapcsolódó felelősségemet (amikor a tanár mindenfélét dühében a fejemhez vág), és szembesülni azzal, hogy rám bízsa az érzéseit, és bízik benne, hogy én ezt meghallom, vagyis bízik bennem – ezek nagyon különböző helyzetek.

Most jön viszont ő. Ha mond egyáltalán valamit, kiderülhet, hogy neki is van gondja velem. Bár a gyerekek képesek spontán módon is szépen megfogalmazni a mondandójukat, nem biztos, hogy mondjuk, egy kamasz esetében nem kell a mondandójáról a formát lehántani. Ha ezt megtettük, még

akkor is nagyon az elején vagyunk. Hál' istennek, elolvastuk a TET-könyvet⁵², végigjártunk egy vagy több tanfolyamot és / vagy nagyon szeretnénk erőszakmentesen hatékonyak lenni. A „ne motyogj”, „miért nem tudsz rendesen beszélni”, „hát, fiam, így az életbe nem jutunk előbbre” típusú mondatokat visszanyelve, elhatározásunkhoz híven a mondandójának lényegére koncentrálnunk. Hátha kiderül valami. Ha neki van problémája, kész kell, hogy legyenek arra, hogy ezt meghalljam, hiszen ez vezet el engem a megoldáshoz!

Azzal, hogy újra fogalmazom azt, amit megértettem, egyrészt esélyt adok arra, hogy kijavítson, ha nem arra gondolt, másrészt biztos jólesik neki, ha valaki meg akarja érteni, amit mond. Itt tehát az értő figyelem eszközét használjuk.

Az eszközváltás az a trükk, amellyel a két problémásáv között ugrálok. Hol az ő mondandóját reagálom le az értő figyelem eszközével, hol a magamét fogalmazom meg az énüzenet segítségével. Ha az ő problémája pont én vagyok, szintén az értő figyelemmel kell reagálnom, ez a legnehezebb!



52 T.E.T.: Teacher Effectiveness Training (tanári hatékonyságot növelő tréning)

Aztán, ha elrendeztük egymás között a gondjainkat, jöhet a megoldás megkeresése, valami konszenzus, kompromisszum keresése most már konkrétan az iskolai, órai jelenlétre, munkára koncentráltan.

Mindez természetesen azon a feltételezésen alapul, hogy nem akarjuk egymást szánt szándékkal bántani. Én letettem a voksom amellett, hogy nem a hatalom, a fenyegetés stb. eszközét akarom használni. Hogy a diákban partnerre találok-e, ezt nem tudhatom előre. De talán bízhatok ebben. Vagy legalábbis megpróbálhatom. Hátha. És az esetek egy részében jó tapasztalatokat szerezhettek, és ez nem kevés! Ezért van jelentősége a nem izgalmi, indulati, nyugodt, átgondolásra képes, tudatos állapotnak. Biztosan vannak, akik ilyen hideg fejjel vagy a végtelenül begyakorolt, vérrüké vált tudásukkal indulati állapotban is hatékonyan tudják a konfliktusokat megoldani. Legtöbbünknek azonban időre van szükségünk. Nem tanácsos azonnal az órán próbálkozni. A többi gyerek számára (meg magunknak is) az a csoda is elég, hogy a fékezhetetlen tigris szelídebbé válik az idők folyamán.

Még valami. A Gordon-könyv külön fejezetet szentel a környezet megváltoztatásával járó konfliktuskezelésnek. Viszonylag egyszerű módja ez a felismert gondok kezelésének. A végtelen számú adott problémamegoldásból az ültetés a mindenkori tanári repertoár része. De lépünk túl a rutinon, legyünk ebben is figyelmesek és kreatívak, sőt támaszkodjunk a gyerekekre.

Az 1. mellékletben – tájékozási pontként – A Rogers Iskola konfliktuskezelő lépései találhatók. Ez az egész iskolára

vonatkozó, a nevelőtestület konszenzusán alapuló rendszer, amelyet belépéskor a diákok és családok is megismernek. Nem is azért áll itt, hogy a „persze, így könnyű” gondolatot váltsa ki, hanem hogy azt illusztrálja: még így sem, ennyi próbálkozás után sem érünk mindig el sikereket.

A non-direktív konfliktuskezelésnek egy hatásos módja lehet – főleg kamaszoknál, – ha nem az adott témával, hanem magunktól eltávolítva, a problémával foglalkozunk. Az eltávolítás eszköze lehet a fiatalok számára vonzó műfaj: a film.

Egy példát hosszabban mutatunk be, néhány ötletet pedig még a célmeghatározással mellékelünk. Itt is érvényes azonban, hogy minél inkább a Te fantáziád kutatja ki az adott filmrészletet az éppen aktuális konfliktus megoldásához, valószínűleg annál pontosabban fog szólni magáról a problémáról. Érintettséged teszi hitelessé a módszert. Az ötletek tehát csak az induláshoz jelentenek segítséget, az irodalom és filmművészet és a Te fantáziád kimeríthetetlen források. (2.-3. számú mellékletek)

Számos konkrétan megfogalmazható pozitívumát látjuk a program következetes alkalmazásának. Tapasztalataink szerint

- a gyerekek megítélési képessége fejlődik etikai téren, ha olyan részletekkel dolgozunk, amelyek az egyéni és közösségi értékekkel, a jogokkal és kötelességekkel állnak kapcsolatban;

- fejlődnek a történetek megítélésében, a jó és a rossz megkülönböztetésében, az igazságos és igazságtalan elhatárolásában;

- színvonalas (írásokkal) filmekkel ismerkednek meg, alakul önkifejező képességük, egymásra figyelésük, csoporttudatuk;

– a módszer alkalmat ad azoknak is, akik érintettségük vagy általános passzivitásuk miatt egyébként nehezen lennének bevonhatók a munkába. Könnyebb megszólalni és egy más helyzetről beszélni, mint saját gondjainkat körüljárni. A visszautalások azután az osztályban történő konkrétumokra magától értetődőek.

3. A kívánt, vágyott eredmények az osztályban, az egyes gyerekekkel

Kiindulási pontunk Rogers azon tételének elfogadása volt, hogy a gyorsan változó környezetben a kreativitás képessége segíthet a legtöbbet az alkalmazkodásban.

Ha következetesen alkalmazzuk a rogersi elveket, vagy ha okosan kombináljuk az elemeket egy számunkra megfelelő rendszerre (ami egyben kreativitásunk legfőbb bizonytéka lesz), remélhetőleg számos téren mérhető, kitapintható eredményt fogunk elérni. Máshol nem lesz sikerünk első ránézésre, és néhány területen talán semmi sem látszik majd belőle. Megint csak az ön- és a gyermekbe vetett bizalmunkra kell tehát támaszkodnunk akkor, amikor a lehetséges előnyöket vesszük számba.

Az iskolához, a közösséghez tartozás bizonyosan átsegíti a nehézségeken, nem vagy legalábbis kevésbé szorong, szívesen jár iskolába, sőt néha bizonyosan örömét is leli az iskolai életben. Kevésbé unalmasak lesznek számára az órák, feloldódik egy kicsit az iskolai monotónia.

A kommunikáció terén a Gordon-készségek használatával bizonyosan nem rontunk, nem bántunk senkit. A tudatos odafigyelés szavainkra, a törődés a másik ember érzelmeivel csak javunkra és kapcsolataink javára válhat. Az osztályban megtapasztalhatjuk, hogy fejlődik a vitakészség és vitakultúra, a divergens gondolkodás.

A szűkebb közösségben, az osztályban fejlődnek az együttműködési készségek (tolerancia, elfogadás, bizalom), hiszen mindez egyben egy szocializációs program is. Talán csökkennek a beilleszkedési gondok, a gyerekek befogadóbbakká válnak. Igazi interakciók zajlanak, a diák-diák kapcsolatok elmélyülhetnek. Technikákat ismernek meg az emberi érintkezés megkönnyítésére.

A személyiség fejlesztésével kapcsolatban várhatjuk, hogy diákjainkat egységesnek, koherensnek érezzük, hitelessé válnak, sokszínűek lesznek, nem egy standard elváráshoz igazodnak. Olyanok lesznek, amilyenek valójában. Ez a legfontosabb, ami megtörténhet velük – mi persze ebben a folyamatban csak egy szereplőként vagyunk jelen. Gondolkodásunk forogjon akörül, hogy hogyan tehetjük a legtöbbet azért, hogy az önmagával való identitását megtalálja.

Remélhetjük, hogy önállóbbakká, nyitottabbá válnak. Kevésbé fognak félni a hibáktól, bátrabbak lesznek. Nő választás- és döntésképeségük, hiszen sok helyzetben gyakorolhatják, kipróbálhatják magukat. Nő az önbecsülésük, önbizalmuk és ezzel együtt a mások iránt érzett bizalom elfogadása is. Önismeretük fejlődik, jobban megtanulják tisztelni és elfogadni a korlátokat. Megélik, és folyamatosan gyakorolják a másság elfogadását azzal, hogy kiderül számukra,

hogy mindenki külön-külön felelős a tanulásáért. Sokan sokféle egyéni utat futnak be. A non-konform már nem lesz olyan ijesztő számukra.

A tanulás terén a legfontosabb talán a munkája iránti érintettség, a felelősségvállalás, és ennek során remélhetjük, hogy nő az aktivitása, nem passzív befogadóként várja az órák végét. Az önértékelés, mint elv jelenik meg az életében.

Az alternatív iskolák gyakorlatát nézve találkozunk olyan diákokkal, akiknek öntudata mögött hiányzik a mély tartalom, akik a felkínált lehetőségek közül csak a számukra kellemes szabadságot látják a rendszerben, a felszínen maradván nem jutnak el a kiteljesedéshez. Ez az a pillanat, amelyben sokszor elválunk tőlük. Nem jelenti ez azonban azt, hogy amit magukkal visznek ezekről az órákról, ezekből az évekből, az később is ezen a szinten marad bennük. Ne várjunk gyors sikereket, a pedagógia területén sokszor csak a magot vetjük el, a termést már nem látjuk. Ne feledjük: NINCS MÁS ÚT, mint az emberi méltóság tisztelete.

A gyerek személyiség akar lenni. Idáig el kell jutnia. Hasonlítani és különbözni akar a többiektől. Emellett természetesen az egyéni hangsúlyokban mindenki különböző. Ahogy József Attila írja: *„Ha féltem is, helyemet megálltam, születtem, elvegyültem és kiváltam”*.⁵³

53 József Attila: *Kész a leltár*

1. melléklet – Konfliktuskezelő lépcsők

Az iskola felnövekvő rendszerben, minden évben egy új első osztállyal bővült. Egy idő után az életkor növekedésével, a kamasz viselkedési formák, reakciók megjelenésével párhuzamosan észrevehetővé vált, hogy a pusztán személyes ráhatás, ami az alsó tagozatban 99%-ban elegendő a problémák kezeléséhez, illetve az együttélés kereteinek fenntartásához, a felső tagozaton és a középiskolában már jóval kevésbé hatékony eszköz. Ezért vezettük be ezt a lépcsőzetes konfliktus-megoldási rendszert:

- Első körben a tanár-diák megbeszélés hivatott megoldani a problémát.

- Amennyiben nem oldódik a gond, akkor az osztályfőnök bevonására kerül sor.

- Aztán az osztály közössége elé kerül az eset, részben hogy tudjanak róla, részben hogy ötleteikkel segítsenek.

- Egyeztetés a szülőkkel – szülő, gyerek, tanár vagy /és osztályfőnök.

- A heti tanári fórum, a stábmegbeszélésre kerül az ügy.

- Erre a stábértekezletre kap meghívást az a diák, aki körül tartós, többeket érintő, ismétlődő vagy hosszú idő alatt meg nem oldott probléma van. Természetesen önmagában ez a helyzet megterhelő egy gyerek számára, ezt soha nem tetéztük meg azzal, hogy büntetés szülessen megoldásként. A cél az, hogy ebben a körben is jelezzük, hogy a diák viselkedése elfogadhatatlan a tanári közösség számára. Ennek megfelelően csak olyan ügyek kerültek

ide, amelyek súlyuk vagy megoldatlanságuk következtében a stábnak vagy az osztálynak tartósan jelentenek gondot.

– Azzal, aki körül még ezek után is visszatérő gond van, szerződést kötünk próbaidőre. Az osztályfőnök és a diák közösen állapodnak meg egy próbaidőben, ami alatt a diák köteles a nem kívánt magatartásán változtatni. Szempon-
tokat fogalmazunk meg arra vonatkozóan, hogy mire kell ügyelnie. Belekerül az is, hogy mivel igyekszik az osztályfőnök vagy a tanári stáb segíteni a megoldást. Segítők lehetnek a diáktársak is. Ez a szerződés írásban születik, a diák, az osztályfőnök és a szülő egyaránt aláírja. A szerződés be nem tartása az iskolából történő eltanácsolást jelenti.

2. melléklet – Sidney Lumet *A 12 dühös ember* c. filmjének feldolgozása

– A filmet azért hoztuk, hogy megfigyeljék, miképpen vonódnak be az emberek egy felelősségteljes döntéshozatalba, hogyan válnak érintetté. Többször megállunk.

- Hogyan, mennyire autonóm módon dönt egy ember?
- Hogyan befolyásolja mások véleménye?
- Mit jelent szembehelyezkedni a közvélekedéssel?
- Hogyan lehet megfelelni a döntéshozó szerepnek?
- Miért tud a főszereplő nyugodt maradni?
- Mi a hidegvér? Pozitív, negatív?
- Mikor gurul be a főszereplő?
- Miért nehéz egyedül lenni a többiek ellen a véleményemmel?

- Mi nehezebb: egyedül lenni vagy egyedül maradni?
- Ki közülük a legboldogabb ember?
- Ki szeretnél lenni közülük?
- Mi lenne, ha nem a bűnösséget, hanem az ártatlanságot kellene bizonyítani?
- Kik voltak szerinted elejétől fogva felelős emberek?
- Az erőszakoshoz nem tudnak hozzányúlani a többiek, a sértettet fogják le. Miért?
- Az erőszakos így védekezik: „Miért hord le engem szadistának... Más is elvesztette volna a fejét.” Megállja a helyét ez az érvelés?
- Azután célzott feladatokkal dolgoztunk tovább.
- Ki mit válaszolna egy sértésre? (Többször hangzik el nyíltan sértő mondat.)
- Írjatok fel legalább három olyan helyzetet, ahol
 - gúny,
 - megfélemlítés,
 - előítélet,
 - magánérdek játszik szerepet,
 - csak a hangsúly bántó,
 - klisék jelennek meg.
- Keressük meg mindegyik szereplőben azt, amiben ő a leg...
- Írd ki azokat a mondatokat, amelyek fontosak neked. A következő kulcsmondatok kerülnek elő:
 - Nem akarja meghallgatni. Nem fogja meghallgatni.
 - A fiú helyébe képzelem magam.
 - Nem mindegy, hogy itt reked be, vagy a meccsen?
 - Láttá, hogy nem. Azt mondja, látta – nyelvi pontosítás.

- Hadd éljen.
- Azért nevezi arrogánsnak, mert nem itt született. Én azért nevezem arrogánsnak, mert az.
- Joga van a korrekt tárgyaláshoz.
- Nem akarom meggyőzni. De tegyük fel, hogy tévedünk.
- A fiú helyébe képzelem magam.
- 1 órában benne vagyok. Kicsit kér.
- Nézzük a tényeket, csak a tényeket. Van ilyen?
- Körülbelül a film harmadánál megállunk, hogy a bíráskodás rendszeréről, a döntéshozatal mikéntjéről beszéljünk. Összeszedjük ennek a rendszernek az ismérveit, és a következő kérdéseket tekintjük át:
 - Mik a szabályok?
 - Mi van, ha nem egyhangú a szavazat?
 - Nincsenek előírások. Szabadok az esküdtek. Mire jó ez?
 - Jó ez a jogi rendszer? Lehet bízni abban, hogy jól ítél?
- Lehet rá számítani?
 - Esküt tett, nem szállhat ki. Miért? Mert esküt tett.
 - Olyanok, mint bárki más. Nincs nevük, csak sorszámuk = bárki lehetne közülünk. Bizonyos szinten egyformák vagyunk.
 - Nincs köztük nő. Miért?
 - Többen többféle módon fogalmazták meg a válaszukat arra a kérdésre, hogy mi a film mondandója. Elhangzik, hogy:
 - Az emberek, ha baj van, felelősek tudnak lenni.
 - Nagyon nehéz átállni a napi szintű döntésekről egy ilyen súlyos helyzetre – hisz egy ember életéről van szó. Példának a baseballost említették.

- Mindig van legalább egy ember, aki elég megfontolt, és hatással is tud lenni a többiekre.
- Rengeteg előítélettel küzdünk.

3. melléklet – ötletek a film és irodalmi művek használatára

A programok egy része a KOMA támogatásával az FPI *Többarcú igazság* c. filmrészlet-összeállítására épül.

Pszichikus viselkedésünk:

Janikovszky Éva: Kire ütött ez a gyerek?

Lev Tolsztoj: Állatmesék

Az értékelés nehézségei, normák

Szabó Magda: II. József

Jó és rossz, igazságosság, szokások, erkölcsök, választás és döntés, a cselekvő szabadsága, a lelkiismeret, erények

Konrad Lorenz: Ember és Kutya

Mahatma Gandhi: Önéletrajz és a róla készült film összevetése

Szörényi-Bródy: Kőműves Kelemen

Bergman: Szégyen

Kapcsolatok – őszinteség, hazugság, hiúság, engedelmes-ség, tekintély, kritika, előítéletesség, alkalmazkodás és önál-lóság, gyávaság, bizalom, erőszak, jogos önvédelem

Vámos Miklós: A pofon

Sánta Ferenc: Nácik

Örkény István: Pisti a vérzivatarban

Egyén és közösség

Szókratész: Védőbeszéd

Szabó Magda: Abigél

Sütő András: Egy lócsiszár virágvasárnapja

Az élet értelme

Schweitzer: Az őserdő mélyén

Csizmazia Katalin: Freedom and boundaries – What kind of difficulties do we need to face in practice? (2004)

In the following chapter of the book “Freedom and boundaries”, written over 10 years ago, we can read about difficulties we may face when changing the usual hierarchic relations of schools, replacing them with person-centered relations built on partnership. Even if the teachers change their attitudes, not every child will adapt to learning by inner motivation. We will present problems that we may face in practice: When does an idea move us towards a solution? What kind of difficulties can arise if we leave a decision up to the students? In what ways may students try to avoid making decisions or completing tasks? How can we give grades in a person-centered way? What happens if someone doesn’t respect the agreed timeframes? What should we do with provocations, or if a student disturbs the learning process

of others? We will discuss communication, and conflict management based on the models of Thomas Gordon. We will talk about our experience, in which the person-centered attitude is not a magic wand, but we can accomplish measurable, noticeable results with it; students improve in communication, cooperation, they become more open, more autonomous, and they learn how to take responsibility for their work.

Felhasznált irodalom

A Rogers Személyközpontú Iskola Pedagógiai Programja, 1991

Buda B. (1980): *Az empátia*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Gordon, T. (1990): *P.E.T., T.E.T., V.E.T.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Miller, A. (2002): *Kezdetben volt a nevelés*. Pont Kiadó, Budapest.

Rogers, C. (1986): *A tanulás szabadsága a 80-as években*. JGYTF Pszichológiai Tanszék, Szeged.

Rogers, C. (1961): *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Constable, London

Rogers, C. (1980): *A way of Being*. Boston: Houghton Mifflin, Boston.

Szerepek, szempontok, határok (Novák Julianna – 2007, Korányi Dóra – 2019, Török Ágnes – 2019)

Az eddigi írásokban helyenként megjelennek diákok és szülők visszajelzései, de szerettem volna az ő szempontjaikat hangsúlyosabbá tenni. Egy személyközpontú iskolában különösen érdekes az, hogy a különböző szerepekben hogyan vagyunk jelen mint ember, hogyan tudjuk hitelesen képviselni mindazt, ami a szerepünkben adódóan a feladatunk. Ez a két gondolat vezetett oda, hogy olyan írásokat keressek, amelyekben tetten érhető a szerepek keveredése, ezek határai, illetve a szerepváltások. Az első írás, Novák Julianna, Júlia írása 2007 áprilisában született. Júlia az iskola alapításakor aktív résztvevője volt a Műhelynek, később szülőként kapcsolódott az iskolához, itt közölt írását pedig már külsősként, „Hóguként” egy szakmai programnak írta a Rogersben tett látogatásáról.⁵⁴ A másik két írás ehhez a kötethez készült, jelenlegi rogerses munkatársak tollából. Korányi Dóra, Dorka volt rogerses diák, később

54 A Hógu program során oktatásban dolgozó, vagy oktatáshoz kötődő szakemberek hosszabb időt töltöttek el különböző iskolákban, és erről visszajelzést adtak mind a fogadó iskoláknak, mind a program szervezőinek, akik ezeket a visszajelzéseket egy kutatáshoz használták fel. Az iskolákat látogatókat és a visszajelzéseket készítőket szintén Hógunak nevezték. A program ma is elérhető honlapja: <http://hogu.hu>. (A szerk.)

pszichológus, akit szakmai útja a Rogers Iskolába vezetett. (Külön érdekesség, hogy Dorka édesanyja Gádor Anna.) Török Ágnes szülőként csatlakozott az akkor nehéz gazdasági helyzetben lévő iskola megsegítésére alakult, szakember-szülőkből álló válságstábhoz⁵⁵. Gyermekei már középiskolások voltak, amikor átvette az iskola gazdasági vezetését. (A szerk.)

Novák Julia, 2007. április

„Egyetlen valódi luxus adatik meg az életünkben, a boldog emberi kapcsolatok.” (Antoine de Saint-Exupéry)

Nehéz nem elfogultnak, nem szubjektívnek, nem személyesnek lennem ebben az iskolában, hiszen 1989-ben tanítóként igen aktívan részt vettem a Rogers Iskola kitalálásában és 1990-ben az első osztály elindításában, facilitálásában. Ebben az osztályban kezdte meg iskolai tanulmányait Dani fiam, aki a 22 fős első osztályból annak a 9 fős csapatnak volt a tagja, akik hat évig végig a Rogers Iskola tanulói maradtak, s innen kerültek 6 osztályos gimnáziumokba vagy más iskolákba. Ő hatodmagával az AKG-ba. Amikor elsős volt, akkor született Zsuzska, egy év múlva Benjámin, s rá két évre Noémi. Mindannyian a Rogersbe jártak, s nagyon jól érezték magukat, szerettek itt lenni, valóban a második otthonuknak tekintették. A mostani az első olyan tanév, amikor

55 A 2007-ben működött válságstáb tagjai ma is kapcsolódnak az iskolához: belőlük szerveződött újjá a ma is ebben a felállásban működő iskolafenntartó alapítvány kuratóriuma és a felügyelőbizottsága. (szerk.)

nem jár már a Rogersbe egyetlen gyerekem sem. Én az ő születésük után többnyire csak szülőként vettem részt az iskola életében, mert a Rogersben szerzett tanítói tapasztalataim és az ő születésük élménye teljesen a születés körüli dolgok felé vezettek. Úgy éreztem, hogy nekem ott a helyem, mert a szülés-születés környékén nagyon sok minden eldőlt, hiszen ez az első megküzdési élmény meghatározó a későbbi, így az iskolai életünk során is, s ott lehet megelőzni a későbbi gondok kialakulását, elmélyülését.

Hóguként arra voltam kíváncsi, hogy az induláskori helyzethez képest milyen érzések keletkeznek bennem végigjárva az iskolát, az egyes osztályokat. Elsősorban az emberi kapcsolatok érdekeltek, a konfliktushelyzetek megoldási módjai, a fegyelmezés mikéntje és hogyanja, a légkör és az a viszonyrendszer, amiben a gyerekek élnek itt a tanáraikkal, segítőkkel. Arra törekedtem, hogy mind a hat osztályban és az idén indult ovis csoportban is eltöltsék néhány órát és beszélgetésekre is jusson idő. (A tavalyi tanévben nem működött még az óvoda, viszont a gimnáziumi osztályok is ebben az épületben tanultak, az idei tanévtől már külön költöztek.)

Telefonon próbáltam időpontot egyeztetni, de Madocsai Dani azt mondta, hogy bármikor mehetek, nem kell előre bejelentkezni. Jólesett ez a bizalom.

A látogatásomat a kéthetente péntek délutánonként négy órától este nyolcig, kilencig tartó műhelyen való részvétellel kezdtem. Itt a sok ismerős mellett új munkatársak is fogadtak, kölcsönösen bemutatkoztunk egymásnak. Az itt eltöltött négy óra alatt számtalan aktuális kérdés, feladat, probléma felmerült, alig győztem követni ezeket. Pergőn sikerült min-

den napirendi pontra választ, megoldást, felelőst, határidőt találni és fél nyolctól már a kötetlen beszélgetések következhettek. Irigylésre méltó csapatmunkát láttam. Ekkor egyeztettem az osztálytanítókkal időpontot, kihez mikor mehetek. A negyedik, ötödik, hatodik osztályokba megkötés nélkül bármikor. Az első, második és harmadik osztályokban tanítók pedig azt kérték, hogy ha lehet, akkor ne hétfőn, váratlanul menjek, hanem kedden és / vagy szerdán, így hétfőn tudnak szólni még a gyerekeknek a jövetelemről. Tiszteletben tartottam a kérésüket, és ebben a sorrendben látogattam végig az osztályokat.

Sajnos a terjedelmi korlát miatt nem tudom leírni az összes tapasztalatomat minden osztályról, pedig szívesen tenném. Megpróbálom hát összefoglalni a benyomásaimat konkrétumok nélkül.

Jó érzés volt három és fél napot eltölteni a Rogers Iskolában, teljesen *otthon* éreztem magam. Mindenki mosolyogva fogadott, mindenkit őszintén érdekelt a véleményem.

Eric Berne játszmaelmélete szerint csupa *felnőtt* módon működő emberrel találkoztam itt, természetesen a gyerekeket is beleértve. Senkinek nem kell értelmetlen szabályokat követve magára erőltetni valamiféle magatartást, amit mások vagy írott szabályok várnak el tőle. Sokkal több lehetősége van itt a gyerekeknek a „szabad gyerek” énállapotban létezni, mint sok más iskolában, ahol vagy alkalmazkodni, vagy lázadni kényszerülnek.

Egyenrangú partnerként élük napjaikat.

Gondolom, ez a józan ész határain belüli *szabadság* teszi szorongásmentessé, oldottá, vidámmá, élvezetessé, élményszerűvé, kreatívvá az itteni légkört.

Nagyon örültem, hogy sok konfliktushelyzetet láttam ebben az iskolában is, de még jobban örültem annak, hogy ezek a *konfliktusok* nem fordulnak át hatalmi harcokba. Az itt dolgozó pedagógusok birtokában vannak azoknak a készségeknek, melyek az igény- és nézetkülönbségek *erőszakmentes* megoldását segítik felnőtt-felnőtt, felnőtt-gyerek és gyerek-gyerek között egyaránt.

Láttam sok szép példát arra, hogy a tanító a kicsi gyerekhez leguggolva beszél, a szemébe néz és gyakran meg is érinti, finoman, nem tolakodóan.

Rengeteg apró-cseprőnek tűnő dologban előre kikérlik a gyerekek véleményét, vagy ha ezt elmulasztották volna, meghallják a gyerekek reklamációit, s készek a változtatásra.

Tisztelettel beszélnek a gyerekekkel, általában kérnek, s ha azt a gyerek teljesítette, megköszönik. Nem hallottam felszólító módban elhangzó mondatokat, parancsokat és tiltásokat. Ez a *valódi modell*, azt kapják vissza a gyerekektől, amit adnak: egymás érzéseinek és igényeinek kölcsönös tiszteletben tartását. Nincs értelme a *fegyelmezésnek*, mert nincs rá szükség ebben a viszonyrendszerben.

(Pl. „Kérlek, ne fütyülj most, mert ez zavar engem.” A fütyülés azonnal abbamaradt. „Köszönöm.” – ezt 6. osztályban az irodalomórán hallottam.

Egy kisfiú az első osztályban matek óra elején feltétlenül meg akarta mutatni az osztálynak az új könyvét. A tanító elfogadta ezt az igényét, tudván, hogy ez nagyon erős, s ha

letiltja, ez a kisgyerek nem fog részt venni a matekórán, hanem duzzogni fog jó esetben, rosszabb esetben zavarni fogja a többieket.

Ezt mondta neki: „Ha körbeállunk, és úgy nézzük meg a könyvedet az jó neked, vagy máshogy szeretnéd?” Úgy jó volt neki. Kb. 5 perc telt el a könyv nézegetésével, utána mindenki rendesen dolgozott a matekórán.)

Nem találkoztam a *félelemmel* sem. Nincsenek hagyományos szankciók (ellenőrző, intő, osztályozás, stb.), megbeszélések, személyes kapcsolatok vannak. A tanulás nem a jegyekért, hanem a tudás öröméért történik.

Az *értékelés* is sokkal inkább szóbeli és írásbeli visszajelzés, elismerés, a pozitívumok kiemelése, a gyerekek önmagukhoz mért fejlődésének regisztrálása sok-sok oldalon keresztül, mint bármiféle minősítés.

Az iskola indulása óta kölcsönösen tegeződnek tanárok és diákok, s nem hallottam soha arról, hogy ezzel bármikor visszaélés történt volna.

Régebben sokat vitatkoztam a tanárokkal a *felelősség* kérdéséről.

Talán ezt a súlyt volt a legnehezebb letenniük az itt tanítóknak, ami nem csoda, hiszen ők is (én is) a tanári hatalmon alapuló iskolákban képződtek(tünk). Most viszont azt látom, hogy bátran át merik adni a tanulás felelősségét a gyerekeknek, pontosabban nem veszik el tőlük. Bízunk bennük, hogy a lehető legtöbbet hozzák ki magukból, ha megfelelő, oldott, vidám légkört tudnak teremteni a számukra. Ennek a légkörnek persze velejárója a meleg, barátságos tárgyi környezet is. Ahhoz, hogy mindig otthonosan éreztem magam

a Rogers Iskolában, hozzájárult az is, hogy minden osztályban és a külső terekben is fantasztikusan színes, ötletes és vidám dekoráció készült a gyerekek munkáiból. Ezt most hiányoltam. Nyáron festés volt az iskolában, lekerültek a régi dekorációk, és még nem kerültek föl az újak. Ottjártamkor éppen egy délutánt az iskola szépítésével töltöttek néhányan a tanítók közül (a munkaidejükön kívül).

Rengeteg időt és energiát fordítanak az itt tanítók saját maguk fejlesztésére annak érdekében, hogy minél többet és jobbat tudjanak nyújtani a diákoknak.

Számomra a Rogers Iskola mindenképpen *gyerekközpontú* amellet, hogy *személyközpontú* is, ami talán megfoghatatlanabb fogalom egy kívülálló számára. Ezen kívül a korlátlan lehetőségek tárháza is. Fantasztikus a számomra az a történet, hogy miként sikerült rávenni azt a tanárt, aki negyedikeseknél fiatalabbakat még sosem tanított, hogy idén kezdjen első osztályt. Az meg egyenesen lenyűgözött, amikor három órán keresztül láttam őt az első osztályban tevékenykedni. Olyan érzés volt, mintha világ életében elsősöket tanított volna. Kár lett volna kihagyni ezt a lehetőséget.

Nagyon örülök, hogy részese lehettem a Rogers Iskola megszületésének és hogy a gyerekeim itt lehettek szabadok, itt tanulhattak meg tanulni, s tanulhatták saját magukat. Jó volt visszatérni, még ha nagyon sokan el is mentek a tantestületből. Maradtak magok, jöttek újak, s akik elmentek, talán tovább viszik ezt a szemléletet.

Köszönöm.

Korány Dorka, 2019. szeptember

Mielőtt elkezdtem volna bármit írni, megpróbáltam felidézni, hogy mik azok az emlékek, amik elsőre beugranak gyerekkoromból a Rogersről. Lenne még rengeteg, ha tovább gondolkodnék, de inkább az volt most nekem a fontos, hogy mik voltak a leghangsúlyosabbak, amik ennyi év távlatából is olyan meghatározóak, hogy szinte gondolkodás nélkül feljönnek bennem. Ezek voltak azok: Álom vagy valóság, Négy Lotti, osztálykirándulás Nagymaroson, főzőszakkör, Rogers napok, térképek és mestermunka, nevek a padon, beszélgetőkör, Spicegirls a szünetben, farsang. Ahogy olvasom, rádöbbenek, hogy a formális tanulás szinte meg sem jelenik, viszont tele van olyan dolgokkal, amiket azóta is kamatoztatok az életemben, azokkal, amik igazán fontosak azóta is, amik a valódi énemről szólnak. Egy párat meg is osztanék belőlük, hogy mik is voltak ezek.

Az „Álom vagy valóság” egy film volt, amit hatodikban készítettünk az osztályunkkal és osztályfőnökeinkkel, Kovács Erzsivel, aki elsőtől velünk volt, és Mészáros Jancsi-val, aki negyedikben csatlakozott, és mindketten nagyon fontos részei voltak az egész osztálynak (harmadikig Erzsín kívül Drinóczky Viki és Balogh Anikó voltak az osztályfőnökök, akikre ez szintén nagyon igaz volt). Ez egy közös búcsúfilm volt, mielőtt elmentünk volna az iskolából. Akkor a Rogers Kamaraerdőn volt, ahol bár az épület nem volt túl nagy, tartozott hozzá egy hatalmas kert, sőt medence is, amit a jó időben nagyon élveztünk. A filmet is ebben a kertben forgattuk, mi találtuk ki a történetet, a jelmezeket, a jelene-

teket, és egy szülő segítségével filmet készítettünk belőle. A mestermunka szintén hatodikban készült, itt egy olyan témát kellett választanunk, ami igazán érdekel minket, és abba beleásni magunkat, végül kiállni az iskola elé és prezentálni a munkánkat. Én a térképeket választottam, mindig is nagyon vonzódtak, otthon sokszor órákat töltöttem azzal, hogy az atlaszt böngésem, félig a bolygó elképzelhetetlen nagysága nyűgözött le, félig a sok-sok hely, amit így el tudtam képzelni. Nagyon érdekelték a felfedezések, és később nagy rajongója lettem az utazásnak is, ami azóta is nagy része az életemnek, és mindig olyan életformát igyekszem kialakítani, amibe belefér ez a típusú felfedezés. Hálás vagyok, hogy már ilyen korán kaptam egy lehetőséget, hogy igazán elmélyüljek egy témában, és önerőből készítsek valamit, ami bár utólag megnézve igen egyszerűnek tűnik, akkoriban egy hatalmas kihívás és eredmény volt.

Osztálykirándulásból több emlékem is van, azt hiszem Nagymaros szintén egy késői kirándulás volt, ahol egy osztálytársunk családjának volt háza, és meghívtak minket. Ebben az időszakban lettem jóba azokkal a barátaimmal, akikkel mai napig jóban vagyok.

A Négy Lotti egy zenekar volt, amiben 3 másik lány volt benne, illetve bevettünk később még egy lányt, aki a fotósunk és menedzserünk lett. A zenekar egy kiránduláson alakult, ahol annyit énekeltük a LemonTree című számot, hogy végül írtunk hozzá egy magyar szöveget, és ezt a dalt fel is vettük kazettára, szintén egy szülő segítségével, aki zongorázott. Hatalmas dolog volt nekem ez a zenekar, egyrészt mert talán akkoriban kezdett formálódni bennem, hogy mennyire sze-

reték énekelni, és ez azóta is hatalmas része az életemnek. Másrészt mert nem mindig voltam egyformán jó helyzetben az osztályban, volt, hogy úgy éreztem, hogy nem fogadnak el azok, akiket igazán szeretnék barátnak, de valahogy a zenén keresztül mégis találtunk egy közös pontot, és ez hatalmas sikerélmény volt nekem. Nem mondom, hogy mindig könnyű volt nekem gyereknek lenni a Rogersben. Sokszor előfordult, hogy kirekesztve éreztem magam, és például a „nevek a padon”, talán pont a legfájóbb ilyen élményem volt. Elsőben volt egy legjobb barátnőm, akivel nagyon sokat voltunk együtt. Másodikban, amikor visszajöttünk a nyári szünetből, ez a lány leírta a lányok névsorát aszerint a padjára, hogy kivel mennyire van jóban, és én voltam az utolsó a listán. Ez rettenetesen fájt, és nehéz is volt feldolgozni. Nem titkolnám el, hogy a sok jó mellett a Rogersben ilyeneket is megéltem, és bár akkor sokszor nehéz volt, azt gondolom, hogy mégis hatalmas erőt, és megküzdő készséget adott nekem az, hogy ezekbe az eseményekbe nem beletörődni kell, hanem dolgozni rajtuk. Ha valami nem működik, vagy nem vagyok jól, akkor nem másokat hibáztatok, hanem megkérsem, hogy mit tudok én máshogy tenni, hogyan tudom megbeszélni azt, ami történt, azzal, akivel történt, és nem a háta mögött. Hogyan tudom legközelebb máshogy csinálni és nem megismételni ugyanazt a hibát. Ezt a hozzáállást igazán először a kamaszkoromban igyekeztem kialakítani, de biztos vagyok benne, hogy sokat tett hozzá az, hogy a Rogersben történt az alapozás hozzá. Bár sokszor a fájdalmas eseményekből kellett tanulnom, úgy érzem, nem lennék az, aki ma vagyok, ha ezeken nem mentem volna át. Nem dolgoztam

volna meg saját magamnak, hogy mi is az, amiért igazán küzdeni szeretnék, mi az, ami igazán fontos nekem. Nem biztos, hogy felismertem volna, hogy mi az, amin változtatnom kell, hogy tényleg azzá váljak, aki lenni szeretnék, harmóniában magammal.

Ezek miatt is alakult úgy, hogy elkezdtem pszichológiával kapcsolatos könyveket olvasni, szerettem volna megérteni magamat és az embereket magam körül, szerettem volna jobbra tenni a kapcsolatokat, boldogabbá a mindennapokat. Persze nem volt nehéz nálunk pszichológiai témájú könyveket találni, mert mind édesanyám (Gádor Panni, a Rogers Iskola alapítója), mind nagymamám (Donáth Blanka pszichológus, író és a Szondi-teszt egyik legnagyobb szakértője volt) pszichológiával foglalkoztak. Úgyhogy nem volt más dolgom, mint átböngészni a polcokat, és leemelni, ami érdekelt.

Később nővérem által kerültem bele nemzetközi személyiségfejlesztő tréningekbe, amik szintén rengeteget nyújtottak, és közelebb vittek mind önmagamhoz, mind a pszichológiához. Bár ekkoriban még énekelni tanultam. Gimnázium után nem volt bennem igazán sürgetés a karriert illetően, előrébb került az, hogy rátaláljak magamra és az utamra, mint az, hogy minél előbb befejezzem az egyetemem és elkezdjem a „normál életet”. Így alakult, hogy 3 év énektanulás után döntöttem úgy, hogy szeretnék elmenni egyetemre is, és így kezdtem el pszichológiát tanulni. A pszichológia BA után elmentem egy évet Olaszországba önkénteskedni, ahol súlyosan értelmi fogyatékos felnőttek, napközi otthonában tartottam foglalkozásokat, kísértem őket, segítettem nekik. Ez is hatalmas élmény volt mind kulturális tapasztalatnak,

mind a türelmem fejlesztésére. Ezután hazatértem, és rengeteg különböző helyen dolgoztam mind egyetem előtt, mind alatt, és elvégeztem a pszichológia mesterképzést is.

A Rogers sok-sok éven át nem volt része az életemnek, de a diplomám megszerzése után nem sokkal szereztem tudomást arról, hogy az akkori iskolapszichológus elmegy, és rögtön jelentkeztem, hogy engem érdekelne a lehetőség. Erával, az igazgatóval beszéltem először, majd bementem a tantestülethez, ahol mindenki előtt bemutatkoztam, feltehetek nekem kérdéseket, ismerkedtünk, mivel a Rogersben az ilyen döntések, mint például egy új kolléga felvétele, az egész tantestületet érinti, és közösen hoznak döntést. Ekkor még többen voltak a tantestületben, akik ismertek gyereknek, vagy akár tanítottak is. Volt egy pár pillanat, amikor ez zavarba hozott, elgondolkodtatott, hogy hogy is tudnék én itt iskolapszichológusként dolgozni, hiszen én itt egy gyerek vagyok, itt vannak a volt tanárain is, de szerencsére ezt nagyon gyorsan átléptük. Talán az egyik első fordulat, ami segített ebben, hogy Veroni, a régi matektanárom, rögtön az első héten segítségért fordult hozzám, és bár az akkor nagyon mélyvíznek tűnt, azóta is hálás vagyok, hogy ezt meglépte, hogy egyenlő félként tekintett rám, bizalommal fordult felém. És talán ez a bizalom, és a hit abban, hogy a másik valóban képes lesz felnőni a feladatokhoz, ami olyannyira otthonossá teszi ezt a helyet. Mert valahogy így tudnám leírni a visszatérésemet a Rogersbe, mintha hazatértem volna. Otthonosan, biztonságban érzem magam azóta is, és persze ebben az otthonosságban benne van az is, hogy az ember időnként jobban a szívéen visel egy-egy helyzetet, mint talán tenné egy

másik helyen, és van, hogy úgy bevonódik egy-egy történetbe, hogy csak közben vagy utána veszi észre, hogy lehet, hogy közelebbről vagyok benne, mint mondjuk, egy másik iskolapszichológus egy másik iskolában. Ez persze valamennyire tudatosítható, és meg lehet lépni tudatosan, hogy ne így legyen, másrészt valahol ez a hozzáállás, ezek a láthatatlan erős hálók azok, amik azzá teszik ezt az iskolát, ami. Mert igazán önmagunkkal dolgozunk, saját személyiségünk, saját énkünk van benne a közös munkában, nem egy feladat, vagy leírt forgatókönyv. Ezt sokszor látom az itt dolgozó tanárokon, amikor átbeszélünk egy-egy esetet, vagy akár csak amikor belépek egy osztályba, hogy itt a tanárok önmaguk, valódi kapcsolatokkal, valódi törődéssel, valódi küzdelmekkel. És talán ezért is van, hogy olyan sokszor vannak nehézségek is, mert minden helyzet új, és újra át kell gondolni. Nincs sablon, nincs forgatókönyv, emberek vannak, gondolatokkal, érzésekkel, félelmekkel, küzdelmekkel, ötletekkel. És ez a háló, egyrészt nagy biztonságot ad, másrészt időnként bele is lehet gabalyodni. És ahogy most ezt felnőttként kicsit kívülről szemlélem, kicsit benne is vagyok (mert azért az iskolapszichológus szerepből egy kicsit hátrébből szemlélem az iskolai életet, mint azok, akik például osztályfőnökként vannak jelen az iskolában), valahogy kezdek rálátni a komplexségére a gyerekkori élményeimnek is. Hogy a félelmektől a várva várt ünnepekig, hogy nehéz konfliktusos barátságoktól, az egész életen át tartóig, valahogy tényleg megjelent az élet komplexitása. Talán akkor ez még nehezen volt érthető számomra, és sokszor csak az adott érzelem vezérelt, legyen az öröm vagy fájdalom, kíváncsiság, vagy vára-

kozás, és inkább utólag tudom összetenni, hogy mennyi mindent tanultam ebből a típusú gyerekkorból.

Talán a legnagyobb tanulás, amiért a leghálásabb vagyok, hogy megtanulhattam azt, hogy a dolgokra nem egy megoldás van, hanem azokon dolgozni kell. És megtanultam elfogadni, hogy lehet, hogy nem az a megoldás a legjobb, ami az adott pillanatban a legegyszerűbb vagy kézenfekvőbb, hanem érdemes valóban meghallani saját magunkat, és amennyire tudjuk a többiekét magunk körül, és figyelembe véve mindazt, amit ilyenkor hallunk és érzünk, közösen tudunk továbblépni. Ha negatív érzéseket érzek, dühöt, szomorúságot, csalódottságot, az is rendben van, de ezekből cselekedni, vagy megoldást keresni nem fog előrébb vinni. Ami előrébb visz, ha ezeket megfogalmazom magamnak, megértem, elfogadom, és velük együtt, de már más célokat előtérbe helyezve indulok el egy olyan úton, ahol lehető legkevesbé lesznek ezek jelen.

Ezek azok a dolgok, amiket gyerekként nem nagyon értettem, nagyon az érzelmeim vezéreltek. Azt hiszem, saját magamnak is egy izgalmas út, hogy most visszatérve, felnőttként, sok mindennel a hátam mögött, valahol ismét rápillanthatok a gyerekkoromra, de ezúttal úgy, hogy tudatosan érthetem, ráláthatok arra, hogy mik történtek akkor, mi segített, mi volt nehéz, mi lökött előrébb, mit tanultam egy-egy helyzetből. Azt hiszem, valahogy így próbálok jelen lenni a Rogers Iskolában iskolapszichológusként, hogy nem felejtsem el a gyereket, aki voltam, de felnőttként mellé tudom tenni azt a rálátást, amit azóta kaptam és tanultam.

Azt hiszem a legnagyobb ajándék, amit az alternatív iskolából és nevelésből kaptam (gimnáziumba az AKG-ba jár-

tam, illetve szüleim hozzáállásáról beszélek), hogy megengedhettem magamnak, hogy rátaláljak önmagamra. Nem történt meg 18 éves koromra, se 25-re, és nagyon hálás vagyok, hogy nem volt bennem az a szorongás, amit az a kép adhat, hogy „hol kéne tartanom”. Ehelyett hagytam magamnak, hogy kialakuljon, ráleljek magamtól, és közben rengeteg mindent kipróbáljak, tapasztaljak és tanuljak önmagamról, és végül elégedettséggel töltsön el az, ahol épp vagyok.

Török Ági, 2019. szeptember

Török Ágnes vagyok, a Rogers Iskola gazdasági vezetője, volt rogerses szülő. Számokkal kelek és fekszem. Most mégis szavakkal próbálom leírni, milyen volt a Rogersben szülőnek lenni. És ami még nagyobb kihívás, hogy milyen gazdasági vezetőnek lenni.

2001-ben kezdtünk el gondolkodni azon, hogy Marci fiunkat hova írassuk iskolába. 2002-ben aztán egy kedves ismerősünk, Fenyő Ervin beszélt nekünk a Rogersről. Ezen felbuzdulva kértünk egy időpontot Gádor Annától. Annyira tetszett, amit mesélt, hogy hiába tudtuk, hogy illene B-tervet kovácsolni, valójában semmi kedvünk nem volt hozzá.

Mit is mondott Panni? A könyvtárban beszélgettünk, annak az emlékképe van meg bennem, meg az emeleti folyosóé. A mondatokra nem emlékszem, csak a benyomásokra. Szabadság volt, lazaság. Hiányzott az a merevség, amilyennek az iskolákat általában képzeljük. Mégsem dobták a lovak közé a gyeplőt. Érezhető volt a tudatosság. Például azért

tegeződtek, hogy minél egyenrangúbb legyen a kapcsolat a gyerekekkel.

Szó volt arról is, hogy a tanár-diák-szülő háromszögben kinek mi a felelőssége. Fontos volt nekem, hogy nem tőlem várják el, hogy a gyerekeket korrepetáljam, házi feladat-írásra ösztökéljem vagy az iskolai magatartásáért büntessem-juttalmazzam. Korábban kaptam és olvastam olyan tanácsot, hogy a szülő szövetkezzen a gyerekekkel az iskola esetleges marhaságaival szemben. De a magam szabálykövető neveltetésével erre nem éreztem magamat képesnek – közben pedig attól féltem, hogy ha az iskola követelményeivel azonosulok, majd ártok a saját gyerekeimnek. Itt nem éreztem a nyomást, hogy fölöslegesen nyomást gyakoroljak. (A szóismétlés szándékos.)

Két mellékesnek látszó részlet tolakszik elő a fejemben. Az egyik, ahogy a folyosón mentünk Pannival és egy rendetlenkedő gyerekre viszonylag szigorúan rászólt egy tanár. Panni a beszélgetésünk során visszautalt a jelenetre azzal, hogy a tanár nyilvánvalóan nem túl szépen szólt, de van az úgy, hogy valaki fáradt. Tehát Panninak sem tetszett a jelenet, de nem csinált úgy, mintha nem történt volna meg. Kontextusba helyezte és továbbléptünk. A másik részlet a zománcozott „TANÁRI WC” felirat, amin valaki a T-t K-ra kaparta át. Láthatóan ez így teljesen rendben volt, senkit nem háborított fel.

Jelentkeztünk, izgultunk, felvettek. 2003-tól Marci fiunk a Rogersbe járt. 2005-től Bori lányunk is. Azt képzeltük, hogy tizenkét évre megoldottuk az iskolaproblémát, hiszen a Rog-

ers nemcsak általános, hanem középiskola is volt. Hitetlenkedve hallgattuk, hogy vannak osztályok, amik hatodikban elolvadnak, mert a gyerekek hatosztályos gimnáziumba akarnak menni, és a középiskolai osztályokba olyan gyerekek járnak, akik nem itt kezdték az iskolát. Főleg az akarás részt nem értettük. Honnan tudná egy gyerek, hogy hova akar iskolába járni? (Később persze megértettük – ezt is.)

Mindenesetre szorgalmasan jártunk a hathetenkénti szülőikre – a szót csak így használta mindenki, mert az „értekezlet” túl formális, a „találkozó” modoros. Körbeültünk és beszélgettünk a gyerekeinkről egymással és a tanáraikkal. Azokat a konkrét tudnivalókat, amikről gyerekkoromban az üzenőfüzet szólt, e-mailben kaptuk meg. A szülőiken tényleg a gyerekekről volt szó. A fejlődésükről, a csoportba illeszkedésükről, a konfliktusaikról. Az osztály szabályait együtt alakították ki: megbeszélték, hogy mit miért jó és nem jó így vagy amúgy csinálni, hogy minek mi a következménye. Ez persze mindenképpen azt jelenti, hogy „rosszalkodtak” a gyerekek, hiszen csak így lehet látni az „így”-et meg az „amúgy”-ot. Ahogy ezeket a történeteket hallgattuk, a mindennaposnál egy kicsit nagyobb távlatból nézhettünk rá a gyerekeink viselkedésére. Én magam sokat tanultam a dolgok időbeliségéről és a türelemről. A szabálygyűjteményből például a későbbiekben kikoptak egyes tételek, mert egyszerűen már senki nem csinálta őket.

Azzal, hogy a szülőin körbeültünk, mi is egyenrangúvá váltunk. A pedagógusok a szülőkkel ugyanúgy nem a „katedráról” beszéltek, ahogy a gyerekekkel sem. Természetesen mindenkivel tegeződtünk az iskolában.

Ebben a légkörben a „konfliktus” nem számított szitokszónak. Lehetett róla beszélni, és így meg is lehetett oldani. Pedagógussal is, szülőtárssal is voltak kisebb-nagyobb nézeteltéréseim, amiket azután sikerült felszínre hozni, kibeszélni.

Amikor már a gazdasági ügyekbe is belebeszéltem, szembealázkodtam azzal a kérdéssel, hogy létezik-e rogerses pénzügyi gondolkodás. A rogersi hármas, az empátia (együttérzés), a pozitív, feltétel nélküli elfogadás és a kongruencia (hitelesség) meg tud-e mutatkozni ezen a területen?

„Az infláció X%, de tudjuk, hogy nektek is nehéz, ezért csak Y-nal növeljük a fizetnivalót.” Ez együttérzésnek tűnik. De vajon fenntartható így hosszú távon egy iskola? Csak ha máshonnan is van pénz. Sajnos az állami normatíva nem arról híres, hogy növekedne – vagy legalább tartaná az értékét. Mi pedig nem akarunk jövőre bedőlni azért, mert tavaly nem szedtünk be eleget. Hiszen beírjuk a gyerekek bizonyítványába, hogy „felsőbb osztályba léphet” – és mi vagyunk a felelősek a felsőbb osztályokért is. Nem akarjuk, hogy az együttérzés a saját ellentétébe forduljon.

„Ha tizedike a fizetési határidő és én tizenegyedikén utalok, az csak egyetlen nap. Igazán lehetnétek elfogadóbbak.” Igen, tizenkettedike pedig csak egyetlen nap tizenegyedikéhez képest. Ezzel a gondolkodásmóddal bármeddig tolható a határidő, és Akhilleusz sosem éri utol a teknősbékát. De a NAV és a MÁK mégis utolér minket ☺.

A gazdasági-pénzügyi tevékenység, az adminisztráció és mi, irodakukacok nem tartozunk az intézmény lényegéhez. A feladatunk az, hogy megbízható és stabil kereteket biztosítsunk számára. A kereteknek meg kell tudniuk tartani az

intézményt hosszú távon, hogy odabenn meglegyen az a biztonság, amiben felnőttek és gyerekek empatikusan, elfogadóan és hitelesen tudnak együtt dolgozni.

Kicsit olyan ez, mint az ember bőre: elválaszt a külvilágtól és összeköt vele. Vannak hatások, amiket beenged, és van, ami kifelé hatol át rajta.

A külső szemlélő számára én az intézményhez tartozom, de belülről nézve kívül vagyok. Nem én húzom meg a határokat, hanem magam vagyok a határ. Izgalmas szerep.

Roles, perspectives, boundaries (Julianna Novák – 2007, Dóra Korányi – 2019, Ágnes Török – 2019)

In a person-centered school it is especially interesting how its citizens in different roles can maintain their integrity when representing what we stand for. We have gathered the thoughts of three people from three different roles. The author of the first essay was present as an expert when the school was established and was later a parent in the school. She wrote the essay while coming to the school as an outsider, as part of a professional project. The author of the second essay is the daughter of the founder, who attended this school as a child and is now the psychologist of the school. The author of the third essay was a parent who joined an ad hoc parent-expert crisis group at a time when the school had to face economic hardship and who afterwards became the financial

manager of the school. They all show different aspects of the school through their own experiences, emphasizing integrity, honesty, trust and the importance of establishing a balance between freedom and boundaries.



AHOVÁ AZ ÚT VEZET⁵⁶

56 A fejezet címe utalás a Kereszty Zsuzsa által szerkesztett *Több út – Alternativitás az iskolázás első éveiben* című könyv címére.

Gádor Anna: A Rogers Személyközpontú Iskola osztályainak szociometriai elemzése (1997) (Kiegészítés: Dobos Orsolya, 2019)

A cikk eredetileg a Fejezetek az alternatív nevelés gyakorlatából című kötetben (szerkesztette Czike Bernadett) jelent meg 1997-ben, a BTF Neveléstudományi Tanszék kiadásában. Kötetünk készítésekor áttekintettem az 1997 után készített szociometriákat is, és ezek rövid ismertetésével egészítettem ki az eredeti cikket. (szerk.)

1. A szociometria mint mérési eszköz illeszkedése céljainkhoz

Akár a pszichológiában, akár más tudományokban nehéz egy-egy irányzatot egy ember nevéhez kötni. De vannak kimagasló egyéniségek, akik azonnal eszünkbe jutnak egy elmélet vagy egy módszer hallatán. A „szociometria” fogalmát említve azonnal Morenóra – és nekünk, magyaroknak – Mérei Ferencre kell gondolnunk. Moreno a századfordulón született Bukarestben, Bécsben szerezte meg orvosi diplo-

máját és teremtette meg a „Rögtönzések Színházát”. 1925-től az Amerikai Egyesült Államokban élve kapcsolódott be az ott folyó szociálpszichológiai kutatásokba, és tette nevét híressé a szociometria kidolgozásával. (1934-ben jelent meg az alapmű *Ki éli túl?* címmel.)

A másik ember és az emberekből formálódó csoportok életünk meghatározói. Ezek a spontán formálódó, rokonszenven alapuló társulások megjelennek az intézményes alakzatok mellett-mögött is, pl. egy kívülről megszervezett iskolai osztályban kitapinthatóak a természetesen összeálló baráti csoportok. Mindnyájunk számára egész életünket meghatározó – fejleszthető – képességünk az, hogy mennyire tudunk beilleszkedni életünk kiscsoportjaiba. A szociometria eredeti formája azt vizsgálja, hogy ez a beilleszkedés a csoport „társas hálójába”, amely hálót természetesen minden tag alakít, mennyire sikerül. Moreno hangsúlyozza, hogy lehetőleg megszokott helyén, helyzetében vizsgáljuk a csoportot az érzelmi viszonyulásra kérdező konkrét kritériumokkal. Három megjelölt témaköre: együttélés, együttes munka, közös szórakozás. Vitás kérdés a választható személyek száma egy-egy kérdésnél: maga Moreno is célszerűnek látja, hogy korlátozzák a beírható nevek számát, ha jól értelmezhetővé akarjuk tenni adatainkat.

Ez a vizsgálati módszer azzal nem foglalkozik, hogy az egyén az elfoglalt társas helyet milyen személyiségjegyei alapján tudja betölteni.

A párizsi Wallon tanítványok nyomán Mérei Ferenc dolgozta ki a több szempontú szociometriát 1945 után, az akkori hazai igényekhez igazodva. Ennek a kérdőívnek egyrészt

többféle kérdése van: a morenói rokonszenvre kérdező tételek mellett a kiscsoportban fontos funkciókra, szereplehetőségekre is rákérdez. A barátkozás, a rokonszenv nagyon szubjektív dolog, míg egy kicsit is összeszokott csoportban a szervezési, vezetési képességek, a nagy tudás, a jó sportteljesítmény stb. különleges helyet biztosíthat viselőjének, a felé áradó vonzódásoktól valamilyen mértékben függetlenül. Hogy mennyire, az függ a csoportnak a tágabb világba való beágyazódásától, a csoporttagok életkorától, a csoport érettségétől stb. Másrészt Mérei és munkatársai kidolgoztak olyan mutatókat, amelyekkel a kapott adatok sokrétűen és elsősorban nem az egyén, hanem a csoport egésze szempontjából értelmezhetőek.

A Rogers Személyközpontú Iskola 1990-ben kezdte meg működését az első osztállyal. Évente egy újabb első osztállyal bővülve az 1995/96-os tanévben hat tanulócsoporthal dolgozott. Minden tanév utolsó szakaszában elkészítettem az osztály több szempontú szociometriáját. Ez a vizsgálat minden típusú iskolában a tanárok nagyon hasznos segítője, nálunk viszont összetett lehetőséget rejt magában: azon kívül, hogy az egyes osztályok társas tagozódását világosan kirajzolja, megmutatja, hogy célkitűzéseink mennyire teljesültek. A Carl Rogers nevéhez fűződő személyközpontú szemlélet ugyanis kifejezetten az egyén és a kiscsoport illeszkedésére koncentrál. A fejlesztendő képességek mind azt szolgálják, hogy az egyén megtanulja érvényesíteni igényeit és elképzeléseit társas közegben úgy, hogy közben alakítja a csoport normáit, szabályait, és mindenkor tekintettel van azokra – ezáltal mind társaira, mind a közösen elvégzendő

feladatokra. A tanárok teremtik meg a biztonságot nyújtó légkört, és személyiségükkel mintát is kell, hogy adjanak ezekhez a fejlesztendő képességekhez.

Melyek a személyközpontúság alapvető értékei?

- Az empátia, azaz a másik gondolati-érzelmi állapotába való belehelyezkedés képessége.
- Ez feltételezi azt a fajta értő figyelést, amikor a magam világát teljesen háttérben tudom tartani és csak a másik által közöltekre figyelek, ahhoz kapcsolódom, arra reagálok.
- A kongruens kommunikáció, azaz a valódi érzések és gondolatok közlése minden kommunikációs csatornán – természetesen az együttéléshez nélkülözhetetlen szűréssel, nem nyersen és rendszeresen a másikra öntve az azonnali indulataimat és ellenvetéseimet.

• Fontos tétel az ember (a másik és én) pozitív erőibe vetett bizalom, összekapcsolódva a másiknak szóló feltételhez nem kötött pozitív odafordulással, a nyitottsággal.

Ha „jól dolgoznak” az iskola pedagógusai, akkor a fenti képességeknek a szociometriákban is tükröződniük kell. Előbb, vagy utóbb, jobban vagy kevésbé, de valahogyan meg kell jelennie annak, hogy ezek a jellemzők az élet tervezésének kiemelt szempontjai. Hol jelentkezik ez munkánkban?

- Már a gyerekek felvételekor igyekszünk tisztázni a szülőkkel szemléletünket, és kifejezzük azon igényünket, hogy közös folyamatnak tekintjük gyerekük nevelését. Sok olyan fórumot tervezünk év közben, amelyek ezt segítik. (Rendszeresen öt-hat hetente megtartott tanár-szülő beszélgetések osztályonként, Gordon Hatékonysági Tré-

ning elvégzése együtt a tanítókkal, hospitálási lehetőség, szakkörök, foglalkozások tartása a szülők által...)

- A napirendünk direktén is tartalmaz olyan foglalkozásokat, ahol a jelzett kapcsolati „ügyességek” fejlődhetnek. (A Rogers Iskolában az 1. osztály első napjától kezdve a reggel egy körbeülős, 15-20 perces beszélgetéssel kezdődik. Ha felmerül egy konfliktus az osztály tagjai között, akkor – esetenként a tanulást is megelőzve – foglalkozunk a konfliktus kezelésével, megoldásával. Ha bárkinek javaslata van az élet vezetését illetően, talál olyan időpontot és fórumot, ahol ötletével előállhat...) Felsőbb osztályokban a beszélgetést kiegészíti vagy felváltja a csoportépítő, konfliktuskezelő „játékok” és az önismereti célú foglalkozások sora.

- A tantárgyakkal való foglalkozások módszerei között előnyt élveznek mindazok, amelyek a nyitottságot, hitelességet, az elmélyült figyelmet segítik (drámapedagógia, egyéni vállalások és munka, kiscsoportos közös vállalás és munka, választható foglalatosságok stb.).

- A tanárok vállalják a rendszeres önképzést és a tanártársakkal való rendszeres konzultációt személyiségük és munkájuk fejlesztése érdekében. (Kéthetente műhelybeszélgetések, szervezet- és személyiségfejlesztő tréningek, esetmegbeszélő csoport...)

A szociometriában egyrészt ennek a tudatos munkának az eredményeképpen megjelenhet sok pozitív vonás. Másrészt az is lehet jelzés, hogy a negatív, azaz a kirekesztő vagy kivételező jelenségek elmaradnak. Milyen konkrét adatok mutatják a fenti elvárást?

Ha a szociogram, azaz a viszonzott rokonszenvi kapcsolatokat bemutató háló, rajz és az adatokat elemző mutatók azt mutatják,

- hogy az osztályban kielégítő/jó az információáramlás,
- hogy a tagok mozgósíthatóak közös vállalásokra, feladatvégzésekre,
- hogy a csoport szerkezete kiegyenlített, azaz kevés a magányos, nincs bűnbakképzés, nincs sztár, klikkesedés,
- hogy a tagok képesek felmérni a feljük való közeledést, ők is képesek lépéseket tenni barátkozások érdekében, és e kettő sok esetben találkozik, azaz sok a kölcsönös, vállalt kapcsolat a csoportban.

2. A felhasznált kérdőívek

A kérdőíveket természetesen igyekeztünk az adott korosztályhoz és a konkrét csoportokhoz igazítani. Mivel azonban az is szempont volt, hogy a különböző osztályok eredményei összehasonlíthatóak legyenek, kialakult egy állandó kérdéssor, amelyben sokféle érték szerepel. A most használatos két-féle kérdőív működésünk harmadik, illetve negyedik évére alakult ki: a 3. évre az, amelyet első és második évben használunk, a 4. évre az, amelyet harmadiktól felfelé. Kezdetben az első három osztály gyerekei 5 kérdésből álló kérdéssort kaptak: minden esetben 3 rokonszenvi (együtt lakás, dolgozás és szórakozás, lásd Moreno javaslatát), és 2 funkcióra vonatkozó kérdéssel.

A második évfolyam mérését több ízben külső kutatók végezték, szakdolgozók kértek meg minket, hogy saját mondataikat használhassák, illetve a Szombathelyen működő személyközpontú tagozat tanítóit segítve az ő hatásvizsgálatukban vettünk részt. Ezekben az esetekben megkaptuk a kiértékelte anyagot, de általában a kérdőívek alapján újrarajzoltam és -számoltam, saját megszokott rendszerünk szerint.

A harmadik osztálytól felfelé szolgáló kérdőív 11 kérdésből áll, 4 rokonszenvi és 7 funkcióra-szerepre kérdező tétellel (segítés általában és a tanulásban, szervezés, konfliktuskezelés, osztályképviselet kifelé, sport).

Természetesen minden osztály a számára hangsúlyos értékek mentén sok, a kevésbé fontosakban kevesebb szavazatot ad. Például – az 1995/96 tanév fokozatait használva – a hatodik és a negyedik osztály életében igen fontos a sport, közelebbről a foci. A focit minden szabadidejükben az iskola kertjében gyakorolják, osztályok keveredésével is, részt vesznek más iskolákkal zajló versenyeken. Ennél a két osztálynál a sportra vonatkozó kérdésben több válasz született, mint más osztályokban. Van osztály, ahol a képviselőre 1-1 válasz csordogált, főleg a kisebbeknél, van, ahol látszik, fontosnak tartják, hogy az iskolaparlamentben ki képviseli az osztályt, sok választ adtak a gyerekek.

A könnyebb érthetőség miatt megfogadtam Moreno javaslatát, és minden kérdésre három osztálytárs nevét kértem válaszul, ami leegyszerűsíti az összefüggéseket, de ugyanakkor átláthatóvá teszi a viszonyokat. (Érdekesség, hogy a kérdést mindig egyesszámban fogalmaztam, „kit hívnál meg”, „ki lenne alkalmas”, és csak mostanra fogalmazták

meg a gyerekek, hogy ez nagyon zavarja őket, hiszen három nevet várok válaszul. Egyikünk sem gondolt erre előbb.)

3. Elemzési szempontok

3.1. A vizsgált mutatók ismertetése

A tanulmány terjedelme csak egy mutatófajta elemzését teszi lehetővé, és ez a szerkezeti mutatók csoportja. Ez az adategyüttes mutatja meg az osztály egészének alapstruktúráját, és ezért minden további elemzés kiindulópontja, illetve önmagában is kerek képet ad a csoport fő jellemzőiről.

Szerkezeti mutatók

- a) A központ és a perem viszonyát kifejező CM mutató.
 - b) Az alakzatok (zárt alakzat, lánc, csillag, pár, magányos helyzet) arányait a társas mezőben. (1. melléklet)
 - c) Négy kohéziós mutató (kölcsonösség, sűrűség, kohézió, viszonzottság), amelyekből az együtteség feszültségét olvashatjuk le.
 - d) A szerkezeti típus meghatározása a szociogram alakzati összefüggéseinek a mérlegelésével, mutatók segítségével.
- (Méri Ferenc: Közösségek rejtett hálózata, Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Műhely 6., Bp. 1988. Ezt az alapművet használtam a kérdőívek összeállításához is.)

CM: *centrális-marginális mutató*. A négy kohéziós mutató jelentése: a *közösségi index* azt mutatja meg, hogy a csoport tagjainak hány százaléka rendelkezik kölcsönös kapcsolattal. A *sűrűségi mutató* jelzi, hogy egy embernek átlagosan mennyi kölcsönös kapcsolata van. A *kohéziós mutatóból* megtudjuk, hogy az elvben lehetséges páros kapcsolódások közül hány realizálódott a csoportban. A *viszonzott kapcsolatok mutatója* pedig arra a kérdésre válaszol, hogy a deklarált odafordulásokból mennyi talált viszonzásra. A sűrűségi mutató kivételével mindegyik %-os érték.

A 19 adat anyagait a mellékletek tartalmazzák (CM mutató 2. melléklet, kohéziós mutatók 3. melléklet). Mindegyiket osztályonként áttekintem a részletesebb elemzésnél, illetve az egész adathalmazt táblázatonként próbálom értelmezni az összegezésben.

3.2. Az egyes osztályok jellemzése

Az osztályok rövid bemutatását és az összegező elemzést szeretném a családokra vonatkozó rövid eszmefuttatással bevezetni.

Fontos jellemzője iskolánknak, hogy alapvetően kétféle család keresi. Az egyik a nagyon igényes, általában értelmiségi szülők, akik sok esetben maguk is elég érzékenyek, nehezen viselik a társadalom nyersségét, durvaságait, otthon egy intellektuális, hagyományos-humanisztikus értékrend

szerint élnek (amennyire ez lehetséges). A család, a gyerekek nagyon fontosak számukra, figyelnek rájuk, általában partnernek tekintik őket, a gyerekek megszokják hatéves korukra, hogy a családi ügyek rájuk is tartoznak, hogy ők is alakíthatják a szokásokat, a szabályokat és a napi programot. Ezeknek a családoknak fontos az iskola nézeteiből az, hogy nem csak a hagyományos tananyaggal, hanem sok egyébvel is foglalkozunk, azaz a világ és az egyéni képességek sokfélesége megjelenik és teret kap. Fontos az a törődő, a másik igényeit is figyelembe vevő légkör, amikben élünk. Fontos, hogy a tanárok hiteles személyként vesznek részt a folyamatban és egyéni erejükkel teremtik meg a biztonságos légkört, nem az intézmény adta szabályokkal és szankciókkal.

A másik fajta család világszemlélete akármilyen, akár a fenti is lehet, ami iskolánkba hozza őket, az nem az, hanem már az óvodában megélt vagy előre sejtett kudarcok. Ezek a szülők és gyerekek óvatosak, hiszen a gyerek már nem felelt meg teljesen az elvárásoknak, már talán sértettek és megaláztatottak is. Mindenképpen érzékenyek és felfokozottan reagálnak minden olyan lépésünkre, amely a gyerek nem teljesen problémamentességére utal, akár magatartási, viselkedési, akár tanulási téren.⁵⁷

Ha tehát a szociogramon magányosokat találunk, az sok mindent jelezhet. Az előzőekkel összefüggésben azt is, hogy egy, a társak számára nagyon nehezen tolerálható gyerek nem talál viszonzásra közeledéseiben, ha összesen három

57 A családok motivációja a cikket megjelenő évektől napjainkig továbbra is hasonlóan alakult. (szerk.)

társat lehet választani. De jelentheti azt is, hogy bár az illetőt lenne, aki barátjának fogadja, ő olyan zárt vagy gyanakvó korábbi élményei miatt, hogy (esetleg MÉG) nem tud válaszolni a közeledésre. Az elemzések és jövészek nagyon alakítják az osztályok életét: mivel a gyerekek sokféle társas helyzetben élnek a napok során, náluk a tanulás szempontjából is döntőbbek a kapcsolatok, mint a hagyományos iskolában. A magány oka tehát az is lehet, hogy valaki a barátja távoztával éppen most egyedül van. Vagy nem rég érkezett egy összeszokott osztályba, és még nem ismeri ki magát a mi rendszerünkben, nem talált társat.

Ezek a jelenségek természetesen minden iskola minden osztályában megjelenhetnek. Amire fel akartam hívni a figyelmet, az az, hogy *nálunk a gyerekek „érzékenysége” és az együttélés intenzitása miatt a különállás valószínűleg gyakoribb, mint sok más iskolában.* Akkor is, ha kiemelt szempontunk az egymásra figyelés: eddig tudott az osztály a felmérés idejére pont övele eljutni.

Az osztály főbb jellemzőinek leírása mellett kitérek a gyerekek és a tanítók elmenésére és jövésére: egy-egy csoport mikrovilágát ezek a történések mindig megváltoztatják. Az egyszerűség kedvéért a tanítók nevét használom, a gyerekeknél létszámot írok.

3.2.1. Az I. évfolyam, az úttörők, a hatodik osztály

Nagyon kiemelt helyzetűek. Az 1990-es kezdeti lelkesedés összes lendületével és összetartó erejével. Egy régi baráti társaság és körülöttünk a frissen csatlakozók, kb. fele-fele

arányban. Akik a semmiből, pusztán hitből és bizalomból, belevágtak velünk az iskolacsinálásba. Akikkel együtt fektettük le a linóleumot a sportpályán kapott egyetlen teremben, akikkel együtt készítettük és mázoltuk a padokat, takarítottunk. Főleg az első egy-két évben, lelkesen és fiatalon. Azóta a többség életmódot váltott: fiatal alkalmazottból már nem annyira fiatal vállalkozók, magáncégek vagy vegyes vállalatok tulajdonosai, vagy első vezetői lettek, kevés idővel és rengeteg munkával, utazással. A gyerekek most is fontosak, de kevés család maradt, ahol legalább az egyik szülő nem reggeltől estig dolgozik, hanem délután a gyereket várja otthon. Beléptek a gyerekvigyázók, a délutáni programok (sportkörök, zenetanulás) – hajszolt és széttört élet.

Az indulólétszám beiratkozva 27 fő, de egy gyerek elsőben külföldön volt. Elhagyta az osztályt első év végén 3, a második évben félévkor, illetve év végén 2, harmadik után 1, negyedik után 1, ötödik év végén 2 gyerek, azaz összesen 9 gyerek az eredeti osztályból. Közben jöttek is 8-an, közülük menet közben elment 3, azaz ittlétük átmeneti volt, nem tudtak elég jól beilleszkedni az osztályba. Mivel az iskola nem tudta elindítani hatosztályos gimnáziumi tagozatát, a gyerekek másik iskolába mentek: 12 fő hatosztályos gimnáziumba, 4 fő hetedik osztályba, 2 fő hatodikba, a szülővel való megegyezés alapján, a mi nyomatékos javaslatunkra a gyerek érdekében.

Kata és Eszter velünk volt három évig, a fejlesztő pedagógus, Julia elsőben szült. Éva csatlakozott hozzájuk félállásban. Negyedikben Kata és Éva velük volt, ötödikben Kata és István fél-fél állásban: István vette át őket osztályfőnökként, és velük volt – szaktanárokkal együtt – hatodik év végéig.

Kata új első osztályt kezdett saját akaratából. Minden osztályunkban külön tanár tanítja elsőől az angolt, erre a továbbiakban külön nem térek ki.

Öt felméréssel vesznek részt a vizsgálatban.

	CM mutatók %			Alakzatok %					Kohéziós mutatók			
	központ	bef.	perem	zárt	lánc	csillag	páros	mag.	kölcs.	sűrű	kohéziós	viszonzott
Osztály												
2.	47	37	15	47	37	0	11	5	95	1,1	11	49
3.	47	16	37	63	15	0	11	11	89	1,1	12	52
4.	5	30	5	88	15	0	0	5	95	1,5	15	64
5.	47	14	39	66	28	0	0	5	95	1,2	12	57
6.	44	44	11	77	11	0	0	11	89	1,3	14	62
Átlag	50	28	21	67	21	0	4	7,4	92,6	1,24	13	57
Irodalmi átlag	20	50	30	46	15	19	8	12	8 5 - 90	0,9 - 1,1	10-13	40-50

Az „irodalmi átlag” forrása Mérei fent említett könyve. Az ottani vizsgálatok leginkább felső tagozatos és középiskolai osztályokról szólnak, és nem alsó tagozatosokról, mint a mieink zöme. A mi adataink tehát érettebb korú közösségek adataihoz viszonyulnak.

A központ olyan zárt alakzatot jelent, amelyhez a csoport tagjainak legalább egynegyede kapcsolódik. Látható, hogy mind a CM mutatóban, mind az alakzatok között a *zárt alakzatok* (három-, négyszögek vagy nagyobbak) magasan az irodalomban olvasható átlag fölött vannak. Ez azt is jelenti, hogy abban minden tagnak legalább két kölcsönös kapcsolata van, ezáltal az együttélés intenzitása nagy, az együttes élményekre nagy az igény, ezek létre is jönnek, és az egész csoport életét meghatározzák, nagy összetartó erőt képviselve.

Az alábbi grafikon az alakzatok időbeli alakulását mutatja. A zárt alakzatok a párosok és a láncok rovására növekedtek.

Az 1. évfolyam alakzatainak alakulása



Feltűnő a központ és befolyási övezet eltolódása a központ javára, illetve a zárt alakzatok nagy száma a lánc, csillag és páros formák ellenében: a zárt alakzat: lánc arány 3:1 számok esetében optimális Mérei szerint. Ekkor a csoport strukturált, ugyanakkor kapcsolatban állnak egymással az alcsoportok és a tagok. Hiányoznak az intimitást jelentő, de a szubjektivitást is hordozó párok, illetve a sztárhelyzetű, de az összekötést is jelenthető csillagok.

Az a veszély ebben az alakzatban, hogy az osztály egymástól független kiscsoportokra esik szét. Ez nem áll fenn a két nemen belül, de megjelenik a két nem között: a csoport *minden évben többközpontú, a fiúk és a lányok külön csoportot alkotnak*. Ennél az osztálynál ez az első négy évben komoly gondokat okozott, bár természetesen a napi életben érintkeztek egymással, de a választás minden szintjén (pl. önkéntes csoportmunkában) már ott sem keveredett a két nem. Valószínűleg két-három hangadó fiú szabta meg ezt a jelenséget még elsőben, amelynek intenzitása messze túlmutatott az életkori sajátosságok adta mértéken.

Ötödikre sokat enyhült ez a feszültség, és hatodikra, tudva, hogy év végén elválnak, teljesen összeforrott az osztály. Érdekes, hogy a szociogramon ez nem jelentkezik, de a mutatók egyértelműen szorosan összekapaszzkodó, ragaszkodó csoportot jeleznek. Igen magas a zárt alakzatok aránya, amely azonban központra és befolyási övezetekre oszlik, ezáltal biztosítva az információk terjedését. Feltűnő a viszonyzott kapcsolatok mutatójának magas száma, vagyis, hogy pontosan bemérik a helyüket, realitással számolnak, már nem terveznek, hiszen nem tervezhetnek újabb nyitásokat,

de a meglevőkhöz ragaszkodnak. A 2 fő magányos azt jelzi, hogy nagyon szigorúak azokkal, akik még mindig nem fogadták el a csoportnormákat. (4. melléklet)

Érdekes a negyedik és ötödik osztály közti különbség: negyedik év végére minden adat egy többközpontú, magasan szervezett, együttes élményekre éhes és azokat magának megszervező, nem kitaszító közösséget mutat. Negyedik év végén elment egy igen kedvelt lány művészeti iskolába, jött viszont három új fiú. Ezáltal a fiúk jelentős túlsúlyba kerültek (7 lány, 11 fiú) és komoly harcokat vívtak az új felállásban elnyerhető pozíciókért.

3.2.2. A II. évfolyam

Az 1991-ben indult első osztály szervezésekor nagy kihívással találkoztunk: megkeresett minket egy négy végtagján bénán született akkor nyolcéves fiú apja, hogy nem csinálunk-e együtt integrált iskolát. Hosszas töprengés után nem tudtunk ellenállni ennek az emberileg és szakmailag nemes feladatnak és felvettük őt, egy barátját és egy sokkal jobb állapotban lévő mozgáskorlátozott kislányt. Szomatopedagógus és asszisztens került melléjük, később még egy polgári szolgálatos katonafiú is segített a velük való foglalkozásban. A szülők nagy része lelkesen fogadta a hírt, és a mindennapokban is igen nagy jellemformáló erőt láttak abban, hogy a gyerekeik együtt élnek a három segítségre szorulóval. Megrázta a testületet és a gyerekeket, szülőket egyaránt, mikor

az év végén távozott a két fiú az osztályból: az év folyamán egyre jobban látszott, hogy a két szempont – személyközpontúságot kereső új iskola és mozgássérült, egyik részről mereven beszabályozott élet – nem fér meg egymás mellett, vagy csak akkora kompromisszumokkal, amelyeket már egyik fél sem tudott meglépni.

A második év végén az egyik tanító elment az iskolából. Az osztály a következő két évben mindezek következtében erősen átalakult. Bár vettünk fel néhány új jelentkezőt, ötödikre 10 fő alkotta a csoportot, és az arány eltolódott az újak javára. Dani, Erika és Era volt velük második év végéig, Dani, Era és Eszter, mint betanító a harmadik és negyedik évben. Era az osztályfőnökük maradt ötödik és hatodikban, Dani pedig Katával kezdte az új első osztályt. Eszter 1995 nyarán vidékre költözött és elment.

Öt anyagukkal szerepelnek a vizsgálatban.

	CM mutatók %			Alakzatok %						Kohéziós mutatók			
	központ	bef.	perem	zárt	lánc	csillag	páros	mag.	kölcs.	sűrű	kohéziós	viszonzott	
Osztály													
1.	60	35	5	60	35	0	0	5	90	1,25	13	53	
2.	45	50	5	75	20	0	0	5	94	1,4	16	59	
3.	53	47	0	87	14	0	0	0	100	1,5	22	77	
4.	64	28	7	78	14	0	0	7	93	1,3	21	76	
5.	70	20	10	70	20	0	0	10	90	1,4	31	71	
Átlag	58	36	5,4	74	21	0	0	5,4	93	1,37	21	67	
Irodalmi átlag	20	50	30	46	15	19	8	12	8 5 - 90	0,9 - 1,1	10-13	40-50	

Az osztály már az első év végére érett, összetartó csoport képét mutatta. Az alapjelleg végig változatlan maradt a bekövetkező személycserék ellenére: az erős központú, kicsi peremű szerkezet „öröklődött”. A negyedik-ötödikben megjelenő aránylag sok magányos a korábban fejtegetett jelenségből adódik: új, kudarcokkal megterhelt gyerekek érkeztek az osztályba és több régi eltávozott. Itt is megjelenik csoportjaink jellegzetessége, hogy a sok zárt alakzat, az átlagos lánc mellett egyáltalán nincs csillag és páros forma. Az osztály következetesen többközpontú, ez a két nem elkülönülését jelenti, egy-egy évben azokon belül is felfedezhető két, egymással kapcsolatban álló sűrűbb alakzat. Igen magasak a kohéziós mutatók, azaz a csoport biztonságot ad a tagjainak, mindenki-re jut átlagosan 1-2 kölcsönös kapcsolat, a lehetségesből sok kapcsolat realizálódik. Érdekes a viszonzott kapcsolatok mutatójának magas értéke: azt jelzi, hogy a gyerekek nagyon reálisan, tisztán felmérik lehetőségeiket, és aszerint is közelednek egymáshoz. A helyenként túl magas mutató viszont az egy-egy biztos kapcsolatrendszerbe való bezárkózást is jelenti, ami nehezíti az osztály közös életét – összekapaszkodást, védelemkeresést tükrözhet.

Az alábbi ábra a 2. évfolyam alakzatainak időbeli alakulását mutatja.

Az 2. évfolyam alakzatainak alakulása



3.2.3. A III. évfolyam

Az 1992-ben indult osztálynál éppen az előzőek miatt egyrészt nagyon alaposan megnéztük, hogy milyen gyerekeket veszünk fel, és sikerült egy legnagyobb részt olyan gyerekcsoportot alkotnunk, akik számára a mi szemléletünk és életmódunk megfelelő az optimális fejlődéshez. Ehhez társult a három tanítóból kettőnek a nagyon szoros és jó együttműködése, mindhármuk megtartó és fegyelmező ereje, amely ugyanakkor színes, sokrétű foglalkozásokkal társult. Második év végén a kevésbé szorosan kötődő elment az iskolából, helyébe egy az osztályban gyakorolt frissen végzett tanítót vettünk fel, aki remekül belesimult az osztály életébe.

Mindenki megelégedésére működik az osztály ötödik éve. Egy tanuló ment el második és ketten harmadik év végén. Ötödikben egy új fiú érkezett. Csilla és Kati velük van folyamatosan, továbbra is ők tanítják az eddigi tárgyaikat, egy új (történelem)tanár lépett be ötödikben.

Három felméréssel vesznek részt.

	CM mutatóik %			Alakzatok %					Kohéziós mutatók			
	köz- pont	bef.	pe- rem	zárt	lánc	csillag	páros	mag.	köles.	sűrű	kohé- ziós	viszon- zott
Osztály												
2.	25	30	45	40	30	0	10	20	80	0,9	9/4	43
3.	52	43	5	86	9	0	0	5	95	1,7	16	65
4.	69	15	15	69	15	0	0	15	90	1,2	13	64
Átlag	49	29	22	65	18	0	3	13	88	1,3	13	67
Irodalmi átlag	20	50	30	46	15	19	8	12	85- 90	0,9- 1,1	10- 13	40-50

Az osztály nagyon biztonságosan, világos keretekkel és szabályokkal, ugyanakkor színesen kezdte el életét. A gyerekek, ahogy az életkori sajátosságaiknak megfelel, nyugodtan a tanítókra támaszkodhattak, társaik kevésbé voltak fontosak számukra, mint a felnőttek. Ez tükröződik még másodikos adataikból is. Az eddigi és a majd következő egy-két osztálytól eltérően a központ és a zárt alakzatok aránya megfelel az irodalomban jelzett átlagos értékeknek, és nem magasabb. Feltűnő a perem széles kiterjedtsége és a magányosok nagy száma. Relatív keves a kölcsönös kapcsolat, átlag alatti vagy átlagos értékekkel. A gyerekek egymás számára még nem hordoznak biztonságot, keresgélnek kapcsolataikat.

Harmadik osztály végére viszont beérik a tanítók munkája és persze kezdődik a prepubertás, az átpártolás: a társak fontosabbak lettek! Strukturált, a náluk megszokott érett csoport képe rajzolódik ki, amely negyedekre is megmarad. Az osztály életét semmilyen válság nem borította fel, egyenesen haladnak útjukon.

3.2.4. A IV. évfolyam

1993-ban a tanév kezdésekor a három tanító gondos, ugyanakkor tapintatos együttműködése a korábbi tapasztalatokat tükrözte. Ebben a csoportban sok testvér gyűlt össze, hiszen már három osztály járt fölöttük. Második év végén egymást erősítve 5 fiú távozott az osztályból, harmadik év végén még egy – miközben a lányok közül senki! Érkezett

harmadik év elején egy fiú és egy lány, negyedik év elején egy lány. Anikó és Erzsi negyedikben is velük maradt. Viki saját kérésére elkezdte az új első osztályt, 3 óraadó csatlakozott a tanári gárdához.

Három szociometriai felméréssel vesznek részt a vizsgálatban.

	CM mutatók %			Alakzatok %						Kohéziós mutatók			
Osztály	köz- pont	bef.	pe- rem	zárt	lánc	csillag	páros	mag.	kölcs.	sűrű	kohé- ziós	viszon- zott	
1.	38	47	14	47	47	5	0	0	100	1,1	11	54	
2.	57	24	19	61	19	0	0	19	81	1,1	11	56	
3.	44	50	6	72	22	0	0	6	94	1,3	16	62	
Átlag	46	40	13	60	29	1,7	0	8,3	92	1,16	12,6	67,3	
Irodalmi átlag	20	50	30	46	15	19	8	12	85- 90	0,9- 1,1	10- 13	40-50	

Az osztály átlagos képe igen kiegyenlített. Elsőben is biztonságot nyújtó, kapcsolatokkal rendelkező, mindenkit befogadó kétközpontú alakzat. A sok lánc és a magas befolyásolási övezet mutatja, hogy az információk mindenkit elérnek, mozgósítható az osztály közös feladatokra, vannak szabályokat kitermelő és élményeket adó közös események. Másodikra nő a zárt alakzatok aránya, nő a központ, de még mindig marad elég mozgástér a többség számára – viszont megjelenik három magányos fiú! A fiúk egy része zárt négyszöget alkot, amelyekhez háromfős lánc csatlakozik. Valószínű tehát, hogy a fiúk nehezebb csoportalkotási lehetőségei is nagy szerepet játszottak elmenésükben. (5. melléklet) Harmadikban azután, már nélkülük, a fiúk egy zárt ötszöget alkotnak, míg a lányok egy bonyolult nagy tömböt, amelyhez 1 fiú csatlakozik – aki az év végén el is hagyja az osztályt! Jellegzetes az aránylag átlagos központ és a nagy befolyásolási övezet.

3.2.5. Az V. évfolyam

Következő osztályunkra – egyre gyűlő tapasztalatainkkal – nyugalommal készültünk. Az látszott gondnak, hogy a 15 testvér, akik közül 13 fiú, hogyan fog elférni az osztályban, és hogy kevés lesz így a lány. Első ízben tapasztaltuk az azóta erősödő sajnálatos tényt, hogy az iskolánk felé törekvő családok száma kevesebb, mint az első 3-4 évben. Egy másik, azóta szintén gyakoribbá vált jelenség is ekkor jelent meg

először: a testvéreket már nem hozták szinte automatikusan hozzánk, mint eddig. Okairól gondolkoztunk, konzultáltunk. A három kiválasztott pedagógus nagyon megnyugtatóan lefedte az ellátandó területeket. Közülük Anikó az egyetlen, aki még, azóta is az osztállyal van, mert azután elkezdődött az osztály szerencsétlenségsorozata. Még nyáron kivált a gyakorlott tanító, helyette egy szinte pályakezdő kollegát találtunk. A másik leggyakorlottabb pedagógus karácsonykor családi külföldi kiküldetés miatt fájó szívvel elhagyta az osztályt. Egy belső gyakorlott fejlesztőnk, Éva beállt segíteni a két maradó tanítónak. Egyikük nyáron szült, elhagyta az iskolát. Felvettünk egy gyakorlott tanítót, aki októberben teljesen váratlanul meghalt. Elsőben félévkor elhagyta az osztályt kettő, az év végén még két gyerek. Szeptember elején egy újabb, egy pedig átkéredzkodott az első osztályba. Harmadik év elejére további távozók hagyták el az osztályt, ahol jelenleg 10 gyerek van. Éva és Anikó maradt velük. Csilla besegít.

Két felmérésük van.

	CM mutatóik %				Alakzatok %				Kohéziós mutatók			
	köz- pont	bef.	pe- rem	zárt	lánc	csillag	páros	mag.	köles.	sűrű	kohé- ziós	viszon- zott
Osztály												
1.	41	32	27	86	0	0	0	14	86	1,5	13	51
2.	50	50	0	77	22	0	0	0	100	1,4	16	63
Átlag	45,5	41	13,5	82	11	0	0	7	93	1,45	14,5	57
Irodalmi átlag	20	50	30	46	15	19	8	12	85- 90	0,9- 1,1	10- 13	40-50

Feltűnő, hogy a rengeteg probléma közepette a gyerekek milyen érett közösség képét mutatják – persze ez úgy is fogalmazható, hogy a felnőtt világ bizonytalanságai, a tanítók eltűnései elől, egymáshoz menekülnek, és kissé „koravén” módon bújnak össze. A gyerekek között sok a nagyon értelmes és a magas szociális készséggel rendelkező, van mozgósítható önereje a csoportnak. A második osztály végére központ és befolyásolási övezete alkotja az osztályt, a perem eltűnik. A korábban is sok zárt alakzat mellett megjelenik a lánc és eltűnnek a magányosok. Elég magasan az átlag fölé emelkednek a kohéziós mutatók: sok az egy főre jutó kölcsönös kapcsolat, a lehetséges kapcsolatok közül az átlagosnál több realizálódik. A gyerekek reálisan felmérik lehetőségeiket, de új társak felé is nyitottak. Minden szempontból erőteljes, mozgósítható, összetartó csoport.

3.2.6. A VI. évfolyam

1995-ben két olyan tanító indított első osztályt, akik a mi iskolánkban már végigvittek egy gyerekcsoportot 4-5 évig, Kata és Dani. 14 gyerek jelentkezett az osztályba, megnyugtatóan zajlanak a hétköznapiak.

Egy felméréssel szerepelnek.

	CM mutatók %			Alakzatok %						Kohéziós mutatók			
	köz- pont	bef.	pe- rem	zárt	lánc	csillag	páros	mag.	kölcs.	sűrű	kohé- ziós	viszon- zott	
Osztály													
1.	33	13	53	33	40	0	0	27	73	0,8	11	39	
Átlag													
Irodalmi átlag	20	50	30	46	15	19	8	12	85- 90	0,9- 1,1	10- 13	40-50	

A III. évfolyamhoz hasonló az a biztonság, nyugalom és tervszerűség, amelyben az osztály élete zajlik, és igen hasonlóak a mutatók eredményei is: átlagosak vagy átlag alattiak. Mintha itt is gyerek maradhatna a gyerek elsőben, felnézve és belekapaszkodva a tanítóba, még kevésbé figyelmezve társaira. A normális központnagyság mellé kicsi befolyásolási övezet és túl nagy perem kapcsolódik. Sok a magányos, és akinek van kölcsönös kapcsolata, annak sem túl sok. Viszont jóval átlag fölötti a láncalakzat, eljutnak a hírek mindenkihez, az osztály jól mozgósítható közös feladatokra.

3.3. Összegezés (Kiegészítések: adatok a cikk írása után készült szociometriák alapján – Dobos Orsolya)

A 19 vizsgált anyag mutatóit figyelve (2., 3., 4., 5., 6. mellékletek) néhány jellegzetességet vehetünk észre. *(Kiegészítésként közöljük az 1997-től készült szociometriák adatait. Összesen 123 szociometriát vizsgáltunk, de ezek közül nem minden esetben került kiértékelésre a teljes vizsgálati anyag, így az egyes jellemzőknél esetenként kevesebb adattal dolgoztunk.)*

- **Feltűnő a zárt alakzatok magas arányszáma**, vagy már első osztálytól, de legkésőbb harmadiktól. Ehhez társul a **központ aránylag nagy kiterjedtsége**, hiszen a zárt alakzatba tömörült gyerekek egyben egy-egy népesebb, kisebb-nagyobb befolyással bíró kis csoportot is jelentenek. Mérei szerint, ha sokan tartoznak zárt alakzatba, annak jelentése: „szervezett közösség, gazdag szokásrendszer és

csoportzsargon együttes élmények háttérén". Ugyanakkor „**valószínű, hogy a kiscsoportok rivalizálnak egymással**". (Méri: Közösségek rejtett hálózata, 142. o.) Ez a feltételezett rivalizálás megjelenik a mi osztályainkban is, de ritkán meghatározó jellegű, feltételezésem szerint azért, mert a pedagógusok tudatosan nem kezdeményeznek versenyhelyzeteket. (Azt gondoljuk, versenyeznek a gyerekek maguktól is eleget a számukra fontos területeken, nem kell a felnőtt társadalomnak ezt tovább hangsúlyoznia.) (Az 1997-től készült szociometriák alapján további 96 szociogramot vizsgáltunk meg. Ezek ugyanezt az adatot hozták.)

- Teljesen **hiányzik nálunk a csillag-alakzat**. Ez egyrésztől pozitív: a gyerekek olyan sok személyiségjegyüket, képességüket megmutathatják az iskolai életben, hogy nem alakul ki sztárszerep, mindenki fontos valamennyire egy folyamatos intuitív rangsor mentén. Másrésztől hiányzik a csillag különösen a sok zárt alakzat mellől, hiszen a csillaghelyzetben lévő gyerek összekötő lehetne a különböző alegységek között. Viszont a csillagpozíciónak ezt a második, pozitív funkcióját **pótolja az általában átlagos vagy átlag feletti láncalakzat**, ami tehát az információterjesztést, a közvélemény alakulását teszi lehetővé. (Az 1997-től készült szociometriák alapján további 96 szociogram egyikében sem jelent meg a csillagalakzat.)

- A magas zárt alakzatszám és az átlagos lánc mellett természetesen kevesebb lehet a többi formáció: **elvéve találunk párt a rajzokon**. (Az 1997-től készült 135 szociogramban 11 szociogramon.) Az intimitás, szubjektivitás tehát nem jellemzi csoportjainkat. (Szerintem intim kapcsolatban egy

zárt alakzat tagjaként is lehet az ember pl. azzal, akivel a lehető legtöbb szálú a kapcsolódása, míg a zárt alakzat más tagjaival lazább.) Érdekes Mérei meghatározása: **„kevés páros kapcsolat: rendszerint a feladatra, a teljesítményre irányuló feszültség jelzés”**. (Mérei: I. m., 143. o.) Ezt az állítást a mi esetünkben **megkérdőjelezem: a zárt csoportok szorosabb kettes-hármas egységei pótolják ilyen értelemben a párokat.**

- Bár a **magányosok száma osztályátlagban ritkán éri el az irodalmi átlagot, helyenként mégis bántóan magas.** (Az 1997-től készült 123 szociometriában 47-ben, ebből 5 esetben 3 fő, 16 esetben 2 fő, 26 esetben 1 fő. Ezeket a szociogramokat megvizsgáltuk az adott osztályok csoporttörténete szempontjából is, és mindössze egy olyan osztály találtunk, ahol egyik megvizsgált évben sem volt magányos.) Ennek egyik oka lehet a 3.1. pontban kifejtett háttér. Másik oka lehet az, **hogy nálunk a nagyobb felelősséggel rendelkező, érzéseiket szabadabban kimutató gyerekek eleinte kíméletlenebbül viszonyulnak egy-egy kevésbé szociális gyerekhez.** Hosszabb folyamat eredménye, amíg nem tanári utasításra, hanem valóban belülről, a tanári mintát figyelve megtanulnak együtt élni, valamelyest elfogadni ezeket a társaikat.

- A 6. melléklet mutatja, hogy a négy kohéziós mutató a 19 adatot tekintve milyen mértékben egyezik az irodalmi átlaggal, kerül föléje vagy alája. (A mellékletben kiegészítettük ezt az 1997-től készült szociometriák adataival.) Az átlag alá jelentősebben csak a kölcsönösségi index kerül, 16%-ban. (Az 1997 után készült szociometriáknál ez az adat tovább csökkent: több mint 80 szociometria elemzése után a kölcsönösségi

index átlag alatt csak 10,5%-ban volt, a sűrűségi mutató és a viszonzott kapcsolatok mutatója tekintetében egyáltalán nem volt átlag alatti érték.) Ezzel a problémával – vagyis a magányosok relatíve magas számával – már foglalkoztam, ugyanakkor a ritkán megjelenő 100%, azaz a „mindenkinek van kölcsönös kapcsolata” is 16%-kal szerepel. Az adatoknak több mint a fele ebben a mutatóban is átlag feletti. **A sűrűségi mutatóban és a kohéziós indexben egyértelműen pozitív a jelentős átlag fölé emelkedés:** sok a kölcsönös kapcsolat, az elvben lehetségesnek az átlagosnál jóval nagyobb része valósul meg. *(A sűrűségi mutató és a kohéziós index átlag fölé emelkedése az 1997-től készült szociometriákban további emelkedést mutat. Meglepő érték, hogy a kohéziós index 81 vizsgált szociometriában mindössze egyben van átlag alatt, ötben átlagos, és 75-ben átlag feletti, tíznél több nagyon-nagyon magas – részletek a 6. mellékletben.)*

Kevésbé örülhetünk viszont a **viszonzott kapcsolatok mutatójának: a túl magas kategóriába került az adatok 47%-a!** *(A cikk írása után készült szociometriák vizsgálata továbbra is ennek a további növekedést mutatja: az 1997-től készült további 84 kiértékelt szociometriának több mint a fele a túl magas kategóriába került.)* Ez azt jelenti, hogy igen magas szintű a társas percepció, és pontosan ismerik kapcsolataikat, tudják, hogy kik vonzódnak hozzájuk, „bemértek” a kapcsolatok – ez jó. Ugyanakkor a „vágyteljesítő elem a társas percepcióban alig érvényesül... fegyelmezett, konformitásra hajló közösség”. (Mérei: I. m., 145. o.) A VI. évfolyam egy adatsorát kivéve mindegyik osztálynál találunk 60 fölötti, azaz túl magas értéket.

- Osztályainkat két kivétellel a **többközpontú szerkezet** jellemzi, amely a nagyobb gyerekek és felnőtt csoportok sajátossága, szemben a kisgyerekkori halmaz- és laza szerkezettel. Ezt a szempontot figyelembe véve is **érettséget mutatnak** csoportjaink. *(Ezt az 1997-től vizsgált szociometriák is egyértelműen igazolják.)*

Igen érdekes jelenség az, hogy a nyugodtan, biztosan, céltudatosan irányított vezetés mellett, ugyanakkor a gyerekek igényeit figyelembe vevő légkörben a gyerekek örömmel ráhagyatkoznak a felnőttre, ahogy az életkori sajátosságaiknak megfelel, de közben folyamatosan érlelődnek, és egy-két év alatt igen érett, összetartó közösséggé fejlődnek. A korán önállóságra szoktatott csoport képes arra, hogy hamar megszervezze önmagát, de valószínűleg nyugtalanabb módon, erősebben igénybevett alkalmazkodással.

Érdemes lenne ezzel a felvetéssel komolyabban foglalkozni, de jelen tanulmányunk kereteibe ez már nem fér bele.

(Az eredeti cikk írásakor összesen hat évfolyam történetét dolgozta fel a szerző. Az 1997-től készült szociometriákban ezen osztályok közül néhány még megjelenik a további években, ezen túl 18 további osztályban készült szociometria – egy osztályban csak egyszer, a többiben az osztály működése során több tanévben is. Négy szociometria készült ún. összevont osztályban – három esetben hetedik-nyolcadikos osztály, egy esetben harmadik-negyedikes. Ezeknél a szociometriáknál nem tártuk fel az adott osztály sajátos történetét annyira, ahogy azt a szerző az eredeti cikkben a hat osztálynál tette, mindösszesen a szociometriák numerikus adataival dolgoztunk, illetve a szociogramok ábráival.

Mivel ezek az adatok is határozottan alátámasztják az első hat osztály adataiból levont következtetéseket, érdekes lenne tovább vizsgálni, hogy milyen szempontok befolyásolják ezeket, és például összevetni más iskola hasonló létszámú csoportjaival, vagy összehasonlítani egy-egy osztályfőnök különböző csoportjait, esetleg vizsgálni a csoportösszetételt további szempontok szerint.)

Mellékletek

1. melléklet – Szociometriai alakzatok ábrázolása

Szociometriai alakzatok ábrázolása

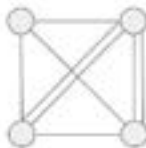
4.1. Pár



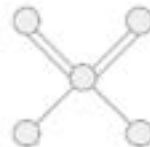
4.2. Háromszög



4.3. Zárt négyzet



4.3. Csillag



4.3. Lánc



2. melléklet – CM mutatók osztályonként és évfolyamonként, %-ban

Osztály	1992		1993		1994		1995		1996	
1.	60	35			38	47	41	32	33	13
	5				14		27		53	
2.	47	37	45	50	25	30	57	24	50	50
	15		5		45		19		0	
3.			47	16	53	47	52	43	44	50
			37		0		5			
4.					65	30	64	28	69	15
					5		7		15	
5.							47	14	70	20
							39		10	
6.									44	44
									11	

A három hely jelentése:

központ	befolyásolási övezet
perem	

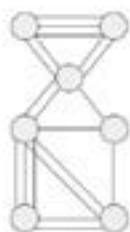
3. melléklet – Kohéziós mutatók

Osztály	1992		1993		1994		1995		1996	
1.	90	1.3			100	1.1	86	1.5	73	0.8
	13				10.5	54	12.5	51	11	39
2.	95	1.1	94	1.4	80	0.9	81	1.1	100	1.4
	11	49	16	59	9.4	43	11	56	16	63
3.			89	1.1	100	1.5	95	1.7	94	1.3
			12	52	22	77	16	65	16	62
4.					95	1.5	93	1.3	90	1.2
					15	64	21	76	13	64
5.							95	1.2	90	1.4
							12	57	31	71
6.									89	1.3
									14	62

A négy hely jelentése:

Kölcsönösségi index	Sűrűségi mutató
Kohéziós index	Viszonzott kapcsolatok mutatója

4. melléklet – 1996. április-május, 6. osztály



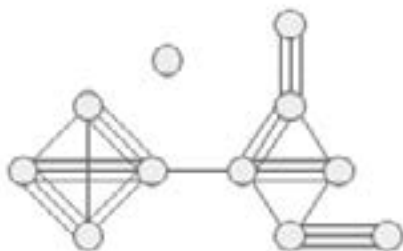
7 lány



11 fiú

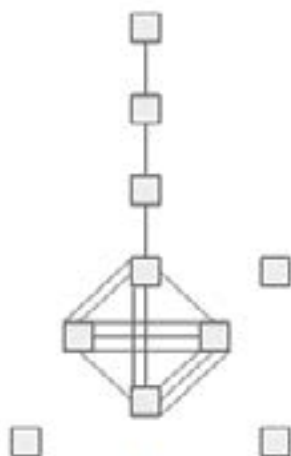
1996 április-május, 6. osztály

5. melléklet – 1995. május, 2. osztály



11 lány

1995 május, 2. osztály



10 fiú

6. melléklet – Kohéziós mutatók (1996, 2019)

Az első táblázat minden esetben az eredeti cikkhez készült melléklet, a második, dőlt betűvel szedett az 1997-től készült szociometriák alapján számolt értékeket mutatja. (Ez utóbbi összesen 124 db szociometria, ebből 123 mérést Gádor Anna végzett, 1 mérést Szél Dávid. A 124 mérésben nem minden esetben számoltak ki minden mutatót, ezért az egyes táblázatok néhol kevesebb minta adatait tartalmazzák.).

6.1. Kölcsönösségi index

	db	%
átlag feletti érték (100%)	3	16
(91-99%)	7	36
átlagos (85-90%)	6	32
átlag alatti (85% alatt)	3	16
Összesen	19	100

kiegészítés (1997-től)	db	%
átlag feletti érték (100%)	36	42
(91-96%)	24	28
átlagos (85-90%)	17	19.5
átlag alatti (85% alatt)	9	10.5
Összesen	86	100

6.2. Sűrűségi mutató

	db	%
átlag feletti (>1.1)	13	69
átlagos (0.9-1.1)	5	26
átlag alatti (<0.9)	1	5
Összesen	19	100

kiegészítés (1997-től)	db	%
átlag feletti (>1.1)	68	82
átlagos (0.9-1.1)	14	81
átlag alatti (<0.9)	0	0
Összesen	83	100

6.3. Kohéziós index

	db	%
átlag fölött (>13%)	10	52
átlagos (10-13%)	8	43
átlag alatti (<10%)	1	5
Összesen	19	100

kiegészítés (1997-től)	db	%
átlag fölött (>13%)	75	93
átlagos (10-13%)	5	6
átlag alatti (<10%)	1	1
Összesen	81	100

6.4. Viszonzott kapcsolatok mutatója

	db	%
túl magas (>60%)	9	47
magas (50-60%)	7	37
átlagos (40-50% alatt)	2	11
átlag alatti (<40%)	1	5
Összesen	19	100

kiegészítés (1997-től)	db	%
túl magas (>60%)	44	52
magas (50-60%)	32	38
átlagos (40-50% alatt)	8	9
átlag alatti (<40%)	0	0
Összesen	84	100

Gádor Anna: A sociometric analysis of the classes of the Rogers School (1997) (Addendum by: Dobos Orsolya, 2019)

Sociometry is a well-known tool for getting in-depth knowledge about school class communities. It investigates what the group is like and where the individuals are located within the group, how they connect with each other. Building on Moreno it was Ferenc Mérei who worked out the multi-perspective sociometry, which asks questions about sympathy, but also important functions and role opportunities in the mini group. The objective of the Rogers School is to teach students to be able to step up for their own interest and simultaneously consider their peers and their community tasks. The teachers create an atmosphere of security and with their personalities they provide a role model for this. In the first six years of school in all classes we conducted a sociometry survey in order to get feedback about realizing the above objectives. Based on these sociometries we came to the conclusion that the school classes of the Rogers School are communities with a rich network of traditions and a common group language, where children can show a variety of their personality traits and skills. In the classes there are many mutual sympathy connections. The classes are usually characterized by a multi-centered network structure, which is typical for older kids and adult groups. The original research was supplemented with the data from 123 sociometries conducted in successive years.

Borsodi Imre: A Rogers Iskola útravalója (2010, 2019) (Kiegészítés: Dobos Orsolya, Pálinkás János, 2019)

Az iskola fennállása óta sokan érdeklődtek afelől, hogy mi lesz a volt diákjainkkal, de mélyebb utánajárásra senki nem vállalkozott. Borsodi Imre érdeklődését felkeltette ez a téma, és bár foglalkozása iskoláktól távoli, a Zsigmond Király Főiskola Kommunikáció- és Művelődéstudományi Intézetének andragógia szakos hallgatójaként szakdolgozatát mégis erről írta. A dolgozat 2010-ben született, alcíme: „Alternatív iskola oktatásának hatása a kikerültek továbblépésére”. Jubileumi kötetünk részére a szerző a dolgozatnak néhány részletét kiemelte. Ezek szövegét kötetünkhöz illeszkedően kissé átdolgoztuk, így adjuk most közre. A kutatása során kapott válaszok egy részét lábjegyzetben kiegészítettük egy 2018 tavaszán zajlott országos szülőkutatás Rogers Iskolára vonatkozó eredményeivel. Ennek a kutatásnak célja annak feltárása volt, hogy miért választanak alternatív megoldásokat a szülők általános iskolás korú gyermeküknek.⁵⁸ (A szerk.)

58 A szülőkutatás eredményeinek publikálása e kötet szerkesztésekor még nem történt meg, de absztraktja a 2019-ben megrendezésre került XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia absztraktkötetében megjelent. Szerzők: Dobos Orsolya és Pálinkás János. A kutatásban alternatív iskolás és otthontanuló gyermekek szüleivel készült mélyinterjúkra építve online kérdőíves lekérdezést végeztünk interneten.

1. Bevezetés

1.1. A témaválasztás indoklása

A főiskolai éveim alatt már az első szemeszter idején a pedagógiai módszerek kerültek az érdeklődésem középpontjába. Ez elsősorban annak köszönhető, hogy a pedagógiai kurzusunk tematikájában szerepelt egy házi dolgozat, amelynek kapcsán mélyebben megismerhettem a reformpedagógia néhány hazánkban működő irányzatát. Ebben a dolgozatomban reformiskolákhoz köthető pedagógiai módszereket hasonlítottam össze saját iskolaélményeimmal, de az akkor megismert több hazai iskola komolyabb elemzésére akkor nem volt lehetőségem. A téma választását továbbá az segítette, hogy családjunkban van néhány pedagógus, akik különböző, a hagyományostól eltérő módszereket is alkalmaznak munkájuk során. Elmondásuk szerint ezek a módszerek segítenek abban, hogy a diákok aktivitása kibontakozhasson, valamint ezekkel a módszerekkel hatékonyabbá válhat az adott tananyag elsajátítása. Végül, de nem utolsósorban fontos, hogy a munkám során már eddig is sok csoportban foglalkoztam felnőttek képzésével. A csoportfoglalkozások, projektfeladatok kapcsán nagyon különböző indíttatású résztvevőkkel találkoztam, akikről általában nem derült ki, milyen tanulási háttérrel és tapasztalattal rendelkeznek. Az egyes feladatok elvégzése során (például

1107 értékelhető válasz érkezett be, ebből 37 fő jelölte meg, hogy gyermeke a Rogers Iskolába jár. Ezen kutatás releváns eredményeit közöljük a dolgozat kiegészítéseként.

önálló témafeldolgozásokkor) többször eszembe jutott, hogy vajon a résztvevők korábbi tanulási élményei mennyire befolyásolják a mi képzéseink sikerét. A hagyományos iskola módszereit saját bőrömön tapasztaltam, de vajon mit ad egy alternatív iskola a maga reformpedagógiai módszereivel?⁵⁹ Ennek nyomán legfontosabb kérdésként az fogalmazódott meg bennem, hogy képes-e megvalósítani az iskola a diákok által is érzékelhetően az alapelveiben hirdetett fejlesztéseket? Lettek még további kérdéseim is, amelyekre szintén válaszokat kerestem. A kezdetektől kezdve foglalkoztatott, hogy mi az, ami a diákokat végigkíséri az életük során; mennyire szeretik meg magát a tanulást; előnynek vagy hátránynak gondolják később az alternatív iskolai tanulmányaikat. Andragógusként különösen fontosnak tartom, hogy az azóta felnőtté vált hajdani diákok milyen indítást kaptak a tanulásra. Mik azok az elemek, illetve vannak-e ilyenek, amelyekre építeni lehet egy későbbi képzés során, továbbá vannak-e olyan elvek, módszerek, amelyek esetleg felhasználhatóak a felnőtt korosztály képzésében is.

A dolgozatomhoz szükséges szakirodalom feldolgozása során több alternatív iskolával megismerkedtem. Végül egy olyan iskolát választottam, amelynek megismerése és vizsgálata több szempontból is érdekesnek ígérkezett: az iskola szellemisége és a rogersi elvek széleskörű alkalmazási lehetősége felkeltette az érdeklődésemet. Így lett vizsgálatom

59 A szerző a „reformpedagógia” kifejezést tágabb értelemben, az „alternatív pedagógia” szinonimájaként használja. (A szerk.)

tárgya az akkor éppen húszéves fennállását ünneplő budapesti Carl Rogers Személyközpontú Iskola.

1.2. A dolgozat felépítése

Az eredeti dolgozat elején kitértem a magyarországi alternatív és reformpedagógiai iskolák közül néhányra, továbbá a reformpedagógiai törekvések hazai alkalmazóiból ismerttettem három fontosabb irányzatot (Montessori, Waldorf, Freinet). Nem volt célom a teljes vertikum, illetve az egyes iskolák részletes megismertetése és a tényleges összehasonlítás, mert a dolgozat terjedelme ezt nem engedte, azonban fontosnak tartottam néhány törekvés bemutatását, hiszen így látható, hogy a Rogers Iskola egy a színes palettáról.

A továbbiakban rátértem a Rogers Iskolára és alkalmazott elveire: röviden ismerttettem Carl R. Rogers életét és a személyközpontú megközelítés témánk szempontjából legfontosabb elemeit; az iskolával kapcsolatban leírtam az alakulástól napjainkig tartó főbb mérföldköveket, és ismerttettem a rogersi elvek megvalósítási lehetőségeit, illetve azok akadályait a tanítási folyamatban. Ez utóbbit már ebben, a dolgozat alapján készült rövidebb tanulmányban is részletezem. A dolgozat további részében az iskolával kapcsolatban elvégzett kérdőíves kutatásomat ismerttetem, amelynek során a volt diákoktól kívántam választ kapni ezekre a kérdésekre:

- szerintük mik voltak a fő motívumai az iskola választásának, kik voltak ténylegesen az iskolaválasztók, illetve a várankozásaik mennyiben valósultak meg;

– mennyire érezték a támogatást a továbbtanulással kapcsolatban, valamint mennyire érzik az iskola hatását a későbbi életükben;

– melyek azok a tanítási módszerek és programok, amelyek számukra a legtöbbet adták, illetve mik voltak szerintük azok a tudásbeli előnyök vagy hiányosságok, amelyek az iskola programjából eredhetnek;

– az ott töltött évek alatt mennyire észlelték az iskola rogersi elveinek működtetését;

– milyen főbb különbségeket tesznek a hagyományos iskolák és a Rogers Iskola között, valamint diákkorukban mi volt a hagyományos iskolába járó kortársaik nézete az iskolájukkal kapcsolatban;

– az iskolában zajlott fejlesztés a szociális kompetencia és kommunikációs készségek terén mennyire vált alkalmazhatóvá, esetleg természetes készséggé, vagyis mennyire „tudatosak” ebben a diákok;

– milyen hatással volt a Rogers Iskola „útravalója”, mennyire tekintik ma értéknek az akkori iskolai éveket és azt, amit az iskola nyújtott? Ennyi idő távlatából (van a válaszadók között olyan, aki ma 27 éves) ajánlanák-e másoknak a Rogers Iskolát, vagy inkább más iskolát általános iskolaként?

1.3. A feldolgozás módszere

A kutatás elvégzéséhez támaszkodtam a témában fellelhető szakirodalomra, különös tekintettel a Rogers Iskola elveivel és a személyközpontú oktatással foglalkozó nyomtatott irodalomra és internetes forrásokra. Felhasználtam továbbá két filmből származó információkat: az egyik az iskola két volt diákja által felnőttként készített dokumentumfilm, a másik egy negyedik osztály tanév végi saját filmje, amely a gyerekek egy napját mutatja be. Részt vettem az iskola rendezvényén, amelyet a 20 éves évforduló alkalmából tartottak, így közvetlenül is volt alkalmam megismerni egy, az iskolai hagyományokhoz kapcsolódó, de mégis egyszerű, különösen fontos iskolai rendezvényt. Kutatásom során felhasználtam az ezen a rendezvényen elhangzott beszélgetéseken kapott információkat, az alapító, Gádor Anna pszichológus és az egykori diákok, szülők hozzászólásait, továbbá olyan strukturálatlan interjúkat, amelyeket az iskolával és a személyközpontú oktatással kapcsolatban releváns ismeretekkel rendelkező személyekkel készítettem. A témában való elmélyülést segítette a Klein Sándorral⁶⁰ folytatott rövid interjúm, valamint dolgozatomban hivatkozom az iskola

60

Klein Sándor (DsC, tanszékvezető egyetemi tanár, PTE): pszichológus, matematikus az 1982-től a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Pszichológiai Tanszékének vezetőjeként munkatársaival gyerekközpontú iskolakísérletet („szegedi kísérlet”) végzett a rogersi elvek alapján. Az 1980-as években a Klein Sándor által szervezett konferenciára Carl Rogers két alkalommal is Magyarországra látogatott.

jelenlegi igazgatójával, Dobos Orsolyával lefolytatott interjúkra.

A dolgozat további részében az iskola volt diákjaival készített kérdőíves kutatást ismertetem. Céлом az volt, hogy a megkérdezettek már akkor is túl legyenek az általános iskolán, ha a Rogers Iskolából a 8. évfolyam elvégzése előtt továbbmentek, biztosítva ezzel azt a lehetőséget, hogy az általános iskola alatt megszerezhető kompetenciákat, tudást hasonló időbeli távolságból tudják értelmezni valamennyien. Ezért a legalább 15 éves diákokat választottam ki véletlenszerű mintavétellel. Arra törekedtem, hogy a Rogers Iskolából az alapítástól napjainkig kikerült és a meghatározott életkori kritériumnak megfelelő korábbi diákok legalább 10%-a kitöltse a kérdőívet (önkitöltős módszerrel).

2. A Rogers Személyközpontú Általános Iskola Budapesten

Az általános iskola ma az Aga u. 10-ben működik, a nehézségek ellenére is sikeresen, hiszen 20 év alatt kb. 500 gyermek (Dobos, 2010 interjú) tanult itt. Több olyan család is van, ahonnan 2-3 gyerek is ide járt az elmúlt évek alatt.

2.1. A rogersi személyközpontú oktatás és alkalmazhatósága a vizsgált iskolában

Az eredeti, teljes dolgozatomban, illetve ennek a kötetnek más tanulmányaiban már kifejtettük, hogy a személyközpontúság nem csak a pszichoterápiában, hanem azonos elvi alapokon más területeken is eredményesen alkalmazható. Mit jelent ez az oktatás és a nevelés területén?

Az oktatásban fontos tényező, hogy tényleges tanulás legyen az interakciók következménye. Ebben jelentős szerepe van a pedagógusnak vagy a tanulást segítő személynek. Ahhoz, hogy el tudja érni, hogy a tanulás résztvevője tanuljon, szükség van a támogató személy tanulást elősegítő magatartására. Rogers erre a facilitátor (serkentő) kifejezést használja. Vagyis arra van szükség, hogy a facilitátor elérje a tanulást, illetve arra törekedjen, hogy a tanulónál ténylegesen megvalósuljon az. Rogers új oktatási célt fogalmazott meg, amely szerint „az oktatás teljesen új és nagyszerű célja: hozzájárulni az emberiség fennmaradásához a változás és a tanulás facilitálásával (serkentésével)”. (Rogers, {1983} 2007:18)

A sikeres facilitátori tevékenység támogatásával létrejöhet a tanulás, amely pozitív érzésekkel töltheti el mindkét résztvevőt. (Megjegyzésem: a tréning-helyzetekben megélt tanulásokról személyes élményem, hogy ezek az érzések ténylegesen megtapasztalhatók, az adott „pillanatban” a jelenlévő személyek érzékelt tudják, bár kívülállók számára mindez nehezebben tetten érhető.)

A tanulás ilyen minőségét előidézni nem könnyű feladat, mert „az értelmes tanulás serkentése bizonyos attitűdbeli

minőségeken alapszik, amelyek a tanuló és a facilitátor közötti személyes kapcsolatban vannak jelen.” (Rogers, {1983} 2007:19)

Rogers szerint: „Mindennél fontosabb a tanár áttetsző valódisága, az a hajlandósága, hogy a tanításban emberként vegyen részt, és hogy megélje az érzéseit és gondolatait. Amikor ez a valódiság magában foglalja a megbecsülést, a törődést, a bizalmat, a tiszteletet, az érzékeny, pontos és empátikus figyelmet, az így kialakuló légkör felszabadító hatású, ösztönző az önkezdeményezett tanulás és fejlődés számára.” (Rogers, {1983} 2007:36)

Mindezek az alapok a vizsgált iskola törekvéseiben is jelen vannak, de az eredeti elvekből nem lehet mindent pontosan érvényre juttatni: az iskola körül lévő társadalom meghatároz olyan követelményeket, amelyek miatt néhány dolgon változtatniuk kellett. Például a tanulási szabadság nem korlátlan, hiszen a NAT⁶¹ meghatározza a szükséges tudásszinteket az egyes tantárgyak esetében, és ezeknek az elsajátítását minden iskolának biztosítania kell. Ezért a Rogers Iskolában is csak ezen belül kínálhatnak választási lehetőségeket a diákoknak, és ehhez illeszkedik a rogersi gondolkör. (Carl Rogers Személyközpontú iskola, 2007)

A megalakulás óta a gyakorlati működésben voltak változások, de többnyire sikerült az eredeti szándékokat megtartani. A húszéves jubileumi rendezvény keretében az egyik beszélgetős programon az iskola alapítója (Gádor Anna) többek között elmondta, hogy az indulásnál minden lehetséges

61 NAT: Nemzeti alaptanterv

szabadságot igyekeztek megadni, és minden, a hagyományos iskola gyakorlatában jelen lévő, de nem kedvelt módszert igyekeztek elvetni. A diákok teljesen szabadon ki-mehettek az órákról, és ez okozott később problémákat. Csengetés nem volt (ez a gyakorlat továbbra is megmaradt). Eredetileg nem volt órarend, az órák egymásutániségát a tanár szabadon tervezte meg. Ma már használnak előre elkészített órarendet. A működés során folyamatosan jelentek meg új elemek, például a kultúrkörök, a falakat díszítő rajzok, a táborok rendszere. Voltak módszertani változások is. Bevezették a Waldorf-iskolákban jól bevált epochákat (ti. tömbösítették néhány tárgy óráit).⁶² Kialakultak hagyományok, például az évkezdő és -záró táborok az elsősök fogadása vagy a Rogers-napok programsorozat.

Leírom élményeimet az évfordulós rendezvényről, mert szeretném az iskola hangulatát és az interperszonális kapcsolatokat érzékeltetni. Az első benyomásom a nagyfokú közvetlenség, a bizalmat ébresztő hangulat volt. A rendezvényen nem csak a jelenlegi, hanem a régi diákok, szülők, a régi tanárok is ott voltak, a többség ismerte és felismerte egymást, mindenki tegeződött. Bárki, akit leszólítottam, segített megtalálni a keresett programokat. Ezek párhuzamosan zajlottak, de amikor néhányan jelezték, hogy több dolog is érdekelné őket, akkor a programokat átszervezték. A beszélgetés, amelyen részt vettem, egy teremben zajlott, ahol a gyerekek alkotásai voltak kiállítva. Nem mindenki ült

62 Jelenleg az iskola nem használja már a tanulásban az epochális tanulásszervezést. (A szerk.)

székre, volt, aki a padlóra vagy a párkányra, láthatóan mindenki szabadon választott magának helyet, mint egy nagy családi összejövetelen. Visszaemlékezéseikkel sokan hozzászóltak az előadáshoz, de nem volt hangzavar, türelmet és megértést tapasztaltam. Az egyik történetet leírom. Ahogy már korábban írtam, a szülők is részt vettek az iskola rendezvényein. Egy ilyen alkalommal az egyik apuka késve érkezett, elfelejtette viszont, hogy a szülőknek is be kellett volna öltözni valamilyen jelmezbe. Ő pedig ott áll öltönyben, nyakkendőben. Mit lehetett tenni? Levette a kabátját és a nyakkendőjét, utóbbival bekötötte egyik szemét, és így ő lett Jumurdzsák, a félszemű török. Sok további történet elhangzott még ezen a beszélgetésen, és kiderült, hogy ennek az apukának a hozzáállása ebben az iskolában megszokott. Érdemes lenne a teljes születésnapi rendezvény minden elemét bemutatni, de a dolgozat keretei miatt most csak két olyan benyomásomat emelem ki, amelyről azt gondolom, nagyon jellemző erre az iskolára és szellemiségére. Az elmúlt húsz évre visszatekintve nem csak néhány gondolat hangzott el, hanem tanévről tanévre haladva kihívták a jelenlévők közül azokat, akik akkor az adott időszakban ott voltak az iskolában. Tanárok, szülők, gyerekek (többségük már felnőtt) láthatóan jó érzésekkel találtak egymásra az udvaron felállított színpadon. Azután a másik jelenet a Rogers jelkép, a gyerekekkel még a kezdeteknél összeállított képhez kötődik⁶³: az igazgatónő elmondta, hogy húsz év után szükséges, hogy az iskola új arculattal jelenjen meg, ezért, bár nehéz

63 Az iskola logójáról van szó. (szerk.)

döntés volt, de a régi jelképet újra cserélik. Ehhez pályázatot hirdettek, és a sok – diákok által is rajzolt – pályamű közül egy színes „Rogers” felirat lett a győztes, amelyet egy régi diák tervezett (ma grafikus).⁶⁴ Színei és az egyedi mozgalmas formák szerintem jól kifejezik az iskola légkörét.

2.2. Alkalmazott módszerek

Rogers nem dolgozott ki személyközpontú oktatási módszereket, hanem a hozzáállást és az elérendő célokat fogalmazta meg. Ezért tartom érdekesnek, hogy a Rogers Iskolában a húsz év alatt milyen eszközöket használnak a személyközpontú megközelítés megvalósítására. Ezekben több, máshol is jól működő módszerre ismerhetünk rá. Az alábbi felsorolás nem lesz teljes, hiszen dolgozatomnak nem célja a komplex módszertani áttekintés, de szükségesnek tartom azoknak a módszereknek, programoknak rövid bemutatását, amelyek a diákok számára készített kérdőívben megjelennek. (A felsoroláshoz és értelmezéshez az iskola „Alapelvek és gyakorlat” (2007) című kiadványát használtam fel.)

64 Az akkor bevezetésre került és azóta is használatos logót a 2015-ben tragikusan fiatalon elhunyt volt rogerses diák, a korának legjobb grafikusai és kalligráfusai között számon tartott Jancsó Áron tervezte. (szerk.)

Tanulási szerződés a tanár és diák között

– Bárki által kezdeményezhető szerződés, amely meghatározott időszakra vonatkozik, és megálla foglalja az adott dologgal kapcsolatos elképzeléseket, illetve betartandó elvárásokat. Sokszor fejlesztő célú.

Önértékelés

– Negyed és háromnegyed évben kiadott írásos, a gyerekek által készített visszajelzés, amelyre a tanár szóban reflektál. Egyfajta állapotkép, amelyet megőriznek az egyéni dossziékban.

Szöveges értékelések a tanár részéről

– Félévkor és évvégén adott értékelő, amely a gyermekeknek készül írásban, egy segítő szempontrendszer alapján. Magába foglalja a tantárgyi értékelést és az osztálytanítók részéről a szociális kompetenciákról szóló visszajelzést.

Évzáró tábor

– Az iskolaév részeként, nomád körülmények között rendezik meg. Keretjáték kapcsolódik hozzá, és a témához kapcsolódnak a programok. A tábor az évzáró is egyben.

Mestermunka-készítés

– Az első hat év zárásaként a diákok az őket legjobban érintő témát egyénileg feldolgozzák (teljes kutatási folyamattal), majd bemutatják egy szabadon választott módszerrel. A bemutatóra a Rogers Napokon kerül sor.

Útilapus szakkör

– A művészetekre és az ehhez szükséges készségek fejlesztésére épülő szakkörök négyhetes váltásban működnek, az Útilapu az erről szóló megállapodás (kötelező választási rendszer).

Téma feldolgozása előadásban (színházi)

– Egy adott témát az osztály feldolgoz, erről előadást készít. Öt alkalommal zajlanak ezek a művészeti projektek. (Téma volt pl. lift, álom...) ⁶⁵

Kultúrkörökkel való hosszabb foglalkozás

– Minden osztály közelebbről megismerkedik egy-egy kultúra szokásaival, hagyományaival.

Művészeti jellegű tevékenység

– Művészeti képzés keretein belül olyan egyéni és csoportos önkifejezésre használják, mint például a képi gondolkodás, testbeszéd, tánc.

Ünnepkörök (ünnepekre való felkészülés)

– Évente hatszor az adott időszak feldolgozása kulturális szempontok alapján (szüret, karácsony, farsang, húsvét, pünkösd, Szent Iván időszaka).

Rogers Napok

– Háromnapos rendezvénysorozat, ahol a kulturális és sportrendezvényeken kívül az osztályok bemutatják az éves munkájukat.

Tantárgyi integrált blokkok

– A humán blokkon belül a történelem, irodalom és művészet feldolgozása folyik, a természetismereti blokkban a földrajz, biológia, kémia, fizika tananyag ér össze.

Jól érzékelhető, hogy a tanárok módszerválasztása illeszkedik a személyközpontú pedagógia elveihez: eszközök arra, hogy megerősítsék a személyek (rogersi értelemben) együttműködését és az önálló élményszerzés lehetőségét szolgálják.

65 A leírás alapján a szerző valószínűleg a Téma nap drámafoglalkozásaira gondol. (A szerk.)

3. A Rogers Iskola útravalójáról

3.1. A kérdőíves lekérdezés módszere és a hipotézisek

Az iskola életének és módszerbeli sajátosságainak megismerése után került sor a volt diákok kérdőíves lekérdezésére. Ehhez a nyolcadik osztály elvégzése utáni korosztályból (15 év felettiek) kerestem véletlenszerű kiválasztással diákokat. Mivel korábban a Rogers Iskola hat évfolyamosként működött, a további iskolai (Rogers utáni hagyományos iskolai) hatásokról is értesülhetünk a válaszadóktól.

Az iskola vezetőjétől származó információim és az általam ismert iskolai kiadványokból megállapítható volt, hogy a teljes populáció 310 fő. A kérdőíves feldolgozás ugyan nem lehetett reprezentatív, de cél volt, hogy a lehetséges válaszadók legalább 10%-a (minimum 31 fő) töltse ki a kérdőívet. Tekintve, hogy az iskola ilyen időtávra nem rendelkezik a volt diákok elérési lehetőségeivel, más megoldást választottam. A Rogerses évfordulón személyesen vettem fel a kapcsolatot a diákokkal, és az interneten próbáltam kapcsolatba lépni további diákokkal. (Nem csak Magyarországon, hanem külföldön is élnek közülük.) Közösségi portálon keresztül küldtem levelet 123 volt diáknak. A levelet 25 nap alatt elolvasta 75 fő, közülük a kitöltést vállalta 41 fő. (3 fő jelezte, hogy kevés ideig járt és nem csak pozitív véleménye van, 2 fő visszajelzett ugyan, de kevés időre hivatkozva nem akarta megválaszolni a kérdéseket. Végül levélváltás után 3 fő mégis vállalta a kitöltést.) Az iskola is segített saját

fórumain a diákok felkutatásában, ezen az úton további 3 db kitöltés érkezett.

Végül az összes kitöltött, feldolgozható kérdőív 33 db lett. A kérdőív nyílt és zárt kérdéseket egyaránt tartalmazott, amelyekből a nyílt kérdések feldolgozása tartalomelemzéssel történt, míg a kérdések többi részét kvantitatív elemzésre használtam.

A kérdőíves kutatáshoz előzetesen a következő hipotéziseket állítottam:

1. Az iskolaválasztás a szülők privilégiuma, így csaknem kizárólag ők döntöttek a Rogers Iskola mellett. A választásban kettős igény lehetett fő szempont:

- a gyermek tanulási nehézsége vagy más speciális nevelési igény,
- a hagyományos iskolától eltérő, több egyéni törődéssel járó és kevesebb feszültséget okozó környezet.

2. Azok a gyerekek, akik az iskolába néhány hónapnál többet jártak, szerettek ide járni. Nagyon kedvelték az iskola módszereit és légkörét. Tudomásul vették a demokratikus működést és használták a nyílt kommunikáció adta lehetőségeket. Ez a kommunikációs forma beépült, így későbbi életükben is tudatosan alkalmazzák azt.

3. Az iskolában tanított lexikális tudás a későbbiekben egy-egy tárgyból kiegészítésre szorult, ugyanakkor az iskola elveiből, módszereiből fakadó kompetenciák, interperszonális készségek magasabb, tudatos szintet érhetnek el.

4. Az iskola alapelveiből fakadó főbb „üzenetek” mindekihez eljutottak, az elvek közvetítését a többség magas szinten érzékelte.

5. Az iskola szellemisége a gyerekekben mély nyomot hagyott, többségük „híve lett” a rogersi pedagógiai megközelítés továbbélésének. Felismerték a hagyományos iskoláktól való főbb eltéréseket, képviselik azokat, és jó tapasztalataik miatt hisznek benne, hogy bővül a hasonló elven működő intézmények száma.

3.2. A kérdőívek kiértékelése

Kiértékelés a kérdések sorrendje alapján történt, a kérdések után megállapításokat tettem.

1. A kérdőív kitöltőjének életkora

A vizsgált populáció életkora 16-27 év lehet (az elmúlt 20 évben ebből a korosztályból 310 fő járt az iskolába). A választ adók kor szerinti megoszlása:

Életkor/ év	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
Fő	1	3	0	3	3	1	4	3	6	5	2	2

A kérdőívet visszaküldők közül a 25-26 éves korosztály kissé túlreprezentált, de megjegyzendő, hogy 44, illetve 25 fő járt ezekbe az osztályokba az évek során.

2. A kérdőív kitöltőjének neme

Férfi: 15 fő

Nő: 18 fő

3. Mi a legmagasabb iskolai végzettsége?

Általános iskola	5 fő
Középiskola (érettségivel)	19 fő
Középiskola (érettségi+szakképzéssel)	3 fő
Főiskolai egyetemi (diploma)	6 fő

Életkora alapján + 1 fő általános iskolai végzettségű lehetne középiskolai végzettséggel (19 éves).

4. Az iskolaválasztás az Ön családjában milyen arányban volt az Ön illetve a szülők döntése?

Kizárólag a szülők 1 2 3 4 5 kizárólag saját

Válaszok megoszlása: nem válaszolt 2 fő

1-es 9 fő	2-es 8 fő	3-as 10 fő	4-es 2 fő	5-ös 3 fő
27%	24%	30%	6%	9%
52%			15%	

A válaszok alapján egyértelműnek mondható, hogy a Rogers Iskola kiválasztása elsősorban a szülők döntése volt, ugyanakkor fontos látni, hogy az esetek 15%-ában a válaszadóknak is olyan fontos volt, hogy ebbe az iskolába járjanak, hogy döntésüket szabad választásukként értékelik. A kérdőívekben többen utalnak rá, hogy tetszett nekik az iskola, amikor ott jártak, vagy többen is mentek oda az ismerőseik (!) közül.⁶⁶

5. Emlékei szerint mik voltak a legfontosabb érvek a Rogers Iskola választása mellett?

A válaszokban sokféle megközelítés szerepel, valamennyi kissé egyedi szempontot fogalmaz meg, de megfigyelhetők bennük hasonló jellemzők, így ezek alapján csoportosíthatók. 11 csoportot képeztem, de ezen kívül még volt 5 olyan megfogalmazás, amelyeket külön is megemlítek. A csoportok:

⁶⁶ A 2018-as szülő kutatás adataiból az látszik, hogy más alternatív iskolákkal összehasonlítva a Rogers Iskolában a legmagasabb azoknak a szülőknek a száma, akik az oktatással való döntésekbe a gyermeket is igyekeznek bevonni, illetve hogy a vizsgálatba bekerült iskolák közül a Rogers Iskola az, amelyiket a leginkább elsőként, saját maguk választottak a szülők; továbbá mindössze 3% az, akiket nem vettek fel más, választott helyre, és ezért jöttek a Rogersbe. (Melléklet)

1.	Személyközpontúság, szellemiség, személyre szabottság	11 fő írta
2.	„Jobban odafigyelnek rám”	5 fő írta
3.	Gyerekszabadság / liberális szellem	5 fő írta
4.	A hagyományos iskola ellentéte	5 fő írta
5.	„Túl kicsi voltam, nem emlékszem”	5 fő írta
6.	Külső ok: sok ismerős idejár, közeli a hely, szülők munkahelye	4 fő írta
7.	A pedagógus érdeklődik a diák iránt / partneri viszony	4 fő írta
8.	Értékelési rendszer / osztályzás hiánya	3 fő írta
9.	Kommunikáció / önkifejezés	2 fő írta
10.	Sokféle program	2 fő írta
11.	Alacsony osztálylétszám	2 fő írta

További megfogalmazások egyes válaszadóktól:

A szülők részesei a programoknak, művészeti képzés lehetősége, „fontos, hogy szeressek bejární”, játékos.

Voltak többen, akik egynél több okot jelöltek meg, vagy a későbbi tapasztalatukról írtak. Utóbbiakat az értékelésben nem jelöltem, míg az előbbieket külön válaszokként értékeltem. A válaszokban megjelölt információk (53 db) jelentős részében a gyerekekkel való személyes bánásmódot jelölték meg fő szempontként. Az első két válaszcsoporthoz – az 1.-2. sort sorolom ide – összesen 16 válaszban szerepelt. A következő két válaszcsoporthoz – 3.-4. sor – szintén közeli szempontot fogalmaz meg, hiszen a gyerekszabadság és a liberális

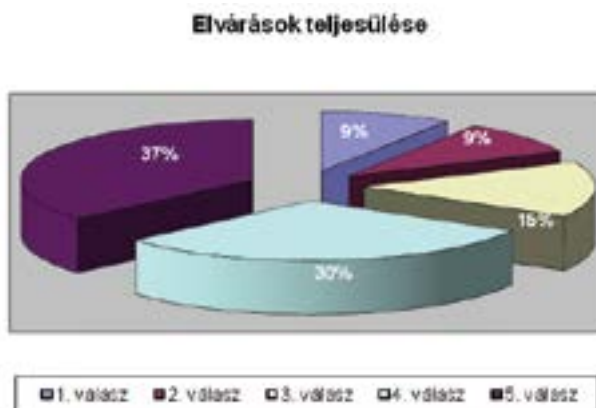
szellem éppen a hagyományos iskolákból hiányzik, tehát ebben az értelemben ennek igénye is már a hagyományos iskolával szembeni döntés. A következő két sorban – 5.-6. sor – arról írnak a válaszadók, amelyek az ő számukra fontosak (vagy a tényleges kérdés nem megválaszolható emlékeztükből), de az iskola belső viszonyaira, programjára nem utalnak (összesen 9 válaszban). A további csoportosított válaszok mind az iskola programjával, elveivel kapcsolatos szempontok.⁶⁷

67 A 2018-as szülőkutatóban hasonló kérdéseket tettünk fel szülőknek. Az állításokat aszerint kellett osztályozzák, hogy mennyire értenek vele egyet (1 – egyáltalán nem ért vele egyet, 5 – teljes mértékben egyetért). Alább a rogerses válaszok átlagait mutatjuk be: Mennyire fontos iskolaválasztásnál:

- a gyerek személyisége: 4,73 a tanárok/oktatók személyisége: 4,56
- a közeg (gyerekek, tanárok, miliő), kapcsolatok: 4,89
- a gyerek egyéni tanulási útjában való segítségnyújtás: 4,81
- a gyereket a saját kíváncsisága vezérelje az iskolában: 4,7
- az iskola nevelési alapelvei: 4,86
- a gyerek képességei: 4,03
- lehetőség, hogy a gyerek sokféle dologban kipróbálhassa magát/sokféle tevékenységet választhasson: 4,54
- a gyerek saját döntésének figyelembevétele (pl. egyből bele-szeretett a tanító néni): 4,03
- az egy osztályban/csoportban tanulók nem túl magas létszáma: 4,27
- saját elképzelésem/elképzelésünk az oktatási koncepcióról: 3,97
- ismerősök tapasztalatai, véleménye: 3,19
- vallási/világnézeti megfontolás: 2,59

6. Az Ön véleménye szerint mennyire teljesítette az iskola a tanulmányok során a belé vetett reményeket?

egyáltalán 1 2 3 4 5 teljes mértékben



A válaszok alapján az iskola többnyire megfelelt az elvárásoknak.⁶⁸

68 A 2018-as szülő kutatásban hasonló kérdéseket tettünk fel szülőknek. Az állításokat aszerint kellett osztályozni, hogy mennyire értenek vele egyet (1 – egyáltalán nem ért vele egyet, 5 – teljes mértékben egyetért). Alább a rogerses válaszok átlagait mutatjuk be:

- A gyermekem szereti a vele foglalkozó tanárokat/ felnőtteket: 4,62
- A gyermekem a tanulás során máshol is használható tudást szerez: 4,54
- Hasznos dolgokat tanul a gyereke: 4,57
- Lelkesen megy iskolába: 4,49
- Lehetőségem van alaposan megismerni az oktatási forma programjait és tevékenységét: 4,54
- Az iskola képviselői és köztem mint szülő között a kommunikáció megfelelő: 4,35
- Ebben az oktatási formában minden olyan eszköz biztosított számára a tanuláshoz, amellyel jól tud haladni: 3,97
- Ez az oktatási forma felkészíti a gyerekeket az életben előforduló problémákra és azok megoldására: 4,49

7. Az iskolába jelentkezés során az Ön esetében játszott-e szerepet tanulási nehézség megléte?

Igen – Nem

1 fő nem válaszolt.

A válaszadók 5/27 arányban válaszolták az igent és a nemet, ami azt jelenti, hogy a válaszadók 16%-a rendelkezett valamely tanulási nehézséggel.

8. Amennyiben igen, mi volt az?

(Kérem, írja le röviden!)

A megnevezett problémák a következők:

Diszlexia és diszgráfia (1 esetben), diszlexia és diszgráfia és diszkalkulia (1 esetben), diszkalkulia, amely itt az iskolában derült ki (1 esetben), 1 fő a „kezelhetetlenségét” jelölte meg, 1 fő pedig, hogy nem tudott végigülni 45 percet.

-
- Ez az oktatási forma felkészíti a gyerekeket arra, hogy jó helyen tudjon majd továbbtanulni: 3,59
 - Sok olyan tevékenységben kipróbálhatja magát a gyermekem, amelyre máshol nincs lehetősége: 4,24
 - Ez az oktatási forma kellően tág ahhoz, hogy magába foglalja az összes oda járó tanuló igényét: 4,05
 - Összességében mit gondol arról, hogy megérte-e ezt az oktatási formát választani? 4,78

9. Mekkora létszámú volt a csoport, amelybe járt?

Az osztálylétszámokra egyes azonos korú volt diákok is (az esetek nagy részében valóságban osztálytársak) különböző osztálylétszámokat jelöltek meg. Ennek oka lehet, hogy nem ugyanarra a tanévre gondoltak, mert esetleg nem járták végig a 6-8. osztályt, vagy csak rosszul emlékeztek. 6 fő jelölt nagyon kicsi (10-12 fős), 3 fő pedig meglehetősen nagy (24-26 fős) osztályokat.

Mindezek ellenére megállapítható, hogy a válaszadók szerint átlagosan 17 fős osztályokba jártak. Az mindenképpen bizonyos, hogy az esetek legnagyobb részében 20 fő alatti a létszám. Az iskola deklarált elvei szerint is „osztályonként maximum 18 gyereket” (Carl Rogers Személyközpontú iskola, 2007) vesznek fel.⁶⁹

10. Ön szerint, a csoport mérete hogyan befolyásolta a személyes tanulását?

A válaszadókból senki(!) nem jelölt 1-est, vagyis minden válaszoló úgy véli, hogy az iskolai osztályuk létszáma semennyire nem gátolta az ő személyes tanulását. Legrosszabb esetben is 3-as számot jelöltek, ami értelmezésünk alapján éppen középen van, vagyis nem befolyásolta lényegesen

⁶⁹ A nagy túljelentkezés miatt jelenleg egy osztályba már 20 főt, esetenként akár ennél többet is felvesznek. (A szerk.)

(indifferens) (12 fő). 4-es és 5-ös értékelést összesen 21-en adtak, ami azt mutatja, hogy a többség (64%) szerint az osztálylétszámok itt segítették a személyes tanulásukat.⁷⁰

11. Ön szeretett-e a Rogers iskolába járni?

A válaszolók 26 igen és 7 nem válasszal, vagyis 79%-21% arányban írták, hogy szerettek ide járni.⁷¹

70 A 2018-as szülő kutatásban a csoportlétszám tekintetében a többi iskolával összevetve a következő eredményeket kaptuk:



71 A 2018-as szülő kutatásban a rogerses szülőktől a következő válaszokat kaptuk (a válaszadók száma százalékban):

- A gyermekem jelentősen boldogabb, kiegyensúlyozottabb közegben tanulhat, mint más iskolákban: 87%
- A gyermekem kicsit boldogabb, kiegyensúlyozottabb közegben tanulhat, mint más iskolákban: 11%
- Nem látok különbséget ebből a szempontból: 3%

12. Miért?

A válaszok itt is csoportosíthatók. Sok pozitív válasz, és néhány negatív is érkezett. Utóbbiakból nem érkezett annyi, hogy csoportokba lehessen rendezni őket, ezért a táblázat után külön sorolom fel őket.

A csoportok:

1.	Barátságos, jó tanárok és osztályfőnök, partnereként kezeltek	12 fő írta
2.	Pozitív, jó légkör, családi hangulat	10 fő írta
3.	Barátságok és jó osztályközösség	7 fő írta
4.	Hagyták a kibontakozást, önmagam adhattam, kreativitás	6 fő írta
5.	Élmény volt, jól éreztem magam	5 fő írta
6.	Személyközpontúság	3 fő írta
7.	Nyitott, elfogadó értékrend	2 fő írta
8.	Hangsúly a készségfejlesztésen	2 fő írta
9.	Játékos tanulás	2 fő írta
10.	Óvoda-iskola közti átmenet	2 fő írta
11.	Szellemiség	1 fő írta
12.	Szerettem tanulni	1 fő írta

-
- Más iskolában jelentősen boldogabb, kiegyensúlyozottabb közegben tanulhat: 0%
 - Más iskolában kicsit boldogabb, kiegyensúlyozottabb közegben tanulhat: 0%
 - Nem tudom eldönteni: 0%

További megfogalmazások a kellemetlen élményekről (1-1 fő írta):

Néha elfogadhatatlan fegyelmezési módszerek; kamaszkodás idején a tanárok nem tudtak a gyerekekkel mit kezdeni; „nem motivált tanulásra a túlzott szabadság.”; „semiféle tanítás nem volt, és mint kiderült... a cél 4. osztályra... olvasni”; „szinte csak tanulási / viselkedési problémás gyerek járt... csúfoltak”.

Utóbbi véleményekből látszik, hogy az elveket nem mindenki tudta (akarta?) elfogadni, valamint éppen a nehézségekkel küzdő gyerekekkel kell a legtöbbet törődni (legalábbis ők ezt várják el az esetek egy részében).

13. Ön szerint a Rogersben alkalmazott pedagógiai, oktatási módszerek mennyire segítették az ön személyes fejlődését az akkori iskolaévei alatt?

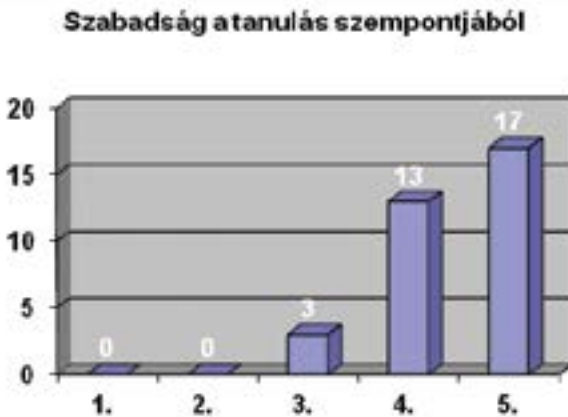
jelentősen gátolták 1 2 3 4 5 nagyon segítették



A válaszadó diákok nagy többsége (82%) úgy emlékszik, hogy az iskola módszerei nagyban hozzájárultak a tanulásban való személyes fejlődésükhöz.

14. Ön szerint mennyire élvezett szabadságot a Rogersben eltöltött idő alatt a tanulás tekintetében?

egyáltalán 1 2 3 4 5 teljes mértékben



Az ábra szemléletesen mutatja, hogy a diákok tanulás tekintetében nagyfokú szabadságot éltek meg. Senki nem jelölte az 1-es vagy 2-es számokat, a válaszadók nagy többsége (91%) a teljes, illetve a nagyfokú szabadságot jelölte meg.

15. Ön szerint mennyire élvezett szabadságot a Rogersben eltöltött idő alatt az órai tevékenység tekintetében? (1 fő nem válaszolt)

egyáltalán 1 2 3 4 5 teljes mértékben

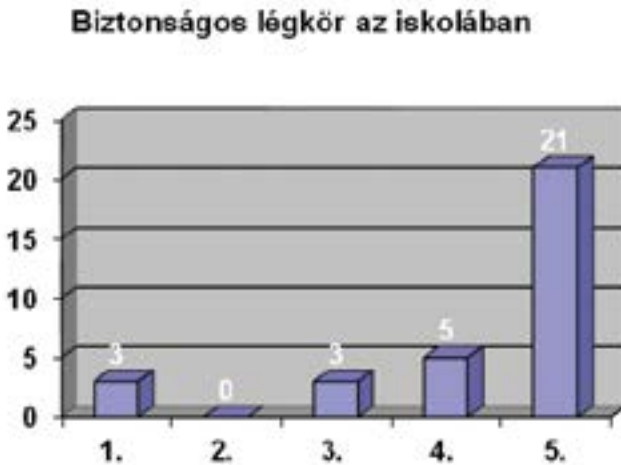


A válaszadók szabadságfoka az órai munkában is kiemelkedően magas, a tanuláshoz képest viszont jelentősen alacsonyabb értékű a teljes vagy nagyfokú szabadság értéke (72%), ami arra utalhat, hogy az órák valamelyest meghatározott mederben folynak. Vélhetően a diákoknak jobban kell alkalmazkodniuk a körülményekhez, mint általában.

16. Az Ön benyomásai szerint mennyire volt biztonságosnak nevezhető a légkör az iskolában?

(1 fő nem válaszolt)

Egyáltalán 1 2 3 4 5 teljes mértékben

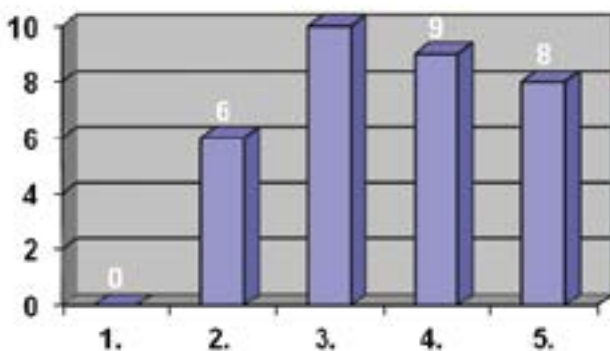


A válaszadók nagy többsége (81%) úgy találta, hogy a biztonság nagyfokú, ám fontos észrevenni, hogy vannak néhányan (nem elhanyagolható 9%), akik kifejezetten rossznak ítélték a biztonságot. A válaszukat bizonyára befolyásolja magának a kifejezésnek az egyéni tartalommal való megtöltése, de az ekkora különbség ezzel nehezen magyarázható. Minden bizonnyal voltak olyan helyzetek, amelyekben nem mindenki vett részt, vagy távol voltak a pedagógusok, amikor a biztonság hiányát érzékelték a megkérdezettek.

17. Az Ön ismeretei szerint mekkora hangsúlyt helyeztek a szülők felelősségére az iskolai képzésben? (Kérem, húzza alá az Önnek megfelelő számot!)

egyáltalán 1 2 3 4 5 teljes mértékben

Szülői felelősség hangsúlyossága

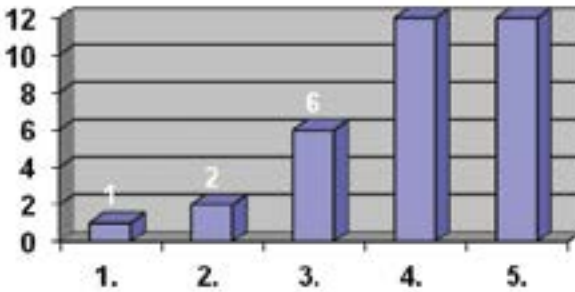


A válaszolók többsége (52%) észleli az iskolában a szülői felelősséget, azonban ez nem mutat jelentősen magas értékeket. Inkább az lehet feltűnő, hogy senki nem jelölte meg az 1-est, amely az egyáltalán nem hangsúlyost jelenti.

18. Az Ön véleménye szerint mennyire volt nagyobb az Ön felelőssége az iskolai tanulásban, mint más, hagyományos iskolában tanuló kortársaié?

egyáltalán 1 2 3 4 5 teljes mértékben

**Diák tanulási felelőssége a
hagyományos iskolához képest**



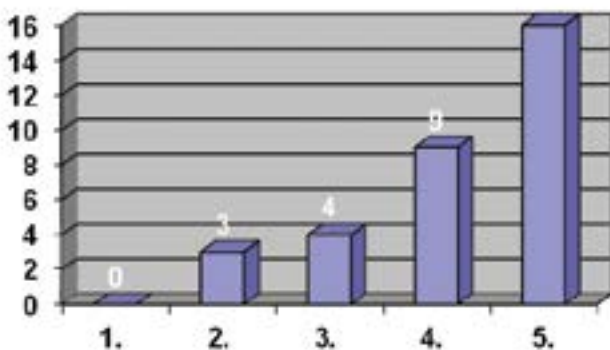
A válaszolók között összesen 1 megkérdezett írta, hogy nem nagyobb a felelőssége, mint a hagyományos iskolai diáké, ugyanakkor feltűnő, hogy a többség nagyon tudatos a felelősség mértékében: 73% állítja, hogy jelentősen nagyobb a felelőssége. Természetesen a felelősségérzet kialakítása az iskola és a család együttes feladata, hiszen a szabadabb légkör a tanulás szempontjából csak több felelősségvállalással lehet eredményes.

19. Mennyire vonta be az iskola a szülőket az iskolai programokba?

(1 fő nem válaszolt)

egyáltalán 1 2 3 4 5 teljes mértékben

Szülők bevonása a programokba



A válaszolók mindegyike érzékelte, hogy a szülőket valamilyen mértékben bevonták, a többség (78%) ezt nagymértékűnek, illetve teljes mértékűnek jelölte. Ez azért fontos, mert az iskola programját csak a szülők bevonásával tudja hatékonyan végezni.

20. Mennyire volt jellemző az iskolában a csoportok és a tanárok közös döntése egyes kérdésekben?

(1 fő nem válaszolt)

egyáltalán 1 2 3 4 5 teljes mértékben



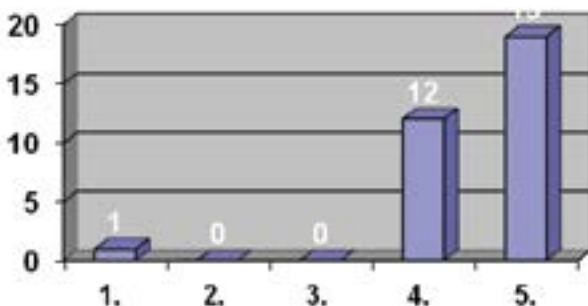
A válaszadók többsége (78%) nagyon jellemzőnek tartja a közös döntéseket. Összesen 1 fő írta ennek az ellenkezőjét, miközben a 2-es számot senki nem jelölte.

21. Mennyire volt nyitott az iskola a diákok egyéni ötleteire és azok megvalósítására?

(1 fő nem válaszolt)

egyáltalán 1 2 3 4 5 teljes mértékben

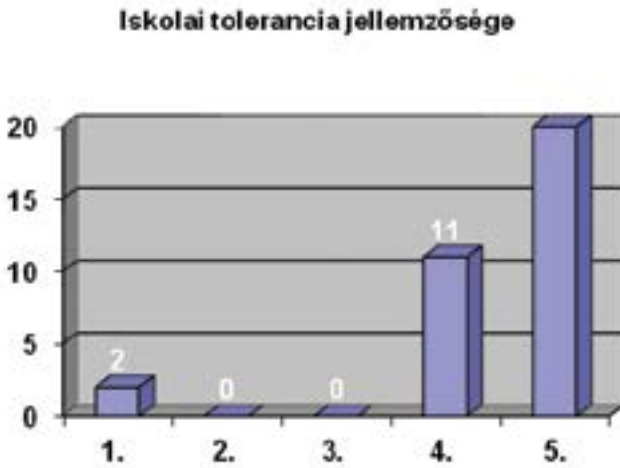
Iskola nyitottsága a diákok ötleteire



A válaszadók döntő többsége (97%) egyértelműen kinyilvánította, hogy az iskola nagymértékben, illetve az esetek többségében teljes mértékben nyitott a diákok ötleteire és azok megvalósítására.

22. Az Ön emlékei szerint mennyire volt jellemző az iskolán belül a tolerancia? (Kérem, húzza alá az Önnek megfelelő számot!)

egyáltalán 1 2 3 4 5 teljes mértékben



A tolerancia megjelölése döntően a teljes mértékű, illetve nagy arányban a magas fokú toleranciát jelölték (együttesen 94%). A kérdőív más válaszaiból (lásd 12. kérdés) kiderül, hogy a nem teljes mértékű megítélés az „egyedi” esetek miatt van. Az azonban megjegyzendő, hogy az eltérő szükségletű diákok befogadásánál sokkal nagyobb odafigyelésre lehet szükség, illetve a megszokottól eltérő helyzeteket kommunikációs szinten is nyíltan kell kezelni az egyes osztályokban (nem csak ott, ahol ez közvetlenül érdekes lehet).

23. A Rogersből kilépve (illetve általános iskola után) milyen képzés megszerzése volt az Ön célja? (Kérem, húzza alá az Önnek megfelelőt!)

Végzettség mint cél	fő	Végzettség mint cél	fő
Szakképzés (szakma)	3	Nem akart tovább tanulni	0
Felsőfokú képzés (szakmai)	2	Felsőfokú képzés (diploma)	27
Egyéb	1		

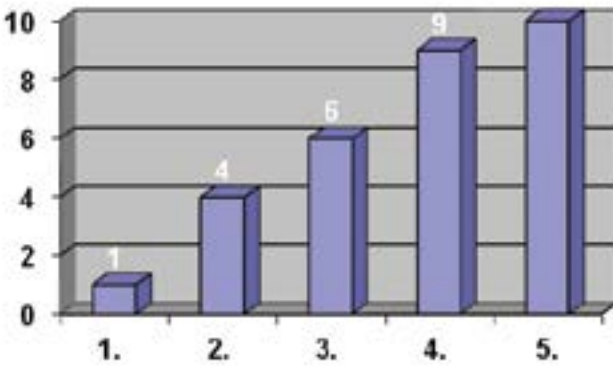
A válaszadók döntő többsége diploma megszerzését tűzte ki célul, és a korábbi válaszokból kitűnik (lásd 3. kérdés), hogy jó úton haladnak efelé. Természetesen nem lehet egyértelműen állítani, hogy mindenkinek már az általános iskolában ez volt a célja, de utólag így értékelik ezt.

24. Mennyire volt támogató a Rogers a továbbtanulás szempontjából?

(3 fő nem válaszolt)

egyáltalán 1 2 3 4 5 teljes mértékben

Továbbtanulás támogatása



A nem válaszolók esetében érthető a tartózkodás, hiszen nagyon kicsiként (alsó tagozat) jártak az iskolába, így nem tudták értelmezni az iskola ilyen irányú támogatására vonatkozó kérdést. A válaszadók többsége (63%) támogatónak érzékelte az iskolát ezen a téren. Megjegyzem, szöveges hozzáfűzésben leírták, hogy általánosan támogatták azokat a tanulmányokat, amelyek felé a diákok elindultak.

25. Volt-e olyan tapasztalata a Rogersben, ami kifejezetten ösztönözte Önt a továbbtanulásra? (Kérem, húzza alá a megfelelőt!)

Igenek és nemek aránya 15/13, ami azt mutatja, hogy nem mindenki tud kifejezett tapasztalatokról beszámolni ezen a téren. Visszautalva a fentebbi megjegyzésekre, lehet, hogy azért nem tudta mindenki tetten érni ezt a támogatást, mert esetleg olyan fiatal volt még az iskolába járásakor. (Az iskola eredetileg 6. évfolyamig működött, ezen belül is volt, aki csak néhány évet járt összesen.)

26. Amennyiben igen, mi volt az?

Erre a kérdésre annyira sokféle válasz érkezett, hogy célszerűbb a jellemzőket idézni, mint általánosítani.

„A saját gondolataim szabadon történő működtetésének támogatása volt az, amitől úgy éreztem, hogy akarok, és képes is vagyok a továbbtanulásra.” „Több tanárom is megtanította, hogy a tudás pozitív dolog, és ahol szert lehet rá tenni, oda érdemes benézni.” „Mindenképp tovább akartam tanulni.” „A körülöttem lévő felnőtteknek mind volt diplomájuk.” „A művészet órák”. „Mindig kérdezték, hogy mikor lesz koncert.” „Mindig mindenki mondta, hogy bármi mehetne, ha kicsit tanulnék is.” „Mindenkori tovább tanult körülöttem.” „Autista osztálytársam is volt és most autistákkal foglalkozó gyógy-pedagógus vagyok.” „A sikeres volt rogerses diákok jó pél-

dának tűntek.” „Amiben jó voltam, azt mindig kihangsúlyozták, és azt tanították, hogy mindenkinek azt kéne tennie, amiben jó.” „Mestermunka az utolsó évben.” „Visszakaptam az önbizalmam.”

27. Kérem, nevezze meg a 3 legfontosabb dolgot, amit a Rogerstől kapott a későbbi életére!

Sok egyedi válasz mellett a következőket említették többen:

1.	Toleranciát	11 fő írta
2.	Nyitottságot	7 fő írta
3.	Kreatív gondolkodást	4 fő írta
4.	Pozitív fogalom a tanulás és az iskola	3 fő írta
5.	Önbizalmat, bátorságot	7 fő írta
6.	Emberközpontúságot	3 fő írta
7.	Jó kommunikációs készséget	4 fő írta
8.	Jó közösségi élet igényét	4 fő írta
9.	Konfliktuskezelést	7 fő írta
10.	Boldog gyerekkort	4 fő írta
11.	Barátokat	4 fő írta
12.	Művészetek fontosságát	3 fő írta

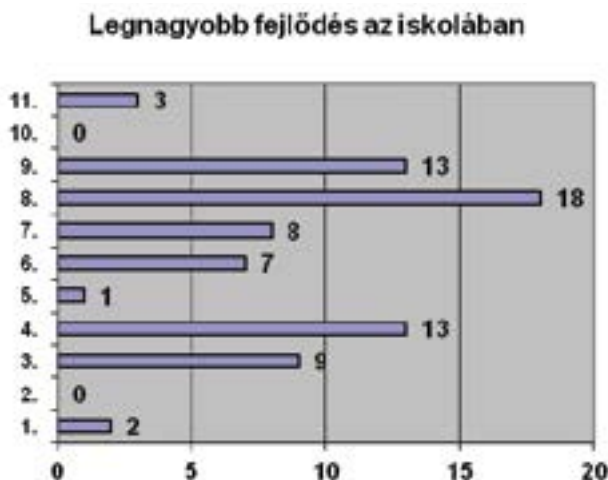
Fontos megemlíteni, hogy az egyéb válaszok között volt 2 db, amely ellenkező előjelű mint a többi, de a válaszadó az

iskolában „kapta”: az egyik a bezárkózás, a másik az elvesztettség. (Miután részletesen nem lehetett erre kitérni, így csak visszautalok a korábbiakra, hogy bizonyos esetekben bizonyára nagyobb figyelemre van szükség.)

28. Ön szerint mely területekben fejlődött a legtöbbet a Rogersben az alábbiak közül?

(Legfeljebb 2-t jelölhettek.)

1. Racionális gondolkodás – 2. tantárgyi szakismeret – 3. kommunikációs készségek – 4. társas kapcsolatok – 5. ismeretanyag elsajátított mennyisége – 6. tolerancia – 7. érzelmi intelligencia – 8. kreativitás – 9. együttműködés – 10. versengés – 11. empátia

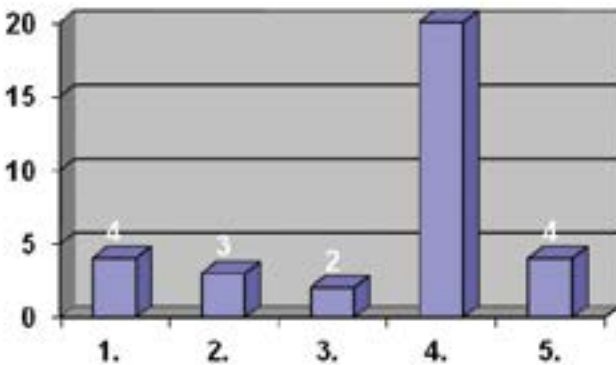


A válaszok alapján kimagaslóan fejlődtek az iskolában: 8. Kreativitás (az összes válasz 24%-a), 9. együttműködés (18%), 4. társas kapcsolatok (18%). Két terület nem kapott egyetlen választást sem: 10. versengés, 2. tantárgyi szakismeret. Ide sorolhatjuk továbbá az egy választást kapott 5. ismeretanyag elsajátított mennyiségét is.

29. Véleménye szerint mennyire hatott Önre a mai kommunikáció tudatosságában a Rogers Iskola?

egyáltalán 1 2 3 4 5 teljes mértékben

Hatás a mai kommunikáció-tudatosságra



Míg 7 fő egyáltalán vagy kevéssé származtatja innen kommunikációja tudatosságát, addig 20 fő (61%) nagymértékben, amely a 4 fő teljes mértékben jelölésével már 73%. Megjegye-

zem ismét, hogy akik csak egy-két évet töltöttek alsó tagozatosként az iskolában, nehezen tudnak pontos emlékeket rekonstruálni erről az időszakról.

30. Ön szerint, mennyire tanulta meg az iskolában a másokhoz való alkalmazkodást?

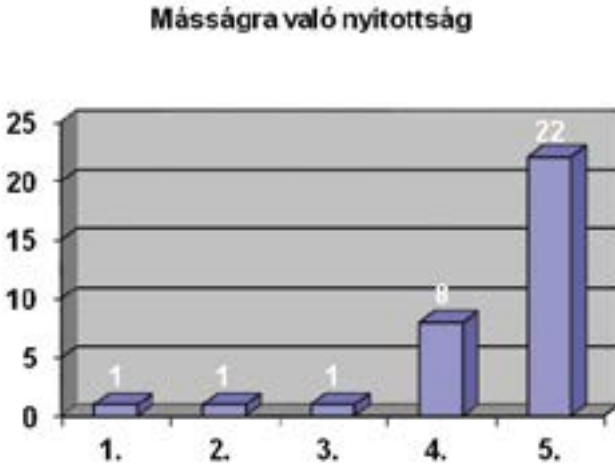
egyáltalán 1 2 3 4 5 teljes mértékben



A válaszadók nagy többségben az alkalmazkodás megtanulását ebből az iskolából eredeztetik (76%), miközben összesen 1 fő írta azt, hogy egyáltalán nem innen ered az alkalmazkodása.

31. Ön szerint, mennyire tanulta meg az iskolában a másságra (kultúrák, emberek...) való nyitottságot?

egyáltalán 1 2 3 4 5 teljes mértékben

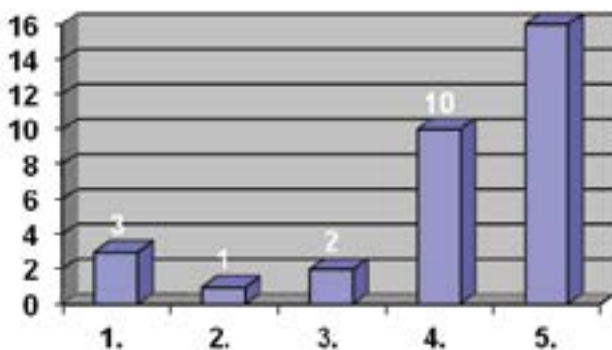


Igen jelentős eltéréssel megállapítható, hogy a másságra való nyitottságukat csaknem minden válaszoló a Rogersből eredezteti (91%).

32. Ön szerint, mennyire haladhatott a saját érdeklődési köre felé a Rogers Iskolában? (Kérem, húzza alá az Önnek megfelelő számot!)

egyáltalán 1 2 3 4 5 teljes mértékben

Saját érdeklődési kör felé haladás



A válaszadók 13%-a mondja, hogy nem volt jellemző, ugyanakkor a jelentős többség (81%) úgy érezte, hogy nagymértékben haladhatott az érdeklődése felé.

33. Ön szerint, mennyire volt hatással a Rogers Iskola légköre a későbbi életpályájára?

egyáltalán 1 2 3 4 5 teljes mértékben

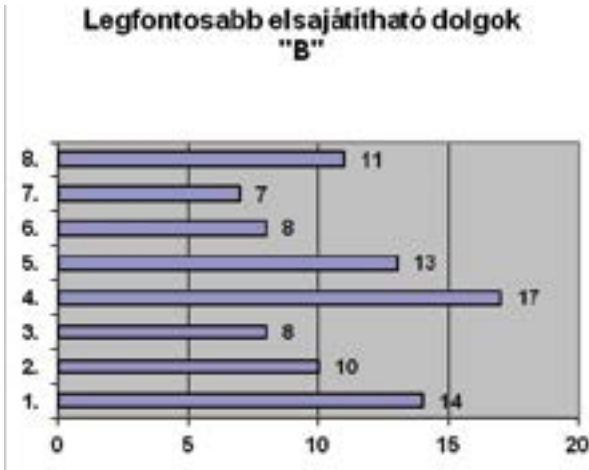


A válaszadók többsége (73%) gondolja úgy, hogy az iskola légköre jelentős hatással volt a későbbi életpályájára. Eközben egyetlen válaszadó sem jelölte, hogy egyáltalán nem hatott rá az iskola ilyen értelemben.

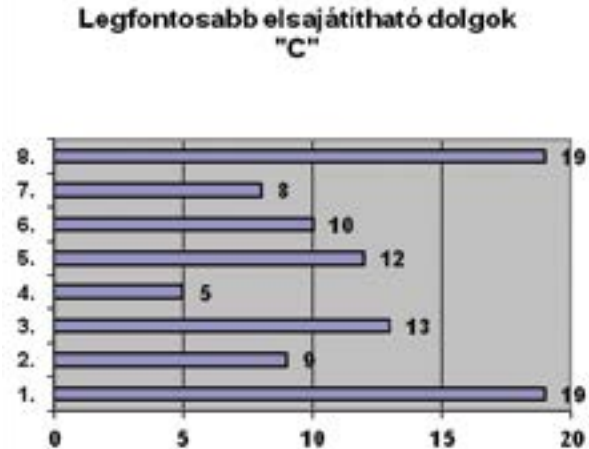
34. Az alábbiak közül Önnek melyek voltak a legfontosabbak a Rogers Iskolában elsajátítható dolgok közül?



1. felelősségtudat – 2. hiteles viselkedés – 3. nyíltság – 4. odafigyelés másokra – 5. konfliktusok kezelése – 6. a bizalmi légkör kialakítása – 7. őszinteség – 8. empátia – 9. feltétel nélküli pozitív odafordulás – 10. másokkal való törődés szükségessége



1. önbizalom – 2. rugalmasság – 3. változásokhoz való alkalmazkodás – 4. önmegvalósítás igénye – 5. önmegvalósítás képessége – 6. tanulási források felismerése – 7. tanulási források alkalmazása – 8. önértékelési képesség



1. kreativitás – 2. visszajelzés – 3. önállóság – 4. önfegyelem – 5. játékoság – 6. megállapodások betartása – 7. kezdeményezés – 8. tolerancia

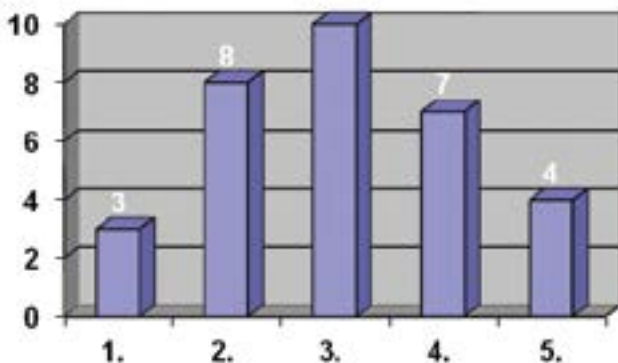
Miután egy szempont 33 jelölést kaphatott, a 19-21 jelölést kapottakat tekinthetjük a legfontosabbaknak: 21-et kapott az odafigyelés másokra („A” 4.), és 19-et kapott a konfliktusok kezelése és az őszinteség („A” 4; „A” 7), valamint a kreativitás és tolerancia („C” 1; „C” 8).

35. Véleménye szerint hogyan befolyásolta a Rogersben alkalmazott tanulási módszerek ismerete a későbbi tanulását?

(1 fő nem válaszolt)

jelentősen gátolta 1 2 3 4 5 nagyon segítette

Tanulási módszerek befolyása későbbre



A tanulási módszerek későbbre vonatkozó hatását külön-bözően ítélik meg a válaszadók. Mindkét végre 11-11 válasz érkezett, míg a 3-ast (hatása nem jellemző) 10 fő választotta. Ennek alapján elmondható, hogy hatásának nagy

jelentőséget nem tulajdonítanak, bár megjegyzem, hogy az összes válaszadó 13%-a a „nagyon segítette” lehetőséget jelölte, ami arra utal, hogy voltak többen, akik sokat köszönhettek a későbbiekben ezeknek a módszereknek.

36. Járt Ön más (bármely hagyományos iskola) iskolába a Rogers után?

Miután a Rogers Iskola nem volt mindig nyolcosztályos, így lényeges kérdés, hogy más, hagyományos iskolába jártak-e a válaszadók. Az igen-nem aránya 23/9, tehát összesen 9 fő végezte a teljes általános iskolát a Rogersben, míg a többiek más iskolába is jártak a Rogers után.

37. Amennyiben igen, mely tantárgyakból kellett anyagot pótolnia a felzárkózása érdekében?

A pótlás jellemzően 5 tantárgyból volt szükséges:

matematikából	6 fő
nyelvtanból	4 fő
irodalomból	3 fő
történelemből	2 fő
angolból	2 fő

A válaszadókból 6 fő írta, hogy nem kellett pótolnia, ugyanakkor közülük ketten jelezték, hogy iskolaváltáskor egy osztály visszalépéssel mentek az új helyre.

38. Amennyiben igen, mely tantárgyakból volt bővebb a tudása, mint a többi csoporttársáé?

A többség válasza szerint nem volt ilyen tárgy.

A többiek válasza:

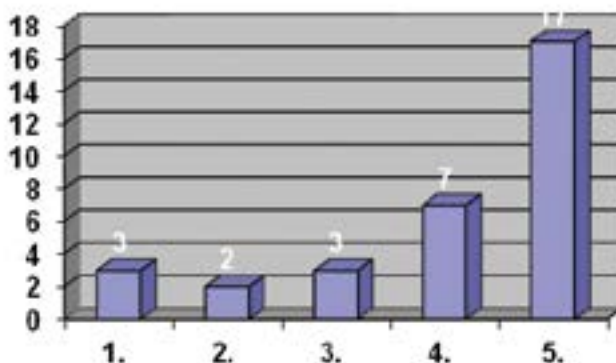
történelem	2 fő
irodalom	2 fő
biológia	1 fő
természetismeret	1 fő
rajz	1 fő
dráma	1 fő
ének	1 fő
testnevelés	1 fő
számítástechnika	1 fő

39. Iskolaévei alatt mennyire tartotta jónak, hogy a Rogers Iskolába jár egy hagyományos iskolával szemben?

(1 fő nem válaszolt)

egyáltalán 1 2 3 4 5 teljes mértékben

Mennyivel tartotta jobbnak más iskolánál?



A válaszolók többsége (75%) jónak tartotta az iskolás éve alatt, hogy a Rogersbe járt, és nem hagyományos iskolába.

40. Más iskolába járó kortársai hogyan ítélték meg a Rogers Iskolát, amikor még iskolások voltak?

A véleményekről egyszerű összefoglalót adni, mert három pozitív és kettő negatív vélemény érkezett.

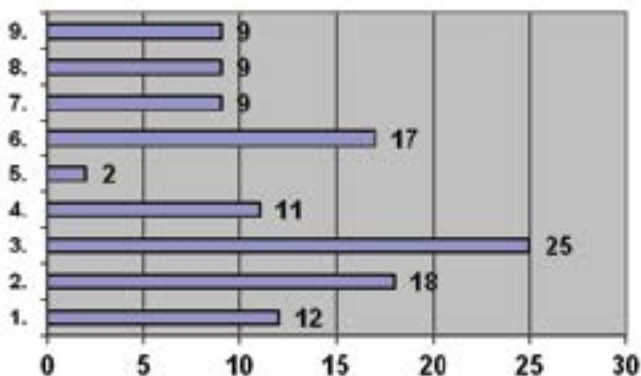
irigykedtek	8 fő
furcsállották	7 fő
lenéztek, mert nem ismerték	3 fő
rossznak, gyengének ítélték	2 fő
csodálták	3 fő
nem beszéltek róla	4 fő
nem válaszolt	6 fő

41. Az Ön számára az alábbiak közül melyek voltak a leghasznosabb módszerek a rogerses tanulás során a saját tanulása szempontjából?

Leghasznosabb módszerek a rogerses tanulásnál „A”

1. Az osztályzás elhagyása – 2. az önértékelés – 3. a tanárok szöveges értékelése – 4. évváró tábor – 5. tanári előadások – 6. mestermunka elkészítése – 7. a tanárokkal kötött szerződések betartása – 8. útilapok szakkörlátogatás – 9. kirándulásokon szerzett tapasztalatok.

Leghasznosabb módszerek a rogerses tanulásnál "A"

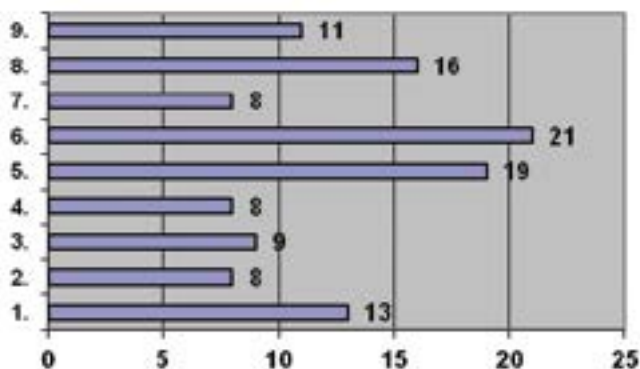


Legtöbben a 3. a tanárok szöveges értékelését választották, 25-en (77%) – valószínűleg ez volt, amiből a legtöbbet hasznosították. A következő 2. az önértékelés, 18-an (55%) választották, ezt követi a 6. mestermunka elkészítése, 17-en (52%).

A leghasznosabb módszerek a rogerses tanulásnál „B”

1. Színházszerű feldolgozások – 2. egyéni szereplésekre való felkészülés – 3. csoportos szereplésekre való felkészülés – 4. ünnepekre való felkészülés – 5. képzőművészetekkel való gyakorlati foglalkozás – 6. a kultúrkörökkel való hosszabb foglalkozások – 7. témnapok feldolgozása – 8. művészeti jellegű tevékenységek – 9. iskolai tábor.

Leghasznosabb módszerek a rogerses tanulásnál "B"

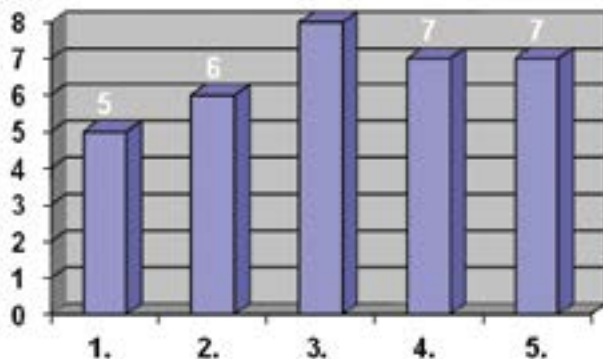


A legtöbbet a 6. kultúrkörökkel való hosszabb foglalkozásokat jelölték, 21 fő (64%), a következő a 5. képzőművészetekkel való gyakorlati foglalkozás, 19 fő (58%), ezután a 8. művészeti jellegű tevékenységek következtek, 16 fő (48%).

42. Mennyire érez kötődést a Rogers Iskolához ma?

egyáltalán 1 2 3 4 5 teljes mértékben

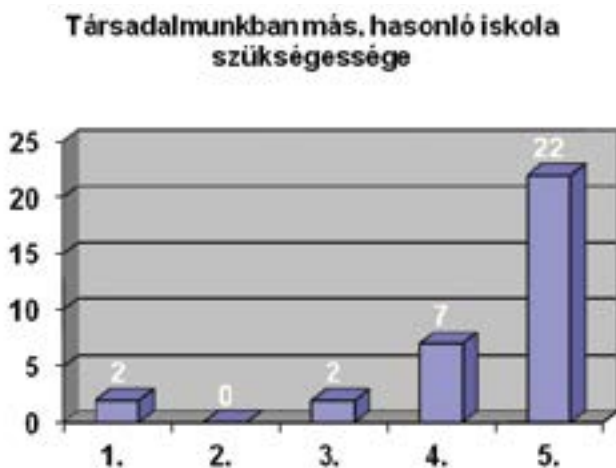
Kötődése a Rogershez



A kötődés megoszlása eltér a kevésbé és a nagyon között. A nagy, illetve teljes mértékű kötődés 42%, míg az egyáltalán vagy kevésbé 33%, de jelentős az indifferens 24% jelölése is.

43. Ön szerint a mai társadalmunkban mennyire van szükség a Rogershez hasonló szellemiségű iskolák működésére?

egyáltalán 1 2 3 4 5 teljes mértékben



A válaszadók túlnyomó többsége (88%) egyértelműen a hasonló iskolák szükségessége mellett foglalt állást, teljes ellenző összesen 2 fő (6%).

44. Ön szerint mik a legfontosabb eltérések a hagyományos iskola és a Rogers között? (Kérem, sorolja fel!)

Hagyományos	Rogers-iskola
Nem adnak 6 éves gyerekek kezébe akkora szabadságot, hogy eldönthessék, akarnak-e tanulni	Lehetőséget biztosítanak a képességek, tehetségek fejlesztésére
Az egyént csak az osztályzás alapján kialakult tanulmányi átlaga alapján értékeli	Biztonságot és szeretetteljes légkört biztosítanak a diákok számára
Csak leadják a tananyagot	Nincs osztályzás, tegezzük a tanárokat
Tudásközpontú	Inkább készségközpontú
Kicsit olyan, mint egy munkahely	Tartottak a szülőknek továbbképzéseket a nevelési módszerekről
Alá-fölérendeltségi viszony van	Jó a tanár-diák kapcsolat
Az ellenőrzőn keresztül kezelik az embert	A közösség tagjának érezheti magát a tanuló
Van következménye, ha egy gyerek nem megy be az órára	Mély, tartalmas értékelés
Kényszerű magolás	Közös norma
Korlátok, büntetés	Személyközpontúság

A táblázat a válaszadók megkülönböztetését tükrözi. Érdemes összevetni az eredeti, teljes szakdolgozat 12. oldalán található 1928-ban készült táblázattal, amely szemlélteti, hogy a mai pedagógiai vonások jó része nem új keletű, hanem eredendően része volt a reformpedagógia kialakulásától kezdve ennek az irányzatnak. (A táblázatot lábjegy-

zetben közöljük.) Látható, hogy a diákok egészen pontosan érzékelik a különbségeket.⁷²

72

Régi iskolák jellemzői	Új iskolák jellemzői
1. Gyermeket befogadó (<i>receptív</i>) lénynek tekintik	1. A gyermek aktivitására épülnek (Az iskolai tervek átalakítása)
2. Az emlékezetre támaszkodnak	2. A természetes hajlamok és képességek, a gondolkodás fejlesztése a cél
3. Hagyományos órarend	3. Az egyéni képességek mértéke a fontos, ez a tevékeny elmélyülés alapja
4. A tantervek logikai vagy időrendi haladás szerint mindent felölelnek	4. Az egyes tudományokban keresik a fejlesztő részleteket, elfordulás az enciklopédikus eszménytől
5. A tankönyvi szövegek betanulása a fő	5. Ösztönzés az értelmi tevékenységre, a kutatásra
6. A vizsgák célja az ismeretek elsajátításának ellenőrzése	6. A vizsgákon az ismeretek használatára, gyakorlati alkalmazására fektették a hangsúlyt
7. Tömegtanítás	7. Egyéni, személyre szabott nevelés
8. Koncentrikus előrehaladás	8. Az érdeklődési központok irányítása a cél
9. Mozdulatlanlanság a fegyelem megnyilvánulása	9. A tevékenység az iskolai fegyelem megnyilvánulása
10. Az érdeklődést a félelem, büntetés vagy jutalom váltja ki	10. Belső, spontán érdeklődés

45. Ajánlana-e másoknak a Rogers Iskolát?

Igen-nem aránya 22/10, ami azt mutatja, hogy a többség nagyon jónak tartja az iskolát. Megjegyzendő, hogy a 31% nem javasolná. A kifejtős kérdéseknél voltak utalások arra, hogy mi ennek az oka, de mivel a Rogers Iskola akkori működése és a mai eltérhet egymástól, nem biztos, hogy ezek a választok az iskola mostani működéséről hiteles képet mutatnak.

46. Ön szerint hogyan alakul (bővül-e) a személyközpontú (Rogers vagy ahhoz hasonló elven működő) iskolák elterjedése?

A kérdésre nemcsak egyértelmű válaszok érkeztek. 4 fő nem válaszolt, a többiek közül 12 írta, hogy bővülni fog, miközben 4 fő annak adott hangot, hogy reméli a bővülést.

11. Egyéni munka	11. Egyéni és kollektív munka, iskolai munkamegosztás a szociális érdeklődés kialakításának érdekében
12. Az erkölcsi nevelés a rossz hajlamok elnyomására szolgál	12. A hajlamok levezetésének szublimálását tűzték célul

„A régi és az új iskolák összevetése” (Kenyeres Elemér: Az új iskola pedagógiája 2. in Magyar Paedagogia, 1928. március-április 37/3-4., 92. p. Idézi: Ambrus, 1996)

13 fő írta, hogy nem bővül, pontosabban közülük 3 fő megállapította, hogy jelenleg stagnál.

47. Ön hány évig volt a Rogers iskola tanulója?

Évek száma	1	2	3	4	5	6	8	13
Fő	1	3	9	2	3	13	1	1

Látszik, hogy néhányan kevés időt töltöttek itt, ami lehet családi ok, de jelezhet az iskolával kapcsolatos probléma miatti iskolaváltást is (a kérdőív válaszaiban erre több helyen fordul elő utalás).

48. Kérem, írja le, mi az a terület / tevékenység (-ek), amellyel ma foglalkozik!

A válaszadókból 21 fő írta, hogy jelenleg is tanul (koruknak megfelelően középiskolában, illetve a többség főiskolán, egyetemen), 6-an dolgoznak is közben. 7 fő foglalkozik műszaki vagy üzleti, 11 fő humán területekkel (művészetek, pszichológia, szociológia, kreatív munka, óvónő, fotózás, zene), továbbá néhányan jeleztek hobbi tevékenység mellett még sportot (5 fő).

4. Összefoglalás

Kutatásommal az volt a célom, hogy megismerjem a Rogers Iskola diákjainak gondolatait az iskoláról.

A kérdőíves felmérés segítségével sok információt kaptam erről. A kutatás elején állított hipotéziseimből kiindulva a következő megállapításokat teszem.

1. Az iskolaválasztás döntően a szülők kezében van, de az, hogy kizárólag ők döntenek erről, nem igazolódott. A válaszok alapján 15%-ban a diákok döntenek, és 30%-ban nem lehet szétválasztani a döntés kialakítását.⁷³

A választásban igényként megfogalmazott elvárások a hipotézisnél sokkal árnyaltabb képet mutattak: 11 különböző csoportba voltak oszthatók, ezekből kettő olyan, amely egyértelműen a hagyományos iskola ellentétéként jelent meg, de ezzel nem került többségbe az igények között. A tanulási nehézségre való hivatkozás egy esetben sem merült fel konkrétan, bár más kérdések válaszaiból kitűnik, hogy van olyan válaszadó, akinek ilyen problémája volt (5 fő). Mindemellett a személyközpontúság és „a jobban odafigyelnek a gyermekre” az összesítésnél 16 szavazatot kapott, amivel megelőzi a további csoportokat.

Érdemes lenne a jelenleg az iskolába járó tanulási nehézségekkel küzdő fiatalok több éven át tartó megfigyeléses és kérdőíves vizsgálata, hiszen ennek során kimutatható lenne,

⁷³ A 2018-as szülő kutatás adataiból az látszik, hogy más alternatív iskolákkal összehasonlítva a Rogers Iskolában a legmagasabb azoknak a szülőknek a száma, akik az oktatással való döntésekbe a gyermekeket is igyekeznek bevonni. (1. melléklet)

hogy milyen módon változik a problémájuk az iskolaidő végére. (Vélhetően javul, hiszen a tapasztalatok szerint a diákok nagy része leérettségizik és főiskolára megy tovább.)

2. A gyerekek többségükben szerettek idejárni – 79%-ban írták ezt. Az iskolai légkör és módszerek többségükben kedveltek voltak számukra, de meg kell jegyezni, hogy nem volt ez a kép teljesen egységes, a légkör kapcsán voltak ellenvélemények is. A kommunikáció és a tanítási módszerek, az értékelés tekintetében kifejezetten pozitív megítélés alá estek (a tanárok visszajelzései a válaszadókban magas elégedettséget okoztak – 77% választotta!). A Rogers Iskolában zajló kommunikáció, konfliktusmegoldás láthatóan beépült az életükbe, és a diákok a továbbiakban is tudatosan alkalmazzák ezeket.⁷⁴

3. Az iskolában tanított tantárgyak tekintetében egyértelműen megállapítható – ahogy az egyik válaszadó írta is –, hogy inkább a készségek, képességek fejlesztésén van a hangsúly, a lexikális tudás elvárása nincs magas szinten. Ez az iskolából való továbblépésnél az esetek nagy részében

74 A 2018-as szülő kutatásban a rogerses szülőktől a következő válaszokat kaptuk (a válaszadók száma százalékban):

A gyermekem jelentősen boldogabb, kiegyensúlyozottabb közegben tanulhat, mint más iskolákban: 86%

A gyermekem kicsit boldogabb, kiegyensúlyozottabb közegben tanulhat, mint más iskolákban: 11%

Nem látok különbséget ebből a szempontból: 3%

Más iskolában jelentősen boldogabb, kiegyensúlyozottabb közegben tanulhat: 0%

Más iskolában kicsit boldogabb, kiegyensúlyozottabb közegben tanulhat: 0%

Nem tudom eldönteni: 0%

pótlást igényel. Meg kell azt is jegyezni, hogy ennek ellenére a volt diákok rendkívül nagy arányban akarnak és tudnak továbbtanulni. Életkoruknak megfelelő magasabb szintű iskolákba járnak, de a formális iskolákon túl is többen képződnek, tanulnak hobbi vagy egyéb kiegészítő tevékenységeken keresztül. Az interperszonális készségeik magas fokra fejlődtek. A diákok többsége ezt teljesen tudatosan éli meg, és többnyire itt, a Rogers Iskolában megszerzett tudásként értékeli.⁷⁵

4. Nem igazolódott, hogy az iskola főbb üzenetei mindenkihez eljutnak, bár a többség valóban felismeri ezeket a törekvéseket: a szabadság, biztonságos légkör, a szülők és diákok megszokottnál nagyobb felelőssége, a diákok ötleteire támaszkodás, a tanár és a csoportok közös döntése, másokhoz való alkalmazkodás, tolerancia.

5. Az iskola szellemisége nyomot hagyott a fiatalokban, 42% nagyon jelentős mértékben kötődik, és 88%-uk gondolja (vagy reméli), hogy további hasonló iskolák is nyílnak majd. A hagyományos iskolától való eltéréseket komplexen felismerik, és hiszik, hogy a Rogers Iskolában megtapasztalt módszerek előnyösebbek a fiataloknak, mint a hagyományos iskola feszültségekkel teli módszerei.

A válaszok alapján több újabb vizsgálatra érdemes terület is felmerülhet. Biztosan érdekes és szükséges lenne egy olyan kutatás, amelyben egy hagyományos iskoláról tesszük fel ugyanezeket a kérdéseket, hiszen akkor megállapítható lenne

⁷⁵ Az iskola jelenlegi továbbtanulási statisztikája több évre visszamenőleg a honlapjukon elérhető: <https://www.rogersiskola.hu/tovabbtanulas.html> (A szerk.)

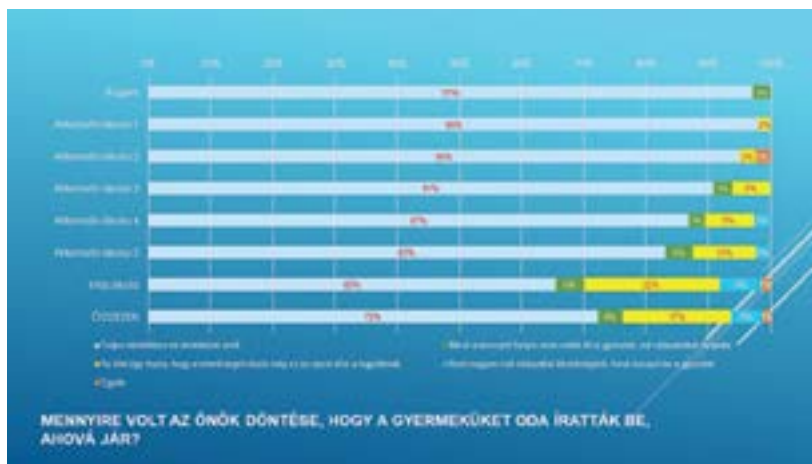
az ottani volt diákok viszonyulása a régi iskolához, felfedezhetnénk párhuzamokat és ellentéteket, megtudhatnánk az ő véleményüket az alternatív iskolákról.

Meggyőződésem, hogy a vizsgált iskola diákjai valóban „puha átmenettel” (idézet a kérdőív egyik válaszából) kerülnek az általános iskolába, és valóban örömmel járnak iskolába. Ennek a jelek szerint az is az ára, hogy a következő iskola előtt szükség lehet egy felzárkóztató programra. Ennek ellenére a „boldog” gyermekkor olyan nyomokat hagy a diákokban, hogy örömmel emlékeznek rá évtizednyi távlatból is.

„... hagynom kell, hogy az élmények magukkal ragadjanak egy olyan irányba, amely előrehaladásnak tűnik...” (Rogers–Freiberg, {1994}2007: 423)

Melléklet – Szülőkutatás 2018, Iskolaválasztási szempontok 1.

A kutatás során a szülőknek lehetősége volt megnevezni, hogy melyik iskolába jár a gyerekük. A Rogersen kívül megnevezett iskolákat itt „Alternatív iskola1., 2.” stb. jelöléssel azonosítjuk, a „Más iskola” elnevezés azokat a válaszokat jelöli, amelyekben vagy nem nevezték meg az iskolát, vagy a megnevezett iskola olyan kis elemszámmal jelent meg, hogy nem vizsgáltuk külön kategóriaként, vagy nem alternatív iskolát neveztek meg.



Borsodi Imre: What Students Get from the Rogers School (2010, 2019) (Addendum by: Dobos Orsolya–Pálinkás János, 2019)

Many people are interested in the question: do the academic results of alternative schools justify their existence if we compare them to the results of traditional state schools? In our paper we are looking for an answer to this question with regard to the Rogers School. In our research we analyzed the printed material about the principles of the Rogers School and about person-centered education; two movies (one documentary made by adults, who used to be students of the school, and an end-of-year movie of one of the fourth grade classes); discussions with the founder, former students, parents at the 20th anniversary of the school; interviews with the principal and other experts of the person-centered approach; finally, a questionnaire based on these discussions, interviews. We supplemented the results of the research with the results of a national parent research that was conducted a couple of years later (only the data for the Rogers School) with the aim of showing why parents choose alternative solutions for their elementary-school-aged children. In both strands of research we received mostly positive feedback: the overwhelming majority of the children like to attend the Rogers School, the main messages of the school go through to everyone, the spirit of the school remains with the youths in their later life. One critical remark was formulated: that they emphasize skills and competences, but there aren't any high expectations for factual knowledge. In spite of this, the "happy" childhood leaves its mark on the students and they remember it even decades later.

Felhasznált irodalom

A Waldorfról általában. <http://fotiwaldorf.hu/waldorf> [2010. 11.09.]

Alapelvek és gyakorlat. 2007. Carl Rogers Személyközpontú Iskola, Budapest.

Ambrus Attiláné Dr. Déri K. (1996): *Új iskolák Magyarországon a XX. század első felében.* Nemzetközi pedagógiai tanácskozás, Galánta.

Bakos F. (szerk.) (1989): *Idegen szavak és kifejezések szótára.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Breznysnyánszky L. (2004): Alternatívok és alternatívák. Új pedagógiai szemle 2004. 6. 28-33. p.

Csata I. (szerk.) (2001): *Tíz év. A Rogers iskola első tíz éve visszaemlékezések, dokumentumok tükrében.* Rogers iskola–Media Kft, Budapest.

Csizmazia K. (2004): *Szabadság és kööttség. A személyközpontú megközelítés adaptációja a megszokott iskolai keretek között.* Carl Rogers személyközpontú Általános Iskola és Szak-középiskola, Budapest.

Kakuj K. (2001): *A reformpedagógia az óvoda tükrében.* <http://www.freeweb.hu/pedagog001/> [2010. 11. 06.]

Kanaki A. (2009): *Alternatív iskolák, 3. rész: a Montessori módszer és az AKG.* https://eduline.hu/kozoktatatas/20091020_montessori_akg_alternativ_iskolak [2010.11. 06.]

Klein S. (szerk.) (2007): *Gyerekközpontú iskola.* Edge 2000 Kiadó, Budapest.

Kovács Gy.–Karczewicz J.–Miehle A. (1991): *Freinet hatása a mai magyar óvodapedagógiára*. Horizont 2000 Humán Szolgáltató Bt.

Nagy S. (szerk.) (1977): *Pedagógiai lexikon*. Akadémiai kiadó, Budapest.

Németh A.–Pukánszky B. (1999): *Magyar reformpedagógiai törekvések a XX. század első felében*. Magyar Pedagógia 1999. 3. 245-262.

Pons, C. (1993): *Egy Freinet-osztály karaktere*. (részlet) In Horváth H. A. (szerk.) *Freinet-évkönyv 1999*. Magyar Freinet Alapítvány, Budapest, 21-30. p.

Pukánszky B. (1995): *Segítő nevelés a pedagógia történetében*. Magyar Pedagógia 1995. 3-4. 333-342. p.

Pukánszky B. (2002): *Herbart pedagógiájának időszerűsége: Példa a középút keresésére*. In Balogh L. (szerk.): *Neveléstörténeti kaleidoszkóp – A középkortól napjainkig*. Országos Pedagógiai Könyvtár és múzeum, Budapest. 21-30. p.

Pukánszky B.–Németh A. (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest. <http://mek.niif.hu/01800/01893/html/index.htm> [2010.11.01.]

Rogers, Carl R. ({1970} 2008): *Találkozások – a személyközpontú csoport*. Edge 2000 Kiadó – Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Rogers, Carl R. ({1983}2007): *A személyes kapcsolat, mint a tanulás serkentője*. In Klein Sándor (szerk.): *Gyerekközpontú iskola*. Edge 2000 Kiadó, Budapest.,15-38. p.

Rogers, Carl R. ({1995}2008): *Valakivé válni*. Edge Kiadó, Budapest.

Rogers, Carl R.–Freiberg, H.–Jerome ({1994}2007): *A tanulás szabadsága*. Edge 2000 Kiadó, Budapest.

Samu K. F. (2007): *Az alternatív iskolák lényege*. [2010. 10.20.]

Szenes A. (1991): *Igen. Carl Rogers személyközpontú pszichológiájáról személyes tapasztalatok alapján*. Relaxa, <http://www.newcode.hu> [2010.10.26.]

Teológiai szakkifejezések. Evangélikus Hittudományi Egyetem Rendszeres Teológiai tanszék. <http://cc.bingj.com/cache.aspx?q=antropoz%c3%b3fia+fogalma&d=4869896055621412&mkt=en-ww&setlang=hu-HU&w=980342ee,5da8f478> [2010.11.09.]

Torgyik J. (2002): *Az alternatív pedagógia helyzete hazánkban 1945-től napjainkig*. http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/index.php?act=menu_tart&rovat_mod=archiv&e-id=24&rid=1&id=206 [2010. 11.06.]

Vekerdy T. (2003): *Milyen iskola kell a gyerekeknek?* Filum kiadó, Budapest.

Interjúk:

Dobos Orsolya – a budapesti Rogers Személyközpontú Iskola igazgatója 2010. 05. 04. 14:00

Dobos Orsolya – a budapesti Rogers Személyközpontú Iskola igazgatója 2010. 10. 21. 13:00

Klein Sándor – PTE tanszékvezető egyetemi tanár 2010. 10. 20. 15:00

Volt diákokkal/szülőkkel és az iskola alapítójával, Gádor Annával 2010.06. 04. 13:00

Film:

Kárpáti György rendező – Pálos Gergely operatőr (2007)
Szabadjegyek – dokumentumfilm

TOVÁBBI AJÁNLOTT KÖNYVEK, ÍRÁSOK⁷⁶

⁷⁶ A tanulmányok végén felhasznált irodalmat itt nem soroljuk újra fel. (A szerk.)

Csata I. (2001): „Elmenős programok” a Rogers Iskolában. Új Pedagógiai Szemle, 2001. 9. <https://www.epa.hu/00000/00035/00052/2001-09-mu-Csata-Elmenos.html> [2019.12.04.]

Csinálhatnánk egy olyan iskolát, ahova a gyerekek szeretnek járni. https://eduline.hu/kozoktatas/20091013_alternativ_iskolak_waldorf_rogers [2019.12.04.]

Csizmazia K. (é.n.): Konfliktuskezelés a Rogers-iskolában. A Rogers-iskoláról és az osztályról. <https://osztalyfonok.hu/cikk.php?id=117> [2019.12.04.]

Dobos O. (2017): Alternatív iskolák és új oktatási „formák” Magyarországon a XXI. század elején. TanITani Online, 2017.02.17.

Dobos O. (2018): A választhatóság lehetősége a tanulás információgyűjtő fázisában és a tanulásszervezésben – alternatív iskolai gyakorlatok bemutatása az IPOO-modell alapján. Különleges Bánásmód, IV. ÉVF. 2018/2.

https://gygyk.unideb.hu/sites/default/files/upload_documents/kb_2018_2_dobos.pdf [2019.12.04.]

Dobos O. (2019): Egy harmincéves modern alternatív iskola gyökerei. In dr. Ugrai J.–dr. Virág I. (szerk.): Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei (Új sorozat 42. köt.). Tanulmányok a neveléstudomány köréből = Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Paedagogica. EKE Líceum Kiadó, Eger, 75-82. p.

Dobos O. (szerk.) (2019): *Lehet más az iskola? Tanulmányok és beszélgetések a magániskolák jelenéről és jövőjéről.* Alapítványi és Magániskolák Egyesülete, Budapest.

Egy óvoda, ahova nem gyerekeket, hanem családokat vesznek fel. <https://nlc.hu/baba/20150618/rogers-ovoda-win-win-szituaciok-neveles/> [2019.12.04.]

Gádor A. (1991): *Személyközpontú szemlélet: Létezési mód, terápia, iskola*. Iskolakultúra 1. 7-8. 1991. 99-107. p.

http://misc.bibl.u-szeged.hu/43050/1/iskolakultura_1991_007_008_098-107.pdf [2019.12.04.]

Gádor A. (1995): *Rogers-személyközpontú iskola*. In Kereszty Zs.–Tordáné Hajabács I. (szerk.): *Több út: alternativitás az iskola első éveiben*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest, 51-68. p.

Gádor A. (2004): *Iskolatörténet az elmúlt tíz évből*. Fejlesztő Pedagógia 15. 6. 2004. 8-15. p.

Gádor A. (2011): *Személyközpontú megközelítés – Az iskolapszichológus naplója (a 2009/2010-es tanév a Rogers Személyközpontú Iskolában)*. In Klein S.–Soponyai D. (szerk.): *A tanulás szabadsága Magyarországon – Alternatív pedagógiai irányzatok, iskolák, tanárok, tantárgyak*. Edge 2000, Budapest, 132-157. p.

Gádor A. (2013): *Rogers Személyközpontú Iskola*. Fejlesztő Pedagógia 2013. 3-4. 85-90. p.

Gádor A. (szerk.) (2008): *Tanári kézikönyv a szociális kompetenciák fejlesztéséhez. 1-12. évfolyam*. Educatio, Budapest.

Gádor A.–Czike B.–Winkler M. (2002): *Beszélgetőkörök, beszélgetések. Riport*. Tanítani ksz. 1. 2002. 78-97. p.

Itt a gyerekek önmaguk lehetnek – bemutatjuk a Rogers iskolát.
<https://nlc.hu/csalad/20190320/itt-a-gyerekek-onmaguk-lehetnek-bemutatjuk-a-rogers-iskolarendszert/> [2019. 09. 02.]

Juhász I. (riporter) (2002): *Bizalomteli légkört!: beszélgetés Lipták Erikával, a Rogers Személyközpontú Általános Iskola és Gimnázium tanárával*. Szakoktatás 52. 5. 4-9. p.

Kereszty Zs. (2017): *Milyen iskolát szeretnénk magunknak és a gyerekeinknek? Miért és miben mások (az első években) az alternatív iskolák?* Tanító 55. évf. 8. sz.1-7. p.

Lohász C. (szerk.), Dobos O. et al (2010): *Éghajlítás földindulás 1.: Nevelési segédanyag óvodapedagógusoknak, éghajlatváltozásról, az energia és a környezet összefüggéseiről.* Energiaklub, Budapest.

Lohász C. (szerk.), Bacsik Á. et al (2010): *Éghajlítás földindulás 2.: Oktatási segédanyag általános iskolai pedagógusoknak, éghajlatváltozásról és az energiafelhasználásról: Óravázlatok és projektmunkák természetismeret, matematika, magyar és egyéb órákhoz.* Energiaklub, Budapest.

Lohász C. (szerk.), Bartkóné Vargha M. et al (2010): *Éghajlítás földindulás 3.: Oktatási segédanyag középiskolai pedagógusoknak, éghajlatváltozásról és az energiafelhasználásról, angol-, biológia-, fizika-, matematika- és társadalomismeret-órákra.* Energiaklub, Budapest.

Óvodai foglalkoztatófüzetek – Játékok kint és bent. (2011) (Írták és a feladatokat összeválogatták a Rogers Személyközpontú Óvoda és Iskola munkatársai) Totem Kiadó, Budapest.

Óvodai foglalkoztatófüzetek – Mesegyűjtemény feladatokkal. (2011) (Írták és a feladatokat összeválogatták a Rogers Személyközpontú Óvoda és Iskola munkatársai) Totem Kiadó, Budapest.

Polgár A. (riporter) (2000): *Partneri kapcsolatban: beszélgetés Csata Istvánnal, a Rogers Személyközpontú Iskola tanárával.* Üzenő 6. 4. 1999/2000. 4.p.

Polgár A. (riporter) (2001): *A tanároknak mágikus beszédük van...-: a Rogers Személyközpontú Iskola 3. és 6. osztályos tanu-*

lőit kérdeztük a bizonyítványról és az értékelőről. Üzenő 7. 2. 2000/2001. 9.

Polgár A. (riporter) (2001): *Minden egyes szót meg kell gondolni...: beszélgetés Korbai Katalinnal, a Rogers Személyközpontú Iskola tanítójával.* Üzenő 7. 2. 2000/2001. 8.

Sajgál R. (riporter) (1992): „Önmagukon és a világ dolgain eligazodó gyerekek kerülnek ki innen”. *Beszélgetés Gábor Annával, a budapesti Rogers-iskola egyik szervezőjével.* Új Pedagógiai Szemle 42. 6. 1992. 73-80. p.

Salné Lengyel M. (2013): *Előszó Gábor Anna Rogers Személyközpontú Iskola c. írásához.* Új Pedagógiai Szemle 2013. 3-4. 85. p.

Schüttler T. (riporter) (2003): *Rend és rendezetlenség az iskolai innovációba: pódiumbeszélgetés az OKI-konferencián – részletek.* Új Pedagógiai Szemle 53. 2. 2003. 65-73. p. <https://www.ofi.hu/tudastar/rend-rendezetlenseg> [2019.12.04.]

Suhajda É. V. at al (2011): *Rogers személyközpontú középiskola.* In Klein S.–Soponyai D. (szerk.): *A tanulás szabadsága Magyarországon – Alternatív pedagógiai irányzatok, iskolák, tanárok, tantárgyak.* Edge 2000, Budapest, 207-252. p.

Tallér J. (2016): *Kezdetek – A világ keletkezése projekt.* Tanító 2016. 5. 28-32. p.

Trambulin. A Rogers Iskola mesepályázatának győztes történetei. (2002) Budapest.



Dobos Orsolya 1997-ben kezdett tanítani a Rogers Iskolában, szinte pályakezdőként. Az iskola sajátos működése miatt a pedagógusi munka és iskola-működtetés számos területén tapasztalatokat szerzett. 2008 és 2011 között a Rogers Iskola igazgatója volt. 2012-ben A szociális kompetenciák fejlesztésére épülő alternatív, alapkú kerettanterv általános iskolai intézmények számára elnevezésű, öt alternatív iskola – Humánus, Kincskereső, Meixner, Palánta, Rogers – közös munkájaként született alternatív kerettanterv írását alkotószervezőként fogta össze. Ennek az együttműködésnek az élménye és sikere után tudatosan kereste az alternatív iskolákkal való együttműködések lehetőségeit. Jelenleg az Alapítványi és Magániskolák Egyesülete társelnöke és alternatív tagozatának vezetője, a Szabad Iskolákért Alapítvány kurátora, PhD hallgatóként pedig a magyar alternatív iskolák kutatója.

A Rogers Iskola emberközelivé varázsolt komplex „iskola-története” segít eloszlatni az alternatív iskolákkal kapcsolatos kritikákat és kételyeket, segíti a nevelésről kialakított koncepciók újraértelmezését. Fontos és hasznos forrása lehet a tanárképzés sokféle gyakorlatának, de napi szinten a pedagógiai gyakorlat megújulását szolgáló elméletek és gyakorlatok egyik iránymutatója is. Miért is? Hogy boldog gyermekek és még boldogabb, az életben helyüket megtaláló felnőttek generációi kerülhessenek ki az iskolák világából.

Vincze Beatrix – habilitált egyetemi docens