

SZERKESZTETTE:
Gombocz Orsolya – Szőke-Milinte Enikő



A MENTORÁLÁS TÁMOGATÁSA A TANÍTSUNK MAGYARORSZÁGÉRT PROGRAMBAN



KULTURÁLIS ÉS INNOVÁCIÓS
MINISZTERIUM



PÁZMÁNY
Pázmány Péter Katolikus Egyetem
1635

Szerkesztők:
Gombocz Orsolya
Szőke-Milinte Enikő

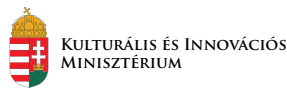
Szakmai lektorok:
Dr. Juhász Márta Klára
Dr. Varga Andrea

Nyelvi lektor:
Gyimesné Szekeres Ágnes

Tipográfia, borító, tördelés:
Takács Brigitta

ISBN: 978-963-308-462-5

A kiadvány megjelenését a Tanítsunk Magyarorszáგért Programban
a Nemzeti Tehetségközpont támogatta.



TARTALOM

ELŐSZÓ	5
Gombocz Orsolya: Pályaorientáció mint a mentorálás kiemelt feladata	7
1. A pályaorientáció fogalmi háttere	8
1.1. Mentor és mentorált kapcsolata	8
1.2. Változó világ – változó kihívások: a pályaorientáció	9
2. Néhány gondolat a pályaorientáció és a köznevelés kapcsolatáról	10
2.1. A Nemzeti Alaptanterv és a pályaorientáció	10
2.2. A pedagógus kötelességei	11
3. Mentorok a pályaorientáció szolgálatában	11
3.1. A mentor mint minta	12
3.2. A pedagógus kötelességei	12
3.3. A tanulás mint örömforrás	13
3.4. Az önismeret támogatása	13
3.5. A játék mint pályaorientációs lehetőség	14
3.6. A szakmák megismerése	14
3.7. Intézmény- és iskolalátogatások megszervezése	14
Formanek Laura: Pályaorientáció: az elmélettől a gyakorlatig	17
1. Pályaorientáció a szakirodalomban	17
2. Pályaorientációs szakpolitika	18
3. Pályaorientáció az iskolában	19
4. Aktív információ- és tapasztalatszerzés	20
Kormos József: A hátrányos helyzetről pedagógiai, filozófiai és teológiai szempontból	25
1. A hátrányos helyzet pedagógiai meghatározásáról	25
2. A hátrányos helyzet filozófiai meghatározásáról	28
3. A hátrányos helyzet teológiai meghatározásáról	33
Gombocz Orsolya: Egyetemi mentorok segítő tevékenysége	37
1. A mentorálás fogalma	37
2. Mentor és mentorált	39
2.1. Mentor és mentorált kapcsolata	39
2.2. Mentor és mentorált együttműködése, a mentorált felelőssége	40
2.3. Modellszerepben a mentor	40
3. A mentorálás mint segítség	40
3.1. Segítés és mentálhigiéné	42
4. A mentorálás stílusa és annak hatása a segítő tevékenységre	42

5. Az egyetem feladatai	43
5.1. A program elismertté tétele	44
5.1. A felkészítés	44
5.1. A mentorálás támogatásának néhány kérdése	44
Szőke-Milinte Enikő: Kommunikáció a mentorálásban	47
1. A kommunikáció fogalmának meghatározása	47
1.1. A kommunikációra mint tranzakcióra tekintő kommunikációs modellek	47
1.1.1. A kommunikáció mint tranzakció következményei a mentorálásban	47
1.2. A kommunikációra mint interakcióra tekintő kommunikációs modellek	49
1.2.1. A kommunikáció mint interakció következményei a mentorálásban	50
1.3. A kommunikáció rituális irányzata	51
1.3.1. A kommunikáció mint rituálé következményei a mentori kommunikációra ...	51
1.4. A kommunikáció participációs irányzata	52
1.4.1. A kommunikáció struktúrája	53
1.4.2. A kommunikáció dinamikája	58
1.4.3. A kommunikáció mint participáció következményei a mentorálásra	61
2. A kommunikatív fogalma – a kommunikatív cselekvés	61
Szőke-Milinte Enikő: A nyelvi üzenetek jelentései, avagy mi lakik egy mondatban	65
1. Egy üzenet négy oldala	65
2. Az üzenetek megfejtése	68
Eck Júlia – Kaposi József – Körömi Gábor: A szociális kompetenciák fejlesztése a dráma szemléletmódjával	71
1. Szociális kompetencia és drámapedagógia	71
2. A drámajátékos foglalkozásokról	72
3. A szociális kompetencia fejlesztése drámajátékokkal	77
3.1. Csoportépítő, kapcsolatteremtő játékok	78
3.2. Bizalomgyakorlatok	79
3.3. Önismereti játékok	80
4. Szociális érzékenyítés szövegértést és szövegalkotást fejlesztő drámajátékokkal	82
5. Morális problémák drámajátékos megközelítése az irodalomban	83
Fodor Richárd: Egyetemi tankönyv a romológiáról – recenzió	87
FOGLALKOZÁSTERVEK	93
GALÉRIA	115

A Tanítsunk Magyarorszáért programot 2018. december 5-én, az Önkéntesség Világnapján indította útjára Dr. György László, az akkori Innovációs és Technológiai Minisztérium államtitkára, Horváth Zita, az akkori Emberi Erőforrások Minisztériumának államtitkára, valamint Hajnal Gabriella, a Klebelsberg Központ elnöke, a Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciájának bevonásával. A Pázmány Péter Katolikus Egyetem 2021 augusztusában csatlakozott a programhoz, három iskolában végeznek a hallgatóink mentori tevékenységet: a Jászkarajenői Széchenyi István Általános Iskolában, a Salgótarjáni Általános Iskola Petőfi Sándor Tagiskolájában és a Salgótarjáni Általános Iskola Arany János Tagiskolájában.

A Tanítsunk Magyarorszáért program bevezetése egyetemünkön sokunk számára örömteli esemény volt. Úgy érezhettük, hogy a katolikus egyetemhez méltó a feladat, küldetésünknek még inkább eleget tudunk tenni azzal, hogy rászorulóknak segítünk, hozzájárulunk fejlődésükhöz, kibontakozásukat támogatjuk. „Nemcsak Jézus kapta az életét, képességeit másokért, hanem minden élő a többinek is szolgál életével, adottságaival.(...) S amikor szolgálunk, az a mi beteljesedésünkhöz is vezet” (Mustó–Hári 2017: 96). A programba való bekapcsolódásunkkal nevelő, oktató munkánk határainak kiszélesedését is meg tapasztalhatjuk: hallgatóinkat mentori tevékenységre készítjük fel, és folyamatosan segítjük őket a feladat elvégzésében. Ez a fajta oktatói tevékenység sok szempontból megegyezik egyetemi munkánkkal, de újdonságot is hozott. Az egyetem minden karáról várjuk leendő mentorainkat, így az érdeklődők összetétele változatos, eltérő tanulmányi és élettapasztalatuk színesítik a közös munkát, de kihívás is egyben, hiszen a felkészítés során figyelniük kell a hallgatók eltérő tapasztalataira, felkészültségére is. Továbbá magunkat is figyelmeztetni kell arra, hogy a program nekünk is újdonság. A hallgatókkal közösen ismerjük meg, és fedezzük fel a program kínálta lehetőségeket, együtt dolgozzuk fel a tapasztalatokat, és keressük a megoldást a kihívásokra. Mi, oktatók is tanuljuk a mentorálásnak ezt a – Tanítsunk Magyarorszáért program kínálta – formáját, és igyekszünk hallgatóinknak a lehető legteljesebb módon a segítségére lenni. Úgy véljük, minél sokoldalúbb a támogatás, annál inkább szolgálja a hallgatót, és rajta keresztül magának a programnak a sikerét.

Ezzel a kiadvánnyal hallgatóinkat kívánjuk támogatni a mentori szerepre való felkészülésben. Oktatóink és mentoraink tanulmányait és feladatterveit gyűjtöttünk egybe, azért, hogy leendő mentoraink munkáját segítsük, akár a mentorálás elméletéhez kapcsolódó gondolatok alaposabb megismertetésével, akár a gyakorlatot szolgáló feladatokkal, ötletekkel. Jelen kötet mellett egy interaktív e-tananyaggal is támogatjuk a mentorok munkáját, melyet a program egyetemi oldalán lehet megtalálni.

Hálásak vagyunk minden mentorunkért, akik fáradságot nem ismerve ott voltak a mentoráltak életében, segítve, támogatva őket. Azzal a hittel hívjuk a folytatásra hallgatóinkat, amit az Evangéliumban olvashatunk: „amit e legkisebb testvéreim közül eggyel is tettetek, velem tettétek.” /Mt 25,31–46/

A kötet szerkesztői

IRODALOM

Mustó Péter – Hári Ildikó (2017). *Ahol otthon vagy*. Jezsuita Kiadó, Budapest.

GOMBOCZ ORSOLYA PÁLYAORIENTÁCIÓ MINT A MENTORÁLÁS KIEMELT FELADATA

*„Izlelem, milyen ősi-jó
teremtő lenni, alkotó!*

*Mily ritka lett – így elveszett
a munka-adta élvezet?*

*A füttyöt, nótát zengető,
a bűt és bajt feledtető*

*boldog munkákra – a dolog
katarziséra gondolok.”*

(Illyés Gyula: A kézbevehető jövő – részlet)

BEVEZETÉS

A Tanítsunk Magyarorszáგért program megálmodója és megalapítója a program elindításával 2018 decemberében azt a célt tűzte ki, hogy 2030-ra minden magyar általános iskolás gyermek tanuljon tovább, illetve szerezzon szakmát, és így induljon neki az életnek. Ennek eléréséhez elsősorban az egyetemi hallgatóság segítségét kérte, őket és rajtuk keresztül az egyetemeket szólította meg; kapcsolódjanak be mentorként a programba, legyenek támogatói és a tanulásban, életvezetésben mintái az általános iskolás gyermekeknek. Az elképzeléshez gyorsan csatlakoztak az egyetemek, és a számok arról tanúskodnak, hogy az egyetemisták is lelkesen bekapcsolódtak a mentori tevékenységbe, így sok általános iskolát is megszólíthattak a szervezők. „2023-ban országszerte már több mint 100 általános iskolában jelen van a program. 17 felsőoktatási intézmény több mint 1000 mentora, több mint 4000 mentorálttal bizonyítja, hogy minden gyermek tehetséges valamiben, csak fel kell fedezni ezt a tulajdonságát” (Kiss 2023: 4). Ebbe a „felfedezésbe” kapcsolódott be egyetemünk is.

Tanulmányunk a pályaorientáció sokszínű megközelítési lehetőségei közül kizárólag abba a szegmensébe kíván szerény betekintést nyújtani, mely mentorainkat is érinti.

1. A PÁLYAORIENTÁCIÓ FOGALMI HÁTTERE

Egy tanár szakos egyetemi hallgatók körében végzett kutatás (Gombocz, 2022) eredményei azt engedték feltételezni, hogy az elsőévesek körében – a szakirodalom (Kenderfi, 2012) tapasztalata szerint ez a feltételezés a teljes szakmai köztudatot illetően is megállja a helyét – nincs egységes, jól körülhatárolható fogalma a pályorientációnak, illetve az széles körben nem feltétlen ismert, vagy egyértelmű. Sokan a pályaválasztást és annak támogatását értik a fogalom alatt, vagy személyiségfejlesztő módszerek alkalmazását, a továbbtanulással kapcsolatos iskolai foglalkozásokat stb. „Mindannyian egyetértnek abban, hogy ez valamiféle ismeretszerzés annak érdekében, hogy a fiatalok el tudjanak igazodni a világban, képesek legyenek tudatosan tervezni a pályájukat” (Kenderfi, 2012: 6).

1.1. Pályaválasztás

Bizonyára a korábban használatos pályaválasztás fogalom befolyásolja mindmáig ezirányú gondolkodásunkat. A pályaválasztás – ahogy a szó azt magában is rejti – egy választást jelöl: egy vagy több pálya, szakma közül egyszeri alkalommal kiválasztjuk a sajátunkat. Az élet nagy fordulópontját sokáig az iskola- és ezzel együtt a pályaválasztás jelentette, mely nagyon gyakran egy egyszeri, egész életre szóló, végleges döntést várt el, gyakorta figyelmen kívül hagyva az egyén és életkörülményei változását, alakulását. Dolgozók generációi voltak büszkéek arra, hogy nemcsak szakmájuk, hanem sokszor munkahelyük mellett is kitartottak egy egész életen át. Nem vitathatjuk ennek számtalan erényét, előnyét (gondoljunk csak a családon belül generációkon át átörökített szaktudásra, tapasztalatra, tradícióra, vagy a munkahely nyújtotta biztonságra, és arra, hogy a munkáltató tervezni tud munkavállalóival stb.), de életünk felgyorsulásával és a világ folyamatos változásával ez mára egyre kevésbé lehetséges, illetve jellemző. Ezekre a változásokra az iskolának, az életút kiválasztásában való támogatásnak is reagálnia kell.

A pályaválasztás fogalma és az ehhez kapcsolódó feladatok a XX. század hatvanas-hetvenes éveiben jelennek meg először hivatalos forrásokban (1961. kormányhatározat foglalkozik a pályaválasztással, 1971. kormányhatározat az ehhez kapcsolódó feladatokról rendelkezik) (Kenderfi, 2011). Ebben a korban nem annyira az egyén igényei és képességei, sokkal inkább a diktátúra határozza meg, hogy ki milyen szakmát, pályát válasszon magának. A népgazdasági érdekek megfelelően irányították a fiatalot a környéken elérhető iskola és munkahely felé. „Ez a pályairányítási szándék prioritással bír a munkaerő-szükségletek és a fiatalok személyi adottságainak összehangolásával szemben” (Kenderfi 2011: 2).

1.2. Változó világ – változó kihívások: a pályaorientáció

A rendszerváltás számtalan változása a munka világát is jelentősen érintette, így többek közt a munkahelyek állandóságát, az egyes szakmák iránti igényt, a munkához való viszonyt stb. Bizonyos szakmák eltűntek, feleslegessé váltak, mások felértékelődtek, illetve újak születtek. De nemcsak ezen a téren tapasztalhattuk meg a korábban megváltoztathatatlanak feltűnő viszonyok megváltozását; a tanulásról, az iskoláról is sok szempontból másképp gondolkodunk, gondoljunk csak például az élethosszig tartó tanulásra. A politikai, gazdasági és társadalmi környezet átalakulásának témánk szempontjából fontos hozadéka, hogy megnőtt az egyes ember szabadsága és ezzel együtt felelőssége is későbbi pályájának kiválasztása terén. Ennek a kihívásnak a társadalom különböző rétegei iskolázottságtól, családi, iskolai támogatottságtól, kortól, lakóhelytől stb. függően nem egyformán tudtak, tudnak megfelelni, a szervezett támogatás, melyben az államnak és az iskolának is részt kell vállalnia, feltétlen szükség. Ennek a támogatásnak a középpontjában a támogatott egyénnek kell állnia; az ő érdeklődését, képességeit, céljait fel kell mérni, és őt a tanulási- és munkalehetőségekről széleskörűen tájékoztatni kell. Továbbá fontos, hogy folyamatos és nem pusztán alkalmi jellegű, magára a választásra koncentrálnó tevékenységről legyen szó.

Módosult a tevékenység, és vele az elnevezés is megváltozott. A korábban használatos pályaválasztás, pályaválasztási tanácsadás helyét új kifejezések vették át, így beszélünk pályaorientációról, pályatanácsadásról, életpálya-tanácsadásról stb. Hazánkban a kilencvenes években a pályaorientáció kifejezés lett a legelterjedtebb, és az 1995-ben megjelent NAT is ezt a kifejezést használta. Korszerűbb lett, bővült tehát a kifejezés maga és tartalma is, de tapasztalatunk szerint egyelőre nem egységes a pedagógiai fogalomhasználat. Az új elnevezésekben közös, hogy a felkészítő tevékenységet egy olyan folyamatként értelmezik, amelyet a cél érdekében több kisebb-nagyobb döntés határoz meg, és szorosan kapcsolódik az élethosszig tartó tanuláshoz. Számtalan összetevője van, többek közt önismereti, pályaismereti tudás, ismeretek a pályaválasztásról, a munkaerőpiaci lehetőségekről, az álláskeresésről, a munkába állásról stb. A pályaorientációs tevékenységbe bekapcsolódóktól speciális felkészültséget igényel, és sokoldalú szakmai együttműködést vár el a pedagógusoktól, segítőiktől, az iskolán kívüli partnerektől, illetve az egyéntől és gyermekek esetén a szülőktől. Fontos látnunk, hogy támogató tevékenységről van szó, mely lehetőségeket kínál, ismereteket nyújt, de a döntést a támogatottnak kell meghoznia, a döntés felelősségét ő viseli.

2. NÉHÁNY GONDOLAT A PÁLYAORIENTÁCIÓ ÉS A KÖZNEVELÉS KAPCSOLATÁRÓL

A mentorok pályaaorientációs tevékenysége szempontjából fontosnak tartjuk, hogy egy rövid kitérőt tegyünk a fogalom köznevelésben való helyére. A teljes törvényi szabályozás bemutatásától eltekintünk, hiszen a mentori tevékenységre nincs hatással annak széles körű ismerete. Elsősorban azzal foglalkozunk, hogy az iskola világában hogyan jelenik meg a pályaaorientáció, hiszen a mentorok ezekben a tevékenységekben lehetnek a pedagógusok segítségére. Bár fontos szerepet játszhatnak a külső szakmai szereplők (szakszolgálat, pályaválasztási tanácsadó), tevékenységük haszonnal járhat, az ő tevékenységüket a mentor nem tudja pótolni.

2.1. A Nemzeti Alaptanterv és a pályaaorientáció

Az 1995-ben megjelent Nemzeti Alaptanterv az Életvitel és gyakorlati ismeretek elnevezésű műveltségi területen foglalkozik a pályaaorientáció kérdésével: az eredményes pályaválasztás több összetevőjét, így az egyénre jellemző pszichés összetevőket (pl. önismeret), munkaerőpiaci tájékozottságot, illetve a pályaismeretet is fontosnak tartja, s ezek erősítésén keresztül a pályaválasztás támogatását a műveltségi területek általános követelményeként fogalmazza meg. Erre a támogatásra nem egyszeri alkalomként tekint, hanem hosszú távú folyamatként, melybe az iskolai és iskolán kívüli tevékenységeket is fontosnak tartja bevonni, és a speciális szolgálatokon kívül még az iskoláknak is kell önálló pályaaorientációs foglalkozásokat tartani. Célként a tanulók érett, felelős pályaválasztási döntését, illetve a rugalmas pályamódosítás képességét jelöli meg. A 2003-as NAT a kulcskompetenciák fejlesztését hangsúlyozza, és itt a pályaaorientáció a kiemelt fejlesztési feladatok közt szerepel, többek közt mint a felnőtt lét szerepeire való felkészülés. A későbbiekben a NAT az Európai Unió által meghatározott kulcskompetenciákat tartalmazó keretrendszerrel összhangban átfogóbb kompetenciákat (például: „Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák” (5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet) határoz meg, fejlesztési területeket jelöl ki, és itt az életen át tartó tanulás kap hangsúlyos szerepet. „Témánkhoz kapcsolódóan itt kívánjuk kiemelni, hogy hazánk elfogadta az EU-s irányelvek közül az életen át tartó tanulás gondolatmenetéhez illeszkedő tudás alapú társadalom létrehozását (...). Az ehhez kapcsolódó stratégia azt követeli meg az állampolgároktól, hogy életvezetésük alakítását tudatosan befolyásolják, figyeljenek a munkaerőpiaci lehetőségekre is. Ez a stratégia a tanulást eszközként kezeli a munkanélküliség megelőzésében és lehetőségként az állampolgárok számára az önmegvalósítás folyamatában” (Kenderfi, 2012: 8). A NAT 2012 így fogalmaz a fejlesztési területekről, nevelési célokról a pályaaorientáció vonatkozásában:

„Az iskolának – a tanulók életkorához igazodva és a lehetőségekhez képest – átfogó képet kell nyújtania a munka világáról. Ennek érdekében olyan feltételeket, tevékenységeket kell biztosítani, amelyek révén a diákok kipróbálhatják képességeiket, elmélyülhetnek az érdeklődésüknek megfelelő területeken, megtalálhatják hivatásukat, kiválaszthatják a nekik megfelelő foglalkozást és pályát, valamint képessé válnak arra, hogy ehhez megtegyék a szükséges erőfeszítéseket. Ezért fejleszteni kell bennük a segítséssel, az együttműködéssel, a vezetéssel és a versengéssel kapcsolatos magatartásmódokat és azok kezelését” (NAT 2012).

2.2. A pedagógus kötelességei

A pedagógus kötelességeit és jogait meghatározó 2011. évi CXC. nemzeti köznevelésről szóló törvény is foglalkozik a pályaorientáció fogalmával, és a pedagógus alapvető feladataként a tanulók nevelése, oktatása, a gyermek személyiségének fejlesztése, tehetségének kibontakoztatása mellett megfogalmazza, hogy a pedagógus folyamatosan irányítsa tanítványai pályaorientációját, aktív szakmai életútra történő felkészítését (2011. évi CXC. nemzeti köznevelésről szóló törvény). A törvény a pályaválasztáshoz szükséges ismeretek átadását a köznevelés intézményrendszerében alapvetően az osztályfőnöki feladatok, valamint az Életvitel és gyakorlat tanegység kereteiben írja elő – de azokat természetesen számos más tevékenységgel is segíti –, illetve a pedagógiai szakszolgálatok tevékenységi körébe rendeli a továbbtanulás, pályaválasztás támogatását. Természetesnek vesszük, hogy az iskolának és benne a pedagógusnak is van feladata a pályaorientáció terén. Nem szabad azonban megfeledkeznünk arról, hogy a pedagógust végzettsége nem feltétlenül teszi alkalmassá a tevékenység teljes körű ellátására, hisz nem rendelkezik mélyreható munkaerőpiaci és pályaismerettel, nincs megfelelő szakképzettsége ezen a területen.

3. MENTOROK A PÁLYAORIENTÁCIÓ SZOLGÁLATÁBAN

A mentorálás kiemelt jelentőségű feladata a pályaorientáció. Ez segítheti az esélyegyenlőség biztosítását és a munkanélküliség megelőzését. A hátrányos helyzetű, elmaradott földrajzi, illetve gazdasági környezetben szocializálódó fiatalok különösen érintettek az iskolából való lemorzsolódásban, nagy a veszélye, hogy életútjuk nem szolgálja kellőképpen sem egyéni boldogulásukat, sem a társadalom érdekét. Hallgatóink a mentorálás során zömében olyan fiatalokkal találkoznak, akik jelentős mértékben rászorulnak ezen a téren is a támogatásra. Tekintettel arra, hogy mentoraink nem professzionális segítők, ők csak támogatást nyújthatnak, a következőkben néhány, a mentor által is elvégezhető tevékenységre hívjuk fel mentoraink figyelmét, hangsúlyozva azt, hogy tevékenységüket a mentorált-szülők-iskola közösségében végzik. Ezt a

kapcsolati rendszert folyamatosan szem előtt kell tartani, nem nekik kell egyedül helytállniuk: a mentorált aktivitása szükséges, és a többi résztvevő támogatása is elvárható. A sikeres továbbtanulás érdekében a mentornak célszerű megosztania a mentoráltról szerzett tapasztalatait az iskolai kapcsolattartóval, illetve lehetőség szerint a szülőkkel is.

3.1. A mentor mint minta

Hátrányos helyzetű fiatalok esetében kitüntetett szerepet játszik a pályaaorientáció és az életpálya-támogatás, hiszen ők jellemzően kevés családi támogatásban részesülnek a továbbtanulás, a munkához való pozitív viszony kialakítása terén. A szülői minta sok esetben nem kellően kielégítő. Sikeres munkaerőpiaci boldogulásuk a szervezett, iskolai, illetve mentori támogatástól függhet. Mentoraink a neveltek előtt folyamatosan megnyilvánulnak, különböző élet- és feladathelyzetekben tanulmányozható, értelmezhető létlehetőséget mutatnak fel. Pusztán jelenlétükkel is kinyitják a világot a mentoráltak előtt, ahogy egyik mentorunk egy összejevetelen ezt megfogalmazta. Egyetemi létük önmagában is jó példa, tanulsággal szolgál. A mentor – teljes feltárulkozó valóságában – pedagógiai hatótényező, és segítője lehet a pályaaorientációs tevékenységnek. Az egyetemista mentor saját maga is frissen választott pályáját próbálgatja egyetemi éve alatt. Elevenek, újak még benne a pályával kapcsolatos döntései, azok érzelmi vonatkozásai, hiszen maga is átélhette a bizonytalanságot, s egy-egy, a környezetéből származó biztatás, tájékoztatás, jó szó pozitív, megerősítő élményét.

3.2. A tanulás támogatása

A tudományos megfogalmazások szerint a pályaaorientációnak a tanulás támogatása nem szorosan vett feladata, de úgy gondoljuk, a Tanítsunk Magyarországeért program esetében nem lehet nem figyelembe venni ennek jelentőségét. Könnyű belátni, az általános iskola nyolc osztályából kimaradó nevelt esélye a munka világában igen csekély, de még az iskolát gyenge eredménnyel befejező is alig-alig remélhet fényes munkahelyi jövőt. Közismert, hogy a lemorzsolódott tanulók nagy arányban lesznek munkanélküliek, illetve alkalmi munkákból, a szürke-fekete gazdaságból élők. Mentoraink nem mindegyike szeretne a tanulás támogatására nagy hangsúlyt fektetni, ezen a téren nekünk, oktatóknak kell a mentori felkészítés során céltudatosnak lennünk. Az iskolai kapcsolattartók is megfogalmazzák azt az igényt, hogy a hallgatók álljanak mentoráltjaik mellett a tanulásban. Az iskolák elsősorban a felzárkóztatás terén igénylik a mentori segítséget, de bizonyára a tehetségek felismerésében és támogatásában is lehet szerepük.

3.3. A tanulás mint örömforrás

Szerencsés módon mentor és mentorált hasonló élethelyzetben van: mindkét fél diák. Bár az általános iskolai és az egyetemi tanulmányok sok szempontból nem összemérhetőek, mégis van egy közös vonásuk: tanulni, teljesíteni kell, meg kell felelni az elvárásoknak, számonkéréseknek. A hallgató személyes példájával is láttatni tudja, hogy ezeknek az elvárásoknak nem mindig könnyű, de nem lehetetlen megfelelni. Sőt! Bevezető idézetünkben Illyés Gyula a munka katartikus voltáról szól, ezt az élményt a hallgató is megtapasztalhatja, és mentoráltjában is tudatosíthatja. Dolgozni jó, a befektetett munka öröm forrása lehet. Bizonyára sok diák ezt nem, vagy csak nagy ritkán élheti meg az iskolában. Több mentorunk arról számolt be, hogy a közös tevékenység során néha sikerül ilyen élményhez juttatni a mentoráltakat. A pedagógusnak, bármennyire igyekszik is, egy egész osztálynak kell megfelelnie: a különböző képességű, szorgalmú diákok tanulási örömhöz juttatása nagy kihívás. A mentor kis létszámú csoportjának könnyebben tud élményt nyújtani. Őt nem terheli a feszített munkatempó, az elsajátítandó tananyag nagysága, a számonkérés, osztályozás.

3.4. Az önismeret támogatása

Ahhoz, hogy a mentorált felelősen tudjon iskolát választani, illetve leendő pályájáról dönteni, fontos, hogy kellően ismerje önmagát. A mentor segítheti őt abban, hogy pontosabban ismerje saját motivációit, érdeklődését, képességeit. Tudja, mik az erősségei és gyengeségei. A mentornak sokoldalú, változatos pályaorientációs tevékenysége során célszerű olyan játékokat, tevékenységeket, szituációs feladatokat is alkalmaznia, melyek kilépnek az iskola világából, akár a mentorált személyes életéhez is kapcsolódhatnak. (Ilyen szituációs feladat során például vendéglátós, vagy kereskedői vénáját teheti próbára, hogyan tud másokkal egy konkrét szituációban kommunikálni stb.) Ezek lehetővé tehetik a siker átélését, illetve megoldásuk során a mentorált olyan képességei, kompetenciái is megmutatkozhatnak, melyek – mivel nem az iskola világához köthetők, és ott talán meg sem nyilvánulnak – esetleg nem is tudatosultak korábban a mentoráltban. Ezek a tapasztalatok segíthetik őket abban, hogy tudatosítani tudják saját szakmai jövőjükkel kapcsolatos vágyaikat. A reflexiós megbeszélésnek nagy jelentősége van az ilyen feladatokat követően. A beszélgetések alkalmával a felek információt cserélnek a gyakorlatok során szerzett élményekről, azok eredményeiről. A mentor, a társak és az önértékelés összevetése arra ösztönözheti a fiatalot, hogy elgondolkodjon önmagán: milyen kompetenciákat mutattam meg a gyakorlatokon, és mely feladatok tetszetek? Milyen irányban szeretnék tovább fejlődni? Átélethetővé válik a siker, és az egyénben tudatosulhat, hogy miben jó. A mentor véleménye, észrevételei – még ha kritikusak is – talán könnyebben elfogadhatók, mint a tanaré, aki nap mint nap értékeli, osztályozza tanítványát.

3.5. A játék mint pályaorientációs lehetőség

A játékok jó szolgálatot tesznek a pályaorientációs tevékenység egésze során, mi elsősorban az önismeret terén szólunk róluk. Egyetemünkön számtalan társasjáték várja mentorainkat, akiket arra buzdítunk, hogy éljenek ezzel a lehetőséggel. A mentorálás keretei nagyobb teret engednek a játékos megoldások alkalmazásának, mint a kötöttebb iskolai órák. A játék örömforrás, mely úgy segíti a mentor tevékenységét, hogy közben a mentorált kevésbé érzi a munka terhét. A különböző játékok tükröt tartanak, jobban megismerheti magát a játészó fél: mennyire vagyok kitartó, cseles, együttműködő. (Mentoraink tapasztalata szerint sokszor a játékban való kitartó részvétel is kihívást jelent a mentoráltaknak, ez is egy fontos tapasztalat.) A jövőben tervezzük olyan játékok beszerzését is, melyek a neveltet a saját életút tudatosításában, a célok kitűzésében, illetve bizonyos szakmák megismerésében segítik.

3.6. A szakmák megismerése

Gyakori tapasztalat, hogy a fiatalok – nem pusztán a hátrányos helyzetűek – kevés szakmát ismernek, illetve az ismertnek vélt szakmákról is csak felszínes tudásuk van. Hogyan válassza valaki a saját egyéniségének, képességeinek legmegfelelőbb szakmát, ha erre vonatkozóan nincsenek, vagy szerények az ismeretei? A mentorálás során célszerű ezen a téren a diákokat széleskörűen tájékoztatni, illetve megismertetni őket az információszerezés lehetőségeivel. Az interneten való tájékozódást jól kiegészíthetik játékos feladatok, illetve egy-egy szakma képviselőjének – személyes, vagy kisfilmről való – megismerése, üzem-, vagy gyárlátogatás. Ezen a téren a mentor bizonyosan nagy segítségére lehet az iskolának, a mentorprogram keretei ennek a tevékenységnek jól megfelelnek.

3.7. Intézmény- és iskolalátogatások megszervezése

A szakmák megismertetéséhez jól illeszkedik, ha a mentor a mentoráltjaival intézménylátogatásokat szervez. Ennek során nem pusztán a szakmákról, hanem a környék munkalehetőségeiről is tájékozódhat a mentorált. A mentornak elsősorban a helyi lehetőségeket kell – ideális esetben az iskola támogatásával – feltérképeznie, és a látogatást megszerveznie. A látogatások azonban nem feltétlen a munkahelyeket, szakmákat tehetik vonzóvá. Lehetséges, hogy egy-egy diák elképzelése inkább a továbbtanulásra vonatkozik, így célszerű iskolákat is megismertetni velük. A mentorálnak megfelelő iskola adott esetben nem helyben található, ezért az iskola mellett a kollégiumi lehetőségekről is tájékozódni kell, ezzel sokat segíthet a mentor. (A látogatás, az alaposabb ismeret közelebb is hozhatja az álmokat: a mentorált talán nem is gondol arra, hogy ő is járhatna az adott iskolába, mert a lehetőségekről nincs megfelelő információja.) Ez természetesen nem lehet csak a mentor feladata és felelőssége, a szülő támogatása is szükséges.

ÖSSZEGRZÉS

A körülöttünk folyamatosan változó világ ma már azt várja el tőlünk, hogy neveltjeinket, mentoráltjainkat ne egy pálya kiválasztására készítjük fel, ne egy végérvényes, egyszeri döntés meghozatalára ösztönözzük őket, hanem sokkal inkább abban nyújtunk támogatást nekik, hogy szakmai életútjukat el tudják képzelni, meg tudják tervezni. „Az utóbbi évtizedekben egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy a pályaválasztás nem egy életre szóló egyszeri, visszavonhatatlan esemény az egyén életében, hanem olyan folyamat, amelyben döntések sora várható, amelyben a változtatásra, megújulásra való képességgel kell részt vennie. Nemcsak a pályák fejlődnek, alakulnak át, hanem az egyén pályairányultsága is változhat az élete során” (Kenderfi 2011: 5). Nem egy életre szóló döntést várunk mentoráltjainktól – sem a továbbtanulóktól, sem a szakmát választóktól –, de összetársadalmi érdek, hogy minél több fiatalt arra ösztönözzünk, hogy vegyék kezükbe a sorsukat, ismerjék fel képességeiket, és azokkal próbáljanak is meg élni. Erősítjük meg őket önismeretükben, alakuló érdeklődésükben, bátorítjuk őket a pályaválasztásban. Az iskola és a benne működő pedagógus bizonyára igyekszik diákjait a továbbtanulásnak megnyerni, s megtesz minden tőle telhetőt azért, hogy vonzóvá tegye a tanulást és a munkát, de az a fiatal, aki nem kap kellő támogatást szűkebb környezetétől, családjától, barátaitól, az hátrányból indul, és szüksége van a mentori támogatásra, a mentor példájára a tanulásban, sikeres életvezetésben.

IRODALOM

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 35. A pedagógus kötelességei és jogai 62. § 1. bekezdés <https://njt.hu/jogszabaly/2011-190-00-00>
- Nemzeti Alaptanterv: A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. In: Magyar Közlöny 66. szám 2012. június 4.
- 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. In: Magyar Közlöny 17. szám 2020. január 31.
- Gombocz Orsolya (2022). Tanárnak készülök. Pázmányos tanár szakos hallgatók a pályaválasztás támogatásáról. In: Juhász Márta – Karainé Gombocz Orsolya – Mongyi Norbert (szerk.): *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája IV.* Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest. 277–283.
- Illyés Gyula (1961). A kézbevehető jövő. In: Illyés Gyula 1967. *Poharaim.* Összegyűjtött versek. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest. 578.

-
- Kenderfi Miklós (2012). A pályorientáció folyamatának korszerű értelmezése. In: Szilágyi Klára (szerk.): *A pályorientáció szerepe a társadalmi integrációban*. Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Pályatervezési és Tanárképző Intézet, Budapest. 6–11.
- Kenderfi Miklós (2011). *Pályorientáció*. Szent István Egyetem. 2. <https://docplayer.hu/4067071-Palyaorientacio-dr-kenderfi-miklos.html> (2023. 06. 24.)
- Kiss Fruzsina (szerk.) (2023). *Tanítsunk Magyarorszáért Mentori kézikönyv, hasznos információk a mentori tevékenységhez*. Nemzeti Tehetség Központ Nonprofit Kft., Budapest.
- Szilágyi Klára (szerk.) (2012). *A pályorientáció szerepe a társadalmi integrációban*. Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Pályatervezési és Tanárképző Intézet, Budapest.

BEVEZETÉS

Jelen rövid, összefoglaló tanulmány a pályaaorientáció témáját járja körbe a hazai közoktatásban, fókuszálva a gyakorlatban megvalósuló tevékenységekre. A megfelelő pályaaorientációs tevékenység igen lényeges a magyar gazdaságban tapasztalható munkanélküliség megelőzésében, a pályakezdők és a pályaelhagyók vagy -módosítók számának (Hegyi–Halmos, 2015) és a lemorzsolódás mértékének csökkentésében (Kenderfi és Fűrész, 2021). Utóbbinak igen nagy szakirodalma van hazánkban (például: Fehérvári, 2008; Mayer, 2008; Mihály, 2009). Az oktatásból való kimaradás gyakori okaként jelenik meg az elégtelen pályaválasztás (Kenderfi és Fűrész, 2021). Iskolaválasztás tekintetében láthatjuk Bodacz–Nagy (2011) vizsgálata alapján, hogy a tanulók igen nagy része, a fele más programtípusba járna szívesebben. Györgyi és Mártonfi (2008) támogatja az általános iskolások esetében a pályaválasztás mellett az iskola- és szakmaváltásra való felkészülést. Ezt a meglátást az Európai Tanács szakpolitikai ajánlása is alátámasztja (Donlevy, van Driel és Hoareau McGrath, 2019). Magyarországon, a Nemzeti Alaptantervek esetében a pályaaorientáció kiemelt fejlesztési területként jelenik meg (Borbély–Pecze, Gyöngyösi és Juhász, 2013). A gyakorlatban ez különböző módokon valósulhat meg. A következményeket tekintve az iskolából való kimaradás együtt jár a munkanélküliséggel, a szegénységgel, a rossz egészségügyi állapottal és a kriminalizálódás esélye is felmerül (Bognár, 2011). Tehát a társadalom és az egyén számára is fontos, hogy a munkaerőpiacon mindenki megtalálja a maga helyét (Hegyi–Halmos, 2015).

1. PÁLYAORIENTÁCIÓ A SZAKIRODALOMBAN

Jelenleg a szakirodalomban több kifejezés, mint például életút-támogató pályaaorientáció vagy pályaválasztás is használatban van. Rendszerezésükre magyar nyelven Mező (2021) tett javaslatot. Ezek nagymértékben hasonló jelentéstartalommal bírnak, továbbá az Európai Pályaaorientációs Szakpolitikai Hálózat (ELGPN) Szakszótára (Jackson, 2013, 26. o.) alapján szinonimaként kezelhetők a szakmai tanácsadás, a pályaaorientáció és az élethosszig tartó pályaaorientáció kifejezések is (lifelong guidance, LLG), mely „olyan tevékenységek összessége, amelyek bármilyen korosztályhoz tartozó állampolgárok számára,

életük bármely pontján lehetővé teszik, hogy felmérjék képességeiket, kompetenciáikat és érdeklődésüket; hogy észszerű oktatási, képzési és foglalkoztatási döntéseket hozzanak, valamint, hogy menedzselni tudják egyéni életútjukat a tanulás, munka és egyéb olyan területeken, ahol ezeket a képességeket és kompetenciákat sajátíthatják el vagy használhatják”. A pályaaorientációs tanácsadás formáit 4 csoportba sorolhatjuk: egyéni-, csoportos- vagy számítógéppel támogatott konzultáció és példaképet állító programok (Mező, 2015).

A modern pályaaorientáció alapját adó elméletek a rendszerszemléleti megközelítést alkalmazzák (Bertalanffy, 1972), mely az egyén és a környezete interakcióját emeli a fókuszba (McMahon, 2011). Továbbá a pályaaorientáció interdiszciplináris alapokon nyugszik, tehát merít információt – többek között – a pedagógia, a jog, a pszichológia és a szociológia területeiről (Fazekas, 2009; Suhajda, 2017; Borbély–Pecze, Suhajda, Kenderfi, Tajtiné Lesó és Juhász, 2020). Folyamata egy egész életen át zajlik, hiszen egy személy többször választás elé kerülhet az élete során. A pályaaorientáció kifejezés ennek megfelelően egyfajta folyamatosságot sugall és a 90-es évektől vált igazán elterjedtté (Tratnyek, 2014). Tehát az álláskeresőknél felkészültnél kell lenniük, hogy karrierjük alatt több munkahely- és feladatkörváltás révén egész életen át tartó tanulási és döntési helyzetek várnak rájuk. A pályájuk folyamatos és megfelelő formálásához szükség van bizonyos tudásra, kompetenciákra, melyek az életpálya-építési kompetenciák (career management skills, CMS). Az életpálya-építési kompetenciákba beletartozik – többek között – a munka világának ismerete, az önismeret és a munkaerőpiaci folyamatok értelmezésének képessége és a döntések, változások következményeinek kezelése (Borbély–Pecze, Gyöngyösi és Juhász, 2022). A pályadöntések folyamatai a tanulási kompetenciákkal és az életpálya-építési kompetenciákkal együtt határozzák meg a tanulók előmenetelét és ebben nagy szerep jut az iskolának (Török, 2017).

2. PÁLYAORIENTÁCIÓS SZAKPOLITIKA

A szakpolitikai irányelveket tekintve az Európai Unió és az OECD-országok gyakorlatában egy új megközelítés van elterjedőben. Ez alapján az egyének képességei, a társadalmi befogadás és a versenyképesség között közvetlen kapcsolat van. Továbbá az UNESCO és az OECD hangsúlyozza, hogy a pályaaorientációs tanácsadás elérhetőségét mindenki számára biztosítani kell (Borbély–Pecze, 2010; Borbély–Pecze, Gyöngyösi és Juhász, 2013).

Magyarországon az 1993-as közoktatási és a 2011-es nemzeti köznevelési törvény a „továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás” elnevezést alkalmazta és nem részletezte a pályaaorientáció egyéb elemeit. A későbbi szabályozás (2011. évi CXCV; 51/2012. [XII. 21.] EMMI) is alapvetően a pedagógiai szakszolgálatoknál helyezi el a pályaválasztást. Az 1995-ben elfogadott Nemzeti

Alaptantervben (NAT) a pályaorientáció fogalma megfelelően definiálódott és a későbbi NAT-okban (2003, 2007) fontos fejlesztési területként jelenik meg (Borbély–Pecze, Gyöngyösi és Juhász, 2013), illetve mindegyik NAT-ban rendelkeznek róla (Olteanu, 2022). A 2020-as NAT alapján például kulcskompetenciának számítanak a munkavállalói, innovációs és vállalkozói ismeretek. A 2011. évi CLXXXVII. szakképzési törvény részletesen foglalkozik vele, mely alapján elmondható, hogy a feladatok ellátásában „az alapfokú iskolai oktatást nyújtó intézmény, a szakképző iskola, az iskolafenntartó, a gazdasági kamara, a munkaadói és munkavállalói érdekképviseletek, a megyei fejlesztési és képzési bizottság, valamint a nemzeti foglalkoztatási szerv” vesz részt (Borbély–Pecze, Gyöngyösi és Juhász, 2013). A 2019. évi LXXX, 112. § (1) törvény a szakképzésről és a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC törvény szerint a pedagógusok kötelességei közé tartozik a tanulók pályaorientációjának folyamatos vezetése is (Borbély–Pecze, Gyöngyösi és Juhász, 2022; Olteanu, 2022).

3. PÁLYAORIENTÁCIÓ AZ ISKOLÁBAN

Magyarországon is a közoktatás pályaorientációs feladatai az elmúlt évtizedekben folyamatos átalakuláson mennek keresztül. Az egy-egy döntés meghozatalát segítő támogatást tehát lassan felváltja a „tanulók pályaorientációs felkészítésének folyamatként való kezelése, az egyes életkoroknak megfelelő feladatokkal és módszerekkel”, de sokan még mindig úgy tekintenek a pályaorientációra a 60-as évek óta, mint az általános iskola és a középiskola végén egy alkalmi segítségnyújtásra (Borbély–Pecze, Gyöngyösi és Juhász, 2022, 86. o.). Több kutatás is azt bizonyítja, hogy az intervenciós lépések pozitív hatással vannak a tanulók pályájukkal kapcsolatos döntéseire (Mahasneh és Farajat, 2015; Antonellou és Kounenou, 2016; Török, 2016; Maree, 2019). Tehát a pályaorientáció és az azzal kapcsolatos kompetenciák fejlesztése a köznevelés teljes időszakában indokolt (Borbély–Pecze, Gyöngyösi és Juhász, 2022).

Annak ellenére, hogy a pályaorientáció mindegyik NAT esetében kiemelt fejlesztési területként szerepelt, az iskolák estében jellemző volt, hogy a tanórakon sem igazán volt róla szó. A NAT ajánlása a műveltségi területek (melyekbe tartozhat a pályaorientáció) százalékos arányaira a következőképp alakul: 5–8. osztály esetében az órakeret 4-10%-a, 9–11. osztályoknál 4-8%-a, és nincs minimális óraszám meghatározva a 11. és végzős évfolyamokra. Az új kerettantervekben (51/2012 EMMI rendelet) a következő óraszámok jelennek meg: a 7. és 8. osztályban 8 és 37 óra között, a 11. osztályban 9 óra az életpálya-tervezés; szakközépiskolában nincs tanórai időkeret, a szakiskolában az osztályközösségépítés területen belül, a képzés teljes időtartama alatt összesen 6-8 óra fordítható az életpálya-építési kompetenciák fejlesztésére. Pályaorientációra évente 36 óra van a HÍD II. elnevezésű programban (általános iskolát nem végzettek ré-

szére), és a HÍD I. (azok részére, akik nem nyertek felvételt középiskolába) programban pedig a tananyag igen nagy részében jelen van. A középiskolai tanterv az Arany János Tehetséggondozó Program segítségével valósítja meg az élet-pálya-építési kompetenciák fejlesztését nagyobb óraszámmal. A kerettantervben biztosított óraszám és a NAT előírásai között van eltérés. Ennek az lehet a magyarázata, hogy a pályaaorientáció akár beépülhet más műveltségi területek oktatásába is, melynek megvalósulása függ a kerettantervek és a szaktanárok felkészültségétől (Borbély–Pecze, Gyöngyösi és Juhász, 2013).

A civil és a szociális szférákban is (például családsegítőkből, nevelési tanácsadókból) történik életpálya-tanácsadás, viszont az azt végző szakemberek kompetenciáiról és a hazai elérhető ismeretekről nem áll rendelkezésre kellő mennyiségű információ (Borbély–Pecze, Gyöngyösi és Juhász, 2022).

4. AKTÍV INFORMÁCIÓ- ÉS TAPASZTALATSZERZÉS

A magyarországi gyakorlathoz általánosságban elmondható, hogy az életen át tartó pályaaorientáció még inkább egy, a pályaválasztási döntés közvetlen előkészítésére korlátozódó tevékenység, mely nagyjából fél évet jelent például az általános iskola 7–8. osztályában (Kenderfi, 2019).

Pályaválasztással kapcsolatos információgyűjtés céljából további országos rendezvényeken vehetnek részt a diákok (például a Szakmák Éjszakája rendezvény vagy hagyományos helyi pályaválasztási kiállítások), melyek már talán igyekeznek fiatalabb korosztályokat is megszólítani. A szakképzési centrumok rendezvényei is megemlítendőek (Fűrész és Kulcsár, 2018). A szakképzési centrumokat 2015-ben hozták létre (Stomp és Mór, 2022). Ezek feladata a térség gazdasági szereplői munkaerőpiaci igényeinek kezelése (Kenderfi, Kulcsár és Fűrész, 2022). Olyan alkalmakat is sorolhatunk a korábban említett események közé, amikor a képzést nyújtó intézmény kitelepül az iskolákba pár alkalommal a pályaaorientáció kapcsán. A szakképzési centrumokkal kapcsolatos kutatásokból kiemelendő a Székesfehérvári Szakképzési Centrumban a lemorzsolódás csökkentése céljából megvalósított (GINOP 6.2.3.) projekt 2018 és 2020 között. Egy olyan együttműködési módot és eszközrendszert alakítottak ki, ami a pályaaorientációval kapcsolatos hátrányok csökkentése mellett nagy figyelmet fordít a tanulók életkori sajátosságaira (Kenderfi és Fűrész, 2021). A szakképzés főbb nehézsége, a Budapesti Komplex Szakképzési Centrum (melyhez szakgimnáziumok, szakközépiskolák és szakiskolák is tartoznak) vizsgálata alapján, többek között, a piaci igényekre való reagálás és az oktatók kompetenciái köré csoportosultak (Csikász és Szabó, 2021).

A szakképzési centrumok tehát foglalkoznak általános és középiskolai oktatással is. Az általános iskola elvégzése után a szakképző iskolában van lehetőség egy úgynevezett orientációs évfolyam elvégzésére. Olyan tanulóknak

ajánlott, akik még nem biztosak a döntéseikben, vagy valamilyen kompetenciát szeretnének még elsajátítani. Az oktatás projektszemlélettel zajlik (Török és Csíkos, 2022). A Gödi Szakképzési Centrum orientációs évfolyamán például a kulcskompetenciák fejlesztése, az életpálya-tervezés előkészítése és a szakmai orientáció elősegítése zajlott a program keretében (Török és Csíkos, 2022).

ÖSSZEGRZÉS

Ebben a rövid tanulmányban a hazai pályaorientáció jelenlegi közoktatási helyzetéről számoltam be a pályaorientáció fogalmának helyzetén, elméleti alapjain és szakpolitikáján keresztül eljutva a gyakorlatban megvalósuló módokig.

Korábbi vizsgálatok alapján a pályaorientációnak nagy szerep jut a munkanélküliség megelőzésében (Hegyí-Halmos, 2015) és a lemorzsolódás csökkentésében is (Kenderfi és Fűrész, 2021). Továbbá kutatások bizonyítják, hogy a tanulók pályájukat érintő döntéseire pozitív hatással vannak az intervenciós lépések (Mahasneh és Farajat, 2015; Antonellou és Kounenou, 2016; Török, 2016; Maree, 2019), ezért a pályaorientáció a köznevelés teljes időszakában indokolt lenne (Borbély-Pecze, Gyöngyösi és Juhász, 2022).

A pályaorientáció egy újabb kifejezés és ezáltal egy újabb irányzatot is jelöl, amint egy folyamatosságot is magában foglal (Tratnyek, 2014). E mentén az egyszeri döntések felől elterelődik a hangsúly a többszöri választások, változások (Borbély-Pecze, Gyöngyösi és Juhász, 2022), és a rendszerszemléleti megközelítés alapján az egyén és környezete interakciójának irányába (Bertalanffy, 1972). Ezt a gyakorlat is igyekszik követni, bár adódnak nehézségek a megvalósításban (Borbély-Pecze, Gyöngyösi és Juhász, 2013). A Nemzeti Alaptantervekben kiemelt szerep jut a pályaorientáció fejlesztésének, amely attól függően valósul meg, hogy milyen az adott kerettanterv és a szaktanárok felkészültsége (Borbély-Pecze, Gyöngyösi és Juhász, 2013).

További ismeretszerzés céljából a diákok részt vehetnek kiállításokon vagy rendezvényeken, ilyen például a Szakmák Éjszakája. Ide tartoznak a nemrég létrejött szakképzési centrumok rendezvényei is (Fűrész és Kulcsár, 2018). A centrumok egyéb projektekkel támogathatják a pályaorientációt, mint például az orientációs évfolyam azon tanulók számára, akik az általános iskola után még nem biztosak a döntésükben vagy kompetenciákat fejlesztenének (Török és Csíkos, 2022).

Elmondható tehát, hogy a törvények és a rendeletek támogatják az új pályaorientációs szemléletet, ami a személyek folyamatos támogatását jelenti az életpályájukat övező döntések során, mely a gyakorlatban meg is jelent bizonyos területeken, de még nem általánosítható.

IRODALOM

- A nemzeti köznevelésről szóló, 2011. évi CXC. törvény. www.net.jogtar.hu
- Emberi Erőforrások Minisztériuma (2012): 51/2012. (XII.21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről.
2011. évi CLXXXVII törvény a szakképzésről. www.net.jogtar.hu
- GINOP 6.2.3-17-2017-00038 Lemorzsolódás csökkentése a Szekszárdi Szakképzési Centrum tagintézményeiben.
2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről. www.net.jogtar.hu
- Antonellou, Polyxeni – Kounenou, Kalliope (2016). Evaluation of a Career Counselling Program Focused on Greek Elementary School Children's Career Interests. *European Journal of Counselling Psychology*, 5(1), pp. 4–17.
- Bertalanffy, Ludwig von (1972). The History and Status of General Systems Theory. *Acad Manage Journal*, December 1.
- Bodacz-Nagy Boróka (2011). Iskolai kudarcok. *Új Pedagógiai Szemle*, 6., 65–74.
- Bognár Mária (2011). Egy sikeres kezdeményezés a korai iskolaelhagyók integrálására: az FSZK Dobbantó programja. In: *Esély*, VI(4). Hilscher Rezső Alapítvány, Budapest.
- Borbély-Pecze – Tibor Bors (2010). *Életút támogató pályaeorientáció*. ELTE BTK doktori értekezés.
- Borbély-Pecze – Tibor Bors – Gyöngyösi Katalin – Juhász Ágnes (2013). Az életút-támogató pályaeorientáció a köznevelésben (2. rész). *Új Pedagógiai Szemle*, 63. 7–8., 32.
- Borbély-Pecze – Tibor Bors – Suhajda Csilla Judit – Kenderfi Miklós – Tajtiné Lesó Györgyi – Juhász Ágnes (2020). Pályakonstrukció és pályaealkalmasság. Egyazon életpálya két olvasata. *Új Pedagógiai Szemle*, 70. 9–10., 13–33.
- Borbély-Pecze – Tibor Bors – Gyöngyösi Katalin – Juhász Ágnes (2022). Az életút-támogató pályaeorientáció a köznevelésben. A pályaeorientáció új szemlélete és a hazai helyzet. In: Borbély-Pecze (2022). *Pályaválasztás, pályaeorientáció, pályaedukáció*. ELTE Eötvös Kiadó, Magyar Pedagógiai Társaság, Wesley Könyvek, Budapest. 85–104.
- Csikász Anna – Szabó Blanka (2021). Az építőipari szakképzés potenciálja Magyarországon: A Budapesti Komplex Szakképzési Centrum példája. *Közgazdaság*, 153–180.
- Donlevy, Victoria – van Driel, Barry – Hoareau McGrath, Cecile (2019). *Education as self-fulfilment and self-satisfaction* (No. 2019/06). JRC Working Papers Series on Labour, Education and Technology.
- Fazakas Ida (2009). *Az iskolai pályaeorientációs tevékenység új módszertani lehetőségei*. Az Eszterházy Károly Főiskola tudományos közleményei (Új sorozat 31. köt.). Tanulmányok a pszichológiai tudományok köréből = Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Sectio Psychologiae, 151–165.

- Fehérvári Anikó (2008). Szakképzés és lemorzsolódás. *Kutatás közben*, 283.
- Györgyi Zoltán – Mártonfi György (2008). Javaslatok a szakiskolai lemorzsolódás megelőzésére. *Szakoktatás*, 6, 14–18.
- Hegy-Halmos Nóra (2015). A pályaorientáció elmélete és gyakorlata a hazai köznevelési intézményekben, a pedagógusok szerepe a pályaorientációs tevékenységben. In Torgyik Judit (szerk.): *Százarcú pedagógia*, 440–445.
- Jackson, Charles (2013). *Az Európai Pályaorientációs Szakpolitikai Hálózat (EL-PGN) Szakszótára: ELGPN Glossary*. Európai Pályaorientációs Szakpolitikai Hálózat, Budapest.
- Kenderfi Miklós (2019). A pályaorientáció elmélete és gyakorlata hazánkban. *Munkaügyi Szemle*, 62(4), 52–61.
- Kenderfi Miklós – Fűrész István (2021). Szemléletváltás a szakképzésben: a lemorzsolódás megelőzésének pályaorientáció központú megközelítése. *Új Munkaügyi Szemle*, 2(4), 18–30.
- Kenderfi Miklós – Kulcsár Szilvia – Fűrész István (2022). Régi kihívások, új válaszok – a duális szakképzés pályaszocializációt előtérbe helyező, új típusú megközelítése. *Studia Mundi–Economica*, 9(2), 24–36.
- Mayer József (2008). Az iskolafokozatok közötti átmenet néhány problematikája. In: Mayer József. (szerk.): *Adaptációs kézikönyv*. OFI, Budapest. 8–26.
- Mahasneh, Omar M. – Farajat Amani M. (2015). The Effectiveness of a Training Program Based on Practice of Careers in Vocational Interests Development. *Journal of Education and Practice*, 6(26), 101–108.
- Maree, Jacobus G. (2019). Group Career Construction Counseling: A Mixed-Methods Intervention Study With High School Students. *Career Development Quarterly*, 67(1). 47–61.
- McMahon, Mary (2011). The systems theory framework of career development. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 170–172.
- Mező Katalin (2015). Pályaorientáció, pályatanácsadás tehetségeseknek. *Magiszter (Csíkszereda)*, 13, 57–69.
- Mihály Ildikó (2009). „A csendes járvány” – Az iskolai lemorzsolódás veszélyei. *Új Pedagógiai Szemle*, 59(4), 112–118.
- Stomp Ágnes – Móré Marianna (2022). Egy szakképző intézmény működésének elemzése az oktatásmenedzsment modellek tükrében. *International Journal of Engineering and Management Sciences*, 7(4), 51–68.
- Suhajda Csilla (2017). *A pályaorientációs tevékenység változása és megvalósulása a köznevelésben a rendszerváltozástól napjainkig, különös tekintettel az információs folyamatokra*. Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.
- Olteanu Líviusz (2022). *A pályaválasztás neveléstudományi aspektusai*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger.

-
- Török Réka (2016). *A pályadöntési én-hatékonyosság sajátosságai és változási mintázatai sajátos nevelési igényű és tipikus fejlődésű középiskolások körében*. Doktori disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Török Réka (2017). *A pályadöntések mesterei*. Print-Pixel House Kiadó, Budapest.
- Török Réka – Csíkos Csaba (2022). Rugalmas tanulási utakon: tanulási és élet-pálya-tervezési kompetenciák mérése a Gödi Szakképzési Centrum orientációs évfolyamán. *Iskolakultúra*, 32(3), 103–116.
- Tratnyek Magdolna (2014). Az élethosszig tartó pályaorientáció szektorközi megközelítése. *Életpálya tanácsadás*, 2(4), 6–10.

KORMOS JÓZSEF

A HÁTRÁNYOS HELYZETRŐL PEDAGÓGIAI, FILOZÓFIAI ÉS TEOLÓGIAI SZEMPONTBÓL

„... mert itt nem igazán hibákról, sokkal inkább az iskola elvárásainak és a tanuló jellemzőinek össze nem illéséről van szó.”
N. Kollár (2017: 340)

BEVEZETÉS

A hátrány, a hátrányban levés, a hátrányos helyzet nagyon sokféle módon határozható meg, nem létezik egységes definíció. Hátrányos helyzetűek lehetnek emberek, csoportok, közösségek vagy bizonyos területek, régiók. A hátrány olyan kedvezőtlen körülmény vagy tulajdonság, amiből következik valamilyen veszteség, kár, valami negatív dolog. A helyzet átvitt értelemben valamilyen viszonyok, körülmények összessége. A hátrányos helyzet olyan kedvezőtlen külső és belső körülmények, tulajdonságok megléte, amelyek gátolják az adott egyént, a csoportot a nekik megfelelő eredmények elérésében. A hátrányos helyzet általában a pedagógiában használt fogalom, amely a gyermekekre/tanulókra vonatkozik és leginkább szociológiai, valamint jogi meghatározásokat tartalmaz. A hátrányos helyzet fogalma a nevelés-oktatás területén a szűk meghatározáson túl tartalmaz filozófiai és teológiai elemeket is. A hátrányos helyzetben lévő ember fogalma filozófiai (antropológiai, etikai) és teológiai (bibliai, dogmatikai) szempontból is értelmezhető, meghatározható. A tanulmány ezt a három – a pedagógiai, valamint a filozófiai és teológiai – szempontot elemezve tesz kísérletet egyfajta továbbgondolásra, a téma jellegéből következően a teljesség igénye nélkül.

1. A hátrányos helyzet pedagógiai meghatározásáról

A hátrányos helyzet jelentése a legkézenfekvőbb pedagógiai meghatározás szerint: „olyan anyagi és kulturális körülmények, amelyek a tanulók egy részénél az átlagnál gyengébb iskolai teljesítményt vagy a tanulással kapcsolatos motiváció hiányát eredményezhetik. Többnyire a családoknak a társadalom többségéhez képest szűkösebb anyagi életkörülményeit, gyengébb kulturális ellátottságát, a szülőknek az átlagnál alacsonyabb szintű iskolázottságát jelöli. A társadalmi szerkezet újratermelődésének folyamatában az ilyen típusú szociális hátrányokkal induló gyerekeknek az átlagnál kisebb esélyük van arra, hogy a szüleiknél magasabb társadalmi pozícióba kerüljenek.” (Báthory, Falus 1997: 647) Látható a meghatározás tanulásra vonatkoztatott szociológiai jellege. Ez

annyiban érthető, hogy a felnőttkori, főleg a munkaerőpiacon való elhelyezkedés hátránya (amely szinte mindent befolyásol: az életvitelt, megélhetést, lakhatást, családi életet, kulturális tevékenységet stb.) legtöbb esetben visszavezethető az iskoláskorban meglévő hátrányos helyzetre. Ezért ennek az iskolai helyzetnek a megváltoztatására, javítására kell törekednie a pedagógiai tevékenységnek, amely nem kerülheti el a szociális szférával való (szociális intézmények, szociális munkások, szociálpedagógusok stb.) erőteljes együttműködést.

A többféle pedagógiai hátrányos helyzet meghatározás áttekintéséhez jó alapot ad a beilleszkedési zavarok intenzitásának mértékét figyelembe vevő felosztás (lásd Várnagy 2000):

- » Inadekvát hátrányos helyzet: A társadalmi hatásokból eredeztethető helyzet, amikor a gyermek „... személyiségfejlődése nem az adottságainak megfelelő irányban alakul egy-egy speciális képességet tekintve.” (Várnagy 2000: 13) Ennek okai lehetnek: depriváció (megélhetési, iskoláztatási, mobilitási, érdekérvényesítési nehézségek), szegénység, szülők alacsony iskolázottsága, társadalmi mobilitás, migráció, nyelvi fejlődés, pozitív deviancia. Megoldási lehetőségek: gyermeki jogok biztosítása, szülők tudatformálása és kulturális igény szintjük növelése, ingázás csökkentése, tanórán kívüli foglalkozások, kollégiumok, nyelvi átstrukturálás, tehetségfejlesztés stb.
- » Inadaptív magatartásból következő hátrányos helyzet: Az „inadaptáción a személyiség társas viszonyainak zavaraira épülő, különböző típusú viselkedési rendellenességeket értjük, amelyek normál értelmi képességű gyermekeknél különböző szintereken (család, iskola, egyéb közösségek) nyilvánulnak meg”. (Várnagy 2000: 29) Okai lehetnek: család szocializációs zavarai, családi konfliktusok, szülők nevelési hibái (szigor, kényeztetés, passzív nevelés stb.), a család interkulturális zavarai (otthonról hozott szubkultúra és az intézményi szubkultúra eltérése). Megoldási lehetőségek: gyermeki jogok védelme, szülők jogainak és kötelességének ismerete, családpedagógia, inkulturáció segítése, konfliktuskezelő stratégiák alkalmazása stb.
- » Disszociális körülményekből adódó hátrányos helyzet: Akkor beszélhetünk erről, ha a gyermek „környezetében tartósan ható egészségügyi, szociális vagy morális tényezők hátráltatják személyiségfejlődését, néhan teljesen akadályozzák.” (Várnagy 2000: 52) Általában ezt a család szerkezetében, működésében (funkciójában) meglévő negatív tendenciák/változások idézhetik elő. Ezen hátrányos helyzet megjelenésében egészségügyi okok (betegség, súlyos beteg felnőtt a családban), szociális okok (alacsony kereset, rossz lakáskörülmények, táplálkozási/ellátási zavarok), morális okok (szülők életmódja, rossz házasság) mellett a média, a különböző destruktív közösségek (szubkultúra, szekta), a kábítószer megjelenése is szerepet játszhat. A nehézség megoldá-

- sában a megfelelő jogszabályok meglétének és a jól működő speciális gyermekvédelmi szakellátásnak van döntő szerepe.
- » Antiszociális magatartásból eredő hátrányos helyzet: Ebbe a legsúlyosabb kategóriába a beilleszkedési zavarokkal rendelkező, antiszociális csoportokba tartozó, bűnöző életmódot folytató fiatalok tartoznak. Jellemző rájuk a társadalommal való szembenállás, a következmények mérlegelésének a hiánya. Általában többféle oka van (elkülönülés, érzelmi ellátatlanság, etikai struktúrák hiánya stb.), de ezek kétféle komponensre vezethetők vissza: érzelmi, indulati élet kielégítetlensége (szeretetínség); önérzeti sérülések (megbecsültség hiánya, megalázás, igazságtalanság, erőszak). A megoldások esetében a jogszabályi környezetnek és a megfelelő hatóságoknak/intézményeknek (rendőrség, ügyészség, bíróság, pártfogó felügyelet stb.) van kiemelt szerepük.

Az Európai Unió különböző dokumentumaiban is megjelenik az oktatás területén hátrányos helyzetűek támogatása a minél magasabb végzettség elérése céljából, ami a foglalkoztatottság, a munkaerőpiaci elhelyezkedés növeléséhez vezethet: „A magasabb végzettségi szint például jobb alkalmazási lehetőségeket kínál, a foglalkoztatási arány növelése révén pedig csökken a szegénység.” (Európa 2020: 12) Az Európai Unió tagállamaiban is eltérések tapasztalhatóak a hátrányos helyzet meghatározásával kapcsolatban. Németországban a hátrányos helyzet meghatározó tényezői: szociális háttér, nem, kulturális és/vagy etnikai hovatartozás, szülők végzettsége, a család szociális és anyagi helyzete. Ausztriában ehhez hasonlóan a családi és a szociális háttér a meghatározó, de ez kiegészülhet az egészségi állapottal és a meglévő függőséggel. Szlovákiában az egészségügyi és a szociális szempont a meghatározó.

Magyarországon a pedagógiai meghatározásokat a törvényi szabályozáshoz kell illeszteni, mivel a hátrányos helyzetű minősítés rendszeres gyermekvédelmi kedvezményekre is jogosít. A definíció ennek megfelelően nem is a köznevelési törvényben található, és a hátrányos helyzet megállapítása sem az iskola (vagy a helyi jegyző), hanem a gyámhatóság feladata. „67/A § (3) A gyámhatóság a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultság elbírálásával egyidejűleg kérelemre – külön döntésben, a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultsággal egyező időtartamra – megállapítja a gyermek, nagykorúvá vált gyermek hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetének fennállását.” (2013. évi XXVII. törvény)

Az érvényes definíció szerint:

„A hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzet megállapítása

67/A. § (1) Hátrányos helyzetű az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében az alábbi körülmények közül egy fennáll:

-
- a) a szülő vagy a családbafogadó gyám alacsony iskolai végzettsége, ha a gyermeket együtt nevelő mindkét szülőről, a gyermeket egyedül nevelő szülőről vagy a családbafogadó gyámról – önkéntes nyilatkozata alapján – megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezik,
- b) a szülő vagy a családbafogadó gyám alacsony foglalkoztatottsága, ha a gyermeket nevelő szülők bármelyikéről vagy a családbafogadó gyámról megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor az Szt. 33. §-a szerinti aktív korúak ellátására jogosult vagy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésének időpontját megelőző 16 hónapon belül legalább 12 hónapig álláskeresőként nyilvántartott személy,
- c) a gyermek elégtelen lakókörnyezete, illetve lakáskörülményei, ha megállapítható, hogy a gyermek a településre vonatkozó integrált városfejlesztési stratégiában szegregátumnak nyilvánított lakókörnyezetben vagy félkomfortos, komfort nélküli vagy szükséglakásban, illetve olyan lakáskörülmények között él, ahol korlátozottan biztosítottak az egészséges fejlődéséhez szükséges feltételek.
- (2) Hámozottan hátrányos helyzetű
- a) az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében az (1) bekezdés a)-c) pontjaiban meghatározott körülmények közül legalább kettő fennáll,
- b) a nevelésbe vett gyermek,
- c) az utógondozói ellátásban részesülő és tanulói vagy hallgatói jogviszonyban álló fiatal felnőtt.” (2013. évi XXVII. törvény)

A meghatározással kapcsolatban felmerülhetnek kérdések. Egyrészt a meghatározás csak a társadalmi hátrányokat (szociológiai szempontokat) veszi figyelembe, az egyéni képességekben mutatkozó adottságokat más kategóriákba sorolja (SNI, BTMN), másrészt „az eddigi szabályozás az oktatási rendszer egészére érvényes közoktatási törvény egyik passzusa volt, míg ez év őszétől a gyermekvédelmi törvény adott paragrafusa vonatkozik a köznevelés rendszerére is” (Varga 2013: 135) Ennek lehetnek előnyei is, mivel a közös jogszabályi környezet erősítheti a köznevelés és a gyermekvédelem együttműködését.

2. A hátrányos helyzet filozófiai meghatározásáról

A hátrányos helyzet kifejezetten nem szerepel a filozófia tárgyalandó témái közt, az emberi lényeg, a másság és az igazságosság, a tolerancia témakörénél található kapcsolódás. A filozófia történetében az figyelhető meg, hogy ezen a területen inkább az idealizált ember és idealizált társadalom megfogalmazása vagy annak elérése volt a meghatározó szempont. Természetesen

ezek megfogalmazásaiból is lehet következtetni áttételesen a kedvezőtlen külső és belső körülményekre, tulajdonságokra – a hátrányos helyzetre.

Leginkább a filozófiai antropológia és a filozófiai etika esetében találkozhatunk ezen témakörök tárgyalásával. (lásd Kormos 2019: 171–192 és 259–278) A „másság” lehet az a fogalom, amely az antropológiai és az etikai dimenziót emeli ki. Az antropológia a másság meghatározásához, az etika a mássághoz, vagyis a másmilyen másikhöz való viszonyuláshoz ad szempontokat.

Az antropológia az ember lényegi jegyeinek a leírásakor egy idealizált képet fogalmaz meg, a „másság”, az ettől való eltérés ehhez képest fogalmazható meg. Sajátos és sok további kérdést felvető párosítás állítható fel az idealizált emberkép és a másság jegyei alapján:

- » Az ember test és lélek/szellem összetettsége. Az emberi testet sajátos anatómiai-morfológiai jegyek és sajátos egyedfejlődés jellemzi. – A másság ehhez képest az anatómiai-morfológiai eltéréseket, az egyedfejlődés rendellenességeit jelenti.
- » Az emberi lélek szellemi összetevői: a tudat, a kognitív folyamatok, a kognitív képességek, az érzelmek, a személyiség. – A másság esetében ezek hiányáról vagy nem megfelelő voltáról (gondolkodási sémák hibái, motiválatlanság, érzelemmentesség, az énkép zavarai, önismeret hibái, érzéketlenség, közöny stb.) beszélhetünk.
- » A testi és lelki folyamatok összekapcsolódnak, egymásba fonódnak. – A másság a testi és lelki folyamatok elkülönülését, disszonanciáját jelentheti.
- » Az ember biológiailag meghatározottan (neme szerint) férfi és nő. – A másság ebben az esetben nem a biológiai, hanem a pszichoszociálisan meghatározott nemet jelentheti (ide kapcsolódhat a nem bináris identitás és a transzneműség kérdése).
- » Az ember heteroszexuális lény. – A másság itt a homoszexualitást jelentheti.
- » Az ember értelmes, eszes élőlény (animal rationale). Összetett, bonyolult értelmi tevékenységre képes. Az értelem meghatározó minden emberi tevékenységben: megismerés, megértés, értelmezés, választás, döntés, vágyakozás, akarás, érzelmi élet, társas kapcsolatok, együttműködés, munka, stb. – A másság ehhez képest a gyengébb értelmi képességű, az értelmileg akadályozott, az értelmi fogyatékos embert jelentheti, aki nem képes összetett, bonyolult értelmi tevékenységre.
- » Az ember emocionális lény. Az alapérzelmek és a kognitív érzelmek mellett sajátos, tisztán emberi érzelmek jellemzik. Ezek feltétele a szelf/énkép „megléte” (a személy mentális reprezentációja a saját tulajdonságairól, szerepeiről, tapasztalatairól, céljairól). – A másság ezek zavarát és hiányát jelenheti (érzelemmentesség, érzelmi labilitás, a szeretettel és szerelemmel kapcsolatos zavarok stb.).

-
- » Az ember közösségi lény (*animal sociale*). Kisebb-nagyobb csoportokban, közösségekben képes csak létét megvalósítani és kiteljesíteni. Az emberi közösség, a társadalom együttélésének megszervezését és fenntartását a politikai tevékenység biztosítja. – A másság esetében a magányosság, az antiszociális magatartás, a társadalommal szembeni ellenállás, az apolitikus magatartás figyelhető meg.
 - » Az ember történeti lény. Az egyes embernek és az egyes közösségeknek is története van. Az ember ezt tudatosítja, és ez is alapvetően meghatározó a léte szempontjából (idő, halál). Az ember fontosnak tartja a múlt, jelen, jövő értelmezését. – Ebben az esetben a másság az időérzékelés, időtudat, a haláltudat problémáit jelentheti.
 - » Az ember kultúrát létrehozó lény. Az ember nemcsak létfenntartást biztosító környezetet hoz létre, hanem egy csak rá jellemző speciális környezetet. A kultúra anyagi, kognitív, és normatív elemekből áll (tárgyakból, tudásból és értékekből, normákból). – A másság jelentheti ebben az esetben a kultúrával szembeni ellenállást, devianciát, destruktivitást.
 - » Az ember nyelvet beszélő lény. A nyelv eredete, kialakulása az ösztönök és érzékszervek fejletlenségével és az ember világra nyitottságával magyarázható. A nyelv és a gondolkodás összekapcsolódik, a nyelv jelent sajátos gondolkodási formákat is. – A másság jelentheti a nyelvi kifejezéssel kapcsolatos hibákat, hiányosságokat.
 - » Az ember dialógust folytató lény. Az ember személyes léte legmélyében a dialógusban fejeződik ki, abban, hogy az ember képes párbeszédet folytatni, valóban találkozni a másik emberrel. „*Minden igazi élet találkozás.*” (Buber 1962: 85) – A másság a párbeszédre való képтелenség, zárkózottság, befelé fordultság, magányosság.
 - » Az ember szabad lény. Az ember örökös igénye a szabadság, a kényszeről való függetlenség. – A másság az önállótlanyságot, a függőséget, a döntésképtelenséget jelentheti.
 - » Az ember nevelő és nevelt lény. „*Az ember az egyetlen teremtmény, akinek a nevelése szükségszerű.... Az ember csak a nevelés által válhat emberré. Ő nem más, mint amivé a nevelés teszi. Megjegyzendő, hogy az ember csak emberek által nevelhető, emberek által, akik szintén nevelve vannak.*” (Kant 1983: 697., 699) Az ember az, aki képes nevelni, és akit nevelni kell, és nevelni lehet. – A másság a nevelhetetlenség, vagy a segítő, célszerű és tervezett, szervezett tevékenységre való alkalmatlanság.

Bár ezek a meghatározások kirekesztőnek, méltánytalannak is tűnhetnek, azonban a különféle hátrányos helyzetben ezek fellelhetőek. Fontos lenne ezen meghatározásokat érzékeny és toleráns hozzáállással továbbgondolni. A másság definiálása mellett szükséges az ezekhez való viszonyulás, az etikai dimenzió megfogalmazása.

Az etika az emberi cselekvés alapelveit, értékeit vizsgálja filozófiai módszerrel. A hátrányos helyzetű emberekhez, a mássághoz, a másmilyen másikkal való viszonyulás az etikai elméletek alapvető típusai, valamint az etikai elméletek megalapozása esetében fogalmazható meg.

Az etikai elméletek alapvető típusai (ezek nem „tisztá” típusok, átfedések is előfordulhatnak):

- » Következményetika (konzekvencialista etika): A cselekvés értékességét az adja, hogy mennyiben idéz elő jó tényállást. Pl. Az utilitarista szemlélet szerint, amely cselekedet a jólétet, a hasznosságot idézi elő, mint tényállást, az jó. Kevésbé veszi figyelembe a személy belső elhatározásait, indítékait. Nem elvont értékeket (igazság, jóság stb.) vagy személyes értékeket, erényeket (önfeláldozás, szeretet stb.) tart fontosnak, hanem a következményt. A következmény hangsúlyozása a közösség, a társadalom szempontjából rendkívül fontos. – A következményetika alapján a hátrányos helyzetűekhez való támogató, segítő viszonyulás valamilyen jó tényállást idéz elő (hasznos tagjai lesznek a közösségnek/ társadalomnak, viszonzják a támogatást, nem okoznak kárt stb.). Ez fontos lehet a közösség, a társadalom szempontjából, de hiányozhat a személyes viszonyulás, az elvi értékek (igazság, jóság, szeretet stb.) figyelembevétel, és egyfajta „számítást”, taktikázást is jelenthet.
- » Kötelességetika (deontologikus etika, szerződés-etika): A cselekvés értékességét az adja, hogy mennyire helyes a cselekedet. Ebben a szemléletben a jogok és a „szerződések” (írott, vagy íratlan) a meghatározóak. A szemlélet egyfajta „farizeussághoz” is vezethet, a cselekvés formálissá válhat. Ugyanakkor jelenthet egyfajta megbízhatóságot, biztonságot is. Szaketikáknál lehet nagyon fontos (orvos, köztisztviselő, szociális munkás, tanár stb.). – A kötelességetika alapján a hátrányos helyzetűekhez való támogató, segítő viszonyulás helyes, mivel megfelel az írott (szerződésben rögzített elvárásoknak, pl. a munkaköri leírásnak) és/vagy az íratlan társadalmi szokásoknak, hagyományoknak. Azonban a „morális élmény” hiánya elvezethet egyfajta „farizeussághoz”, képmutató magatartáshoz, vagy kiegészéshez. Ugyanakkor a hátrányos helyzetben lévő számára jelenthet egyfajta biztonságot is, megbízhat az őt támogató személyben, hogy ő a kötelessége szerint jár el.
- » Erényetika: A cselekvés értékességét az adja, hogy mennyire jó a személyiség, mennyire felel meg az erényeknek. Az erény lelkialkat, amely gyakorlással nevelhető, növelhető. Sarkalatos, „kardinális” erények: okosság, bátorság (lelki erősség), mértékletesség, igazságosság; ezekhez kapcsolódik a többi erény. Az erények nem merev szokások, hanem a gyakorlati ész/okosság követelményei szerint változhatnak. A személy belső indítéka, választása, döntése a fontos. – Az erényetika alapján a hátrányos helyzetűekhez való támogató, segítő viszonyulás

megfelel a támogató személy erényeinek. Így az ő személyes „jelenléte”, motiváltsága, elkötelezettsége erősebb és a formális támogatás mellett lelki támaszt is nyújthat. Ugyanakkor a támogató személy elköteleződése (rossz esetben fanatikussága) miatt „ráerőltetheti” a hátrányos helyzetű személyre a saját erényeinek megfelelő cselekedetet, figyelmen kívül hagyva a támogatott személy sajátos helyzetét. Előfordulhat az is, hogy a nem tisztázott (pontosított) saját, belső erények miatt a támogató „naivitását, jámborságát” kihasználja a támogatott személy.

Az etikai elméletek megalapozásánál fontos kérdések: Megalapozhatóak-e, illetve rendelkeznek-e igazságértékkel az etikai kijelentések? Az etikai kijelentések tényt, igazságot vagy vágyat, akaratot fejeznek ki? (Ehhez a kérdéskörhöz hasonló a középkori filozófia intellektualizmus – voluntarizmus (értelem – akarat) elsőbbségéről való vitája.) A két alapvető vélemény:

- » A nonkognitívizmus szerint: Az etikai kijelentések nem alapozhatók meg, illetve nem rendelkeznek igazságértékkel. Az etikai kijelentések vágyakat, óhajokat, akaratot, befolyásolási szándékot fejeznek ki. Az etikai kijelentések felszólítások, parancsok; nem szükséges, hogy tényeket vagy igazságot fejezzenek ki. Az etikai kijelentések „magja” irracionális. – A hátrányos helyzetűekhez viszonyulás vágyak, óhajok, akaratú szándékok alapján „jön létre”. Így fontos szerepe van a támogató belső indítékának, szándékának, vágyának, de az irracionális jelleg miatt számos veszély léphet fel: fanatizmus, manipuláció, a racionális konszenzus hiánya, a kompromisszumok keresésének a lehetetlensége, a racionálisan elfogadható közösségi magatartások megkeresésének az elvetése.
- » A kognitívizmus szerint: Az etika alapja, „magja” nem lehet irracionális, hiszen értelmes emberi cselekvésről van szó. Az etikai „ügyekben” tanácsot kérünk, tehát feltételezünk értelmes megoldásokat. Az etikai „ügyekben” indoklást várunk el, tehát feltételezünk értelmes magyarázatokat. A nonkognitívizmus alapján az együttélés gyakorlata lehetetlenné válna, hiszen senkinek semmilyen cselekedetet nem kellene megindokolnia. Bármi megtehető lenne, nem lenne senki semmiért felelős. Tehát az etika alapja, „magja” kognitív, vagyis megismerhető, értelmesen megfogalmazható. A speciális szakmai álláspontokat mellőzve alapvetően kétféle kognitívizmusról beszélhetünk. A szubjektív kognitívizmus szerint az etika értelmes alapja a szubjektumból eredeztethetően megismerhető és megfogalmazható. Így mintegy egyedi, szubjektív etikák léteznek. Ez egyrészt azt jelentené, hogy mindenkinek saját szubjektív etikája van, vagyis mindenki a saját önérdeke szerint cselekedhet; lehetetlenné válna az együttműködés, a felelősségre vonás. Másrészt a szubjektív kognitívizmus nonkognitívizmushoz vezethet (mindenki az önérdeke, lényegében a vágyai, ösztönei sze-

rint cselekszik), annak a fent felsorolt veszélyeivel együtt. Az objektív kognitívizmus szerint az etika alapjának, „magjának” egyetemesnek, objektívnek (minden emberre általánosan érvényesnek és nem szubjektívnek) kell lennie. Ismét mellőzve a sajátos szakmai nézeteket, az objektív kognitívizmusnak két realista iránya létezik.

Az evolúciós elmélet szerint a cselekedet alapja, magyarázata az evolúciós készlet, amely biológiai alapú (gének), és ez minden emberre érvényes. A fontos alapelvek evolúciós okokra vezethetők vissza (áldozathozatal a faj érdekében, a fajtársakkal való szolidaritás stb.). Az etikai elmélet érvényes megállapításai mellett nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy azért alapvetően biológiai alapú, tehát egyrészt determinista (biológiailag meghatározott), felveti az emberi szabad akarat, a szabad döntés hiányát, másrészt legitímálhatja a gyengébb „legyőzését”. – A hátrányos helyzetűek támogatása, segítése evolúciós okokból megfelelő és ezért helyes (segíti az emberiség, az adott csoport fennmaradását). A támogató személy igazából nem etikai, lelki, hanem biológiai okok miatt cselekszik. A gyengébb legyőzésének legitímálása pedig megkérdőjelezheti az egész tevékenységet.

Az objektív kognitívizmus másik irányzata szerint az etikai cselekvések alapja egy reális létező, akinek az etikai elvárásai általánosan érvényesek és követhetők. Ez a reális létező az Isten. Ez pedig elvezet a teológiai megalapozáshoz.

3. A hátrányos helyzet teológiai meghatározásáról

A hátrányos helyzetű emberek a teológiában kiemelt szerepet töltenek be. A Bibliában számtalan utalás van arra, hogy segíteni, támogatni kell a rászorulókat, a szegényeket, az elesetteket, a gyengéket, a társadalom peremére szorultakat – a hátrányos helyzetűeket. Ez a hívők szerint a reálisan létező Isten erkölcsi parancsa, elvárása. Néhány példa:

„Ha szegény akad közted, egy testvéred valamelyik városodban vagy földeden, amelyet az Úr, a te Istened ad majd neked, ne keményítsd meg szívedet, és ne csukd be a markod testvéred, a szegény előtt, inkább nyisd meg a kezed, s adj szívesen annyit, amennyire csak szüksége van szorult helyzetében. Ügyelj, nehogy gonosz gondolat támadjon szívedben. Itt a hetedik esztendő, a haladék éve! S nehogy barátságtalanul nézz szegény testvéredre, s ne adj neki semmit. Különben az Úrhoz kiált ellened és súlyos bűn nehezedik rád. Jó szívvel adj neki, és amikor adsz, a szíved ne legyen tele rosszindulattal. Jótettedért megáld az Úr, a te Istened minden lépésedben s kezednek minden munkájában. Mindig lesznek szegények a földön. Ezért most megparancsolom: Nyisd meg a kezéd testvéred, a földeden élő szűkölködő és szegény előtt.” (MTörv 15. 7–11.)

„Aki elnyomja a szegényt, Teremtőjét bántja, de aki megkönyörül a szegényen, az tiszteli.” (Péld 14.31.)

„Ha tökéletes akarsz lenni – felelte Jézus –, add el, amid van, az árát oszd szét a szegények között, így kincsed lesz a mennyben.” (Mt 19.21.)

„Ha vendégséget rendezel, hívd meg a szegényeket, bénákat, sántákat, vakokat. S boldog leszel, mert nem tudják neked viszonzni.” (Lk 14.13.)

A keresztény tanítás szinte minden elemét áthatja a hátrányos helyzetűekhez való viszonyulás, ebből a teljesség igénye nélkül egy összefüggést kiemelve, válhat érthetőbbé a teológiai meghatározás erről a viszonyról. Az ember Isten képmására lett teremtve, ez a képmásiaság az ősbűn által elhalványult, elromlott. Az ember mintegy hátrányba került, nem érhetette el a saját lényegét. Ez az elromlott isteni képmás Isten kegyelméből, Jézus Krisztus megváltása – segítése, támogatása – által válhat ismét teljessé. „Krisztusban, aki »a láthatatlan Isten képmása« (Kol 1.15.), teremtetett az ember a Teremtő képére és hasonlatosságára. Krisztusban, a Megváltóban és Üdvözítőben állt helyre eredeti szépségében és vált nemessé Isten kegyelméből az első bűn által az emberben elrontott isteni képmás.” (A Katolikus Egyház katekizmusa 2002: 462) Az ember nem képes csak önmaga által elérni a lényegét, az istenképmásiaságot. „... az ember mint teológiai szubjektum nem is képes már saját erejéből elérni a számára eredetileg felkínált beteljesedést ... az ember rá van szorulva a megváltásra...” (Müller 2007: 133) Ez a keresztény teológiában lényeges mozzanatot – Isten kegyelmi tette, a megváltás – ami lehetővé teszi az embernek, hogy elérje lényegét, az istenképmásiaságot. Ez a mintája annak, amit az embernek tennie kell, segíteni és támogatni azt az embertársát, aki hátrányba került, aki önmagától nem képes elérni az emberi teljességét.

ÖSSZEGZÉS

A hátrányos helyzet meghatározása és a hozzá való viszonyulás nem lehet csak szociológiai és jogi szempontú. A szociológiai és a jogi megközelítés inkább a hiányosságokat, hibákat tárja fel, de emellett szükséges a hátrányos helyzetűek jegyeinek, jellemzőinek és a viszonyulásnak, elvárásnak a megfogalmazása. „... mert itt nem igazán hibákról, sokkal inkább az iskola elvárásainak és a tanuló jellemzőinek össze nem illéséről van szó.” (N. Kollár 2017: 340) A hátrányos helyzetűeket támogatók, segítők (tanárok, pszichológusok, szociális munkások stb.) munkájának összetettsége elkerülhetetlené teszi, hogy továbbgondolják saját tevékenységüket, feltárják annak összetevőit, alapelemeit. Ebben a továbbgondolásban többféle támpont segíthet (tudományok: biológia, pszichológia, szociológia, jogtudomány, orvostudomány stb., esettanulmányok, beszámolók, kutatási eredmények stb.). Az európai kultúrkörben a hátrányos helyzet fogalma és a hozzá való viszonyulás tartalmaz filozófiai és keresztény teológiai elemeket is, tehát az ilyen irányú továbbgondolás is eredményes lehet.

IRODALOM

2013. évi XXVII. törvény a szociális és gyermekvédelmi tárgyú törvények Magyar Egyszerűsítési Programmal összefüggő módosításáról, valamint egyéb törvények módosításáról. <https://mkogy.jogtar.hu/getpdf?docid=a1300027.TV&targetdate=ffffff4&referer=lawsandresolutions> (2023. 06. 24.)
- A Katolikus Egyház katekizmusa. (2002). SZIT, Budapest.
- Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.) (2017). *Pedagógiai lexikon. I–III.* Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Biblia. Ószövetségi és Újszövetségi Szentírás. (2008). SZIT, Budapest.
- Buber, Martin (1962). *Schriften zur Philosophie.* Werke Erster Band. Kösel Verlag Verlag Lambert Schneider, München–Heidelberg.
- Európa 2020. A Bizottság közleménye. *Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája (2010).* Brüsszel. https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_HU_ACT_part1_v1.pdf (2023. 06. 24.)
- Kant, Immanuel (1983). *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik.* (Kant Werke Band 10.) Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Kormos József (2019). *Filozófiáról bölcsészeknek és tanároknak.* PPKE BTK, Budapest.
- Müller, Gerhard L. (2007). *Katolikus dogmatika.* Kairosz, Budapest.
- N. Kollár Katalin (2017). Amikor nem a gyerekekkel van a baj ... Megváltoztathatatlan adottságok és az iskola elvárásainak hatása. In N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.) (2017). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve III.* Budapest, Osiris.
- Varga Aranka (2013). Hátrányos helyzet az új jogszabályi környezetben. *Iskolakultúra.* 2013/3–4. 135. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21383/21173> (2023. 06. 24.)
- Várnagy Elemér – Várnagy Péter (2000). *A hátrányos helyzet pedagógiája.* Corvinus Kiadó, Budapest.

BEVEZETÉS

A Tanítsunk Magyarorszáგért programot 2021 szeptemberétől vezettük be egyetemünkön. A program célkitűzésével már a kezdetekkor könnyű volt azonosulni: az egyetem hallgatói mentoráljanak kistelepüléseken élő 7–8. osztályos tanulókat, hogy nekik is legyen kedvük és esélyük továbbtanulni, illetve megtalálják helyüket a munka világában. Ahogy a mentoroknak szánt ismertetőben áll: „A Tanítsunk Magyarorszáგért program egyik fő célja, hogy 2030-ra minden ma általános iskolás gyerek rendelkezzen legalább szakmával vagy tanuljon tovább” (Kiss 2023: 4). A fenntartó fő célkitűzése mellett a program bevezetését egyetemünkön az is motiválta, hogy hallgatóink maguk is nyertesei lehetnek a mentori tevékenységnek. Fejlődhet önismeretük, életre szóló élményekkel, a segítség terén szerzett tapasztalatokkal gazdagodhatnak, és a társadalmi felelősségvállalás részesei lehetnek már egyetemista korukban. A program beindításával egyetemünkön ezt a célt is szolgálni kívántuk.

1. A mentorálás fogalma

A mentori tevékenység napjaink sokat használt kifejezése. Az egyre gyakoribb iskolai, egyetemi mentorprogramok mellett találkozhatunk a kifejezéssel a gazdaság különböző szféráiban is: jó nevű cégek gyakorta kínálják fel tapasztalt kollégáik segítségét a pályakezdők munkába való beilleszkedésekor, vagy más fontos kihívások előtt. A szó szervesen beépült a magyar köznyelvbe, ismerjük, értjük. A Tanítsunk Magyarorszáგért program esetén kézenfekvő a szó pedagógiai értelmezése; vizsgáljuk meg ebben a viszonylatban. A pedagógiai szaknyelvben máig nem alakult ki a szó egyértelmű jelentése, megmaradt az általános, gyűjtőfogalom-szerű használata. A nevelés, oktatás minden területén találkozhatunk a kifejezéssel. Minden esetben egy bizalmi kapcsolatra épülő támogatásról van szó, amikor az adott területen vagy általánosan az életben nagyobb tapasztalatú felelős személy a tapasztalatlan kezdőt segíti a feladata elvégzésében, céljai elérésében. A kifejezés gyökerei az antikvitásba nyúlnak vissza: a görög mitológiában Mentór Odüsszeusz jó barátja és fiának, Télemakhosznak atyai tanácsadója, nevelője volt. Amikor Odüsszeusz Trója ellen háborúba indult, fiát, Télemakhoszt Mentór gondjaira bízta, aki okította a fiút, és gyámként állt mellette apja távollétében. Mentór leírása mint nevelő,

atya barát, bölcs tanácsadó és figyelmes védelmező, segítő a mentorálás különböző jelenlegi meghatározásaiban megtalálható. A leírások például gyakran a személyes, diádikus, hierarchikus kapcsolatot hangsúlyozzák, amelynek célja a mentor által támogatott tanulás, a fejlődés és az előrelépés elősegítése. A magyar szakirodalom, összhangban a nemzetközi szakirodalommal jól követhető gondolatmenetben értelmezi a mentor feladatait. A feladatok értelmezését még átláthatóbbá tehetjük, ha más felosztások gondolatmenetét is megismerjük. Így például egy német, mentorok munkáját segítő gyakorlati útmutató a mentor–mentorált viszonyát négy különböző aspektusból mutatja be: a mentor a tudás közvetítője, a mentorált jóakaró támogatója, a (szakmai) erkölcs őre és a munka értékelője. (Ansorge–Lange–Schledde–Schlee, 2007) Feltételezhető, hogy azért sem alakult ki egységes, jól körülírható jelentése a szónak, mert a hagyományos egy mentor – egy mentorált viszony mellett számtalan más változatát ismerjük a mentori kapcsolatoknak. Sipe alapján a formális mentorálás különböző formái különböztethetők meg:

- » tradicionális mentorálás: egy felnőtt mentorál egy fiatalt,
- » csoportmentorálás: egy felnőtt több fiatalt mentorál,
- » csapatmentorálás: több felnőtt mentorál egy vagy több fiatalt,
- » kortárs mentorálás: fiatal mentorál fiatalt,
- » e-mentorálás: a mentor és a mentorált elsősorban interneten keresztül kommunikál (Fejes–Kasik–Kinyó, 2009: 41–42).
- » Egy további lehetőség a vízesis típusú mentorálás, melynek folyamán a hierarchia magasabb fokán álló személyek olyan csoportokat mentorálnak, akik viszont még kevésbé tapasztalt személyeknek kínálják fel segítségüket (Davis–Ginorio–Hollenshead–Lazarus–Rayman, 1996).

Témánk szempontjából jól használható az alábbi, a humán szolgáltatások terén érvényes értelmezés, „mely egy idősebb, tapasztalt felnőtt és egy nem rokon, fiatalabb személy kapcsolatát jelenti, mely kapcsolatban az idősebb személy folyamatos tanácsadást, útmutatást, bátorítást ad a fiatalabb számára, alkalmassága-kompetenciája és személyiségfejlődése növekedése érdekében. A közösen eltöltött tanulási idő során a mentor és a mentorált gyakran alakít ki a kölcsönös elköteleződésen, tiszteleten, hűségen és közös személyiségjegyeken alapuló kapcsolatot egymással, mely elősegíti a fiatal személy átlépését a felnőttkorba.” (Rhodes, 2002: 3., idézi Nagy, 2014: 41). Bár érvényesnek tartjuk az iménti meghatározást, úgy gondoljuk, a Tanítsunk Magyarorszáért program keretében kialakuló mentori kapcsolatok esetében talán túlzó „hűségről”, „közös személyiségjegyeken alapuló kapcsolatról” beszélni, és a felnőttkorba való átlépés a program célcsoportja szempontjából sem teljesen releváns.

Amennyiben a fentiek alapján a Tanítsunk Magyarorszáért programban szereplő mentori tevékenységet szeretnénk pontosítani, akkor megállapíthatjuk, hogy az egy:

- » időben korlátozott,
- » csoport-, illetve részben csapatmentorálás keretében megvalósuló,
- » formális keretek közt szervezett,
- » kétoldalú, bizalmi viszonyon alapuló,
- » mindkét fél részéről önkéntes tevékenység, melyben
- » egy tapasztaltabb felelős
- » 3-5 mentoráltat
- » támogat, segít és
- » célja a mentoráltak személyes és iskolai előrelépése.

2. Mentor és mentorált

2.1. Mentor és mentorált kapcsolata

A mentorált diákokat az iskolai kapcsolattartó rendeli a mentorálást vállaló hallgatóhoz a program felületén. Az iskolai kapcsolattartó nem ismeri (eléggő) a hallgatót, így nem tudhatja, kihez milyen tanuló illene a legjobban. Feltételezhetően nagyban hozzájárul a sikerhez, ha mentor és mentoráltjai könnyen megtalálják a közös hangot. Fontos a mentorált részéről is a nyitottság, az elfogadás, és hogy a mentorálásról alkotott elképzeléseik összhangban legyenek. Szerencsére eddigi tapasztalataink szerint nem fordult elő, hogy a két fél együttműködése tartósan problematikus legyen, vagy akár teljesen ellehetetlenedjen. Bizonyára ez annak is köszönhető, hogy jellemzően azok a hallgatók vállalnak mentori feladatot, akik nyitottak magára a feladatra, a mentoráltak korosztályára, és kíváncsiak is a neveltekre. Akiknek nem okoz problémát a jó kommunikáció, rutinosak a kapcsolatteremtésben és a konfliktuskezelésben, és reményeink szerint a mentoráltakban is van kellő alázat és tanulni akarás. Ez a mindkét fél oldaláról jövő nyitottság teszi lehetővé, hogy a felmerülő nézeteltéréseken felülkerekedjenek. Minden esetben szükséges az iskolai kapcsolattartóval, illetve az egyetemi oktatóval való szoros együttműködés, adott esetben a segítségkérés, illetve -nyújtás. A mentori felkészültségen túl tehát fontos szerepe van a mentor kezdeményezésére kialakuló légkörnek is. A szakirodalom és mentoraink egyöntetű véleménye alapján is döntő jelentőségű az együttműködés érzelmi oldala. A klasszikus páros mentorálás (egy mentor – egy mentorált) esetében csak a mentor – mentorált kapcsolatáról beszélünk, a Tanítsunk Magyarorszáért program esetében azonban csoportos mentorálásról van szó, ahol 3-4, de akár 5 diák is tartozik egy mentorhoz. Ebben az esetben az iskolai kapcsolattartónak különösen figyelnie kell arra, hogy az egy mentorhoz tartozó diákok között ne legyen áthidalhatatlan nézeteltérés, ellenségeskedés, mert az a mentort túlzott elvárás elé állíthatja, illetve az adott diákok esetén a program sikerét is veszélyeztetheti.

2.2. Mentor és mentorált együttműködése, a mentorált felelőssége

A mentorálási folyamatban minden résztvevő felet felelősség terhel: a fenntartótól a mentoráltig mindenkinek van feladata és felelőssége a mentorálás sikerességében. Előfordulhat, hogy nem lehet csak a mentort és a programot hibáztatni azért, ha a mentorált nem éri el a kitűzött célokat. A mentorral együtt kell működni, támogatását el kell fogadni, tanácsait meg kell hallgatni: a segítő, támogató viszony kialakításáért a mentor felel, de elvárható a mentorált elfogadó, befogadó hozzáállása is. Az eredményes mentori kapcsolat ugyanis együttműködésen és kölcsönösségen alapszik: a jól működő mentor-mentorált kapcsolatban mindkét fél ad és kap is, „egymásrautaltság, kölcsönösség születik két ember között. Amely azt is élteti, aki elfogad, s azt is, aki ad” (Mustó–Hári, 2017: 237). A mentor is nyertese lehet ennek az együttműködésnek: a megélt jó és rossz tapasztalatok erősíthetik önismeretét, pszichológus és tanár szakos hallgatók esetén megerősödhet szakmaiságuk. Átélik a segítő szakma szépségeit.

2.3. Modellszerepben a mentor

Az átélhető példa ereje nagy, és ez a mentorok esetében is igaz. Igyekszünk kellő figyelemmel kiválasztani az egyetemen azokat a hallgatókat, akik érdekesekek a felkészítő kurzus után a mentori megbízatásra. Nem könnyű feladat jól dönteni, hiszen nem látjuk feladathelyzetben a hallgatókat, és sokan csak a program során találkoznak először gyerekekkel, tapasztalatlanok a velük való együttműködésben. Mégis figyelniük kell arra, kikre bízuk rá a diákokat. Mentoraink ugyanis a neveltek előtt folyamatosan megnyilvánulnak, különböző élet- és feladathelyzetekben tanulmányozható, értelmezhető mintát mutatnak fel. Ez akkor is tanulsággal szolgál, ha a mentorált nem tartja a mentort semmiféle vonatkozásban követésre méltónak. Ilyen értelemben minden mentor – teljes feltárulkozó valóságában – pedagógiai hatótényező. Reményeink szerint döntéseink megalapozottak, és valóban azok lesznek mentorok, akik jó emberi példát mutatnak a mentoráltaknak.

3. A mentorálás mint segítés

A mentor személyiségében és tevékenységében igen árnyaltan és sokrétűen jeleníthető meg a segítő, támogató funkció. A mentori tevékenységre vállalkozó hallgatónak meg kell értenie, hogy a támogató, segítő mozzanat alapvető része a mentori tevékenységnek, elfogadása nem választás kérdése. A lemaradók, a veszélyeztetett környezetből érkezők, a hátránnyal küszködők nevelése és mentorálása – mely téma humanizált társadalmunkban megkülönböztetett figyelmet élvez – a szó szoros értelmében vett segítés. Nem kell azonban megjedni ettől az alapvető elvárástól: a mentor felkészültsége, érdeklődése és személyes vonzódása szerint köteleződhethet el a támogatás, segítés különböző

válfajai mellett. Bár bizonyos segítő tevékenységek ellátása elvárás, nem kell számára teljesíthetetlen segítő szerepeket betöltenie. (Sőt! Mentorainkat fel is kell készítenünk arra, hogy kompetenciájuk meddig terjed, hiszen ők nem professzionális segítőik. Bizonyos esetekben csak annyi a lehetőségük, hogy egy-egy probléma megtapasztalása után az iskola, illetve a gyermekvédelmi jelzőrendszer láncszemeként tájékoztatást adnak, mindezt úgy, hogy közben a mentor és mentorált közötti bizalmi viszony ne sérüljön.)

Tanár szakos hallgatók neveléstudományi stúdióiban a pedagógus arche szerepei (az atya, a mester, a hivatalnok) téma földolgozása során az atya arche szerep értelmezésében egyértelműen beszélünk a segítő funkcióról. Később a pedagógus mai szereplehetőségeinek értelmezésében részletesen feldolgozzuk a különböző életkori csoportokkal foglalkozó nevelők jellegzetes szerepeit, s bemutatjuk a kisgyermekkel foglalkozó „tyúkanyó” jellegzetesen védő-segítő funkciójú óvónő, tanítónő dominanciáját, majd fokozatos visszaszorulását és a gimnazistákkal foglalkozó „tudós” vagy „szervező” megjelenését és előtérbe kerülését. Bár a mentorképzésbe bekapcsolódó hallgatók egy része nem tanár szakos, így nem találkozik ezekkel a tartalmakkal, de a mentori felkészítésben is fontosnak tartjuk a mentorra – sok esetben a pedagógussal azonos módon – vonatkozó tudást átadni. Ennek a gondolatmenetnek lényeges eleme, s mindig hangsúlyos mozzanata, hogy a védő – segítő funkció azokból a szerepekből sem tűnik el teljesen, amelyek vezető mozzanata a dinamizáló követelés. Itt természetesen arra is felhívjuk a figyelmet, hogy a segítő funkció nem csupán az elakadók, a megtorpanók javára működik. A könnyen, jól haladók, a tehetségesek is segítségre szorulnak, nyilvánvaló azonban, hogy a nekik szükséges segítő erő más pedagógiai tettekben valósul meg, mint amilyent az elmaradók igényelnek, és a mentori tevékenység során ritkábban kerül rá sor. E téma feldolgozásakor rámutatunk arra is, mint azt korábban megemlítettük, hogy az egyes mentorok vonzódása a segítség különböző változataira alkatuk, egyéniségük, esetleg szakmai tudásuk meghatározta módon más és más lehet. Van olyan, aki jobban érzi magát a felzárkóztató-tanító segítő szerepében, és az elmaradók támogatásában jeleskedik. Szívesen foglalkozik a mentoráltakkal különböző tantárgyak alapos és rendszeres gyakorlásával. Érzékenyen képes a gyengék hibáit feltárni és türelmesen segíteni fölzárkózásukat. Van olyan, aki a mentorálás során inkább a lelki támogatást szeretné a középpontba helyezni, a neveltek önismeretét fejleszteni, illetve tanulási motivációjukat erősíteni, és a tanulás, felzárkóztatás kérdését kevésbé hangsúlyosan megjeleníteni. Megint mások elsősorban az élmények átélésének a lehetőségét szeretnék felkínálni a mentorálás során. Az egyes mentorok teljesítménye a segítség irányát, tartalmát, módját tekintve is nagyon különböző lehet. A fenntartó által kitűzött cél és a pedagógiai gondolkodás is azonban arra figyelmezteti a mentort, hogy a mentorálás – figyelemmel a korábban bemutatott lehetőségekre és egyéni vonzalmakra – kiegyensúlyozott legyen. A hangsúlyeltolódások, az egyéni szí-

nezet természetesekek, de a program célját, a továbbtanulásra, pályaválasztásra való felkészítést nem szabad szem elől téveszteni. A segítség hangsúlyeltolódását természetesen elsősorban maguk a mentoráltak eredményezik: felkészültségük, ismereteik, hozzáállásuk, motiváltságuk stb. mind-mind befolyásolják a mentori tevékenységet. Mentorainkat – ne érje őket csalódás – erre is fel kell készítenünk. Hiába tervezi a lelkes mérnökhallgató az intenzív matematika-foglalkozást, ha mentoráltja érdektelen nemcsak a matematikával, hanem a tanulással szemben is. Fontos tehát, hogy mentorainkban tudatosítsuk a mentorálás segítő funkcióját, felkészítésük terjedjen ki annak több lehetőségére, melyek közül a mentor ki tudja választani a mentoráltak igényeinek és a saját személyiségének, lehetőségeinek leginkább megfelelőt.

3.1. Segítés és mentálhigiéné

A segítő mozzanat megjelenítésében igen jó lehetőségeket rejt magában a mentálhigiéné szemlélet megismerése is. A mentálhigiéné segítségnyújtás gondolata már a múlt század elején megjelent, de erős mozgalommá csak az elmúlt huszonöt évben terebélyesedett, az iránta való igény és érdeklődés azóta is fokozatosan jelen van, sőt növekszik. Az elidegenedést, az emberi kapcsolatok kiüresedését, a felgyorsult világban való eligazodás egyre nyomasztóbb terhét látják a szakemberek kiváltó oknak: „E változások következtében az utóbbi évtizedekben ugrásszerűen megnőtt az igény a segítő szerepkörre, a hagyományos segítő foglalkozásúak (pap, orvos, tanár stb.) ilyen jellegű feladata megszorodott... De míg a pap, tanár, orvos ...hagyományos szerepkörében kliense bizonyos részével, egy-egy vonatkozásával lép kapcsolatba, figyelmét bizonyos rész-funkciókra, képességekre fordítja (Istennel való kapcsolatára, matematikai készségére, vaksbélgyulladására... stb.), addig a mentálhigiéné segítő szerepkörében mindig az egész emberre figyel, egész emberként a másik egész személyével lép kapcsolatba” (Tomcsányi, 2002: 158). A leírásból jól látszik az, amit a mentori munkában, és így az arra való felkészítésben is szem előtt kell tartanunk: mentoraink, bár nem lesznek professzionális segítőkk, de az emberről való alaposabb tudásuk, bizonyos képességeiknek kifejlesztése, szemléletüknek változtatása révén hatékony szereplői lehetnek a hátrányos helyzetben lévő tanulók támogatásának. Pontosabban szólva nem csupán egyes erények birtoklásának többletéről, hanem a (többnyire) korábban is rendelkezésre álló tulajdonságok új minőségű rendszeréről van szó.

4. A mentorálás stílusa és annak hatása a segítő tevékenységre

Bizonyára meghatározó a bizalmi légkör kialakításában és a segítő tevékenység eredményességében, hogy a mentor hogyan, milyen stílusban fogalmazza meg észrevételeit, elvárásait. A pedagógiai szakirodalom a mentorálás stílu-

sára vonatkozóan négyféle gyakorlatot különböztet meg, véleményünk szerint ezek a mentorálás viszonylatában is – némi finomítással, pontosítással – jól értelmezhetőek. Ezek Kotschy értelmezésében így jellemezhetőek:

- » „Direkt irányítás: A mentor tapasztalt szakember, közvetlenül irányít. Ő tudja, hogy mit és hogyan kell tenni, ő tudja a helyes megoldást a problémákra, példát mutat, s végül ő értékeli a gyakorló munkáját.
- » Alternatívák felmutatása: Ebben az esetben nincs igazi értékelés, a mentor a különböző megoldási lehetőségeket sorolja fel, és gondolatban végigelemezti a hallgatóval az egyes variánsok megvalósíthatóságának mértékét és eredményeit. A választás felelőssége ezután a mentorálté.
- » Együttműködésen alapuló mentorálás: Az együttműködés mind a mentor, mind pedig a jelölt tanításával kapcsolatban létrejön, megosztva a felelősséget. Minden döntést közösen hoznak meg két egyenrangú kollégaként.
- » Indirekt irányítás: A mentor megfigyelő és értelmező szerepet vállal. Nem oszt tanácsokat, csak a felmerülő problémák okait igyekszik megvilágítani.

Kreatív irányításnak szokták nevezni azt a megoldást, amikor a mentor a hallgató felkészültsége és személyisége szerint a szükségleteknek megfelelően választ a különböző módozatok között, kombinálva azok elemeit. A mentor akkor tud igazán konstruktív visszajelzést/értékelést adni, ha felismeri mentoráltja személyiségében a segítség elfogadásához való viszonyát, tudatosságának mértékét, a kritikai megjegyzésekkel kapcsolatos „tűróképességét”. Nincs egyedüli „jó megoldás”, de a segítő szándék és az objektivitásra való törekvés mindenképp szükséges feltétele az eredményes és konstruktív kommunikációnak.” (Kotschy, 2012: 22)

Nem tekintjük a mentort professzionális segítőnek, és a mentoráltakkal szemben sincsenek olyan jellegű elvárások, mint amikor a pedagógushallgató a diploma megszerzése előtt áll, fontosnak tartottuk azonban a mentorálási stílusok megjelenítését gondolatmenetünkben. Úgy véljük, a segítő támogatás sikere múlhat azon, hogy a mentor mennyire tudatosítja magában ennek hatását, mennyire tud élni a támogatásnak ezzel a lehetőségével.

5. Az egyetem feladatai

Azzal, hogy egyetemünk bekapcsolódott a Tanítsunk Magyarorszáგért programba, nemcsak kiváló lehetőséget teremtett hallgatóinak, hanem komoly elköteleződést is vállalt a mentorprogram sikeres működtetésében. Ennek kizárólag néhány szakmai kérdésével kívánunk gondolatmenetünkben foglalkozni, a – nem elhanyagolható, szintén fontos – adminisztratív és egyéb terhek nem képezik ennek tárgyát.

5.1. A program elismertté tétele

Bevezető gondolataink kitértek rá, hogy a mentorálás jó lehetőséget teremt arra, hogy hallgatóinkban tudatosítsuk a társadalmi felelősségvállalás jelentőségét, és ebben ki is próbálhassák magukat. Ehhez feltétlen szükséges, hogy a programot kellően megismertessük az egyetemi polgársággal. Nem kizárólag a hallgatókat kell elérnünk a tájékoztatással, a vezetés, az oktató kollégák támogatására is szükségünk van. Meggyőződésünk szerint csak akkor tud hosszú távon sikeresen működni egy ilyen jellegű program, ha az általánosan ismert, rangja van, és az abban résztvevők élvezhetik a környezet támogatását, elismerését. (A segítők is támogatásra szorúlnak, ha az lelki támogatást jelent is.) Különösen fontos ez egy katolikus egyetem esetén. Az egyház tanításának jól megfelelnek a mentorprogram által kitűzött célok: az elesettek, rászorulóknak megsegítése, támogatása mindannyiunk felelőssége: „...már ne a saját sikerünket tekintjük célként, hanem legyünk bátrak ott erősíteni az életet, ahol az növekedni próbál, és nem ott, ahol már eleve sikeres” (Mustó–Hári, 2017: 236).

5.2. A felkészítés

Minden hallgató – szakiránytól függetlenül – féléves előkészítő kurzuson ismerkedik meg a mentorálás elméleti ismereteivel, fő feladataival. A szakirodalom (Stöger–Ziegler, 2012) szerint a mentorálás során általánosságban elmondható, hogy sikeresebbek azok, akiknek van pedagógiai háttere, azonban az ő esetükben sem lehet lemondani a felkészítésről. Hasznosnak tartjuk a program elindítóinak törekvését, hogy nem kizárólag pedagóguspályára készülő hallgatók tevékenységére építve tervezték meg a programot. A felkészítés során is élvezetes a különböző tanulási tapasztalattal rendelkező hallgatók gondolkodásának a megismerése, és a mentorálás is csak profitálhat ebből a hallgatói sokszínűségből. Esetünkben figyelmünket arra kell irányítani, hogy a gyakorlatban tapasztalatot szerző kollégák és a mentor hallgatók intenzíven bekapcsolódjanak az elméleti felkészítésbe is, és a kétféle kurzus (elméleti felkészítés és gyakorlatkísérés) oktatói folyamatos eszmecserét folytassanak a jövőben is. A segítség motívuma itt is meg kell, hogy jelenjen: a már gyakorló mentor hallgatók tapasztalataikkal segítsék a felkészítést.

5.3. A mentorálás támogatásának néhány kérdése

A formális mentorálás egyik jól kitapintható erénye, hogy a szervezett keret a mentornak biztonságot adhat. Különösen igaz ez akkor, ha tevékenysége elvégzéséhez a szakmai segítségen túl megértő támogatást is kap, ami a segítő munkát végzők, így mentoraink esetében is szükséges. Az eltelt néhány szemeszter rövid tapasztalatából kiindulva megállapíthatjuk, hogy mentora-

ink jelentős része egy számára teljesen idegen világgal ismerkedhetett meg a mentorálás során. Önmagában a feladat elvégzése is újdonságot, kihívást jelent, ezek feldolgozását kell az egyetemi oktatóknak változatos módon segítenie: a kötelezőnél több alkalmat teremteni az élmények négy szemközti vagy csoportos feldolgozására, illetve az élmények feldolgozásához módszertani segítséget is érdemes felkínálni. Fontos, hogy mentorainkat segítsük a mentorálás sokszor komoly kihívást jelentő tevékenységében, láttassuk velük munkájuk hasznát. A program akkor tud sikeresen működni, ha a benne tevékenykedő mentor is sikeresnek érezheti magát, és akár több szemeszteren keresztül is kitart mentoráltjai és a feladat mellett. Az egyetemi oktatók feladata a támogatás során az is, hogy a mentorálás lendületét segítsenek megtartani: a rutin hasznos, megerősíti a mentort, azonban veszéllyel is járhat. A pusztán rutinból végzett segítő tevékenység könnyen hiteltelenné válhat.

ÖSSZEZÉS

A Tanítsunk Magyarországgért program fő célkitűzése a kistelepüléseken élő általános iskolai diákok támogatása, melynek során egyetemisták kerülnek mentorszerepbe, ők lesznek a diákok támogatói, segítői. Tanulmányunkban azt vizsgáljuk, hogy mit jelent hallgatóinknak ez a szerep, és mi a feladata az egyetemnek a hallgatók támogatásában.

IRODALOM

- Ansorge, Olaf – Lange, Jörg – Schledde, Walter – Schlee, Jörg (2007). *(Beratungs-)Gespräche in der Lehrerbildung – Prinzipien und Verfahren für eine größere Glaubwürdigkeit*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Niedersachsen, Hannover.
- Davis, Cinda-Sue – Ginorio, Angela B. – Hollenshead, Carol S. – Lazarus, Barbara B. – Rayman, Paula M. (1996). *The Equity Equation: Fostering the Advancement of Women in the Sciences, Mathematics, and Engineering*. Wiley, San Francisco.
- Fejes József Balázs – Kasik László – Kinyó László (2009). Bevezetés a mentorálás kutatásába. *Iskolakultúra* 2009/5–6. 41–42. Elérés: http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/1076/1/Fejes-Kasik-Kinyo_2009_Mentor.isk.pdf (2023. 06. 24.)
- Kiss Fruzsina (szerk.) (2023). *Tanítsunk Magyarországgért Mentori kézikönyv hasznos információk a mentori tevékenységhez*. Nemzeti Tehetség Központ Nonprofit Kft., Budapest.

-
- Kotschy Beáta (2012). Mentor a pedagógusképzésben. In. Bácsi János (főszerk.): *Módszertani közlemények 2. Tanítók és tanárok számára*. 2012. 52. évfolyam. Szeged. 20–27. http://acta.bibl.u-szeged.hu/29112/1/modszertani_052_002_000-027.pdf (2023. 06. 24.)
- Mustó Péter – Hári Ildikó (2017). *Ahol otthon vagy*. Jezsuita Kiadó, Budapest.
- Nagy Tamás (2014). A mentor szerepe a tehetségnevelésben. In. Dávid Mária – Gefferth Éva – Nagy Tamás – Tamás Márta: *Mentorálás a tehetségnevelésben*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest. 41–67.
- Stöger, Heidrun – Ziegler, Albert (2012). Wie effektiv ist Mentoring? Ergebnisse von Einzelfall- und Meta-Analysen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 2: 131–146.
- Szőke-Milinte Enikő (2008). A segítő kommunikáció mint pedagógiai kommunikációs stratégia. In. Buda András – Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és az eredményesség akadályai*. Az V. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai. Debreceni Egyetem Neveléstudományi Intézet, Debrecen. 567–577.
- Tomcsányi Teodóra – Vikár György – Csáky-Pallavicini Roger (2002). A lelki gondozó, a mentálhigiénés és pszichoterápiás segítő kapcsolat. In. Tomcsányi Teodóra: *Amikor gyöngye, akkor erős*. Tanulmányok a valláslélektan, a pasztorálpszichológia és a lelki gondozás köréből. Animula Kiadó, Budapest. 154–171.

1. A KOMMUNIKÁCIÓ FOGALMÁNAK MEGHATÁROZÁSA

A manapság divatos kommunikációfogalom – általános megközelítésben – az emberek közötti viszonyok, kölcsönhatások szerveződésének eszköze, melynek során gondolatok, információk állandó cseréje zajlik, a társadalmi élet egyik alapjelensége.

A fogalmat értelmezve sokan gondolnak kapcsolatra, információcserére, közlésre, közlési folyamatra – a definíciók többsége főként ezekre a jellemzőkre fókuszál.

Az Idegen szavak és kifejezések szótára a 'kommunikáció' fogalom jelentései közt kiemeli a: 1. közzétételt, 2. teljesítést, megadást, 3. a gondolatok közlése a hallgatókkal (a szó latin alakja *communicatio* főnév) jelentéseket. A latin *communicare*, ill. *communis* szavak etimológiai elemzése révén, a kommunikáció jelentéstartománya kibővíthető a megosztás, részesítés, közössé tétel jelentésekkel (Bakos 2002).

John Dewey a kommunikációról nem kevesebbet állít, mint hogy a társadalom a kommunikáció által létezik: „Nemcsak úgy áll a helyzet, hogy a társadalom átadás-átvétel ('transmission') által, közlés-közlekedés ('communication') által marad fenn, de joggal mondható, hogy az átadás-átvételben, a közlés-közlekedésben létezik. Több mint verbális kapcsolat van a közös, közösség, közlés-közlekedés között. Az emberek a közösen bírtak révén élnek közösségben; s a közösen birtokoltakhoz a közlés-közlekedés juttatja őket.” (Dewey, 1916: 4). A továbbiakban a legjelentősebb kommunikációs iskolák és irányzatok kommunikáció-értelmezéseiből kiindulva vizsgáljuk meg a mentorálás során megvalósuló kommunikáció lehetséges paradigmáit.

1.1. A kommunikációra mint tranzakcióra tekintő kommunikációs modellek

A korai kommunikációs modellek a kommunikációra egyszeri aktusként tekintettek, egyszerű üzenetátadásként fogták fel adó és vevő között. Ezáltal a kommunikációs modellek kulcsszava az átadás lett, és a kommunikációs aktus elsősorban az adó tevékenységét hangsúlyozza, amely arra irányul, hogy információt juttasson el a vevőhöz (Hartley, Shannon-Weaver, Barnlund, Jacobson). A tranzakciós megközelítést jól példázza a levélírás -olvasás folyamata, de egy párbeszéd modellálásakor is működhet, elég csak azokra a didaktikai

szituációkra gondolnunk, amikor a pedagógus előre megtervezi a feltenni kívánt kérdéseit, sőt a rájuk adható „megfelelő” válaszokat is. Ezek a modellek a társas érintkezés egységét tranzakciónak nevezzük, ami egy tranzakciós ingerből (pl. kérdés) és egy tranzakciós válaszból (pl. a kérdésre adott válasz) áll. Az elméletek az átadásra, az átadás „útvonalának” a megtervezésére koncentrálnak, hogy az információ az adó birtokából a vevő birtokába kerülhessen (Forgó, 2010). A tranzakcionális kommunikációs szemléletben a figyelem az üzenet megszerkesztésére és az átadás megtervezésére irányul, miközben fontossá válik a befogadó „tanulmányozása”: miként idézhető elő, „kódolható” a befogadó kedvező válaszreakciója?

Az egyik lényeges tranzakcionális elmélet Berne játszmaelmélete (Berne, 1984), mely a személyiséget énéllapotokban ragadja meg és a kommunikációt az énéllapotok közötti tranzakcióban vizsgálja. Az foglalkoztatja, hogy milyen énéllapotok mozgósították a tranzakciós ingert és milyenek váltották ki a tranzakciós választ.

Három énéllapotot különböztet meg, melyek a kommunikációban együtt vannak jelen; a helyzet és a kommunikációs szerepek fogják leginkább eldönteni, hogy melyik énéllapotból kommunikálunk.

Szülő-én lehet: kritikus szülő nevelő-gondoskodó szülő	szüleink vagy nevelőink megfigyeléséből, azonosításából és gyakran utánzásából származik
Felnőtt-én	személyiségünknek ez a része az érzelemmentes gondolkodáshoz kapcsolódik a problémamegoldással és a tényszerű kommunikálással foglalkozunk
Gyermek-én lehet: Engedelmeskedő Lázadó Szabad	személyiségünk szerves részévé válik, amit kora gyermekkorunkban tanultunk (általában érzéseinket fejezzük ki)

Berne elméletének központi kategóriája a játszma, amelyet előre megtervezett forgatókönyvvel rendelkező tranzakciók sorozataként határoz meg, a forgatókönyvet mindig az adó tervezi meg egy rejtett cél elérése érdekében, és gondosan vigyáz, hogy célja rejtve is maradjon a játszma végéig a siker érdekében.

1.1.1. A kommunikáció mint tranzakció következményei a mentorálásban

Az információátadást központi kategóriává emelő kommunikációs szemlélet a kommunikációban részt vevők interakcióját sajátosan értelmezi: az egyik fél, aki a tranzakcionális szemléletet képviseli, előre kiszámítja az üzenet hatását, ebben a helyzetben tudja a legjobban kontrollálni a kommunikációt. E szemléletben a kommunikációban részt vevők akár „ellenségként” is pozicionálhatják egymást, a megnyilatkozások sokkal inkább hasonlítanak egy mérkőzésre, erőpróbára, mint a segítésre, ami a mentorálás lényege volna.

1.2. A kommunikációra mint interakcióra tekintő kommunikációs modellek

Az interakciós kommunikációs modellek a kommunikáció folyamatát tartják fontosnak, az információátadás elméletét elvetve azt tételezik, hogy a kommunikációban részt vevők közös erőfeszítéseként jön létre a kommunikátum (jelentős képviselői Searle, Grice, Austin, Mead, Blumer, Watzlawick, Beavin, Jackson). A kommunikációban részt vevők valamilyen közös cél elérésén tevékenykednek, és miközben a cél elérésén fáradoznak, létrehoznak üzeneteket, jelentéseket, vagyis a jelentésalkotás a kommunikációban részt vevő feleken múlik, az interakció során hozzák létre (Forgó, 2010; Griffin, 2003).

Mead (1938) szerint a valóság szimbólumokon alapul és szimbólumok által irányított. Elméletének előfeltevése, hogy az ember úgy viszonyul a környezetéhez (embertársaihoz, az objektív létezőkhöz, tárgyakhoz), ahogyan arról gondolkodik. Mead egyik tanítványa, Blumer (1969) mutat rá arra, hogy az emberek folyamatosan értelmezik és definiálják egymás cselekedeteit, ebből következően az emberek viselkedése a másik személy viselkedéséhez rendelt jelentésen (szimbólumon) alapul, vagyis a jelentés az emberek közötti társadalmi interakcióból ered. Az egymás cselekedeteinek folyamatos értelmezéséből az is következik, hogy maguk a szimbólumok nem állandóak, hiszen a társas helyzetek folyamatos viselkedésváltoztatásra készítetik az egyént. Megalkotta a „szimbolikus interakció” kifejezését, mellyel az egyének között létrejövő interakció sajátos és megkülönböztető jellegére utalt. A „szimbolikus interakción társadalmi interakció értendő, azaz emberek valamely adott helyzetben mutatott olyan cselekvése, amelynek értelme egymásra vonatkozik, függetlenül attól, hogy a cselekvést tevőlegesen megvalósítják-e, avagy cselekvésre egyáltalán nem kerül sor” (Mead, 1973). A személyközi kommunikációt a szimbólumok alkalmazása (nyelvi és nem nyelvi), az interpretáció, az egymás cselekvéseire hozzárendelt jelentésrendszerek határozzák meg. A jelentés egy olyan feltétel, amely a csoporttagok közötti interakció eredményeként, kölcsönösen alakul ki (Blumer, 1969). Végző soron ez az elmélet a gondolkodást is egy belső párbeszédként tartja számon: Mead szerint a gondolkodás másokkal gondolatban folytatott beszélgetés ('minding').

Összefoglalva Mead és Blumer elméletét, a következő tételeket emelhetjük ki:

- » I. Az emberek attitűdjei a dolgok, jelenségek, személyek iránt e dolgok, jelenségek, személyek számukra kialakított jelentései alapján alakulnak ki.
- » II. A jelentések a személyek közötti – valódi vagy gondolatban folytatott – interakció folyamatai során alakulnak ki.
- » III. A jelentések a személyközi kommunikációban létrejövő interpretatív folyamat részeként, állandó változáson mennek keresztül.

A Palo Alto-i iskola egyik képviselője, Paul Watzlawick a kommunikációs jelenséget két szempontból közelíti meg: az egyik a tartalmi szempont (a mondanivaló jelentése, értelme), a másik a kommunikáló személyek közötti viszony – a szociálpszichológiai szempont –, mely azt fejezi ki, hogy milyen a beszédpartnerhez fűződő viszony, azaz a kijelentés értelmét színezi (Buda, 1988). Ez a nézet a kommunikáció kapcsolati aspektusának jelentőségére hívja fel a figyelmet. Kritikát lehet úgy megfogalmazni, hogy a kapcsolat nem sérül, és lehet úgy is, hogy a kapcsolat felbomlik, harag és megbántottságérzés marad abban, aki a kritikát kapta.

További következménye a kommunikáció tartalmi és kapcsolati aspektusával szemlélő szemléletnek annak a felismerése, hogy mindenféle cselekvésnek és magatartásmódnak lehet kommunikációs aspektusa, azaz nem lehet nem kommunikálni.

1.2.1. A kommunikáció mint interakció következményei a mentorálásban

Az interakciós kommunikációs modell sajátossága, hogy a szereplők „nem lehet nem kommunikálni” watzlawicki attitűddel vesznek részt a kommunikációban, nagyfokú tudatosságot feltételez a kommunikációs helyzet szereplőitől. A mentor pontosan tudja, hogy a kommunikáció nem feltétlenül alakul egy pontosan megtervezett forgatókönyv szerint, hanem egy olyan dinamikus esemény, melyet ő és a mentoráltak verbális, nemverbális és metakommunikatív jelzéseikkel folyamatosan alakítanak. Számolnak azzal, hogy bármelyik ponton váratlan fordulatot vehet a kommunikáció, akár dinamikáját, akár a tartalmát tekintve.

Ebben a kommunikációs szemléletben közösen megfogalmazható, kitűzhető a cél, ami a kommunikációs helyzet megteremtésének fontos eseménye. A szereplőket érdekli a kommunikációs partnerük nézőpontja, tapasztalata, állapota, ezért számíthatnak arra, hogy a partnerük is hasonlóan fog viszonyulni a kölcsönösség jegyében. Ez az attitűd lehetővé teszi és feltételezi, hogy a szerepek változzanak, az előzetes tudások, felkészültségek és relevanciarendszerek ('illőség') összehangolódnak (Sperger–Wilson, 1988), a partnerek együttműködjenek.

Az interakció során a mentor pontosan tudja, hogy a kommunikációban egyformán fontos a tartalom és a kapcsolat, így nemcsak a mentorálás szigorú

forгатókönyve a fontos számára, hanem a megbízhatóság, a kiszámíthatóság, az összehangolás (Griffin, 2003). Az interakciós szemlélet résztvevőkre gyakorolt hatása igen jelentős: egymás kölcsönös megismerésének folyamatában a közös célok megfogalmazása és a közös célok interakcióban való megvalósítása, a jelentések közös megalkotása megismerési és gondolkodási modellt, pedagógiai kultúrát kínálnak a résztvevők számára. A mentor-mentorált kapcsolat lényege az interakcióban a kölcsönösség megtapasztalása.

1.3. A kommunikáció rituális irányzata

A rituális kommunikációs irányzat arra a kérdésre, hogy a kommunikációnak milyen szerepe van az ember életében, azt a választ adja, hogy a kultúra teremtésére és fenntartására használjuk a kommunikációt. A kommunikáció rituális elméletének megalkotója, James W. Carey úgy véli, hogy a valóságra nem mint valami eleve adottra kell tekintenünk, hanem éppen a kommunikáció által létrehozott társadalmi jelenségre. „Ez a különös csoda, melyet naponta és óránként létrehozunk – vagyis a valóság létrehozásának csodája és annak, hogy mi ebben a valóságban élünk, a szimbólumok különös minőségén nyugszik, azon, hogy képesek mind a valóság megteremtésére, mind annak reprezentálására.” (Carey, 1992, idézi Andok, 2006). A kommunikáció nemcsak a valóság létrehozására, de annak folyamatos fenntartására is szolgál. A kommunikáció rituális felfogása nem az üzenet térbeli eloszlását, hanem az emberek időben egységgé kovácsolódását teremti meg. Minden kommunikáció dráma, amelyben bizonyos szerepeket vállalunk vagy nem vállalunk, és soha nem az információszerzés kedvéért kommunikálunk, hanem azért, hogy megerősödjön bennünk egy adott világnézet.

A rituális szemléletben a kommunikáció olyan fogalmakkal kapcsolható össze, mint „kölcsönös megosztás”, „részvétel”, „egyesülés”, „szövetség” és az „általános hit birtoklása”, nem az üzenetek térben való továbbítására, hanem a társadalom időben való összetartására való. Addig, amíg a kommunikáció tranzakcionális szemléletének archetípusa az irányítás érdekében történő üzenetátadás, küldés, a rituális szemléletben a központi elem a szertartás, amely összefogja az embereket. „A kommunikáció eredeti és legmagasabb megnyilvánulása nem az információátadásban, hanem az emberi cselekedetek szolgálatában, egy magasabb kulturális világ megalkotásában és fenntartásában rejlik” (Carey, 2003, 256).

1.3.1. A kommunikáció mint rituálé következményei a mentori kommunikációra

Amennyiben a valóságra úgy tekintünk, mint a kommunikáció által létrehozott társadalmi jelenségre, és elfogadjuk, hogy a kommunikáció képes mind a valóság megteremtésére, mind pedig annak reprezentálására, úgy könnyen be-

láthatjuk, hogy a mentornak felelőssége van azért, hogy mi jön létre, milyen (pedagógiai) valóságot teremt. A kommunikációs szempontból felkészültebb kommunikátorok, akik ismerik a rituális elmélet paradigmáját, nagyobb fokú tudatossággal vehetnek részt a kommunikációban a mentorálás során, hiszen tudják, hogy a résztvevőkön múlik az, hogy milyen valóságot teremtenek maguk és egymás számára.

A kommunikáció tehát dráma, amelyben nem a forgatókönyv a lényeg, mint a transzmissziós modell esetében, hanem az, hogy milyen szerepeket vállalunk benne és ezeket a szerepeket miként alakítjuk. Miközben a mentor a mentori szerepet alakítja, közben az általa fontosnak tartott hiteket, meggyőződéseket reprezentálja (jeleníti meg), majd a „közös drámában” megerősíti vagy éppen lecseréli azokat.

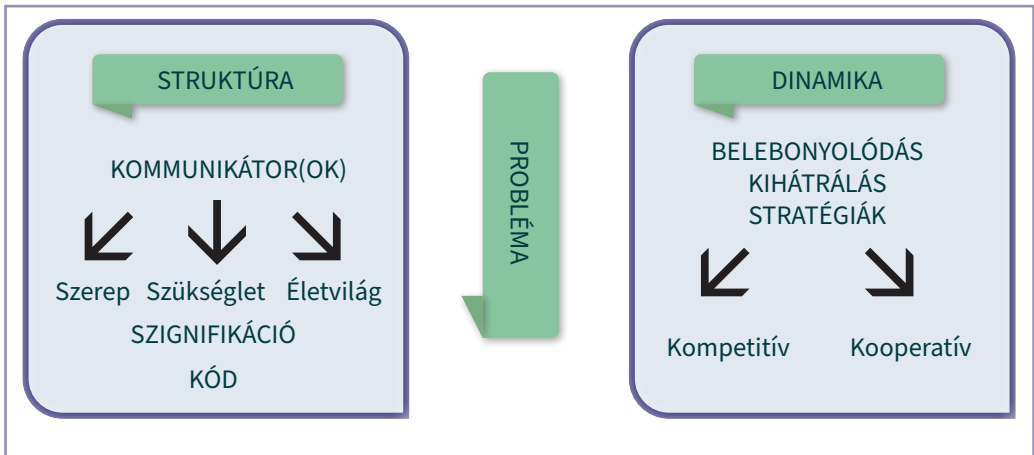
Egy olyan sajátos szemléletmódról szól a rituális mentori kommunikáció, melyben minden kommunikatív aktusnak „tett” értéke van, ezért minden résztvevő a kommunikáció minden percében felelős a kommunikatív aktusokért. Ennek belátása feltételezi mind az erkölcsi, mind a szellemi fejlettség minimumát.

1.4. A kommunikáció participációs irányzata

A továbbiakban a kommunikáció participációs szemléletének részletes bemutatásánál mindvégig a Horányi Özséb által kifejtett elméletet veszi alapul a tanulmány (Horányi, 1999: 57–86).

A Horányi Özséb nevéhez fűződő participációs kommunikációs irányzat arra a kérdésre, hogy a kommunikációnak milyen szerepe van az ember életében, azt a választ adja, hogy a problémamegoldásban, a probléma felismerésében és megoldásához szükséges felkészültség hozzáférhetőségében van szerepe. Úgy véli, a kommunikációt az emberek arra használják, hogy felismerjék életükben a problémás helyzeteket, illetve közösen, segítséggel megoldják azokat. A kommunikáció a problémamegoldáshoz szükséges mi (tárgyi) típusú, hogyan (szabály) típusú és a melyik (érték) típusú tudások megszerzésének az eszköze.

Az elmélet nemcsak azt tartja figyelemre méltónak, ha valaki átadott egy információt vagy ha valakik közös jelentésre jutnak, hanem fontosnak tartja azt is, hogy mint lehetőségre tekintsünk a kommunikációra, a probléma felismeréséhez és megoldásához hozzásegítő lehetőségként. Így részesévé válhatunk a kommunikációnak, ha az információ elérhetővé válik számunkra, mert tudatában vagyunk a létezésének, vagy mert tudatában vagyunk a hozzáférés lehetőségének, ismerjük a hozzáférés módját. A kommunikáció ebben az értelemben egy állapot (Horányi, 1999). Ebben a szemléletben az emberi lét problémamegoldásként fogható fel, és a problémamegoldás abban definiálható, hogy egy, a kommunikátor számára kedvezőtlen állapotból szeretne eljutni egy számára kedvező állapotba.



1. ábra A kommunikáció mint participáció

Valamely probléma megoldására szerveződött tevékenységben a résztvevők úgy jelennek meg egymás számára, mint kommunikátorok, sajátos kommunikátorszerepekben, a maguk életvilágával és kommunikációs szükségletével. Ahhoz, hogy létrejöjjön a probléma megoldásához szükséges interakció, a szereplőknek ismerniük kell a szignifikánsok (a kódok) és a szignifikátumok (jelentések) rendszerét, amely segítségével kommunikálnak, ill. a szignifikáció (jelentéstulajdonítás) képességével is rendelkezniük kell. A csatorna, vagyis az érzékszervileg felfogható modalitás (vizuális, auditív, taktilis stb.), aminek valamilyen paraméter szerinti változásai hordozzák a kommunikációt, a mentori kommunikációban különös jelentőségű (Horányi, 1999). A felsorolt strukturális elemek a mentori kommunikációs helyzet eredményességét nagymértékben meghatározzák, ezért vizsgáljuk meg részletesebben is.

1.4.1. A kommunikáció struktúrája

1.4.1.1. A kommunikátorszerepek a mentorálásban: a mentor mint kommunikátor

A kommunikációs szerepen viselkedésminták készletét értjük, olyan specifikus elvárások összességét, amelyekkel a társadalmi környezet, közelebbről a kommunikációban részt vevő partnerek az adott szerepet megvalósító kommunikátorral szemben fellépnek. Adott szerepben, az adott társadalmi környezetnek megfelelő viselkedésmintákat a szerep megvalósítójának előzetesen ismernie kell, felkészültnek kell lennie a szerepmegvalósításra. A szerep tartalmát illetően a kommunikátor lehet tévedésben, felkészültsége lehet hiányos, ez szerepkonfliktusokhoz vezet a kommunikációban. A kommunikátor felkészültségének a szerepek ismeretét illetően tágabbnak kell lennie; a sikeres kommunikációnak az is feltétele, hogy a kommunikátor felismerje, hogy milyen szerepben mutat-

koznak meg a kommunikációs partnerei. A kommunikátor szerepmegvalósítási lehetnek harmonikusak, azaz megfelelnek a kommunikációs partnerek szereppel szemben támasztott elvárásainak, vagy konfliktusosak, amikor olyan szerepviselkedést valósít meg a kommunikátor, ami eltér attól a normától, ami az adott szereppel szemben írott vagy íratlan formában megfogalmazódik a partnerek részéről.

A mentorálási szituációban felsorolt kommunikátorszerepek viselkedésminta-készlete részben szabályozott. A mentori felkészítőn minden esetben tisztázzák az oktatók, hogy mely tulajdonságok és viselkedések nélkülözhetetlenek a mentoráláshoz, továbbá az etikai szabályok is tartalmazzák a mentori kompetenciák komponenskészleteit (képeség, attitűd, ismeret). A mentori kompetenciák közül érdemes a kommunikációs kompetenciát megvizsgálni, hiszen ennek a komponenskészlete tartalmazza azokat a legitim kommunikációs viselkedésmintákat, amelyek a mentortól elvárhatók (Szőke-Milinte, 2012):

Tudás	Képesség	Attitűd
<p>Ismeri az eredményes szóbeli és írásbeli kommunikációs technikákat.</p> <p>Ismer probléma-megoldási és konfliktuskezelési technikákat.</p> <p>Ismeri az érvelés és meggyőzés elméletét. Moderációs ismeretekkel rendelkezik.</p>	<p>Megállapításait meggyőzően fejti ki.</p> <p>Fejlett kérdezői kultúrával rendelkezik.</p> <p>Képes a problémák felismerésére és megoldására.</p> <p>Képes a konfliktusok felismerésére.</p> <p>Konfliktuskezelő képességgel rendelkezik.</p> <p>Képes értő figyelemmel fordulni mások felé.</p> <p>Képes aszertív kommunikációra. Kommunikációja egyértelmű és pontos.</p> <p>Vitában képes álláspontja mellett érvelni.</p> <p>IKT-ismereteit képes a gyakorlatban hatékonyan alkalmazni.</p> <p>Képes objektív véleményét megfogalmazni.</p> <p>Képes reflektív szóbeli és írásbeli kommunikációra.</p> <p>Képes empátiát gyakorolni a személyközi kommunikációban.</p> <p>Képes véleményét diplomatikusan közölni, megosztani.</p> <p>Reflektív gondolkodásra képes.</p>	<p>Nyugodt válaszokat ad problémás helyzetekben.</p> <p>Problémaérzékenység jellemzi.</p> <p>Fontosnak tartja az eredményes kommunikációt.</p> <p>Segítő attitűddel, nyitottan fordul a kommunikációs partnerei felé.</p>

Érdeemes tanulmányozni a perszonális és interperszonális kompetencia komponenskészletét is, hiszen ez is a kommunikátorszerep viselkedésmintáit írja le:

Tudás	Képesség	Attitűd
Ismeri az érdekérvényesítés lehetőségeit.	Határozott döntéshozatalra képes.	Viselkedését a felelősségtudat, etikus magatartás, érzelmi intelligencia jellemzi.
Tudása van a kapcsolatalkítás módszereiről.	Rendelkezik a kapcsolatteremtés és kapcsolattartás képességével.	Előítélet-mentesen viselkedik.
Önismerettel rendelkezik.	Képes a mentorálás során hatékonyan együttműködni.	Fejlesztő attitűddel rendelkezik.
Önfejlesztési módszereket ismer.	Képes saját maga tevékenységére vonatkozóan a visszajelzések értelmezésére.	Segítő megnyilatkozásait kellő tapintattal fejti ki.
Ismeri az együttműködés formáit.	Képes saját álláspontját, véleményét felülvizsgálni.	Felelősséget vállal saját tevékenységét illetően.
	Képes önkritikára.	Igénye van az önfejlesztésre.
	Képes önfejlesztésre.	

A mentori tevékenység tapasztalatai alapján a mentoráltak leginkább a megértő, együttműködő, türelmes és segítőkész mentort kedvelik, tőle fogadják el leginkább a tanácsot.

A személyközi kommunikáció dinamikája lehetővé teszi, hogy a mentoráltak a mentorral való kommunikációs kapcsolatban a mentor kommunikációs és interperszonális kompetenciáinak komponenskészletét utánozzák, kövessék (Horányi, 1999). A mentor mint modell saját kommunikációs kompetenciáinak gyakorlásával tudja támogatni a mentoráltak kommunikációs fejlődését.

A mentorálás során a kommunikációban többféle szerepben is megmutatkozik a mentor: lehet nagy testvér, akire lehet számítani, ha tanácsstalan a mentorált, lehet lelki társ, ha komoly döntéseket kell meghozni a pályaválasztással vagy párválasztással kapcsolatban, lehet HR-tanácsadó, ha a továbbtanulással kapcsolatos döntésben kell támogatni a mentoráltat, lehet pedagógiai asszisztens, ha tanulási nehézséget kell leküzdeni, lehet barát, ha a rendelkezésre álló időt kell tartalmasan eltölteni. Ezek a szerepviselkedések komplex szerep- elvárások a mentorral szemben, ezért a mentorálás nagyfokú rugalmasságot és alapos szerep- és önismeretet feltételez.

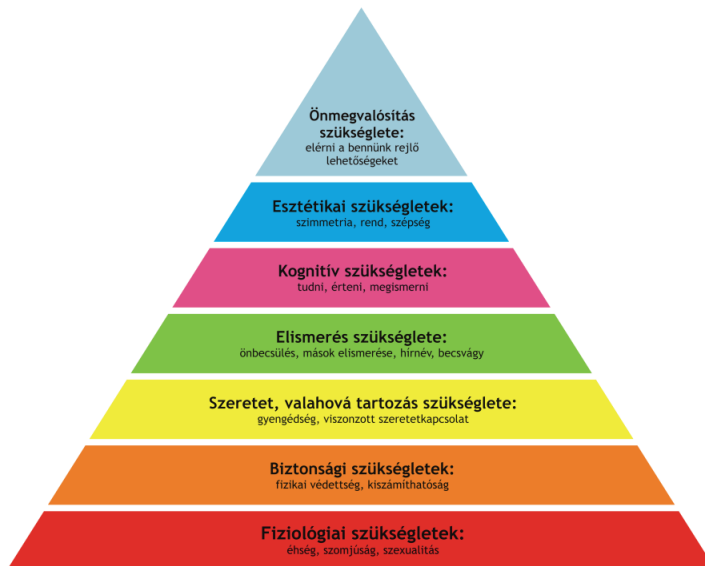
1.4.1.2. A mentor életvilága

A kommunikáció sikerességéhez nemcsak a szerepben rögzült sajátos tudás ismerete és eredményes alkalmazása szükséges, legalább ennyire fontos a kommunikációról magáról és a világról való tudás is. Az életvilág az a sajátos tudáskészlet, amivel az aktuális kommunikációt illetően előzetesen a kommunikátor rendelkezik, amivel belép az aktuális kommunikációba. Minél gazdagabb a kommunikátor életvilága, minél több és gazdagabb tapasztalatot halmozott fel a szerepvisselkedéssel kapcsolatban, annál inkább felkészültté válik a kommunikáció kezdeményezésére, fenntartására és alakítására.

A kommunikátor életvilágát több módon is strukturálhatjuk, egyik lehetséges struktúrája a már említett gyermeki személyiségállapot (saját gyermekkorból felidézett, archaikus személyiségállapot), felnőtt személyiségállapot (itt és most), szülői személyiségállapot (szülőktől vagy szülőfigurától kölcsönzött viselkedésegység). A kommunikátor életvilágát tehát meghatározza az a kommunikációs környezet, amelyben szocializálódott.

1.4.1.3. A mentor kommunikációs szükséglete

Maslow amerikai pszichológus a szükségletek piramidális rendszerét leírva megállapította, hogy minden viselkedés mögött – így a kommunikációs viselkedés mögött is – valamilyen éppen aktuális szükséglet, hiány húzódik meg (Griffin, 2003).



2. ábra A szükségletek piramisa

A problémák leggyakrabban ezen hiányok mentén jönnek létre; a kommunikációban kísérletet tesznek a kommunikátorok arra, hogy felkészültségeiket mozgósítva, a megfelelő viselkedésminták kiválasztásával megoldják ezeket a problémákat. A problémamegoldás igen gyakran feszültséget teremt, kihívást jelent a problémában érintettek számára. A mentorálásban résztvevők arra törekednek, hogy a feszültséget megszüntessék, a problémát megoldják. A mentorált szükséglete adott helyzetben nagyon komplex, a biológiai (éhes), biztonsági és szeretetszükségleteinek kielégítése lesz elsődleges, legtöbbször megértést, figyelmet, törődést vár a mentortól. Csak ezek után kerülhet sor tanulásra, megismerésre. A továbbtanulási szándék, az életcél megfogalmazása a gyakorlati tapasztalatok alapján nehezen mozgósítható motivációs struktúra a mentori kommunikációban.

A probléma megoldása a mentorálási helyzetben a leggyakrabban kommunikatív: felismerni a mentorált szükségleteit, megtalálni azokat a kommunikációs formákat és tevékenységeket, melyek a leginkább segítenek a szükségletek kielégítésében. A figyelem, a törődés, az empátia, az elfogadás az elsődleges szükséglete a mentoráltaknak, a mentorok tevékenysége elsődlegesen ezek kielégítésére kell, hogy irányuljon.

1.4.1.4. A kommunikátum

A kommunikáció eszközt kommunikátumnak nevezzük (hagyományosan: közlemény, üzenet), a „kommunikációs eszköz” olyan anyagszerű egységre használható, amelyben más eszközökhöz képest van valami többlet, ami a „lényege”. Például egy üres papírlap egészen addig nem kommunikátum, amíg nem nyomtatják rá a tanúsítvány szót és annak leírását, hogy mit tanúsít, illetve nem látják el pecséttel, kézjeggyel. A kommunikátum tehát egy érzékszervek által felfogható szignifikánsból (verbális: hallható, látható pl. írás; nemverbális: mozgás, térköz, gesztus, mimika, érintés, gesztus, tekintet, hangsúly, hanglejtés stb.) és az általa hordozott szignifikátumból (jelentésből) szerveződik. A szignifikáció (jelentéstulajdonítás) során szignifikátumot (jelentést) rendelünk egy szignifikánshoz (jelhez) (Horányi, 2010). A jelentéstulajdonítás (szignifikáció) értelme (vö. később Austin és Searle beszédaktus-elmélete), hogy ugyanaz a megnyilatkozás különféle kommunikációs értelem megvalósításának lehet az eszköze: állítás, bántás, bátorítás, befolyásolás, beiratkozás, benevezés, beszámolás.

Megnyilatkozás	Jelentés
Nagy a csend.	tényszerű állítás
	ironikusan: kritika, bántás
	dicséret (a gyerekek visszafogott lélegzettel figyelik a mentort)
	bátorítás (a szakmai beszélgetés inspirálása)

A jelentéstulajdonítás folyamata a mentorálásban kitüntetett szerepet kap, ahogy ezt Mead és Blumer kapcsán már vizsgáltuk, kulcsfontosságúvá válnak a kommunikátumról való diskurzusban a verbális és nemverbális jelek (szignifikátumok) jelentései (szignifikánsai). A nyelvi kódok, a nyelvi stílus, a megfelelő kommunikációs formák használata szempontjából a mentori kommunikáció modellértékű.

Mit mond? Mit ír?	Hogyan mondja? Hogyan írja?
Jelentés (szignifikáns)	Jel (szignifikátum) nyelvhasználat, kódhasználat, stílus, hangsúly, hanglejtés, hangfekvés, tekintet, mimika, gesztus, mozgás, térköz, érintés, emblémák stb.

1.4.1.5. A kommunikáció kódjai a mentorálásban

A kód egy kommunikációs közösség olyan sajátos kölcsönös tudása, amely nem személyes megegyezésen, nem sajátos életrajzi véletleneken alapszik, hanem személytelen konvenciókon és a közösség szocializációs szokásain. Egy olyan szignifikációs rendszer, melynek segítségével a valóság a benne rejlő problémával együtt különböző modalitások segítségével megragadható (Horányi, 1999).

A mentori kommunikáció kódrendszere különbözik a mentoráltak hétköznapi kódrendszerétől, a mentor gondosan és igényesen választja meg a kódhasználatot, hiszen mintát mutat a mentoráltak számára. Személyes példájával a mentor alakítja a kódhasználat normáit a kommunikációs helyzetben (pl. tegeződés, magázódás, szleng használata stb.), a mentori beszédmód fontos személyiségfejlesztő eszköz a mentorálás folyamatában. „Minthogy funkciójának és az általa átadott kultúrának az értékét az átadás személyes módjának magas színvonalával kell megvilágítani, a tanárnak szükségképpen rendelkeznie kell a hivatalával kapcsolatos tekintély szimbolikus attribútumaival (kezdve a beszéd használatától, ami ma azt jelenti a tanár számára, mint a fehér kötény vagy a fehér zakó a szakács, a betegápoló vagy a pincér számára)” (Bourdieu, 1996: 59–60). Bourdieu ugyan a tanári kommunikáció kódhasználatára vonatkozóan fogalmazza meg állítását, de érvényes ez az állítás a mentorra is.

1.4.2. A kommunikáció dinamikája

A kommunikációs helyzetek dinamikáját a bennük rejlő stratégiák, valamint a helyzetek kezdeményezése és azok lezárása határozza meg. Így kapnak különös hangsúlyt a mentorálás során használatos stratégiák vagy a kezdeményezés szempontjából fontos motiváló eljárások (Horányi, 2010).

1.4.2.1. Belebonyolódás a kommunikációba és kihátrálás a kommunikációból

A mentorálás során a kommunikáció működését a helyzetet dinamizáló tényezők teszik lehetővé, ezek a tényezők a belebonyolódás, a kihátrálás és a stratégiák. A kommunikációban általában a szerepviszonyok döntenek el előzetesen, hogy ki kezdeményezhet belebonyolódást. Belebonyolódás során a kommunikátorok partneri kapcsolatba kerülnek, definiálják magát a szituációt, a témát vagy éppen a témák sorrendjét. A mentor tapintatosan, a dominancia mellőzésével kezdeményezheti a kommunikációt, figyelve arra, hogy a belebonyolódás meghatározza a kapcsolat hangulatát, munkastílusát. Különösen érdemes arra figyelni, hogy bár hivatalosan mentor-mentorált szerepben vannak jelen a szereplők, a kommunikációban e szerepek mellett megjelenhetnek más, olyan szerepek, amelyek átalakítják a kapcsolatot. Ilyen tapasztalat például, amikor a mentorált következetesen „követeli” a mentortól, hogy biztosítson számára valamilyen extra nasolni valót, majd közli vele, hogy nem is ízlik annyira. A mentor ilyen helyzetekre felkészülve világossá teheti a belebonyolódásban, hogy a mentorálás nem arról szól, hogy a mentortól „meg lehet rendelni” ilyen jellegű szolgáltatásokat.

A kommunikációból való kihátrálás a probléma megoldásával egyidőben következik be, vagy azért, mert megszűnik a formális mentor-mentorált kapcsolat. A tapasztalat azt mutatja, hogy a formális kapcsolat vége nem jelenti egyúttal az informális kapcsolat végét is a mentorálásban, a kommunikáció alternatív csatornáin (online kommunikáció) általában még hosszú ideig fenn tartják a szereplők a kapcsolatot.

1.4.2.2. Stratégiák a mentor kommunikációjában

A kommunikációban a stratégia az a viselkedésminta-lánc, amely a kommunikáció törzsének a szerkezetét kialakítja, a kommunikációs helyzetben rejlő probléma megoldására irányul. A viselkedésminták olyan rendezett egymásutánja, amely a cél elérését, a probléma megoldását biztosítja. A problémamegoldás szempontjából a legkívánatosabb az a stratégia, mely a kommunikációban részt vevők számára a maximális nyereség elérését biztosítja (Horányi, 2010).

1.4.2.2.1. A kompetitív (versengő) stratégiák

A kompetitív stratégiák alapja a kommunikátorok vetélkedése, egymással szembeni versengése a nyereség megosztása érdekében, játékelméleti terminussal leírva: a vetélkedés során az elérhető nyereség megosztása a tét. A kompetitív stratégia alkalmazása során mindig lesz győztes és vesztes fél. A mentorálás során a szereplők a problémamegoldás folyamatában nem egymás vetélytársai, hanem egymás partnerei; pedagógiai szempontból nehezen védhető a kompetíció alkalmazása ebben a kommunikációban. Előfordulhat azonban, hogy a versengés egy burkolt formája megjelenik a mentorálás során, ezek a helyzetek a játszmák.

1.4.2.2.2. A játszmák

Olyan kompetitív stratégiák a kommunikációban, amelyek olyan, általában kielégítetlen szükségletekhez kapcsolódnak, melyekről úgy véli a szereplő, hogy nyílt kommunikációban, együttműködésben nem lehetséges azok kielégítése. Ilyenek például a becsvágy, a szeretetszükséglet, a folyamatos figyelem vagy az igazságkeresés szüksége.

A játszmázás esetén a kommunikátornak van egy rejtett célja, ennek elérése érdekében választja a játszmát. A legtöbb esetben nem tudatos stratégiaválasztásról van szó a mentorált részéről, hanem egyszerűen arról, hogy nem talál más megoldást szükségletei kielégítésére. A játszmák természete, hogy a játszmázó fél (felek) abban érdekeltek, hogy ne lepleződjön le a rejtett cél, mert az számukra arculatvesztéssel járna (Goffman szerint az arculat egy aktuális helyzetben felmutatott énkép). A mentor részéről tehát az a jó reakció a játszmára, ha megpróbál alternatív stratégiát alkalmazni anélkül, hogy leleplezné a mentorált stratégiáját.

1.4.2.2.3. A kooperatív (együttműködő) stratégiák

A kooperatív stratégia résztvevői nem abban érdekeltek, hogy a partner rovására jussanak nyereséghez, hanem abban, hogy a partnerek közös erőfeszítésével az elérhető összes nyereség maximálása által jussanak nagyobb nyereséghez (Horányi, 1999: 57–86). A pedagógiai kapcsolatok, így a mentor-mentorált pedagógus viszony értelmét a kooperatív stratégia adhatja meg, hiszen a közös erőfeszítés és együttműködés során a probléma megoldása, egymás szakmai megismerése valósul meg.

Az együttműködés eredményeképpen olyan nyereségek is megjelenhetnek, amelyek nem oszlanak meg a résztvevők között, hanem valamennyi résztvevő közös nyereségének tekinthetők (pl. egy jól sikerült mentori foglalkozás, melyből minden résztvevő úgy távozik, hogy gyarapodott). A mentorok felelőssége a kooperatív stratégia működtetésében kitüntetett, ők látják át a mentorálás folyamatát a maga komplexitásában, ezért ők képesek arra, hogy az együttműködést gátló dinamikai (belebonnyolódás, kihátrálás) és szerkezeti (szerepvisselkedés, életvilág, kommunikációs szükséglet, jelentéstulajdonítás, kódhasználat és szituáció) elemeket kitüntetett figyelemmel kezeljék.

Az együttműködés általános szabályainak (maximák) a betartása a mentorálás folyamatában alapvető követelmény a szereplők számára (Grice, 1997: 188–197). Grice a szabályok négy típusát tárta fel, ezek az információk mennyiségére, minőségére, a viszonyra és a modorra vonatkoznak.

Mennyiség

Hozzájárulásod legyen a kívánt mértékben informatív.

Hozzájárulásod ne legyen informatívabb, mint amennyire szükséges.

Minőség

Próbáld hozzájárulásodat igazgá tenni (szupermaxima).
Ne mondj olyasmit, amiről azt hiszed, hogy hamis.
Ne mondj olyasmit, amire nézve nincs megfelelő evidenciád.

Viszony (relevancia) ('illőség')

Légy releváns.

Modor

Légy érthető (szupermaxima).
Kerüld a kifejezés homályosságát.
Kerüld a kétértelműséget.
Légy tömör (kerüld a szükségtelen bőbeszédűséget).
Légy rendezett.

A mentorálás során a mentor akkor segíthet a legtöbbet a mentoráltk, ha megmagyarázza a maximák értelmét és jelentőségét, ha következetesen betartja és betartatja az együttműködés maximáit.

1.4.3. A kommunikáció mint participáció következményei a mentorálásra

A mentor – aki a participációs irányzat szellemében – a kommunikációra úgy tekint, mint a probléma felismeréséhez és megoldásához szükséges felkészültség elérhetőségére, önmaga válik a probléma felismeréséhez és a megoldáshoz szükséges felkészültségek megszerzésének a facilitátorává. A kommunikáció akkor minősül eredményesnek, ha a résztvevők számára a probléma minél komplexebb módon megmutatkozott, és megoldásához minél több felkészültség hozzáférhetővé vált (vagyis a résztvevők felkészültségeikben gyarapodtak). A kommunikációs felkészültségek azok a kommunikációskompetencia-komponensek, melyek birtokában eredményesen megoldható egy probléma.

2. A KOMMUNIKATÍV FOGALMA – A KOMMUNIKATÍV CSELEKVÉS

Az embereket az ókortól foglalkoztatta az, hogy az emberi cselekvés lényegét megragadják. Arisztotelésznél a cselekvés egész problémája az etikában jelenik meg, ő beszélt először arról, hogy az ember mindig törekszik valamiféle cél megvalósítására, és ez a cél nem más, mint a boldogság elérése. Az emberi cselekvés, az emberi lét célja a boldogság elérése, az eudaimónia (Arisztotelész: Eudemoszi etika). Arisztotelész gondolata összecseng a participációs paradigma problémamegoldó szemléletével, hiszen akkor áll be az egyensúlyi (boldogság) állapot, amikor a probléma megnyugtató módon megoldódott.

Később, a társadalomtudományok születésével Max Weber (Bertalan, 2001) társadalomtudós, szociológus elemzi az emberi cselekvést. Azt állítja, hogy az

emberi cselekvést leginkább a racionalitás kategóriájában ragadhatjuk meg. A klasszikus közgazdasági elméletek a piac működését próbálták bemutatni, a kereslet-kínálat törvényét, azaz egyfajta logika mentén az emberek követik az érdekeiket, és a megfelelő eszközöket választják meg hozzá (például az árat úgy szabályozom, hogy el is tudják adni az árut). A célracionális cselekvés nemcsak a piacot jellemzi, hanem az élet sok más területét is. A társadalomtudományokban nagyon elterjedt ez a cselekvésmodell, mely szerint az ember maximális haszonra és minimális befektetésre törekedve akarja a céljait elérni. A célracionális cselekvés lényege: észszerűen, a lehető legészszerűbben akarom elérni a célot. Az emberi cselekvésben érvényesült egy másik logika is, ami az értékrationális cselekvés fogalommal írható le. Ez azt jelenti, hogy valamiféle filozófiai, erkölcsi, vallási érték mentén cselekszem, például: „Szeresd felebarátodat, mint tenmagadat”. Amikor a mentorálás során a mentor hajlandó a pedagógusért valamilyen „áldozatot” hozni (pl. több időt szán a saját idejéből a pedagógussal való beszélgetésre, mert a pedagógus annyira nehezen viseli a megmérettetést, hogy komoly gondot okoz számára az összeszedett, logikus és ökonomikus kommunikáció), akkor egy erkölcsi érték alapján cselekszik.

Weberi értelmezésben az affektív (érzelmeken alapuló) cselekvés során ún. „zsigeri” cselekvést hajt végre a kommunikátor, aminek sajnos negatív következményei is lehetnek, mert megbántjuk a kommunikációs partnert.

Jürgen Habermas A kommunikatív cselekvés elmélete című munkájában átgondolta és továbbfejlesztette Weber társadalmi cselekvéseméletét (Somlai, 1991). A társadalmi cselekvések négy kategóriáját írja le: a teleologikus („telosz” görög szó, ’cél’) vagyis célratörő cselekvés, a normatív cselekvés, a dramaturgikus cselekvés és a kommunikatív cselekvés. Minden cselekvésnek van egy célra irányultsága, melynek érdekében valamilyen stratégiát alkalmaz az ember, hogy elérje ezeket a célokat. Hasonlít a weberi célracionális cselekvésre. A normatív cselekvés valamilyen szabályt követ, vagyis azért teszünk valamit, és azért tesszük úgy, mert van egy társadalmi elvárás, szabály, norma, amely előírja, hogy így kell tennünk. A dramaturgikus cselekvés Habermas felfogásában az ének a megnyilvánulása, az én belső világának a kommunikálása, nyilvánosságra hozása.

Első alkalommal írja le Habermas a cselekvések között a kommunikatív cselekvést (Habermas, 2011). A mentor-mentorált közötti kommunikáció be van ágyazva környezeti (pl. az intézmény adottságai, környezete) és társadalmi eseményekbe (pl. munkavállalás és lakhatás nehézségei). Ebben a beágyazottságban megjelennek olyan „üzenetek”, amelyek előidéznek váratlan dolgokat (pl. a mentorált megmagyarázhatatlan zaklatottsága), sajátos módon „mozgatják” a szereplőket (pl. a mentorált verbális agressziója). A bemutatott helyzet segítségével a kommunikatív egy sajátos értelmezését végezhetjük el: a kommunikatív jelenségek üzenő nélküli üzenetek.

Befogadói oldalról szemlélve a példát, olyan információkat észlelünk, amelyet nem lehet nem üzenetnek felfogni: történt a családban valami, ami miatt

zaklatott és agresszív a mentorált. Ha a kommunikációt nem szándékosan közlő oldaláról tekintjük, hanem a befogadó, az értelmező oldaláról, akkor lényegesen bővül azoknak a jelenségeknek a száma, melyeket kommunikatívnak minősíthetünk. Amikor el akarjuk dönteni, hogy vigyünk-e esernyőt, akkor ki-nézhetek az ablakon, hogy esik-e vagy felhős-e az ég. A természeti jelenségek vagy társadalmi működések is lehetnek kommunikatívak, amennyiben képesek vagyunk következtetéseket levonni belőlük.

A kommunikatív jelenség tehát tágabb, mint a szűkebb értelemben vett kommunikáció. A kommunikáció tudatos, szándékos közlést jelent, a kommunikatív (jelenség, esemény) pedig valamilyen, számunkra értékes (értelmezhető, felhasználható) információ jelenlétét. Számtalan hasznos információt találhatunk magunk körül, ami nem valakinek a szándékos közlése, mégis információt hordoznak számunkra. Ugyanaz a cselekvés egyszerre lehet célracionális, normatív, dramatikus és kommunikatív.

IRODALOM

- Andok Mónika (2006). A hírek mint kulturális szimbólumok. In: Balázs Géza és H. Varga Gyula szerk. *Társadalom és jelek. Társadalomkutatók a szemiotikai perspektívákról*. 170–180. Semiotica Agriensis 2–3. Líceum Kiadó, Eger. Magyar Szemiotikai Társaság. Líceum Kiadó.
- Andok Mónika (2012). *A hatékonyság fogalma eltérő kommunikációs modellekben*, előadás, elhangzott Tudatosság a kommunikációban V. A hatékony kommunikáció, Eger 2012. március 31. https://www.researchgate.net/publication/330193889_Andok_Monika_A_hatekonysag_fogalma_eltero_kommunikacios_modellekben (2023. 05. 23.)
- Arisztotelész *Eudémoszi etika; Nagy etika*. <https://mek.oszk.hu/05700/05709/05709.htm> (2023. 05. 12.)
- Austin, John L. (1990). *Tetten ért szavak*. A Harvard Egyetemen 1955-ben tartott William James-előadások. Budapest. Hermész könyvek.
- Bakos Ferenc (2002). *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Berne, Eric (1984). *Emberi játszmák*. Háttér Kiadó, Budapest.
- Bertalan László (2001). Előadások Max Weberről: Max Weber cselekvésemélete és cselekvéstipológiája. *Szociológiai Szemle*, 2001/3. 113–136.
- Bourdieu, Pierre (1999). Az iskolai kiválóság és a francia oktatási rendszer értékei. In: *Iskola és társadalom* (szöveggyűjtemény), szerk. Meleg Csilla, 59–60. JPTE Pedagógia Tanszéke, Pécs.
- Buda Béla (1988). *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Mémbrán Könyvek sorozat, Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest.

-
- Carey, James W. (2003). A kommunikáció kulturális megközelítése. In: Kondor Zsuzsa és Fábri György (szerk.) *Az információs társadalom és a kommunikáció-technológia elméletei és kulcsfogalmai* (252–270). Századvég Kiadó, Budapest.
- Dewey, John (1916). *Democracy and Education*, <https://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm> (2023. 06. 02.)
- Forgó Sándor (2010). *Kommunikációelmélet – kommunikációs ismeretek*. e-learning tananyag http://www.ektf.hu/user/balint/moodledata/16/tananyag/obj/ie_0001_0_0_0/0001_0_0_0.htm (2023. 05. 12.)
- Grice Herbert Paul (1997). A társalgás logikája. In: *Nyelv-kommunikáció-cselekvés*, szerkesztették: Pléh Csaba, Síklaki István és Terestyéni Tamás, Osiris Kiadó, Budapest. 188–197.
- Griffin, Em (2003). *Bevezetés a kommunikációelméletbe*. Harmat, Budapest.
- Horányi Özséb (1999). A kommunikációról. In: Béres István – Horányi Özséb (szerk.): *Társadalmi kommunikáció*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Horányi Özséb (2010). *Az információs társadalom koncepciójától az információ kultúrája felé 1.* <http://www.mek.iif.hu/porta/szint/human/media/hozseb1/hozsb1.htm#f3> (2023. 05. 12.)
- Habermas, Jürgen (2011). *A kommunikatív cselekvés elmélete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Mead, Georg Herbert (1973). *A pszichikum, az én és a társadalom*. A Társadalomtudományi Könyvtár kötete. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Somlai Péter (1991). A szocializáció és torzulásai a kommunikatív cselekvés elméletében. In: *Közelítések. Szociológiai tanulmányok*. szerk. Némedi Dénes. Közread. az ELTE Szociológiai, Szociálpolitikai Intézet és Továbbképző Központ. ELTE, Budapest.
- Sperget, Dan – Wilson, Deirdre (1988). *Relevance*. London. Blackwell.
- Szőke-Milinte Enikő (2012). A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában In: *Anyanyelv-pedagógia*. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=380> (2023. 06. 23.)

SZŐKE-MILINTE ENIKŐ

A NYELVI ÜZENETEK JELENTÉSEI, AVAGY MI LAKIK EGY MONDATBAN

A közleményekben a nyelvnek több funkciója is szerepet játszik, és az különbözteti meg őket egymástól, hogy melyik az uralkodó funkció. Amikor a kommunikáció információtartalmát vizsgáljuk, nem korlátozódhatunk csupán az uralkodó funkcióra, hiszen a másodlagos, járulékos funkciók is hordoznak információkat. A kommunikációban tehát az üzenet több információt hordoz, mint amennyit a tárgyi tartalom meghatároz. Friedemann Schulz von Thun kommunikációs modellje (Schulz von Thun, 2012) rávilágít arra, hogy egy-egy üzenet kapcsán a tárgyi tartalom mellett milyen más aspektusok, funkciók jelennek meg a kommunikációban. A kommunikáció négy aspektusának tanulmányozása lehetővé teszi annak a megismerését, hogy a mentorált kommunikációjának mely aspektusa erősebb, és hol van szüksége arra, hogy fejlesszék a kommunikációját. Vizsgáljuk meg részletesen a nyelvi funkciókat egy üzenet kapcsán!

1. EGY ÜZENET NÉGY OLDALA

Minden kommunikációs megnyilvánulásunk esetében igaz, hogy nem csupán egy információt adunk át, hanem négy különböző területen szólítjuk meg a beszélgetőpartnerünket (Schulz von Thun, 2012). Ez azt jelenti, hogy egyetlen mondattal is több kinyilatkoztatást teszünk egyszerre, amelyek lehetnek tudatosak, de gyakran tudattalanok (1. ábra).

Schulz von Thun szerint egyetlen mondattal információt adunk át tárgyi szinten, kapcsolati szinten, önmegnyilvánulás terén, és egy felhívást is közlünk a másik irányába.

Nézzük meg ezt egy példa segítségével! A mentor egy hét mentoráláskihasználás után megérkezik az iskolába, kedvesen köszönti a mentoráltat és foglalkozásra hívja, mire ő csak ennyit mond neki félvállról:

„Most más dolgom van.”

A tárgyi tartalom szintjén a mentorált azt fogalmazza meg, hogy elfoglalt valamivel, „egyéb feladattal kell foglalkoznia”. Ez a legegységelműbb tartalma az üzenetnek, arról van szó, hogy mit is tartalmaz konkrétan az információ. Ebben a helyzetben a tárgyi tartalom komplex módon van benne ebben az egyszerű üzenetben, de a kontextusból implicit módon, vagy kérdésekkel explicit módon ki lehet bontani az információt, vagyis az elfoglaltság mibenlétét.

Amennyiben a mentor szeretne a tárgyi tartalomról megbizonyosodni, úgy rákérdezhet, hogy mit kell csinálnia a mentorátnak, éppen mi az a feladat, amivel el van foglalva.

TÁRGYI TARTALOM	FELSZÓLÍTÁS
<p>„A történelem-témazáróra kell készülnöm!”</p> <p>Amiről információt adok</p>	<p>„Hagyj békén!” vagy „Figyelj jobban rám!”</p> <p>Amit szeretnék tőled</p>
<p>ÖNMEGNYILVÁNULÁS</p> <p><i>Sértődött vagyok, mert múlt héten vártalak és nem jöttél.</i></p> <p>Amit magamról elárulok.</p>	<p>KAPCSOLAT</p> <p><i>Te is csak olyan van, aki cserben hagy. Vedd észre, hogy bocsánatkérésre várok, mert csalódtam benned.</i></p> <p>Amit rólad gondolok, és ahogy hozzád viszonyulok.</p>

KÖZLÉS
Most más dolgom van.

1. ábra Egy üzenet négy oldala

A **kapcsolat** szintje az üzenetnek azt mutatja meg, hogy a megnyilatkozó mit gondol a befogadóról, hogyan kezeli őt azáltal, hogy hogyan kommunikál (metakommunikáció) vele, tehát a felek közötti kapcsolatról árulkodik. Amennyiben tisztelettudóan, úgy arról árulkodik, hogy jó a kettejük közötti kapcsolat, a példa esetében éppen a sértődöttségről, csalódottságról árulkodik az üzenet. A kapcsolati aspektusa az üzenetnek azért is fontos, mert ezzel azt üzenjük a kommunikációs partnerünknek, hogy tiszteljük, elfogadjuk őt, sőt azt is, hogy a kapcsolatunkat egy kiegyensúlyozott, türelmes kapcsolatnak tartjuk, amelyben jelen van a bizalom, egymás elfogadása (Szőke-Milinte, 2022).

A kommunikáció kapcsolati aspektusának támogatása pedagógiai szempontból nagy jelentőségű. Amennyiben a mentor szóban is reflektál a gyermek megnyilatkozására, és megfogalmazza azokat a kapcsolati sajátosságokat, amelyekről a megnyilatkozás árulkodik, úgy segíti a mentorálat abban, hogy érzelmi és szociális intelligenciája fejlődjön, továbbá, hogy a kettejük közötti bizalom erősödjön.

Így teheti:

Látom, dühös és csalódott vagy. Én bántottalak?

Minden megnyilatkozásnak van egy önmegnyilvánulás-szintje, még akkor is, ha nem konkrétan magunkról beszélünk, elárulunk valamit önmagunkról. Ez az énaspektus szólhat aktuális hangulatunkról, hozzáállásunkról, önértékelésünkről, magabiztosságunkról, fizikai állapotunkról (Szőke-Milinte, 2022). A bemutatott példában a mentorált csalódottságát fejezi ki, hiszen minden héten szeretne időt tölteni a mentorral, szeretne több figyelmet kapni a mentortól. A kommunikáció ezen aspektusa a gyermek kognitív és szociális fejlettségét is elárulja: nem tudja a megbántódottságát explicit módon, nyíltan megfogalmazni, hanem a metakommunikáció eszközéhez fordul. Úgy érzi, nincs elég bizalma a mentorban ahhoz, hogy nyíltan kimondja fájdalmát. A mondat hangsúlya a gyermek lelkiállapotáról is tájékoztat: dühös és csalódott.

Amennyiben a mentor verbalizálja azt, amiről a gyermek mondata tájékoztatta őt, úgy hozzájárul a gyermek énképének és önismeretének a kialakulásához, fejlődéséhez.

Így teheti:

Látom, nagyon rosszul érint, hogy nem tudtam hozzád jönni a múlt héten. Megértem a csalódottságod, hiszen vártál rám. Mit gondolsz, meg tudjuk beszélni a helyzetet?

A felhívás aspektusa a közlésnek arról szól, hogy mit szeretne a megnyilatkozó a befogadóból kiváltani, mit szeretne elérni. Minden közlés valamilyen hatást gyakorol a befogadóra, ami a gondolkodásában, érzelmeiben, viselkedésében fog megnyilvánulni (Szőke-Milinte, 2022). A példánál maradva, a mentorált azt szeretné kiváltani a mentorból, hogy legközelebb próbálja megfelelőbben megoldani a helyzetet vagy pótolni az elmaradt mentori alkalmat. A mentor ezt is tükrözheti számára:

Szeretnéd, hogy legközelebb értesítselek, ha nem tudok jönni?

Ezzel a megnyilatkozással példát állít a mentor a mentorált elé, arra vonatkozóan, hogy miként lehet a felhívás aspektusát a kommunikációnak szociálisan elfogadható módon megfogalmazni.

Az üzenetek bemutatott négy aspektusa megnyilvánulhat explicit (alapvetően verbálisan, érthetően, világosan, egyértelműen) vagy implicit (nemverbálisan, rejtetten, közvetetten) módon. Az implicit üzenetrészek esetében a nemverbális kommunikációs csatornákat használjuk (hang, mimika, gesztikuláció, testtartás, távolság, szemkontaktus). Például, ha a gyermek megnyilatkozására a mentor határozottan, elutasítóan viszonyul, és a gyerekeknek abba kell

hagynia a játékot, a gyerek elsírhatja magát, ami egy implicit módja annak, ahogyan az üzenet aspektusai megmutatkozhatnak.

Mivel a kommunikációban az üzeneteink megfogalmazása során a közlés mind a négy aspektusa megjelenik és alapvetően határozza meg a kapcsolatokat és a kommunikáció eredményességét, a kommunikációs kompetencia fejlesztése során fontos, hogy mind a négy aspektust tudatosítsuk. Ez felnőttként könnyebb lehet, gyerekként támogatásra, leginkább mintára van szükség. A mentor a fent bemutatott módon nyújthat mintát: verbalizálva a kommunikáció aspektusait, vagyis a kapcsolati, a felhívó és az énbemutató funkciókat, pontosítva a tárgyi tartalmat. A kommunikációs kompetencia fejlesztésének másik feladata a kongruencia vagy más néven hitelesség tudatosítása a gyermekben: az explicit és implicit kommunikációs kifejezésmódok egymást erősítsék. Amennyiben a kommunikáció aspektusai közül egyoldalúan csak az egyik vagy a másik válik dominánssá, az kommunikációs zavarokhoz, sok esetben konfliktusokhoz vezet.

Jó példa erre, amikor a mentorált csak azért játszmázik a „sértődött vagyok” játszmahelyzetben, hogy mindig az történjen, amit ő szeretne. Az önmegnyilvánulási aspektus válik hangsúlyossá a kommunikációban, ami nem szolgálja a mentori tevékenység sikerét.

2. AZ ÜZENETEK MEGFEJTÉSE

Azt is érdemes megvizsgálni, hogy befogadóként mely üzenetet vagyunk hajlamosak meghallani (2. ábra). Ennek azért van jelentősége, mert rendszerint egyik-másik oldalt erősebben „halljuk meg”, és ennek megfelelően reagálunk, miközben más oldalak befogadása nem történik meg. Ennek megfelelően aztán nagyon különbözőképpen alakulnak a beszélgetések. A mentoráltak esetében különösen igaz, hogy valamely aspektusokra nagyon érzékenyek, másokat pedig nem is tudnak értelmezni, tehát támogatásra van szükségük az adott jelentés megfejtéséhez.

A „tárgyi fül” a mindennapi működésünk során valószínűleg a legegyszerűbb, és elsődlegesen egy üzenet objektív, elsődleges jelentésének megértését jelenti. Egy kisgyerek esetében ez azért nem igaz, mert az üzenetek tárgyi aspektusát is nehéz lehet adott esetben megérteni éppen a szűkös tapasztalat és ismeret hiányában (Szőke-Milinte, 2022). A kommunikációs kompetenciafejlesztés elsődleges célja az alapkészségek fejlesztése, az alapszókincs bővítése, hogy az üzenetek tárgyi aspektusának megértését leginkább támogathassuk. A mentoráltak esetében a szavak analitikus vizsgálata, jelentésük tisztázása elengedhetetlen ahhoz, hogy pl. a motivációról vagy a szükségletekről beszél-

getni lehessen. Az irodalmi művek esetében szintén okozhat gondot a tárgyi tartalom értelmezése a gyermek számára (pl. mit jelent a bárd Arany János balladájában).

A mentoráltaknál a kapcsolati oldalra való fogékonyság fejlődőben van, ezért ők gyakran nem adekvátan reagálnak, megijednek, megsértődnek, elsírják magukat. Számukra az üzenet kapcsolati oldala felfedezésre váró terület, ezért nem tudják értelmezni egy idegen ember üzeneteinek kapcsolati aspektusát. A közlemények kapcsolati oldalára való reagálásban sokat számít a családi, különösen az anyai minta. Amennyiben az anya kedvesen, érdeklődően reagál egy megnyilatkozásra, úgy a gyerek azt utánozza, ahhoz igazodik (Szőke-Milinte, 2022). Olyannal is találkozunk, amikor egy kisgyermek nagyon érzékenyen reagál az üzenet kapcsolati aspektusára, ő az átlaghoz képest fejlettebb kommunikációs készségekkel, empátiával rendelkezik. A mesék értelmezése jó terep lehet az üzenetek kapcsolati oldalának a felismerésére: „*Aki nyáron nem dolgozott, csak muzsikált, az télen táncoljon!*” Ennek az üzenetnek a kapcsolati aspektusa azt mutatja meg, hogy a művész tücsköt restnek, lustának tartották a hangyák. Az üzenet kapcsolati aspektusainak feltárása komoly mentori támogatással valósítható meg (a példa egy 3. éves mentor hallgatótól, Kruzseczky Dórától származik, aki a motiváció fogalmának feldolgozásához a Tücsök és a hangyák mese dramatikus feldolgozását választotta.).

A Tücsök és a hangyák példája arról is meggyőzhet, hogy az „önmegnyilvánulási fül” a kisgyerek esetében még kevésbé működik. Ahhoz, hogy megfejtse egy megnyilatkozás esetében a gyermek azt, hogy mit árul el önmagáról a közlő, kommunikációs tapasztalatra van szüksége. Ezért legfeljebb az öt-hat éves kor az, ahol ez az oktatáson történhet. A meseértelmezésben van arra lehetőség, hogy az üzenetnek ezt az önmegnyilvánulási aspektusát is megfejtsek.

Ugyancsak segítségre szorul a gyermek akkor, amikor az üzenet felhívás aspektusát kell értelmezni. Az „*Aki nyáron nem dolgozott, csak muzsikált, az télen táncoljon!*” megnyilatkozással kapcsolatban a mentorról közösen megválaszolhatják a kérdéseket: „*Miért mondta ezt a mesehős?, Kinek szólt a felhívás? Mit kell tennie a Tücsöknek?*” Vannak olyan gyerekek, akik hajlamosak arra, hogy a kommunikációban túlbuzgó módon halljanak meg az üzenetekben *felhívásokat*, és mivel folyamatosan meg akarnak felelni a pedagógus, a mentor elvárásainak, folyamatosan figyelnek arra, hogy meghallják a felhívásokat (Szőke-Milinte, 2022). Ez a viselkedés figyelmeztető jel a mentor számára, hogy a gyermek bizonytalan, esetleg fél, és így próbálja a bizonytalanságát, félelmét csökkenteni. Ilyenkor érdemes jobban odafigyelni a szükségleteire, hogy kiegyensúlyozhassuk a kommunikációs funkciókra való fogékonyságát.



2.ábra Az üzenetek megfejtése

A mentor-mentorált kommunikációban megtapasztalható, hogy a mentoráltak gyakran "egyetlen" olyan füllel rendelkeznek, mely sokkal érzékenyebb, mint a többi. Ilyenkor fordul elő, hogy a semleges üzeneteket is pl. személyes kritikaként értelmezi a mentorált. Fontos lenne tudatosítani a mentoráltban, hogy félrevezető, ha az üzenet egyetlenegy aspektusát hallja meg. A bemutatott modell alkalmas a mentorálás során felmerülő kommunikációs helyzetek komplexebb értelmezésére, a mentoráltak kommunikációs fejlesztésére, mert a kommunikáció legfontosabb funkcióira irányítja a figyelmet. A tárgyi tartalom pontos kifejezése és megértése a kommunikáció minőségét biztosítja. A kapcsolati oldal tudatos alkalmazása hozzájárul az együttműködés és az udvariasság minimumfeltételeinek a megteremtéséhez. Az önbemutató tudatosításával az ön- és társismeret fejlődése, az empátia és az asszertivitás alapozható meg, a felhívás aspektus tudatosítása és gyakorlása a kommunikáció másokra gyakorolt hatását, a meggyőzést alapozza.

IRODALOM

- Schulz von Thun (2012). *A kommunikáció zavarai és feloldásuk. Általános kommunikáció-pszichológia*. Háttér Kiadó, Budapest.
- Szőke-Milinte Enikő (2022). *Óvodapedagógia*. Szaktudás Kiadó Ház, Budapest.

ECK JÚLIA – KAPOSZI JÓZSEF – KÖRÖMI GÁBOR A SZOCIÁLIS KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSE A DRÁMA SZEMLÉLETMÓDJÁVAL

BEVEZETÉS

A szociális kompetencia egyik legfontosabb területe a szociális érzékenység kialakítása és erősítése. Ez a társadalmi és magánéletben egyaránt nélkülözhetetlen kompetencia. Goleman (1997) a szociális kompetenciát az érzelmi kompetencia egyik fontos összetevőjeként említi, amely a személyes kompetenciákkal együtt a sikerességet biztosítja. A személyes kompetenciák közé sorolja az érzelmek felismerését (érzelmi tudatosság, pontos önértékelés, önbizalom, intuíció képessége), az önszabályozást (érzelmi önkontroll, kongruencia, rugalmasság, optimizmus), valamint a motivációt (teljesítménymotiváció, elköteleződés, kezdeményezőkézség) is. A szociális kompetenciák a társas kapcsolataink irányításában játszanak szerepet. Ide tartozik az empátia (képesség arra, hogy megértsük mások érzéseit, szükségleteit, meggyőződéseit), valamint a kapcsolatirányító képesség. (Bibok–Erdei, 2018) A szociális kompetenciának és egyben a szociális érzékenyítés területeinek legfőbb elemei: a személyközi viselkedés (konfliktuskezelés, figyelemfelkeltés, üdvözlés, segítség másokon, viselkedés, pozitív attitűd mások iránt), az önmagával szembeni viselkedés (következmények vállalása, etikus viselkedés, érzelmek kifejezése, pozitív én-attitűd, önellfogadás, felelősség a tanulásban, kapcsolatokban), a feladattal kapcsolatos viselkedés (kommunikáció feladatvégzés közben – kérdésre válaszol, figyelés feladatvégzés közben, csoporton belüli aktivitás, szívesen együttműködik, mások előtti szereplés vállalása) és a környezeti viselkedés (környezet megóvása, étkezési viselkedés, közlekedés). (Stephens, 1992)

A szociális kompetencia alakítása leginkább csoportos feladatok során, személyes tapasztalatok, élmények megélése során történhet meg. Ekkor a tanulás három szinten is megtörténik: egyrészt a tapasztalatokból ismereteket vonhatunk le, másrészt ugyanekkor felismerjük a megértés kontextusát (azaz megtanuljuk értelmezni egymás viselkedését, személyes jeleit), harmadrészt megtanuljuk felismerni és kontrollálni saját visszajelzéseinket a kommunikáció során tapasztaltokról. (Bagdy–Telkes, 1995)

1. Szociális kompetencia és drámapedagógia

Ahhoz, hogy a pedagógusképzés során a hallgatók elsajátíthassák a szociális kompetencia és szociális érzékenység fejlesztésének lehetséges eszköztárát, először saját kompetenciájuk fejlesztésére lenne szükség. Ehhez kiváló lehető-

séget nyújthat a drámapedagógia szemléletmódja, eszköztára, a passzív befogadás helyett aktív részvételre sarkalló tevékenységei.

A drámapedagógia sajnos a szakma minden ilyen irányú törekvése ellenére sem része az általános pedagógusképzésnek. Pedig a drámajátékok alkalmazásával az oktatás jellegében és minőségében újítható meg. (Eck, 2015A)

A *dráma* szó gyökerében őrzi az ógörög 'tenni, cselekedni' igét. A drámajátékos megközelítés legfontosabb jellemzői: a színház, színjáték területével rokon *megjelenítés*, azaz a résztvevők szerepbe lépése a foglalkozás folyamatában, mely közelebb visz a vizsgált probléma megvilágításához, megértéséhez; az *interakció*, azaz a közös térben lezajló vizsgálódási folyamatban jelen idejű kapcsolatot teremtő, egymást segítő részvétel; a már többször hangsúlyozott *cselekvés* a passzív befogadás helyett, és talán a leglényegesebb elem: a *játék*, azaz a közös gondolkodás bizalomteli légkörben zajló derűs, kellemes, szórakoztató, kihívásokat és élményeket nyújtó közege. (Eck, 2015B) A közös játéktevékenység feszültségoldó és örömszerző, a tevékenység folyamatában pedig partnerkapcsolat jellemzi nemcsak a résztvevők egymás közötti viszonyát, de a csoportvezető és a csoport közötti viszonyt is. A drámapedagógia sajátossága, hogy a drámajáték résztvevői – mind a tanár, mind a diákok – elkerülhetetlenül vállalják saját személyiségüket a közös munka során. Így nevelési és oktatási célkitűzéseink összefonódnak. (Eck, 2015B)

2. A drámajátékos foglalkozásokról

Gabnai Katalin könyve bevezetőjében nagyon pontosan körülhatárolja a drámajátékot, melyet nemcsak a gyermekszínház részének tekint, hanem általában a nevelőmunka gazdagítására alkalmas eszköznek. „*Drámajátékaink az emberépitést célozzák, feladatuk a személyiségformálás, a kapcsolatfelvétel, a kapcsolattartás, a közlés megkönnyítése. Így a dramatikus alkotójáték tulajdonképpen pontosan megfogalmazható szocializáló tevékenység. Az a forma és folyamat pedig, amelyen keresztül megvalósul, a dráma maga.*” (Gabnai, 1999: 9–10)

A pedagógiai céllal végzett szerepjáték során pontosan elkészített helyzet, körülhatárolt tér, eszközök, azaz kiszámítható szerephelyzet a játék közege. A játékosok, még ha spontán megnyilatkozásaikkal vesznek is részt a játékban – pl. improvizációk alkalmával –, akkor is alkalmazkodnak a – jó esetben közösen kialakított – szerephelyzethez, szerepelváráshoz. Ebből kiindulva vesznek részt a játékban, szembesülnek a helyzetből adódó problémával, melynek megoldása folyamán mozgósítják korábbi ismereteiket, élményeiket, folyamatosan reagálnak társaik reakcióira, s ezekből kell a megoldást megtalálniuk, így tesznek szert új ismeretre. Ez az új ismeret lehet ismeretközpontú, de lehet valamilyen képességfejlesztésben megvalósuló tartalom is. Minden ilyen esetben a pedagógus

által meghatározott tanítási célt valósítunk meg. Ez csak akkor teljesülhet, ha a dramatikus tevékenységekre vonatkozó általános alapelveket betartjuk.

A dramatikus tevékenység résztvevőközpontú, a képzeletbeli helyzetben belülről létrejövő tapasztalatra koncentrál, azonnali visszajelzést ad, mely gyakorlatban, az „itt és most” keretein belül valósul meg. *„A jól alkalmazott dramatikus nevelés elősegíti a közösségben, a közösségért tevékenykedő ember aktivitásának serkentését, ön- és emberismeretének gazdagodását, alkotóképességének, önálló, rugalmas gondolkodásának fejlődését, összpontosított, megtervezett munkára való szoktatását, testi, térbeli biztonságának javulását, időérzékelésének fejlődését, mozgásának és beszédének tisztaságát, szép és kifejező voltát.”* (Gabnai, 1999: 10)

A drámafoglalkozás tervezésekor és vezetésekor módszertani szinten figyelmet kell fordítanunk a tanulók eltérő sajátosságaira, a feldolgozás módjának megtervezése során szükségszerű, hogy figyelembe vegyünk a tanulócsoporthoz tartozó tagjainak az adottságait és képességeit.

Ennek érdekében olyan folyamatokat kell terveznünk, melyek a csoport valamennyi tagja számára lehetőséget teremtenek arra, hogy intellektuális, érzelmi és fizikai szempontból (átvitt és konkrét értelemben egyaránt) meg tudják közelíteni a témát, illetve valamennyiük számára érvényes kérdésekkel és fejlesztő hatású feladatokkal szembesüljenek. Mindezen célokat – más tantárgyakhoz vagy pedagógiai helyzetekhez hasonlóan – a differenciált feladatadás segítségével érhetjük el leghatékonyabban.

Fel kell tehát térképeznünk az egyes tanulók képességstruktúrájából adódó lehetőségeket, és foglalkozásainkat olyan módon kell szerkeszteni, hogy azokban valamennyi tanuló hatékonyan részt vehessen. Kerülnünk kell az olyan helyzeteket, melyek (pl. a bennük alkalmazott dramatikus technikák következtében) elérhetetlenek a tanulók valamelyike számára, illetve ki kell dolgoznunk olyan alternatív megoldásokat, melyekkel ugyanaz az információ egymástól eltérő képességű tanulók számára is hozzáférhetővé tehető.

A dráma számos olyan eszközt kínál a pedagógus számára, mellyel ugyanazt a kérdést, problémát különbözőképpen tárhatja a tanulók elé, és ezeket az eszközöket akár egymással vegyítve, párhuzamosan is alkalmazhatjuk, teret adva így a több érzékszervi területet vagy többféle gondolkodási stratégiát bevonó megközelítésnek. Így például fontos lehet, hogy a foglalkozás során az írásos anyagok mellett képek, hanganyagok is megerősítsék a kontextus és a tanulási tartalom szempontjából alapvető információkat, és fontos lehet, hogy a tanár több olyan szereplehetőséget (és ezáltal több olyan nézőpontot) is felkínáljon a tanulók számára, amelynek talajáról elindulva az adott problémát megvizsgálhatják, gondolataikat és érzéseiket megfogalmazhatják.

Differenciált eljárások alkalmazására természetesen nem csupán a dráma munka előkészítése és irányítása, de a folyamat során tapasztaltakra és tanultakra való reflektálás során is lehetőség van. Amennyiben például olyan

tanulókkal dolgozunk, akik valamilyen okból verbálisan nehezebben nyilatkoznak meg, mint társaik, úgy ezeknek a gyerekeknek lehetőséget adhatunk arra, hogy a számukra legfontosabb pillanatról vagy döntésről ne szóban, hanem rajzban vagy akár saját testükből formált állóképben („szoborban”) fogalmazzák meg gondolataikat. Amennyiben a drámatanár figyelmet fordít arra, hogy az általa alkalmazott eljárások, dramatikus módszerek lehetővé tegyék az adott csoportba járó valamennyi tanuló részvételét, úgy osztálytermi munkája egyszerre válik hatékonyabbá és demokratikusabbá is. Más szavakkal kifejezve: egyszerre tud hű maradni a drámai médium természetéhez és ahhoz a – reményeink szerint alapvető – belső igényhez, hogy tanulóit a hitelesen képviselt emberi értékek mentén, *a különbségeket figyelembe véve, de őket egymástól nem megkülönböztetve* vezesse végig a pedagógiai folyamaton.

A *drámafoglalkozás/óra* vezetése gyökeresen eltérő a hazai gyakorlatban hagyományosnak tekinthető frontális osztálymunkán alapuló pedagógiai tevékenységtől. Éppen ezért nagyon sok tanár idegenkedik a dráma tanításától. Sem egyik, sem másik előnyét és hátrányát itt nem kívánjuk részletezni, csupán a másságból adódó sajátosságokra kívánunk kitérni. Minden alkalommal – ha nincs külön erre a célra rendelkezésre kialakított terem az iskolában – meg kell teremteni a játékra alkalmas teret, ahol körben állva kényelmesen elfér mindenki. Jó időben esetleg csábító lehet az iskola udvara. Egy-egy alkalommal mozgást fejlesztő gyakorlatoknál esetleg elképzelhető ez is, de rendszeresen semmiképpen nem ajánljuk. Ugyanis majdnem minden gyakorlattípusnál fontos a koncentráció megteremtése, azaz az olyan jellegű figyelemösszpontosítás, amely a külvilág zajaitól, egyéb hatásoktól mentes.

Másfelől a játékok többsége olyan „intim” hangulat megteremtését igényli, amiben lehetőség nyílik a gyerekek számára a lehető legkevesebb gátlás és feszélyezettség nélküli megmutatkozásra. Ugyanígy fontos a kellő hangulati állapot megteremtése. Senki nem tud úgy örömmel részt venni egy gyakorlatban, ha előtte valamiért jó alaposan megszidták. A „Ma olyan játékokat hoztam nektek...; Ma megtanulunk néhány új játékot...; Szeretnék most veletek egy jót játszani...” stb. felütésű órakezdekések segítik a diákok ráhangolódását, és hozzájárulnak a motiváció felkeltéséhez.

A játékok, gyakorlatok ismertetésekor fontos a határozottság, ami elősegíti azt, hogy mindenki gyorsan megértse, mit is kell tennie. A túl részletes, hosszas magyarázással elveszjük az időt magától a játéktól. Viszont ha nem értik, hogyan kell közreműködniük, mit várunk tőlük, kudarcélményt okozhatunk. Általában elmondható, ha egy osztályban elkezdünk drámát tanítani, eleinte a gyerekek egy része meglepődik és nem is érti, hogy mindezt miért csináljuk. El is magyarázhatjuk, de talán szerencsésebb, ha sikerül néhány olyan órát tartani, amiben a gyerekek megtapasztalhatják a közös játék újfajta izgalmát, örömét. Néhány órát követően várhatóan megszokják és el is fogadják az új helyzetet. Ezután már sokkal kevesebb időt kell tölteni egyeztetéssel, egyre többet és jobban lehet „játszani”.

Jónéhány gyakorlat – például ahol sokan beszélnek egyszerre, közben még esetleg mozognak is – kimondottan kaotikusnak tűnhet a külső szemlélődő számára. Olykor az órát vezető tanár számára is. Mielőtt leállítanánk a játékot, és megrendszabályoznánk a társaságot, gondoljuk végig, vajon tényleg rosszkodás történik-e? Ha például azt kérjük, hogy álljanak párba, és egytől-húszig számolva vesszenek össze egymással, akkor várhatóan számjegyeket egymásnak hangosan kiabálva meg is teszik. Ez komoly hangzavarral jár. Nem baj, fogadjuk el. Ugyanis ebben a játékban fontos, hogy gátlások nélkül ki tudják fejezni érzelmeiket, miközben természetesen arra is koncentrálnak, hogy számjegyeket mondanak egymásnak.

A kezdeti nehézségeken való túljutást elősegíti, ha a tanár maga is játszik. Személyes hozzáállásával, koncentrált magatartásával rengeteget adhat ahhoz, hogy a játékok valóban működjenek. Ez az egyik leglátványosabbnak tűnő eltérés a „hagyományos” pedagógiai munkától. Valójában mégsem. Éneket is úgy tanítunk, hogy magunk is a gyerekekkel énekelünk. Verset is úgy kezdünk el elemezni, hogy előtte felolvassuk. A dráma tanítása sem igényel nagyobb személyes bevonódást, csak ez itt a játékon keresztül történik. Az előző veszekedős gyakorlatnál adott esetben a tanár lehet a pár egyik tagja, akinek össze kell veszni párjával. A gyakorlat akkor működik jól, ha tényleg jól összevesznek. Mihelyt vége a játéknak, mindkét fél tudni fogja, hogy véget ért a „szerephelyzet” is. Abból kilépve nem ugrik egy gyerek se a tanárának, de gazdagabb lesz egy élménnyel. A tanár is, de ő is levonhatja a következtetést diákpartnerre indulatosságából, visszafogottságából, tekintettartási képességéből, testtartásából, hanghordozásából.

Előfordulhat, hogy egy-egy játék lendülete, hangulata annyira magával sodorja a gyereket, hogy esetleg letegeznek a tanárt, vagy olyasmit mondanak, amit amúgy nem illik. Amennyiben valóban játékon belül történik ilyesmi, nem érdemes túl sokat foglalkozni vele, mint ahogy mi is, a gyerekek is tudják, miért és milyen szerephelyzetben történt. A drámatanárok gyakran koruktól függetlenül tegeződnek csoportjaikkal. Ezt leginkább a „szakmai” célszerűség kedvéért teszik. Rengeteg helyzetben fölösleges galibát okoznának, ha nem tennék. Képzeld, el, amint a tanár megkéri a gyerekeket: „Most vonuljunk félre hét-hét fős kis csoportokba, egyezzünk meg minden csoportban, ki melyik törpe lesz, és képzeljük, illetve játsszuk is el, milyen beszélgetés történhetett köztük, mikor fáradtan, éhesen hazaértek a bányából és megpillantották Hófehérekét a szobájukban, aki addigra már evett az enivalójukból és lefeküdt egy törpe ágyába aludni”. Majd maga is egy törpe szerepében játszik, akit törpe társai folyvást magáznak. Vagy azt a kis csoportos jelenetet, mikor pl. 12 éves lányok a szünetben beszélgetnek arról, hogy miért megint múzeumba mennek kirándulni, ők inkább az állatkertbe szeretnének menni, s a tanár maga is egy ilyen lányt alakít.

Természetesen nem kell a drámát tanító tanárnak mindig minden helyzetben szerepet vállalnia, s mindezért a jól bevált iskolai szokásokat megújítania. De nem kell tartani sem a szerepléstől, sem a szerephelyzetekből adódó szituáci-

óktól. A drámaórákat, csakúgy, mint bármely más órát, érdemes keretbe foglalni. Az órakezdekről már tettünk említést a fejezet elején, az óra befejezésére is érdemes ügyelni. „Akinek kedve van, ossza meg velünk, hogy melyik gyakorlat tetszett neki, és mondja el azt, hogy miért! vagy „Most mondjátok el azt, hogy volt-e olyan gyakorlat, amelyben rosszul éreztétek magatokat, feszengtetek, vagy valami más zavaró tényező volt!” Az ilyen, vagy hasonló jellegű kérdésre adott válaszokat sose minősítsük! Köszönjük meg, ha bizalommal vannak irántunk és őszintén nyilatkoznak, az sem probléma, ha viccelnek egy-egy észrevételükben. Ne vessünk velük! Hallgassuk meg őket!

Természetesen játékos befejezést is adhatunk az óráinknak, ilyenkor valami lazító, felszabadító jellegű gyakorlatot válasszunk, vagy olyat, amiről tudjuk, hogy szeretik a gyerekek, de az is lehetséges, hogy ők maguk válasszanak játékot. Ilyenkor is fontos, hogy a tanár irányítója, megfigyelője, esetleg részese legyen az eseményeknek.

A pedagógiai munkának nagyon fontos része az *értékelés*, ez drámaórán is elengedhetetlen, de természetéből adódóan más jellegű, mint a közismereti órákon. A drámaóra játékaiban a tanulók saját testükkel, érzelmeikkel, hangjukkal, fantáziájukkal stb. vesznek részt. Az értékelés legfontosabb momentuma, hogy soha nem lehet sértő, bántó, testi, fizikai adottságokra sem irányulhat. Itt az „eredmény” kevésbé kézzel fogható, mint a többi tanórán, ahol egyértelműen megállapítható, hogy a kiszámolt eredmény helyes-e, a leírt mondat nyelvtanilag jó-e. Ez nehezíti az értékelést, de könnyíti is, hiszen ha egy tanár jól ismeri diákjait, akkor szembeűnő lesz számára néhány pozitív irányú előrelépés. Ezek bátorító jellegű megerősítése, kiemelése nagyon sokat segít a drámapedagógiai célkitűzések megvalósításában.

A tanári értékelés mellett érdemes alkalmazni a csoporttársak értékelését is, de tanári irányítás mellett. Fel kell hívni a társak figyelmét, hogy csak olyan dolgokat említsenek, ami nem sértő, beszéljenek arról, ami tetszett. Ugyanakkor nem cél az őszintétlen, feltétel nélküli dicsérgetés. Közösén kell kialakítani a lehető legobjektívebb pozitív és negatív észrevételeket is megfogalmazni és elfogadni tudó hangnemet, az egyént építő közösséget.

„A drámajátékok széles körű alkalmazása gazdagíthatja az oktatómunkát, a szabadidő eltöltését, színesebbé, intenzívebbé teheti a korrekciós foglalkozásokat, viselkedési bátorságot, biztonságot nyújthat a társadalmi élet sok területén. A résztvevők korának megfelelő fokon és formában könnyed és természetes kapcsolatot teremthet a nemek között, s még az is előfordulhat, hogy valamilyen mértékben ellensúlyozza azt a passzivitást, amit a tömegkommunikációs eszközök akaratlanul is elősegítenek.” (Gabnai, 1999: 10)

3. A szociális kompetencia fejlesztése drámajátékokkal

Az alábbiakban néhány olyan lehetőségről írunk, amelyekben a drámapedagógia szemléletmódja és eszköztára segítségével a szociális kompetenciát, a szociális érzékenység fejlesztését tűzzük ki célul. A játékokat elsősorban a pedagógusképzés résztvevőinek ajánljuk, de alkalmasak arra is, hogy diákrésztvevőkkel játsszuk ezeket a tevékenységeket. A sor folytatható, a lehetőségek a csoport és a csoportvezető igénye szerint alakíthatók, bővíthetők.

Meggyőződésünk, hogy szinte minden drámajátékos foglalkozás fejleszti a szociális kompetenciát. Mivel csoportos formáról van szó, így minden helyzet, játék, gyakorlat abból a feltételezésből indul ki, hogy a foglalkozásvezető alapvető célja az együttműködés kialakítása és a biztonságos közösségi játék-helyzet megteremtése. Ennek érdekében a pedagógus írásban vagy szóban szerződést köt a csoporttal a hatékony együttműködés érdekében. Kisebkek esetén ezeket a szabályokat a vezető kezdeményezi, de felsősök, középiskolások esetében ez a szerződés már lehet közös gondolkodás eredménye.

Gyakorlatokból álló válogatásunk elsősorban azoknak lehet hasznos emlékeztető, akik részt vettek már alapkurzuson, vannak ilyen jellegű gyakorlati tapasztalataik. Akiknek még nincs ilyen élményük, azoknak jó szívvvel ajánljuk, hogy először olvassák el a szakirodalomban megjelölt könyveket, majd igyekezzenek minél több ilyen célú játékos helyzetbe kerülni. Fontos szabály, hogy csak az vezessen drámajátékot, aki érti a leírást és az adott szituációban jól érzi magát, vagyis semmit nem érdemes erőltetni, és ha valamit nem értünk, akkor azt ne a csoporton próbáljuk ki. Érdemes megbeszélni szakemberrel vagy foglalkozásvezető társunkkal, hogy milyen eredményre számíthatunk egy-egy játéknál és milyen helyzetek, lehetőségek kerülhetnek elő. A legfontosabb szabály azonban mindenekelőtt az, hogy ne féljünk a játékok után megbeszélni a csoporttal tapasztalatainkat! Hagyjunk teret az élménymegosztásnak, de ne menjünk bele egymás elemzésébe, pszichologizálásba, hiszen ez nem a mi „drámás” kompetenciaterületünkbe tartozik. Még akkor sem, ha ezeket a játékokat terápiás területen is használhatják megfelelő végzettségű szakemberek. Legyünk empatikusak, de mindig legyen a szemünk előtt az, hogy számunkra legfontosabb a csoport közös tanulása!

Azokat a játékokat, melyek a szociális kompetencia fejlesztésében sok segítséget tudnak adni, három nagy területre osztottuk fel:

- » **Csoportépítő, kapcsolatteremtő játékok** (A csoportépítés játékaihoz ajánlunk játékokat a névtanulós játékok kivételével. Névtanulásra olyan sokféle játéklehetőség van, hogy most ezt a játékcsoportot kihagytuk.)
- » **Bizalomgyakorlatok** (Ezek egymásra figyelő, együttműködő, fizikai kontaktust is teremtő játékok. Szükséges hozzájuk mozgásra alkalmas megfelelő tér és a fizikai bemelegítés, majd a tevékenység végén a gyakorlatok megbeszélése is.)

-
- » **Önismereti játékok** (Ez a válogatás verbális együttműködő, kapcsolat-mélyítő és reflektív játékokból áll.)

3.1. Csoportépítő, kapcsolatteremtő játékok

MINDENKI A BARÁTOM, AKI... Körben ülünk, a játékvezető középen mond egy saját tulajdonságot ezzel a mondattal kezdve: Mindenki a barátom, aki... (pl. szeret biciklizni)! Ekkor azok, akikre érvényes ugyanez a tulajdonság, azok felállnak és helyet cserélnek egymással. Közben a vezető is megpróbál leülni, így akinek nem jut szék, az lesz a következő irányító.

HOPP-CSIRIZ Körben ülünk, a játékvezető elkiáltja magát (Hopp!) ekkor mindenki feláll és új helyet keres magának. Aki utoljára ül le a székre, az oda-ragad (rá mondjuk, hogy „Csiriz!”) Ő lesz a következő indító (Hopp!), de már nem szabad felállnia. Így egyre fogynak a székek, és aki kiesik, annak már ülve kell maradni a játék végéig.

FONTOS KÉRDÉS Egy befejezetlen mondatot kap mindenki, amely így kezdődik: „Jobban megismernétek engem, ha megkérdeznétek tőlem, hogy...” – a résztvevők pedig megadnak egy kérdést önmagukkal kapcsolatban. Ezt a kérdést a csoport felteszi a megszólalónak, majd erre remélhetőleg választ is kapunk tőle.

CSOPORTOS ALTERNATÍV BEMUTATKOZÁS Mindenki párban áll, bemutatkozunk és elmondjuk a másoknak a három-négy legfontosabb tulajdonságunkat, amit tudni kell rólunk. (Kisebбекnél érdemes témacsoportokat megadni, nagyobbaknál mindenki olyan információt mond, amit szeretne.) A hallott információt visszük magunkkal (lehet akár jegyzetelni is) és egy közös nagy párcsere után azt mondjuk el, amit legutoljára hallottunk valakiről. Fontos, hogy érdemes rámutatni a csoportban arra, akiről beszélünk a párunknak, hogy ő is tudja, kiről van szó. Három-négy párcsere után azt, akiről utoljára hallottunk, már a csoportnak mutatjuk be. A bemutatott személynek mindig legyen lehetősége az információk javítására!

HAZUDJ, HA TUDSZ! Mindenki mond három állítást magáról. Ezek lehetőleg azonos fajsúlyú állítások legyenek – de legyen köztük egy, amelyik nem igaz. A csoport feladata, hogy kitalálja, melyik információ volt a hamis.

FÖLDRAJZ Határozzuk meg a terem közepén az origót (pl. Budapest, de ez változhat) és az égtájakat. Álljunk be, hol helyezkedünk el irányban ezen a „teremtérkép”-szülőhely, a hely, ahol igazán boldog voltál, ahová szeretnél eljutni egyszer stb.

ORDIBÁLÓS Keressünk hangosan olyan játszótársakat, akikkel egy kategóriába tartozunk. A játékvezető megad egy témát (pl. kedvenc háziállat) és elindul a keresés, mindenki hangosan mondja a saját kedvencét, és akik ugyanazt ordítják, azok összeállnak. A forduló végén érdemes végigvenni a választott kategórián belül a lehetőségeket.

JOBB KÉZ – BAL KÉZ A játékvezető háttal áll a csoportnak és megnevez két tulajdonságot magáról – mondjuk egy külsőt (jobb kéz) és egy belső (bal kéz)

tulajdonságot. Akire az egyik vagy a másik tulajdonság érvényes, az a kinyújtott kezek mögé sorakozik. Ha mindkettő érvényes valakire, annak a játékvezető háta mögé kell beállnia. Akire egyik sem érvényes, az a helyén marad. Új játékvezetőt választunk és indulhat az új forduló.

ÚGY! Hasonlít a Mániás család c. játékhoz, de itt egy megadott tulajdonságot kell kitalálnia a kiválasztottnak. A kiválasztott játékos kimegy, a többiek megbeszélnek egy tulajdonságot, ami mindenki számára érthető és értelmezhető (pl. mérges). Majd a játékos visszajön a terembe és feladatokat ad a többieknek – „Gábor, mutakozz be úgy!” – Akkor annak a játékosnak, akit megszólított, az előre megbeszélte jelzőnek megfelelően kell végrehajtania a kérést. Lehet páros feladat is („beszélgetsetek úgy!”), vagy a játékos az egész csoportnak is adhat feladatot. A cél, hogy minél közelebb álljon a megbeszélte szóhoz a megfejtése. Ez jó alkalom arra, hogy az egyes tulajdonságok értelmezéséről is szót ejtsünk.

SZÁMOS SZIGETES Zene szól, majd amikor megáll, a játékvezető mond egy számot – ilyen létszámú csapatokat kell alkotni kézfogással körbe állva a játékosoknak. Ha nem teljes a kör, vagy kevesebben, illetve többen vannak, akkor kiestek a játékból. Több forduló után lehet győztest hirdetni, s ez a játék kiváló lehetőség a csoport kicsocportokra bontására is. Ha nem szeretnénk kiesős változatot, akkor a maradékok be tudnak bújni a körökbe.

BARÁTVADÁSZAT Ebben a játékban az a cél, hogy minél több párra/barátra találjunk. A játékvezető arra kéri a résztvevőket, hogy keressenek párt a teremben, és ő lesz a „kézfogós” barátjuk. A következő párkeresésnél „alulcsapós barátot” fogunk keresni, akivel találkozás esetén összepacsizunk középmagasságban. A „felülcsapós baráttal” fent pacsizunk, mint a kézilabdások. A „szupermen” baráttal magasba tartott karral, mintha repülnénk, az egyik öklünket érintjük össze. Ha mindegyik kézfogáshoz megvan a párod, indulhat a játék! A játékvezető elkiáltja magát, mond egy barátnevet, erre minden játékosnak meg kell találnia azt a barátját, és az adott kézfogással üdvözölnie kell a másikat. Majd séta egészen addig, amíg egy másik barátot nem kell keresni. A párok önként állnak össze, ugyanaz a páros csak egyféle barát legyen.

3.2. Bizalomgyakorlatok

KÖVESD A TÁRSAD KEZÉT! A csoport tagjai párt választanak maguknak, és a párok egymással szembe állnak. Egyikőjük tartsa a nyitott tenyerét a másik arca előtt körülbelül tíz centiméterre. A pár másik tagjának az a feladata, hogy úgy kövesse a felemelt tenyeret, hogy ne nőjön, de ne is csökkenjen a távolság. Nem elegendő, ha csak a távolság marad meg, a tenyér forgásának irányát is követni kell! Ha a párok egymásra hangolódtak, találjanak ki bonyolultabb mutatványokat, nehezebben követhető, gyorsabb mozdulatokat! Két perc után cseréljenek irányítót!

PILLANATRAGASZTÓ Párt választunk magunknak, akivel egy ponton összeragadunk. Ügyeljünk arra, hogy a játékosok a játék alatt végig érjenek össze. Más testrész ne érintkezzen, csak amelyiket előre kiválasztottuk. Ha megvan a kapcsolódási pont, próbáljunk meg elindulni a térben, majd némán különböző feladatokat végrehajtani úgy, hogy egyetlen pillanatra se szakadjunk szét (pl. elindulni, megállni, leülni, megfordulni)! Az érdekesebb gyakorlatokat a játék végén meg is mutathatjuk egymásnak. Az első kapcsolódási pont legyen az alkar, aztán lehet váll, fej, térd stb.

VAK KÍGYÓ Álljunk egymás után sorba kartávolságra, és fogjuk meg az előtünk álló vállát! Csukjuk be a szemünket, kivéve azt a játékost, aki lefelől áll! Az ő szeme végig nyitva lesz, ugyanis az ő irányításával – mint egy „kígyó” – körbejárunk a teremben. Miközben csukott szemmel haladunk, próbáljuk meg kitáplálni, hogy hol vagyunk! Az irányító haladjon lassan és óvatosan, ügyeljen arra, hogy mindenki biztonságban legyen, és ne ütközzön össze semmivel!

VAKVEZETÉS PÁRBAN A párok álljanak egymás mögé. A hátul álló játékos hunyja be a szemét, majd mindkét kezét tegye az előtte álló vállára! Lassan induljunk el a teremben a „látók” irányításával! Ebben a játékban szavak nélkül, csak mozgással szabad jelezni, hogy merre menjen a társunk. Az elöl haladó, nyitott szemű játékosok teljes felelősséggel tartoznak a párjuk iránt. Minden akadályt el kell kerülniük, nem ütközhetnek senkivel. A legfőbb cél nem a gyorsaság, hanem az, hogy a társunk tökéletes biztonságban érezze magát! Ha ügyesek vagyunk, cserélhetünk szerepet úgy, hogy ezúttal az elöl álló csukja be a szemét, s a hátul álló játékos irányítja a kezével a társa haladását. Lehet a vállfogás után tenyérrel, vagy ujjbeggyel összekapcsolódva vezetni a másikat.

3.3. Önismereti játékok

NÉVJEGY Készítsünk saját névjegykártyát egy papírlapra! Nem muszáj a hivatalos formát követni (név, lakcím, elérhetőségek), szóljon inkább ez a kártya a saját tulajdonságainkról! Írjunk, rajzoljunk rá minden olyat, ami csak ránk jellemző, amit fontosnak tartunk közölni magunkról (tulajdonságok; mit szeretünk csinálni; mi az, ami megkülönböztet a többiektől)! Használhatunk beceneveket, vagy olyan nevet, amin szeretnénk, hogy a társaink szólítsanak. Utána mutatkozzunk be egymásnak a névjegykártyák használatával!

ÉLETÚTTÉRKÉP Készítsünk rajzot eddigi életünkről! Tervezzük meg a papírlapon az útvonalát, a formáját, írjuk be a fontosabb fordulópontokat, iskolákat, élményeket, sikereket, kudarcokat, mindent, ami az életünkből fontos lehet. Amikor készen van mindenki, készítsünk kiállítását, vagy mutassuk be egyvalakinek, esetleg, ha van idő rá, akkor az egész csoportnak a munkákat.

CSOPORTOS INTERJÚ A csoportból egy ember feláll és elindul a kör egyik átlóján. A többiek kérdezik. Csak akkor léphet előre, ha nem érkezik a társaktól kérdés. A csoport feladata, hogy a séta közben minél több hasznos információt

megtudjon az illetőről. Lehet időkorlátot használni, vagy meghatározni, hogy egy játékos egyszerre csak egyet kérdezhet.

SZTORIZÓS Párokban kezdünk, az lesz a játék, hogy mindenkinek választania kell egy személyes történetet, amit majd elmesél a párjának. Ha elmeséltük egymásnak a sztorit, akkor szerepet cserélünk, s a másik történetét visszük egy másik játékoshoz egyes szám első személyben. Minden párcsere egyben történetcsere is lesz, s a harmadik-negyedik csere után meghallgatjuk azt közösen, hogy milyen történetek kerültek elő. A témát lehet szűkíteni és mélyíteni – pl. egy jó pillanat az életemből / egy jó pillanat az elmúlt hétből / amikor legutóbb könnyek gyűltek a szemembe / első csalódás / stb.

TULAJDONSÁGMÉRŐ A teremben keresztben kijelölünk egy képzeletbeli vonalat. Mindenki az elejéről indul és a saját bevallásunk alapján kell a minimum és a maximum között elhelyezni magunkat. Ennek lehet sokféle variációja: mit gondolok én magamról, mit gondolhatnak mások rólam a tulajdonsággal kapcsolatban – nincs komment, magyarázkodás, csak beállunk...

SZOCIOMETRIA Egy játékos kezdi, önként vállalva a központ szerepét, beáll a térben középre, majd a többiek egyesével elhelyezkednek körülötte, attól függően, hogy mennyire érzik magukat közel hozzá, illetve a már addig beálltakhoz. A végén aztán lehet esetleg javítani, s van mit róla beszélni... Figyelem, nem egyszerű és nem konfliktuskerülő játék!

SZAVAZÓS Leteszünk öt széket a tér egyik oldalára, előtte lesz a csoport. A játékot irányító mond egy „én-mondatot”. A többiek 1-től 5-ig a mögé a szék mögé állnak, amelyek a saját véleményüket, hozzáállásukat tükrözi az állítással kapcsolatban. Például: Szeretek ENNI – akire ez teljes mértékben érvényes, az az 5. számú szék mögé áll, s mindenki, aki még oda akar állni, az mögé sorba, aki pedig utál enni, az az 1. számú székhez – aki nem ilyen határozott ebben a kérdésben, az 2-től 4-ig helyezi el magát a székek mögött.

KÖTÖTT MONDATKEZDÉS Mindenki sorban befejezi ugyanazt a nyitott mondatot. A válaszokat akár le is írhatjuk egy nagy papírra közösen. pl.: Szeretem, ha azt mondják nekem, hogy..., vagy: Jó volt, amikor a foglalkozáson..., vagy: Szomorú voltam, amikor.... Foglalkozásáró, feszültségoldó, reflektáló, beszélgetést megelőző mondatokat kaphatunk. Fontos, hogy mindenkit várjunk végig és ne értékeljük a megszólalásokat.

A fenti játékok mellett sok más lehetőséget is találhatunk a szakirodalomban. Bár a szöveg végén megjelöltünk játékgyűjteményeket, ezeknek a játékoknak többsége saját színjátszó csoportban, tréningeken, továbbképzéseken vált, válik emlékezetessé. Mi ismerve egy közös hagyományt, igyekeztünk a saját szavainkkal leírni egy-egy gyakorlatot, amelyek közül több megtalálható – ettől kissé eltérő leírással – különféle gyakorlatgyűjteményekben. Mások máshogy már sok hasonló játékot leírtak. Számunkra a két legfontosabb forrás Kaposi László *Játékkönyv* és Gabnai Katalin *Drámajátékok* című könyve, de természetesen mindenkinek jó szívvel ajánljuk az irodalomjegyzékben felsorolt többi kiadványt is!

4. Szociális érzékenyítés szövegértést és szövegalkotást fejlesztő drámajátékokkal

Ha a készség- és képességfejlesztés alapozó játécai már könnyedén, természetes módon, értékelhető eredményességgel működnek csoportjainkban, átérthetünk összetettebb feladatokra is. Az alábbiakban a szövegértést és szövegalkotást fejlesztő célú játékok közül mutatunk néhány példát.

MEMÓRIAGYAKORLATOK Az emlékezet és a reprodukció készségének fejlesztését szolgálják a *memóriagyakorlatok*. Itt a megélt élmények részletező felidéztetése a cél, minél teljesebb és sokszínűbb válasz a „Milyen?” kérdésre, mely a figyelem erősítésének, és az érzékenyítésnek egyik legfontosabb kérdése Gabnai Katalin szerint (1999: 40). Fontos, hogy ne csak tárgyak, helyszínek, hanem színek, illatok, hangulatok leírása is tartozzon a feladatok közé. Minél pontosabbak, részletezőbbek a képek, annál könnyebbé teszik a „beleérkezést”: az „ott vagyok” élményvilágának létrehozását.

A FANTÁZIA KÉPEI A valóság képeinek leírása után nem nehéz átlépni a *fantázia képeihez*, melyek a művészet megélésének, a kreativitás fejlesztésének nélkülözhetetlen eszközei. Ebben az esetben közösen gondolkodunk, és a „Milyen?” kérdést középpontba helyezve együtt idézzük fel a mű egy tárgyát (pl. a malomkövet a *Toldi*ből), együtt hozzuk létre az elképzelt teret (pl. írjuk le minél részletesebben Lőrinc barát celláját), vagy egy-egy mellékszereplő karaktervonásait (pl. Iszméné vagy az őr karakterét az *Antigoné*ban stb.) Olyan tárgyat, teret vagy figurát válasszunk, akiről lehetőleg nagyon kevés a szövegben lévő információ, de közelebb visz a mű egészéhez. Miután a fantázia sokirányú, ennél a játéknál fontos szabály az „ami elhangzott, az igaz” törvénye, nehogy egymásnak ellentmondó állításokba ütközzünk.

ÍRÁSBELI FELADATOK A drámapedagógia fontos készségfejlesztő gyakorlatai a különféle *írásbeli feladatok*. Bár a drámajáték elsődlegesen az „itt és most” helyzeteket, döntéseket, viszonyrendszereket vizsgálja, a feladatok között bátran elhelyezhetünk írásbeli munkákat is, akár órai csoportmunkaként is. Pl. az irodalmi művek megközelítése során, szerepbe lépve, írhatnak naplót is a gyerekek (pl. a hős döntéseinek előzményeit, okait megvilágítva), esetleg elképzelt monológot (hogyan mondanám el neki, mit gondolok, vagy érzek, ha meg merném szólítani), vagy blogbejegyzést, Facebook-dialógust.

Az egy-egy szereplő szemszögéből megírt blogok arra is rá tudnak mutatni, hogyan viszonyul az adott szereplő a történetekhez. Így a résztvevők saját értékítéletükhöz is viszonyíthatják a szereplő vélekedését – azaz azt a véleményt, amelyet ők gondolnak gondolatairól.

ASSZOCIÁCIÓS JÁTÉKOK Az érdeklődés felkeltése céljából jól használhatóak a különféle *asszociációs játékok* is. Ezek közül a legegyszerűbb a „szóra szó” játékforma, melyben egy adott szó – fogalom, megnevezés, esetleg cím – más szavakat – fogalmakat, neveket, évszámokat, tárgyakat stb. – juttat tanítvá-

nyaink eszébe. Ezeket felírhatjuk a táblára, csoportosíthatjuk, és ha már rendelkezésünkre állnak, továbbhaladhatunk ezek használatával bármely nekünk tetsző, további játék felé. (Eck, 2015B)

5. Morális problémák drámajátékos megközelítése az irodalomban

Szociális érzékenyítő játékaink legizgalmasabb játéka az erkölcsi kérdéseket körüljáró, elemző játékok. Ahhoz, hogy figyelmünk középpontjába „az ember fontos viszonyulásait” állítsuk „társaihoz, közösségeihez, környezetéhez és önmagához” (részlet a *Kerettanterv az Etika tantárgy tanításához* 2020. dokumentumból), rendkívül jó választás a drámajátékok alkalmazása. A kerettantervek témakörei (pl. éntudat-önismeret, társas tudatosság és társas kapcsolatok, az európai kultúra emberképe – hogy csak néhányat említsünk közülük) szinte minden drámajátékos megközelítésben előkerülnek.

Sándor Zsuzsa szavaival: „A drámával foglalkozó szakemberek számára evidens, hogy etikai kérdéseket, problémákat drámapedagógiai módszerekkel hatékonyabb feldolgozni, mint a megszokott, hagyományos frontális osztálymunkával (...).

Ennek során a résztvevőknek fejlődik ön-, társ- és emberismeretük, kommunikációs készségük, empátiájuk, morális érzékük, problémaérzékenységük, nyitottabbak lesznek új dolgokra, a világra, egymásra, csökken előítéletes gondolkodásuk, rádöbbennek arra, hogy vannak kérdések, amelyekre többféle (igaz) válasz is létezik, vannak megválaszol/hat/atlan kérdések.” (Földes, 2002: 76)

HŐSÖK ÉS HELYZETEK Ezeknek a kérdéseknek a megközelítésére Gabnai Katalin ötlete alapján irodalmi műveket választunk etikai témák feldolgozásához. A művek feldolgozásakor általánosító, lényeglátó állításokat fogalmazzunk meg, melyek magát az *etikai problémát* mutatják meg, de az *irodalmi alkotás történetének távolító szemszögén át*.

A megfogalmazott problémákat drámajátékos eszköztárral vizsgáljuk, a témák feldolgozása nemcsak a választott mű, hanem az annak segítségével megközelített probléma megértéséhez, esetleg megoldásához is hozzájárulhat, a személyes és aktív, cselekvő részvétel pedig segíthet az érdeklődés felkeltésében, az értelmi és érzelmi érintettség kialakításában is. A Gabnai Katalin által felkínált általánosító forma a „Van egy ember, aki...”, illetve a „Van egy helyzet, ahol...” hívószavakkal indított gondolkodásra. (Eck, 2020: 104) Ilyen kiinduló felvetéseink voltak pl.:

Van egy magányos ember.

Van egy ember, akinek sokféle barátja van.

Van egy ember, akinek anyja se, kedvese se tud segíteni.

Van négy fiatal ebben a világban... (Shakespeare: Hamlet)

Van egy ember, aki úgy érzi, ölhet az igazságért.

Van egy asszony, aki a hatalom birtokában elfelejti, hogy ember.

Van egy asszony, aki nem ott él, ahol kellene.

Van egy lány, aki idegen.

Van egy ember, aki király. (Katona József: Bánk bán)

Egy-egy állításhoz egy-egy drámafoglalkozás kapcsolódhat, melyben körbejárjuk az adott állítást a szerep és az irodalmi mű biztos távolságából vizsgálódva és megismerve-megértve a szereplőket befolyásoló érzéseket, értelmezéseket, gondolatokat. Ezekről bővebben is olvashatunk Eck Júlia *Dráma- és színházismeret az oktatásban* című könyvében.

ÖSSZEGZÉS

Több kutatás is bizonyította, hogy a drámapedagógia oktatásban történő alkalmazása jelentős mértékben hozzájárul ahhoz, hogy a felnövekvő nemzedék esetében csökkenjen az iskolából idő előtt kimaradók száma, nőjön a kreatívabb és versenyképesebb állampolgárok aránya, és magasabb legyen a foglalkoztatási ráta. Ezekon felül a művészeti nevelés ezen speciális formája hozzájárulhat ahhoz, hogy erősebb szinergia alakuljon ki a kultúra és az oktatás között, valamint növekedjék a kulturális sokszínűség és bővüljön a kultúrák közötti párbeszéd. (Eck-Kaposi-Körömi, 2022)

Összegezve megállapítható, hogy a drámapedagógia eszközeit igénylő gyakorlatok/feladatok hangsúlyosan a transzverzális készségek fejlesztésére (kritikus gondolkodás, problémamegoldás, kooperativitás) irányulnak. Továbbá egyszerre alkalmasak módszertani, intellektuális, személyes-társas és kommunikációs kompetenciák fejlesztésére, mivel a megoldások döntő mértékben tanulói kreativitásra, aktív cselekvésre, interaktivitásra és produktivitásra épülnek. Az ilyen típusú feladatok/gyakorlatok szakmai és didaktikai jelentőségét az adhatja, hogy olyan módszertani megoldásokat alkalmaznak, amelyek nemcsak felkeltik a tanulók érdeklődését, motivációját, hanem az érintettség és az újszerű problémahelyzet révén kihívást jelentő intellektuális erőfeszítést igényelnek, és amelyekben nemcsak a jó megoldások hoznak érzelmi töltést, hanem maga a tanulási út végigjárása, a tanulás nyelvének megtapasztalása intellektuális és emocionális gazdagodással is járhat, mely a legjobb út lehet a szociális kompetenciák fejlesztéséhez.

IRODALOM

- Bagdy Emőke – Telkes József (1995). *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bibok Ágnes – Erdei Ildikó (2018). Pedagógusok szociális érzékenyítése – lehetőségek és kihívások MiEgyMás – Szociális érzékenység fejlesztése a 14–18 éves korosztály körében. In. *SZTE Módszertani közlemények*, (58) 4. pp. 34–40. https://acta.bibl.u-szeged.hu/69066/1/modszertani_058_004_034-040.pdf (2023. 06. 24.)
- Dráma és színház tankönyv 10–14 éveseknek*. (Kiadói kód: OH-DSZ58TA). <https://www.tankonyvkatalogus.hu/site/kiadvany/OH-DSZ58TA> (2023. 06. 24.)
- Eck Júlia (2015A). A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben. *DPM*. 52. szám, 5–8. https://epa.oszk.hu/03100/03124/00081/pdf/EPA03124_dpm_2015_2_005-008.pdf (2023. 06. 24.)
- Eck Júlia (2015B). Drámajáték a magyar irodalom tanításában. In. *Szakpedagógiai Körkép III*. ELTE BTK, Budapest. 61–79.
- Eck Júlia (2020). *Dráma- és színházismeret az oktatásban*. PPKE, Budapest.
- Eck Júlia – Kaposi József – Körömi Gábor (2022). A dráma- és színházismeret-tanári képzés alapításának és a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen való indításának háttere, a képzésben részt vevő hallgatók tanulási előzményei, motivációi és pályaidentitásuk mintázata. In. Gombocz Orsolya – Juhász Márta Klára – Mongyi Norbert (szerk.) *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája IV*. PPKE, Budapest. 11–24.
- Előd Nóra szerk. (2003). *Add tovább!* Candy Kiadó, Veszprém.
- Földes Petra (2002). Tanárok az emberismeret és etika tanításáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 52.évf. 7–8. 71–82. <http://epa.niif.hu/00000/00035/00062/2002-07-ta-Foldes-Tanarok.html> (2023. 06. 24.)
- Gabnai Katalin (1999). *Drámajátékok – bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Goleman, Daniel (1997). *Érzelmi intelligencia*. Háttér, Budapest.
- Kaposi László (szerk.) (2013). *Játékkönyv. II*. Kerületi Kulturális Közhasznú Non-profit Kft., Budapest.
- Karlóczai Mariann (2015). *Komámasszony, hol az olló?* Flaccus Kiadó, Budapest.
- Kerettanterv az Etika tantárgy tanításához 2020*. https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4/5_8 (2023. 06. 24.)
- Rudas János (2007). *Delfi örökösei. Önismereti csoportok – elmélet, módszer, gyakorlat*. Lélekben Otthon Kiadó, Budapest.
- Stephens, Thomas M. (1992). *Social skills in the classroom*. Cedars Press, Odessa.

FODOR RICHÁRD

EGYETEMI TANKÖNYV A ROMOLÓGIÁRÓL – RECENZÍÓ

A 2015-ben Pécsen megjelent *A romológia alapjai*, az ország első roma-cigány tanulmányokat oktató sokoldalú egyetemi képzés elméleti háttérét bemutató tanulmánykötet. A Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislocki Henrikről elnevezett szakkollégiuma által kiadott tanulmánykötet a roma-cigány közösség történetét, nyelveit, lehetőségeit és kultúráját mutatja be tizenkét válogatott tanulmányon keresztül. A tanulmányokat Orsós Anna habilitált tanszékvezető oktató szerkesztésében, Forray R. Katalin professor emerita, a Romológia képzés magyarországi meghonosítója lektorálásában olvashatják az érdeklődők. A szerzők mind a téma elismert szakértőinek számítanak, a Magyar Tudományos Akadémia, a Közép-európai Egyetem és a Pécsi Tudományegyetem munkatársai.

A kötet szerkesztése világos és egyértelmű, Forray R. Katalin professor aszszony nyitó gondolataiban kontextusba helyezi a közel harminc éves múltra visszatekintő pécsi romológia képzést, amely nyelvtudományi specializációból 2005-re alapképzési és tanárképzési akkreditációt kapott, 2009-re mesterképzési, majd a 2010-es évektől az új típusú osztatlan képzésben nyert akkreditációt.

A tanulmányok logikus sorrendben követik egymást, elsőként alapos történeti áttekintést, majd nyelvi háttér, köznevelési gyakorlatot, végül pedig a szépirodalom és képzőművészet részleteit ismerheti meg általuk az olvasó. A szerkezet átláthatóságát segíti továbbá az előszóban olvasható néhány soros absztraktok összesítése, amely a kötet minden írását pozicionálja.

Forray R. Katalin előszavában egy gyakori félreértést oszlat el, amely szerint a roma-cigány közösségek tagjai nem dolgoznak. Megállapításainak középpontjában az euroatlanti közösségektől eltérő szocializációs tér áll. Amíg Európa és Észak-Amerika társadalmainak munkavállalói szigorú időkezeléssel osztják be mindennapjaikat, rendszerben gondolkodva ébrednek, dolgoznak és pihennek, addig a roma-cigány emberek hagyományos munkái kevésbé igényelték az időgazdálkodást, ezért teendőiket általában nem olyan szoros struktúrában megszervezve végzik, ahogyan a többségi társadalmak. Ennek háttérében a szerző a közösség államszocializmus ipari segéd munkás státuszba erőltetését is megemlíti.

A történeti áttekintést fókuszba állító tanulmányok közül a kötet Kállai Ernő *Cigány csoportok Európában és Magyarországon* című írásával kezdődik. A szerző elsőként európai, majd magyar kontextusban ismerteti a cigányság történetét, amely a Kr. e. második évezredben induló népvándorlással kezdődik, majd a Kr.u. hatodik évszázadra tehető kelet-európai bevándorlással folyta-

tódik. A szerző ismerteti a cingarus/Zigeuner/gipsy/cigány szavak etimológiai fejlődéstörténetét, majd a roma-cigány közösségek magyarországi történetét is részletesen bemutatja. A történeti korszakok közül kiemelt jelentőséget tulajdonít az oszmán hódoltság időszakának, amely során a cigányokat számtalan, háborúban fontos területen alkalmazták. A felvilágosult Habsburg-abszolutizmus időszakában ezt követően a hadigazdálkodás után kevésbé megbecsült, kezelendő társadalmi problémaként tekintettek a cigányságra. Kállai Ernő harmadik fontos időszakként a tizenkilencedik századot jelöli meg, amely a romák asszimilációjának felgyorsulását hozta el. Utolsó történelmi szakaszként a szocialista közbeszédben elterjedő *hátrányos helyzet* pedagógiai kifejezésétől a rendszerváltoztatás szólásszabadságáig tárgyalja a cigányok társadalomtörténetét. A tanulmányban szerepel a romológia tanításában nagy szerepet játszó alapokat jelentő cigány csoportokat identifikáló szakasz is, amely a romungró, beás és oláh csoportok mellett – Erdős Kamill alapján – tizennégy cigány nyelvű és hat nem cigány nyelvű csoportot különböztet meg.

Legfontosabb következtetésként Kállay Ernő a társadalomban a cigányokról árnyalt információk nélkül kialakított kép és a valóság közötti különbséget, illetve ebből fakadóan a saját cigány identitás kialakításának nehézségeit és lehetőségeit fejti ki.

A második történelemmel foglalkozó tanulmány Dupcsik Csaba *Képek, keretek, korszakok – vázlat a magyarországi cigányok történetéhez* című munkája. A szerző egyik legfontosabb kiindulópontként szolgáló gondolata, hogy a roma-cigány kisebbség sohasem zárt kapszulában, sokkal inkább a társadalom részeként élt a magyar történelem során. Írásában két fő szempontot mutat be a roma kisebbség életéből: a cigányok magyarországi történetének legfontosabb korszakait és a kisebbség általános jellemzőit tömörítő továbbfejlesztett tipológiát.

Dupcsik öt korszak bemutatásával azonosít összesen hét megközelítést, vagy kialakult képet a roma-cigány kisebbséggel kapcsolatosan. Az első korszak, a legkevesebb információval szolgáló „vészterhes s mindenféle veszélyes háborgástól forrongó idők” a tizenötödik század elejétől a tizennyolcadik század közepéig tartott. A válságot előrejelző második korszak a tizenkilenc-huszdik század fordulójáig tartott. A harmadik, 1960-as évekig terjedő időszakot Dupcsik korábbi társadalmi kereteik csapdává alakulásaként írja le, a tömeges és tartós munkanélküliség és nyomor állandósulásával. Dupcsik Csaba a századfordulóra és az azt követő első világháborús vereség kataklizmájának idejére helyezi a cigányság gazdasági nehézségei mellett megjelenő ideológiai diszkriminációt, amely mellett a nacionalista és a kommunista eszméket is hibásnak tekinti. A Dupcsik Csaba szerinti negyedik korszak 1961-ban, az MSZMP KB Politikai Bizottság határozatával, a cigányság felemelését célzó rendelkezéssel kezdődik. A szerző szerint a munkanélküliség felszámolása és az életszínvonal emelése nem annyira altruista politikai akarat, mintsem az ideológiai intézkedések és a szoci-

alista gazdaságpolitika eredményei voltak. Az utolsó, napjainkig tartó időszakot a rendszerváltás romákra gyakorolt katasztrofális hatásaival indítja 1990-től, amelyek között részletesen foglalkozik a közoktatási részvételükkel és a rendszerváltáskor átrendeződő, rohamosan romló munkaerőpiaci helyzetükkel.

Tanulmányának legérdekesebb szakasza a történelmi cigányképek átgondolt és jól strukturált kategorizációja: elsőként a kívülálló-képet említi, amely azt feltételezi, hogy a cigányok csak fizikailag tagjai a társadalomnak, normarendszerük, kultúrájuk viszont elkülönül, idegen a többségi társadalomtól. Ez a jelenség rövid úton vezet a cigánykérdés felmerüléséhez. A diszkriminatív megközelítés két fajtája a rendészeti megközelítés és a civilizatorikus változat. A tipológia második eleme a kiszorított kép, amely lényege, hogy a cigányság nem a társadalmon kívül, hanem az alatt helyezkedik el. A megközelítés két típusát a társadalmi folyamatok automatikus, személytelen, elemző szociológus, és az ezek mögött szándékosságot sejtő voluntarista szemlélet adja. A struktúra harmadik eleme a kiteszített-kép, amely egy történelmi folyamat eredményeként látja a roma-cigányok társadalmi szituációját, korábbi jobb helyzetük 20. századi megváltozásával. Ezt az elképzelést árnyalja a tipológia kronologikus jellemzője melletti regionális megközelítés, amely idealizálja a keleti társadalmak elfogadását a nyugatiakéval szemben. Dupcsik az utolsó gondolatrendszerhez kritikaként kapcsolja a magyarság helyének definiálását ebben a szembeállításban.

A kötet utolsó történelmi áttekintő tanulmánya Cserti Csapó Tibor *A cigány csoportok helyzete a modern társadalomban – Szociológiai megközelítések és azok problematikája* címmel a magyarországi cigányokkal kapcsolatos szociológiai kutatásokat mutatja be.

Cserti Csapó elsőként a csoport külső megnevezésének problematikájával foglalkozik, amely során felveti a Kállai Ernő és Dupcsik Csaba által is ismertett kettős eredetet, melyek szerint a cigány népcsoportot jelölő magyar, latin (cinganus), cseh-szerb-horvát (cigan), német (Zigeuner) és számos más nyelv a görögül kiteszített jelentő atsziganoszra, míg a latin (aegyptanus), angol (gypsy), spanyol (gitano) megnevezések a középkorban feltételezett egyiptomi eredet elképzelésre vezethetők vissza. Cserti Csapó ezt követően ismerteti az 1971-es Világkongresszuson hivatalosan elfogadott roma (rom többes száma) öndefinítív megnevezést, és az ekörül felmerülő használati problémákat.

A szerző két szociológiai kutatási módszert, a statisztikai (népszámlálás) és a reprezentatív elemző felmérést mutatja be. Ezt követően ismerteti a cigányság definiálására alkalmazott szociológiai megközelítéseket, melyek közül sem a megjelenés, sem a nyelv, sem a nevek, sem a kultúra alapján nem lehet definiálni a csoportot. Az öndefiníálás is nehéz kérdés, hiszen olyan háttérváltozókat tartalmaz, amelyek torzíthatják az összképet. Cserti Csapó Tibor felidézi Ladányi János és Szelényi Iván 1997-es provokatív megjegyzését, amely szerint tudományos igénnyel megválaszolhatatlan, hogy ki a cigány. További kérdése-

ket vet fel Cserti Csapó, amelyekre szintén rendkívül nehéz választ adni, többek között, hogy *mi a helyzet a vegyes házasságokkal?*, illetve *hányadik generációig nevezhető valaki roma/cigánynak?* A tanulmány további szakaszában az európai demográfiai kontextusról és demográfiai történetéről ír, részletezi a demográfiai átmenet modelljét, amelyhez hipotézisét is igazítja, mely szerint a cigányság is ugyanazon a folyamaton megy keresztül. A jelenséget multikauszálisnak tekinti, indokként hivatkozik a cigányság iskolai előmenetelének javulására, tradicionális értékek oldódására és normaváltásra. A szerző további szempontként mutatja be az iskolázottságra és foglalkoztatásra vonatkozó kutatások kérdéskörét, amellyel kapcsolatban három kutatásra, Kemény István, Havas Gábor és Kertesi Gábor 1971-es és 1993-as vizsgálatára, valamint egy 2003-as szociológiai vizsgálatra hivatkozik. Az eredmények között említi a folyamatosan javuló tanulmányi előmenetelt, ám a többségi társadalomhoz képest továbbra is létező lemaradást.

A kötet második szakasza a szociolingvisztika területéről közelíti meg a roma-cigány közösségeket. Szintén három tanulmány, Szalai Andrea, Lakatos Szilvia és Orsós Anna szerkesztő mutatja be a három korábban ismertetett csoport nyelveit, a romanit és a beást. Az írások az alapvető nyelvészeti háttér mellett a tudományos kutatás, a törvényhozás és a köznevelés dimenzióiból is megvilágítják a tárgyalt kisebbségi nyelveket.

A három Magyarországon élő nagy roma-cigány csoport közül kettő kétnyelvű. A többségi csoport dialektusa a vlah romanit, azaz oláh cigány változatokat beszéli. A második kétnyelvű csoport a beás, amely nem a romanit, hanem a neolatin beást, egy román nyelvváltozatot beszéli, amely a földrajzi-demográfiai hatások miatt eltér a mai Romániában beszélt változatoktól. A dialektológiai aspektust is tartalmazó kutatások közül egyedül a kötetben több helyen idézett Kemény István és társai által végzett vizsgálatok tartalmaznak statisztikai adatokat a magyarországi helyzetről. A longitudinális kutatás eredményei között szerepel, hogy a csoport tagjai nagyrészt asszimilálódtak, magyar egynyelvűvé váltak. A tanulmányok további érdekes szempontja a „tanulhatóság”, pontosabban a romani nyelv tanulhatóságának kérdése. A romani nyelv nem kötődik egyetlen körülhatárolható politikai nemzetállamhoz, mindenhol egyértelműen kisebbségi nyelv. Ez a jellemzője okozza, hogy beszélői kénytelenek elsajátítani az adott többségi társadalom hivatalos nyelvét, ezáltal két-, vagy többnyelvűvé válnak. A romani és beás nyelvek nem élveznek a többségi társadalom által beszélt nyelvvel azonos státuszt. A szerzők hangsúlyozzák, hogy a roma-cigány csoportok nyelvei nem jelennek meg a közigazgatás és oktatás hivatalos szinterein, elsajátításuk és gyakorlásuk az elsődleges szocializációs térre, a családra korlátozódik. Ennek egyik legfontosabb következménye a nyelvi korpusz és a szaknyelvi regiszterek, szókincs hiányossága. Ez a helyzet egy funkciómegosztáshoz vezet, amelyben a többségi nyelv jelenik meg a formális, emelkedett beszédben, míg a kisebbségi nyelv az informális,

privát helyzetekben használatos. A tanulmányok közül a szociológus kutatói közönség számára nagyon érdekes szempontot jelentenek Szalai Andrea az erdélyi gáborok átokhasználatáról szóló gondolatai, míg a nyelvész érdeklődők Orsós Anna a beás nyelv standardizációját, szerepkörbővülését támogató munkájából tanulhatnak legtöbbet.

A kötet harmadik része a roma-cigány társadalmi csoportok köznevelési részvételének kérdéseivel foglalkozik.

Hajdú Tamás, Kertesi Gábor és Kézdi Gábor *Roma fiatalok a középiskolában* című tanulmánya lemorzsolódási adatok, érettségi eredmények és továbbtanulási arányok vizsgálata alapján közöl roma-cigányokra vonatkozó eredményeket. A TÁRKI-felmérések alapján elmondható, hogy habár a rendszerváltás után többen vesznek részt középfokú képzésben, rosszabb eredményeket érnek el, és alacsonyabb a felsőoktatásban továbbtanulók aránya is. A szerzők a jelenséget kauzális szempontból a kisgyermekkorú alapkészségek hiányának és a fiatalkorú roma-cigányok elszigeteltségének tulajdonítják.

Zolnay János *A roma diákok esélyei a közoktatásban* című tanulmánya történeti áttekintés alapján vázol fel a roma-cigány kisebbséget érintő köznevelési trendeket és fogalmaz meg kritikát. A szerző négy nagyobb időszakot határoz meg, amelyek közül elsőként a már említett 1961-es MSZMP-párthatározatot jelöli meg a kettős integrációs-asszimilációs korszak kezdőpontjaként. A második szakasz Zolnay tanulmányában egy politikai rendszerváltást megelőző oktatási fordulat, amelyet az 1985-ös I. törvényhez köt. Harmadikként a 2010 előtti „esélykiegyenlítő rendszerkorrekciós kísérletet” értékeli, majd a 2010 utáni visszafordulást és a szerző által több tekintetben kirekesztőnek tekintett intézkedéseket mutatja be.

Fórika László, Török Tamás és Magicz András tanulmánya *Roma fiatalok a középiskolában* címmel járja körbe a roma-cigány nemzetiségi jogokat. Olyan alapfogalmakat vezetnek be az olvasó számára, mint a *kisebbség, nemzetiség, nemzetiségi törvény, identitás, nemzeti identitás és kettős identitás, cigány nyelvi identitás, vagy az autonómia*. Európai uniós és magyar áttekintést nyújtanak a nemzetiségi jogok érvényesülésének több szintjéről is, amelyek közül kiemelik az Alaptörvényben szereplő nemzetiségi jogok helyzetét.

A kötet utolsó szakaszában két roma-cigány kultúrával foglalkozó kutató, Szuhay Péter és Beck Zoltán tanulmányait olvashatjuk, amelyek új megvilágításba helyezik a tankönyv fókuszában szereplő közösségek életének vizsgálatát.

Szuhay Péter művének címe *Néprajz és kulturális antropológia: kutatások és mozaikok a cigány csoportok kultúrájából*. A szerző a történeti, nyelvészeti, jogi és oktatáspolitikai megközelítések után az antropológia tudományán keresztül ajánl új gondolatokat. Bemutatja a roma-cigány csoportok kutatásának kezdeteit, az első „ciganológus triász”, József főherceg, Herrmann Antal és Wlislöck Henrik, a pécsi Roma Szakkollégium névadó kutatója felvilágosult abszolutista munkásságát, amelyet többek között a Pallas Nagylexikon

Czigány bejegyzése őriz. Szuhay Péter a továbbiakban ismerteti a tudománytörténet további fejezeteiben működő, cigányokkal foglalkozó néprajzkutatókat, többek között a már említett Erdő Kamillt és Szegő Lászlót is kiemeli. Legfontosabbnak leszögezi, hogy az utóbbi évtizedek etnográfiai kutatásai csupán egy csoportra koncentráltak a roma-cigány közösségek közül, az oláh cigányokra, amely alapján nehéz általános igazságokat kijelenteni. A magyar szerzők mellett elismerően, iskolateremtőként aposztrofálva ír az angol Michael Stewarról is, aki egy kis magyar település, Gyöngyös oláh cigány lakosságát érintő kutatásairól és ezekből levont fontos következtetésekről ismert.

A kötet utolsó eleme Beck Zoltán *A cigány, roma irodalom és képzőművészet alapjai* című írása. Beck Zoltán tanulmánya elején világosan kijelöli azt a jelentésmezőt, amelyben egyetemi kurzusa tananyagát összefoglalja. Elsőként rövid bevezetőben ismerteti a cigány irodalom alapjait, kitér ennek definíciójára is, amelyet három szempontból, történeti, etnikai és filológiai megközelítésből is vázol. Kiemelten foglalkozik Csengey Dénes irodalmi szerepével, több tanulmányát és monográfiáját is idézi. A tanulmány második fő egységében pedig a képzőművészetre helyezi a hangsúlyt, amelyben a közelmúlt legjelentősebb véleményformálóit és alkotóit gyűjti össze Kerékgyártó Istvántól és Péli Tamástól Túró Zoltánig.

Összességében a *Romológia alapjai* címet viselő, igényes megjelenésű, elektronikus formában is megjelent kötet széles közönséget szólít meg, egyaránt íródott a romológia iránt érdeklődő laikusok és a roma-cigány társadalmat megismerő egyetemi hallgatók számára. Tökéletesen betölti öndefinitív szerepét, legalább négy megközelítésből, számtalan tudományterületről villant fel alapvető, tudományos kutatásokkal megalapozott és korszerű képet a roma-cigány csoportokról.

IRODALOM

Orsós Anna (szerk.) (2015). *A romológia alapjai*. PTE BTK Wlislöcki Henrik Szakkollégium, Pécs.



FOGLALKOZÁSTERVEK

TEVÉKENYSÉGI/FOGLALKOZÁSI TERV

Mi különböztetheti meg a robotokat az élőlényektől?

Csoport/osztály: 8. osztály, 4 fő

Mentor/Fejlesztő: Dobó Regina

Foglalkozásra szánt idő: 60 perc

Tevékenységi forma: csoportos

A tevékenység előzménye: közelgő témazáró dolgozat

A tevékenység tartalma/témája: hidegháború

A tevékenység céljai: már meglévő tudás mélyítése, gyakorlás a témazáró dolgozatra

Munkaforma: csoportos, egyéni, páros

Alkalmazott módszerek, eljárások: szemléltetés

Eszközök: ppt (mellékletek), projektor, laptop, nyomtatott vaktérkép (mellékletek), történelmi atlasz, okostelefon

quizlet: <https://quizlet.com/738750958/hideghaboru-szemelyek-flash-cards/?funnelUUID=741007dc-04d2-4168-a9aa-c4d0ced55db6>

kahoot!: <https://create.kahoot.it/details/836f6396-0e0f-4fcc-af38-18c03710bac0>

A TEVÉKENYSÉG/FOGLALKOZÁS KIDOLGOZÁSA

IDŐ	A FEJLESZTŐ TEVÉKENYSÉG FELÉPÍTÉSE, A FOGLALKOZÁS MENETE	CÉL	A FEJLESZTÉS MÓDSZEREI, MUNKAFORMÁK, ESZKÖZÖK, MEGJEGYZÉSEK
3 p.	Rövid felvezető, beszélgetés a témáról	érdeklődés felkeltése	átbeszéljük a foglalkozás menetét
15 p.	1. A feladat: keleti és nyugati tömb országainak átbeszélése a ppt segítségével. Közösén átbeszéljük, hogy hova tartoznak a felsorolt európai országok, majd együtt ellenőrizzük a feladatot.	tudás mélyítése	csoportmunka eszköz: ppt

A TEVÉKENYSÉG/FOGLALKOZÁS KIDOLGOZÁSA

10 p.	2. A feladat: Közös elhelyezik az országokat vaktérképen történelmi atlasz segítségével.	segédeszköz használatának elsajátítása	csoporthatás eszköz: nyomtatott vaktérkép, történelmi atlasz
15 p.	3. A feladat: A hidegháborúhoz köthető személyeket gyakorolnak Quizlet segítségével. Először memorizálás, majd teszt saját maguknak (addig ismétlik, ameddig jó eredményt érnek el).	önálló munka, „vizsgahelyzet” gyakorlása	egyéni feladat eszköz: Quizlet
15 p.	4. feladat: Kahoot! játék a hidegháború évszámaival. Először 2 csapatban, párokban csinálják a feladatot, majd egyénileg is végigjátsszák.	motiváció, érdeklődés felkel- tése, meglévő tudás mélyítése	páros, majd egyéni feladat eszköz: Kahoot!
2 p.	Befejezés, lezárás	motiváció	jutalmazás (matrica)

MELLÉKLETEK





REFLEXIÓ

A foglalkozás célja, hogy a tanulók gyakorolják a témát a közelgő dolgozathoz. A feladatok elkészítésénél figyeltem arra, hogy minél változatosabbak és játékosabbak legyenek. Gykeztem minél több IKT-eszközt beépíteni, ami felkelti az érdeklődésüket, számukra talán ismeretlen platformként az általuk átadott információ is maradandóbb lehet. A diszlexiás mentoráltam miatt olyan feladatokat választottam, amik szemléletesebbek, illetve, amit lehet, én olvasok fel. Az egyéni munkánál több időt kaphat. A dolgozatra való felkészítésben fontos szerepet játszik a motiválás és a „vizsgahelyzetre” való felkészítés.

TEVÉKENYSÉGI/FOGLALKOZÁSI TERV

Korcsoport/osztály: 14–18

Mentor/Fejlesztő: Formanek Laura

Tevékenységi forma: csoportos

A tevékenység előzménye: –

A tevékenység tartalma/témája: különböző képességek használata csoportban, versenyhelyzetben

A tevékenység céljai: összedolgozni, biztatni egymást és az erősségeikkel való megismerkedés

Munkaforma: csoportos (több csoport versenyezhet)

Alkalmazott módszerek, eljárások: kooperáció, csoportos tanulás

Eszközök: száraz spagettitészta, nagy mályvacukor, papírpohár, zsineg, befőttesgumi, lufi, szemtakaró (kendő)

A TEVÉKENYSÉG/FOGLALKOZÁS KIDOLGOZÁSA

IDŐ	A FEJLESZTŐ TEVÉKENYSÉG FELÉPÍTÉSE, A FOGLALKOZÁS MENETE	CÉL	A FEJLESZTÉS MÓDSZEREI, MUNKAFORMÁK, ESZKÖZÖK, MEGJEGYZÉSEK
2 p.	Szervezés: Előkészítem a tárgyakat a használat sorrendjében. A mentoráltak csoportokat alkotnak és egy-egy asztal köré ülnek.	ráhangolódás és motiváció felkeltése, előkészületekkel időspórolás és gördülékenység biztosítása	csoportos
2 p.	1. A feladat ismertetése: „Az első kihívás, hogy melyik csapat tud magasabb tornyot építeni a tészta és a mályvacukor segítségével 8 perc alatt, ami az idő lejártával még áll.” Megismételni.	feladat tisztázása	csoportos

A TEVÉKENYSÉG/FOGLALKOZÁS KIDOLGOZÁSA

8 p.	<p>A feladat végrehajtása: A csoportok megépítik a tornyaikat. Amint az idő lejár, már nem lehet hozzáérni.</p> <p>A feladat végrehajtásának értékelése: Amelyik csoport építménye nem dől el és amelyik magasabb, az kap pontot.</p>	csapatmunka támogatása, egyéni erősségek, szem-kéz koordináció, finommotorika, tervezés és kivitelezés használata	csoportos
4 p.	<p>2. A feladat ismertetése: „A következő feladathoz az előttek levő befőttesgumira minden tanuló kössön rá egy 30-40 cm hosszú zsinetet. A cél az, hogy a zsineg – és ezáltal a befőttesgumi – segítségével építsetek egy pohárpiramist ebből a 6 pohárból minél gyorsabban. Nem lehet kézzel megfogni a poharakat, csak a zsinetet fogva mozgathatjátok őket. 3 pohár megy egymás mellé, ezek tejére kell kettőt tenni, és a maradék egy lesz a csúcs.” Megismétlem és mutatom is, amit mondok.</p>	feladat és szabályok átbeszélése	csoportos
	<p>A feladat végrehajtása: Az instrukció alatt megkötik a zsinégeket. Erejük – és a zsinegeik hosszának – szabályozásával megépítik a piramisokat.</p> <p>A feladat végrehajtásának értékelése: A hamarabb végző csapat kapja a pontot.</p>	kommunikáció, csapatmunka, finommotorika, türelem	csoportos
5 p.	<p>3. A feladat ismertetése: „A 3. feladatban mindenkinek a csoportból, egymás után, bekötött szemmel, lufit belefújva a pohárba, össze kell gyűjteni a poharakat és egymásba rakni. A többiek lesznek a szeme a dolgozónak, és segítik iránymutatásokkal. Akik hamarabb végeznek, ők kapják a pontot.” Megismételni.</p>	feladat ismertetése	csoportos

A TEVÉKENYSÉG/FOGLALKOZÁS KIDOLGOZÁSA

2 p.	<p>A feladat végrehajtása: Eldöntik, hogy ki kezdi, majd az a személy felrakja a fejkötőt és kap egy lufit. A többiek elmondásai segítik, hogy merre keresse a poharat. Amikor megtalálta, belefújja a lufit, azzal felemeli a poharat és belerakja egy másikba. Amikor sikerült, a fejkötőt átadja csapattársának és ő is kap egy lufit, ez így folytatódik tovább. A feladat végrehajtásának értékelése: Akik hamarabb végeznek, azok kapják a pontot.</p>	<p>érzékelés, bizalom támogatása, csapatmunka elősegítése</p>	<p>csoportos</p>
10 p.	<p>4. A feladat ismertetése: „A zsineg két végét kössétek össze és álljatok egymás mellé. Fogjátok meg egymás kezét, és a zsinegből készített karikán mindenkinek egymás után át kell bújni. Aki hamarabb végez, jár a pont.” Megismétlem.</p> <p>A feladat végrehajtása: Az instrukció alatt összekötik a kb. 2 m hosszú zsineg végeit, és az első ember a kezében tartja. Úgy bújnak át a zsinegen egyesével, hogy nem engedik el egymás kezét.</p>	<p>feladat bemutatása</p>	
2 p.	<p>A feladat végrehajtásának értékelése: A hamarabb végző csapat kapja a pontot.</p>	<p>csapatmunka támogatása, testtudat előtérbe helyeződése, levelező mozgás</p>	<p>csoportos</p>
7 p.	<p>Befejezés, lezárás: Elpakolunk, körbeülünk és jön az eredményhirdetés, majd az élmények átbeszélése, megosztása.</p>	<p>tapasztalt erősségek kihangsúlyozása, csoportmunkára visszajelzések</p>	<p>csoportos</p>

ESZKÖZÖK:



REFLEXIÓ

A tanulók nagyon élvezik a különböző versenyeket, ezért készült ez a feladat-sor. Igazán jó hangulatban telt ez a foglalkozás, mindenki motivált volt elejétől a végéig, és segítettek egymást. Megmutathatták az erősségeiket, és újfajta megoldásmódokat próbálhattak ki.

TEVÉKENYSÉGI/FOGLALKOZÁSI TERV

Korcsoport/osztály: 7. osztály

Mentor/Fejlesztő: Szita Balázs

Tevékenységi forma: csoportos

A tevékenység tartalma/témája: csapatverseny

A tevékenység céljai: összedolgozni, biztatni egymást és az erősségeikkel való megismerkedés

Munkaforma: csoportos

Alkalmazott módszerek, eljárások: szemléltetés, csoportmunka, csapatverseny

Eszközök: tábla, kréta, okostábla, telefon

A TEVÉKENYSÉG/FOGLALKOZÁS KIDOLGOZÁSA

IDŐ	A FEJLESZTŐ TEVÉKENYSÉG FELÉPÍTÉSE, A FOGLALKOZÁS MENETE	CÉL	A FEJLESZTÉS MÓDSZEREI, MUNKAFORMÁK, ESZKÖZÖK, MEGJEGYZÉSEK
7 p.	Szervezés: Gyermekek segítségével a terem berendezése, majd bevezető játék, csoportba szerveződés a születési hónap szerint. Csapatnevet alkotnak.	megérkezés, motiváció csapatidentifikáció	egyéni munkaformától a csoportos együttműködésig.
2 p.	1. feladat ismertetése: A csoport tagjai egymás fülébe súgva adják tovább (láncszerűen) a hallott mondatot.	érdeklődés felkeltése, motiváció	Az iskola névadójáról (Arany J.) szóló egy-egy rövid mondatot kell a gyerekeknek továbbadniuk egymásnak.
7 p.	A feladat végrehajtása:	memória és együttműködés fejlesztése motiváció	Csoportos feladat, mely szórakoztató is együttesen.
2 p.	A feladat végrehajtásának értékelése: Az eredeti mondatban szereplő szavak megegyezése alapján kap pontszámot minden csapat.	memória és együttműködés fejlesztése motiváció	Csoportos feladat, mely szórakoztató is együttesen.

A TEVÉKENYSÉG/FOGLALKOZÁS KIDOLGOZÁSA

2 p.	2. A feladat ismertetése: Activity-szerű játék: A kapott szót kell a csoporttársaknak rajz/mutogatás segítségével felismerniük és kitalálniuk.	motiváció, szórakozás	Bár ez a játék elsősorban a szórakozást szolgálja, mégis több készséget fejleszt.
10 p.	A feladat végrehajtása: Minden csoportból egy fő kijön a táblához, kap egy szót, melyet aztán elmutogat/lerajzol. A csapat tagjai igyekeznek kitalálni a kapott szót.	motiváció, szórakozás	Csapatmunka, együttműködés fejlesztése
2 p.	A feladat végrehajtásának értékelése: A leggyorsabb csapat 2 pontot, a második egy pontot kap.	motiváció, reflexió	A gyerekek játékos formában tapasztalhatják meg a siker és a kudarc élményét.
2 p.	3. A feladat ismertetése: A csoportok közös készüléken (telefonon) játszanak kvízt.	motiváció, reflexió	
8 p.	A feladat végrehajtása: A gyerekek az online kvízzjátékos felület segítségével (Kahoot!) kérdésekre válaszolnak.	motiváció	csoportos munkaforma, szemléltetés, eszközök: okostábla, telefon
1 p.	A feladat végrehajtásának értékelése: Eredményhirdetés	érdeklődés felkeltése	
2 p.	Befejezés, lezárás	ismeret elsajátítása motiváció vélemény közlése	

REFLEXIÓ:

A foglalkozás drámaóra keretében valósult meg a 7/b. osztály részvételével. Mivel ezen a napon meglehetősen sok hiányzó volt az osztályban, összesen három, egyenként háromfős csoportban játszottunk. A gyerekek aktívan és motiváltan vettek részt a játékokban, azonban a fegyelmezés nem volt könnyű feladat: gyakorta akkor is társalogtak a fiatalok, amikor én szerettem volna valamit tudtukra adni.

A fenti foglalkozástervben röviden ismertetett első játék inspirációját egy televíziós vetélkedő nyújtotta. Egy-egy 15-20 szavas, Arany stb. mondatot mondtam el minden csoport egyik tagjának, aki aztán láncszerűen továbbadta a hallott mondatot. Mire a három főn „végigért” a frázis, jó esetben egy-két szó maradt változatlan az eredeti mondatból.

A második feladat meglehetősen jól sikerült, a gyerekek sikeresen vettek részt a rajzolás-mutogatós játékban.

A harmadik online kvízzjátékba lelkesen kapcsolódtak be. Igaz, volt egy vicces momentum: egyszer, egy „Ki látható a képen?”-típusú kérdésnél Arany János portréját kellett felismerni. Meglepő módon erre a kérdésre nem érkezett helyes válasz. Ellenben az utolsó rövid, helyesírási kérdésekre minden csapat kivétel nélkül jó feleleteket adott. A kvíz második felében helyet kaptak egészen vicces kérdések is (lásd: utolsó melléklet).

MELLÉKLETEK:

Játékok a csapatversenyhez:

Történetlánc:

- » „Ő azonban igazi csodagyerek lett, már tizennégy éves korában segédtanítói állást tudott vállalni és támogatta idősödő szüleit.” (17 szó)
- » „Az anyagi javakban nem dúskáló családi háttér ellenére nagy és sokoldalú szellemi műveltségre tett szert...” (15 szó)
- » „Irodalmi pályafutása 1845-ben az elveszett alkotmány című satirikus eposszal indult, de igazán ismertté az 1846-ban készült elbeszélő költeménye, a Toldi tette.” (21 szó) (wikipedia.hu-Arany János)

	1. csapat	2. csapat	3. csapat
rajzolás	ablak	ajtó	erdő
mutogatás	futó	birkózó	kilincs
rajzolás	tehén	ló	szamár
rajzolás	tulipán	rózsa	cseresznye
rajzolás	dió	mogyoró	mandula
mutogatás	eső	napsütés	vihar
rajzolás	motor	bicikli	kamion
mutogatás	lámpa	szekrény	padló

Kit látsz a képen?

12

0 Answers

▲ Leonardo di Caprio

◆ Pilinszky János

● Móra Ferenc

■ Kosztolányi Dezső

2/11 kahoot.it Game PIN: 5612439

Ki van a képen?

16

0 Answers

▲ MórícZ Zsigmond

◆ Petőfi Sándor

● Arany János

■ Fábry Sándor

4/11 kahoot.it Game PIN: 5612439

Ki látható a képen?

13

0 Answers

▲ Messi

◆ Cristiano Ronaldo

7/11 kahoot.it Game PIN: 5612439

TEVÉKENYSÉGI/FOGLALKOZÁSI TERV

Korcsoport/osztály: 8. osztály, 6 diák (3 lány + 3 fiú)

Mentor/Fejlesztő: Simon Alexandra (és Maticsek Lizett)

Mentorálás időpontja: 2023. május 15.

Tevékenységi forma: csoportos, két csoport összevonva

A tevékenység előzménye: első találkozásom a gyerekekkel Budapesten történt. Közösen részt vettünk a Néprajzi Múzeumban egy rövid foglalkozáson, majd az ezt követő szabad foglalkozáson lehetőségem nyílt a gyerekekkel beszélgetni.

A tevékenység tartalma/témája: bemutatkozó óra

A tevékenység céljai: érdeklődés felkeltése, ismerkedés egymással, legfőbb cél, hogy mindenki jól érezze magát, és a későbbi mentoráláson örömmel vegyenek részt

Munkaforma: csoportos, illetve egyéni

Alkalmazott módszerek, eljárások: beszélgetés, labdázás, rajzolás, játékok

Eszközök: labda, papír, ceruza, filctollak

A TEVÉKENYSÉG/FOGLALKOZÁS KIDOLGOZÁSA

IDŐ 3 ÓRA (180 PERC)	A FEJLESZTŐ TEVÉKENYSÉG FELÉPÍTÉSE, A FOGLALKOZÁS MENETE	CÉL	A FEJLESZTÉS MÓDSZEREI, MUNKAFORMÁK, ESZKÖZÖK, MEGJEGYZÉSEK
5 p.	Rövid bemutatkozás	új mentorként bemutatkozzak	Tanár Úr az egész osztálynak bemutatott újából, iskolai keretek között is, amikor min- denki tudott figyelni
5–10 p.	Szervezés: gyerekek bevonása	érdeklődés felkel- tése	csoportos munka előkészületekbe is a gyermekek bevonása; közösen kialakítjuk a foglalkozás helyét, és előkészülünk a csopor- tos ismerkedésre

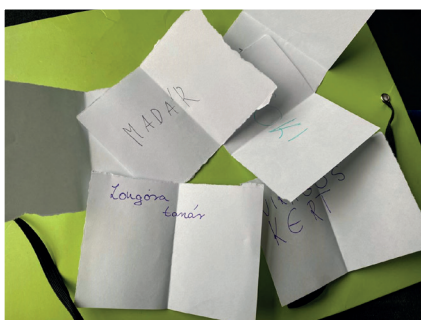
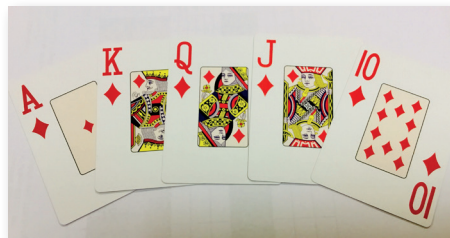
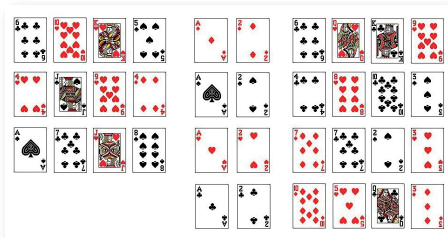
A TEVÉKENYSÉG/FOGLALKOZÁS KIDOLGOZÁSA

10– 15 p.	Első feladat: mentorok bemutatkozása	érdeklődés fenntartása, bemutatkozás	egyéni munka egyénilag bemutatkozom, hogy engem is megismerhessenek a diákok, majd ezt követően a másik mentor is megteszi ezt
30– 40 p.	Második feladat: gyerekek bemutatkozása, ismerkedés egymással	érdeklődés fenntartása, bemutatkozás, ismerkedés	csoportos munka mindegyik diák (egy lány, majd egy fiú) egyénilag bemutatkozik, és az elhangzottak alapján, ha valami jobban érdekelne minket, akkor rákérdezzünk (mind a diákok egymástól, mind a mentorok a diákoktól)
20 p.	Harmadik feladat: Mi leszel, ha nagy leszel? feladat átbeszélése, és kiértékelése közösen	jövőbeli tervek előkészítése, egymás terveinek megismerése, motiváció	csoportos munka csoportos beszélgetés a jövőbeli tervekről mesélünk egymásnak a jövőbeli terveinkről, ki hogyan látja magát X év múlva (X értékét mindenki maga döntheti el)
20 p.	Közös játék: szerencsén múló játék	érdeklődés és jókedv fenntartása	csoportos játék – párokra osztva francia kártyák közül választanak egy adott színű és mintájú lapot (a párok különbözőt), majd lefordított pakliból elkezdnek húzni első körben 3, majd 4, végül 5 sikeresen kihúzott lapig megy a játék a párok között az nyer, akinek előbb sikerül megszereznie a lapokat

A TEVÉKENYSÉG/FOGLALKOZÁS KIDOLGOZÁSA			
20 p.	Közös játék: udvari játék	érdeklődés és jókedv fenntartása	az udvaron közös labdázás, kosarazás és focizás (sajnos ezt a tevékenységet aztán az eső akadályozta)
5 p.	Közös játék: előkészület a „hamis Activity-re”	érdeklődés és jókedv fenntartása	hely kialakítása egy-egy papírra mindenki ír egy általa kedvelt tárgyat, dolgot, személyt igazából bármit, ami eszébe jut, és persze kivitelezhető az elmutogatás a „hamis Activity” során
30 p.	Közös játék: „hamis Activity”	érdeklődés és jókedv fenntartása	„hamis Activity” papírra írt feladvány elmutogatása időkorlát nélkül következőnek az a diák/mentor mutogat, akinek elsőre sikerült kitalálnia a feladványt
10 p.	Befejezés, lezárás	nap lezárása, elköszönés egymástól	csoportos munka nap összefoglalása az esetlegesen felmerülő kérdések megválaszolása újabb mentorálási időpont egyeztetése

JÁTÉKOK:

Szerencse a francia kártyákkal:



„hamis Activity”

CÉL

Az óra célja az egymással való megismerkedés. Jövőbeli terveinket is ismertetjük egymással, így könnyebben átláthatóvá válik, hogy a későbbi alkalmakon kit milyen feladatok fognak a leginkább lekötni/motiválni.

Jókedv érdekében játékok alkalmazása, melyek során szintén rengeteg tapasztalatot le lehet vonni a gyerekekről.

REFLEXIÓ

A tevékenység tervezésénél figyelembe vettem, hogy hiába találkoztunk már egy alkalommal a gyerekekkel, de még ismerkedésre nem igazán került sor, így ezt volt a fő szempont. A másik fontos szempont az volt, hogy a gyerekek jól érezzék magukat, és játékokkal is feldobjuk a napot.

A gyerekek örömmel vettek részt a tevékenységben, sikerült az érdeklődésüket felkelteni és mindvégig fenntartani.

TEVÉKENYSÉGI/FOGLALKOZÁSI TERV

Korcsoport/osztály: 7. osztály

Mentor/Fejlesztő: Vass Nikoletta

Tevékenységi forma: csoportos

A tevékenység előzménye: a korábban alkalmazott feladatok hasonló területeket céloztak meg, mint ennek a foglalkozásnak a feladatai

A tevékenység tartalma/témája: mi történt?, asszociációs játék, arcok és érzelmek, 10 állítás, tulajdonságok, szőlánc, kevert betűk

A tevékenység céljai: *kognitív képességek fejlesztése* (memória, figyelem, feladattartás, szabálytudat, beszédértés, szókincsbővítés, szólóhívás, szóaktivizálás, fonológiai tudatosság, problémamegoldó képesség); *kommunikációs képességek fejlesztése* (szóbeli kifejezőkészség, metakommunikáció, érzelemkifejezés); *szociális képességek fejlesztése* (kapcsolatteremtés segítése, önkifejezés segítése, reális énkép kialakítása, önbizalom)

Munkaforma: csoportos (4 tanuló)

Alkalmazott módszerek, eljárások: munkáltatás, megbeszélés

Eszközök: Smiley Games kártyák, interaktív tábla

A TEVÉKENYSÉG/FOGLALKOZÁS KIDOLGOZÁSA

IDŐ	A FEJLESZTŐ TEVÉKENYSÉG FELÉPÍTÉSE, A FOGLALKOZÁS MENETE	CÉL	A FEJLESZTÉS MÓDSZEREI, MUNKAFORMÁK, ESZKÖZÖK, MEGJEGYZÉSEK
3 p.	Szervezés: a tanulók bevonása; ráhangolódás a foglalkozásra a Smiley Games kártyák segítségével. (1. melléklet)	kapcsolatteremtés segítése, szóbeli kifejezőkészség fejlesztése, önkifejezés segítése	A tanulók köszöntése és bevezetése a feladatokba. A Smiley Games kártyák segítségével ráhangolódunk a foglalkozásra, ami a tanulók kapcsolatteremtését és önkifejezését segíti elő. Megbeszélés, majd elkezdődik a munkáltatás.

A TEVÉKENYSÉG/FOGLALKOZÁS KIDOLGOZÁSA

5 p.	<p>1. feladat ismertetése: Mi történt? A tanulóknak 3 olyan dolgot, történetet kell mondaniuk, ami jó volt az utolsó foglalkozás óta eltelt idő alatt. Azután 3 olyan dolgot, amin változtatnának, most másképpen csinálnák.</p> <p>A feladat végrehajtása: mindenki egymás után mondja el a 3-3 dolgot. A feladat végrehajtásának értékelése</p>	<p>önismeret, reális énkép kialakítása, emlékezet, kifejezőképesség fejlesztése</p>	<p>A feladatban adott válaszok tükrözik a tanulók személyiségét, miközben a feladat fejleszti az önismeretet és segít reális énképet kialakítani. Fontos szempont a pozitív szemléletmód és a tettek javításának lehetősége. Nincsenek jó vagy rossz válaszok. Nem értékeljük a tanulókat, legfeljebb biztatjuk őket. Munkáltatás, megbeszélés.</p>
5 p.	<p>2. feladat ismertetése: asszociációs játék</p> <p>A tanulóknak a hallott szót követően ki kell mondaniuk, ami először eszükbe jut.</p> <p>Szavak: állat, ország, ember, iskola, kék, olvasás, emlékek, nyár, szabadidő, lány, foci, zene.</p> <p>A feladat végrehajtása: mindenki egymás után kap egy szót és arra kell mondania válaszul, ami elsőre eszébe jut.</p> <p>A feladat végrehajtásának értékelése</p>	<p>beszédtértés fejlesztése, figyelem fejlesztése, szókincsbővítés</p>	<p>A tanuló szövelőhívását, szóaktíválását segíti a feladat. Önállóan kell asszociálniuk az elhangzott kifejezésekre. Nincsenek jó vagy rossz válaszok. Nem értékeljük a tanulókat, legfeljebb biztatjuk őket. Munkáltatás.</p>
5 p.	<p>3. feladat ismertetése: arcok, érzelmek felismerése</p> <p>Az interaktív táblára különböző érzelmeket kifejező arcokat rajzolok, a tanulóknak meg kell mondaniuk, milyen érzelmeket ismernek föl.</p> <p>A feladat végrehajtása: én felrajzolom a táblára az arcokat; csoportban dolgoznak, aki tudja a választ, mondja; megbeszéljük, hogy miért gondolják úgy.</p> <p>A feladat végrehajtásának értékelése</p>	<p>metakommunikáció fejlesztése, érzelmek felismerésének fejlesztése, érzelemkifejezés fejlesztése</p>	<p>Nem értékeljük a tanulókat, legfeljebb biztatjuk őket. Munkáltatás, megbeszélés.</p>

A TEVÉKENYSÉG/FOGLALKOZÁS KIDOLGOZÁSA

8 p.	<p>4. feladat ismertetése: 10 állítás Ebben a feladatban a tanulóknak 10 állítást kell megfogalmazni önmagukkal kapcsolatban. „Én ... vagyok” formában.</p> <p>A feladat végrehajtása: egyesével mondják a tanulók, mindenki meghallgatja a másikat. A feladat végrehajtásának értékelése</p>	önismeret, reális énkép kialakítása, önbizalom növelése, kifejezőképesség fejlesztése	A feladatban adott válaszok tükrözik a tanulók személyiségét és önértékelését, miközben a feladat próbálja fejleszteni az önismeretet és segít reális énképet kialakítani. Fontos szempont a pozitív önértékelés, önbizalom növelése. Nincsenek jó vagy rossz válaszok. Nem értékeljük a tanulókat, legfeljebb biztatjuk. Munkáltatás, megbeszélés.
5 p.	<p>5. feladat ismertetése: tulajdonságok A tanulóknak pozitív tulajdonságokat kell magukról felsorolniuk. Azután olyan dolgokat kell felsorolniuk, amikben még – saját megítélésük szerint – fejlődniük kell.</p> <p>A feladat végrehajtása: egyesével mondják a tanulók, mindenki meghallgatja a másikat. A feladat végrehajtásának értékelése</p>	önismeret, reális énkép kialakítása, önbizalom növelése, kifejezőképesség fejlesztése	A feladatban adott válaszok tükrözik a tanulók személyiségét és önértékelését, miközben a feladat próbálja fejleszteni az önismeretet és segít reális énképet kialakítani. Itt is fontos szempont a pozitív önértékelés, önbizalom növelése. Nincsenek jó vagy rossz válaszok. Nem értékeljük a tanulókat, legfeljebb biztatjuk. Munkáltatás, megbeszélés.
5 p.	<p>6. feladat ismertetése: szólánc A szó utolsó betűjével kezdődő szót kell mondani.</p> <p>A feladat végrehajtása: én elkezdem az első szóval, a gyerekek folytatják; egyesével mondják a tanulók, figyelve az előtük felszólalóra. A feladat végrehajtásának értékelése</p>	figyelem fejlesztése, szókincsbővítés, szóelőhívás, szóaktivizálás, fonológiai tudatosság, rövid távú memória, szóbeli kifejezőképesség, feladattartás és szabálytudat fejlesztése	A tanulók szóelőhívását, szóaktivizálását, szóbeli kifejezőképességét segíti a feladat. Önállóan kell szavakat találniuk. Biztatjuk a tanulókat. Munkáltatás.

A TEVÉKENYSÉG/FOGLALKOZÁS KIDOLGOZÁSA

7 p.	<p>7. feladat ismertetése: kevert betűk</p>	<p>figyelem fejlesztése, szókincsbővítés, szóaktivizálás, fonológiai tudatosság, rövid távú memória, problémamegoldás, feladattartás és szabálytudat fejlesztése</p>	<p>A tanulók szóelőhívását, szóaktivizálását segíti a feladat. Önállóan kell szót találniuk és kevert sorrendbe rendezniük a betűket. Biztatjuk a tanulókat. Munkáltatás.</p>
2 p.	<p>Befejezés, lezárás Az óra lezárása, értékelés és önértékelés.</p>	<p>emlékezet fejlesztése, önértékelés, reális énkép kialakítása, szóbeli kifejezőképesség fejlesztése</p>	<p>A tanulók elmondhatják véleményüket, benyomásaikat a feladatokkal kapcsolatban. Értékelhetik teljesítményüket és közérzetüket. Munkáltatás, megbeszélés. Fontos a visszajelzés, szóbeli dicséret. Megbeszélés. Az óra lezárása.</p>

MELLÉKLET

1. melléklet – Smiley Games



REFLEXIÓ:

A tevékenységeknél figyelembe vettem a tanulók egyéni képességeit (kognitív, kommunikációs és szociális képességek), valamint ismereteiket. A feladatok több terület fejlesztésére is alkalmasak: *kognitív képességek fejlesztése* (memória, figyelem, beszédértés, szókincsbővítés, szóelőhívás, szóaktivizálás, problémamegoldó képesség); *kommunikációs képességek fejlesztése* (szóbeli kifejezőkészség, metakommunikáció, érzelemkifejezés); *szociális képességek fejlesztése* (kapcsolatteremtés segítése, önkifejezés segítése, reális énkép kialakítása, önbizalom), valamint kifejezetten a fonológiai tudatosság, a feladattartás, szabálytudat fejlesztése. A feladatoknál fontos szempont volt a pozitív szemléletmód, pozitív (ön)értékelés, motiváció, illetve a hibázás javításának lehetősége, hiszen ezek segítségével fejlődhet, javulhat a tanulók énképe és önértékelése. Jelen volt az önállóság, miközben megtanultak csoportosan, egymásra figyelve is dolgozni. Ezek alapvető fontosságúak a tantárgyi ismeretek megfelelő alkalmazásához is.



GALÉRIA

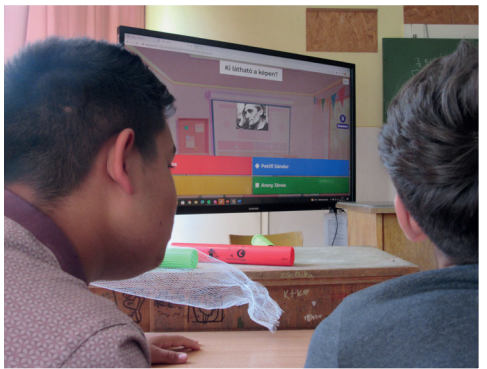
**A MOST KÖZREADOTT GALÉRIA A MENTORI PROGRAM ÉLMÉNYNAPJAI
SORÁN KÉSZÜLT LEGJOBB KÉPEKET MUTATJA BE**

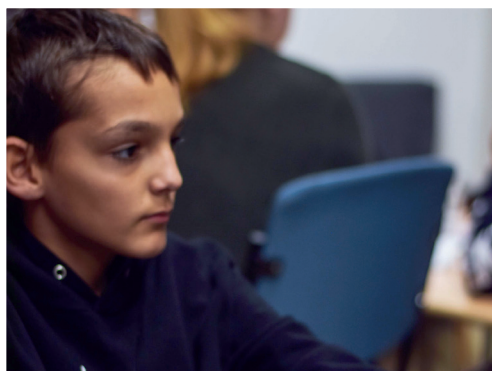




















Az irodalmi műből eredeztethető fogalom, a mentor, ahhoz a bölcs férfihoz kötődik, akire a király Odüsszeusz rábízta fiának védelmét és nevelését, mikor háborúba vonult. A mentor tehát a mentorált számára példa, akihez tanácsért lehet fordulni, támasz és védelmező. Mentorrá a tapasztalat, a szakértelem tesz valakit, ám a kortárs mentorálást a szakirodalom kiemelten kezeli, hiszen a már megszerzett tanulási, pályaválasztási tapasztalat birtokában bárki válhat a tapasztalat megosztójává, tanácsadóvá, mentorrá. E kiadvány a hallgatók mentori szerepre való felkészülését támogatja.