

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM

Bölcsészettudományi Kar

Szakdolgozat

*Halmazottan hátrányos helyzetű tanulók
kommunikációs kompetenciájának fejlesztése a
drámapedagógia tükrében*

Témavezető:

Dr. Raátz Judit
főiskolai docens

Készítette:

Juhász Milán
magyar-filozófia
tanári mesterszak

2014

*„Nem azt kell megtanítani gyermekeinknek, hogy mit gondoljanak, hanem
azt, hogyan gondolkodjanak.”*

Margaret Mead

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés, problémafelvetés, célkitűzések, hipotézisek	4
2. Fogalmi meghatározások	6
2.1. Hátrányos helyzet, halmozottan hátrányos helyzet, SNI	6
2.2. Az integráció.....	7
2.2.1. Integrált oktatás.....	7
2.3. A szegregáció.....	9
2.3.1. A szegregáció típusai	10
3. A cigányság közoktatásának története.....	11
4. A cigány gyerekek sikertelenségének okai.....	13
5. Kormányzati törekvések	16
5.1. Az Európai Unió hatásai	16
5.2. Nemzeti Fejlesztési Terv	17
5.3. Nemzeti Cselekvési Terv	18
5.4. Az Oktatási Minisztérium programjai	19
6. A közoktatáson kívül.....	21
6.1. A DeMo projekt	21
7. A kommunikációs kompetenciák fejlesztésének fontossága	22
8. A drámapedagógia.....	23
8.1. A drámapedagógia megjelenése.....	23
8.2. A drámapedagógia meghatározása.....	24
9. Drámapedagógia és kommunikációfejlesztés a tanodákban	26
9.1. BAGázs Közhasznú Egyesület (Bag)	26
9.2. Faág Baráti Kör Egyesület (Pécs).....	28
10. A Toldi Tanoda.....	30
10.1. Told és az Igazgyöngy Alapítvány	30
10.2. A Toldi Tanoda megalakulása	31
10.3. Szervezeti struktúra	33
10.4. A kommunikáció fejlesztése mint cél	34
10.5. Drámapedagógiai módszertan a Toldi Tanodában	36
10.5.1. A kezdetek – egyszerű drámajátékok	37
10.5.2. Dramatizált mesefeldolgozások	39
10.5.3. Tematikus hetek.....	42
10.6. A drámapedagógiai foglalkozások célközönsége és a gyerekek attitűdje	44
10.7. Az elért eredmények	46
10.8. Felmerülő problémák.....	52
11. Összegzés	54
Bibliográfia	55
Mellékletek	58

1. Bevezetés, problémafelvetés, célkitűzések, hipotézisek

Az oktatáskutatás fókuszába néhány éve fokozatosan kúszik be, illetve erősödik meg a hátrányos helyzetű és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók fejlesztésével foglalkozó elméleti nézőpontok és gyakorlati lehetőségek vizsgálatának igénye. A tendencia nem véletlen, hiszen olybá tűnik, hogy Magyarországon a társadalom fokozatos differenciálódásának következtében a közoktatás színterére érkező tanulók között is jelentős képességbeli eltérés tapasztalható. Ezzel összefüggésben egyre nagyobb számban vannak jelen az iskolákban a hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű tanulók. Látszólag megoldást nyújthat a problémára az integráció: a hatályos törvényi szabályozás rendkívüli módon átgondolt, széleskörű és átfogó jellegű. Ennek ellenére a gyakorlatban mégis számtalan megoldatlan problémát és megválaszolatlan kérdést találunk (ILIÁS 2010).

Egyrészt az integráció legfontosabb szereplője a befogadó pedagógus: speciális szakmai követelmények rendelkezése mellett egyfajta elfogadó attitűddel is rendelkeznie kell. A szakmai hiányosságok következményeként is értelmezhető az általános tapasztalat, hogy bár egy iskola befogadó és adaptív, valójában mégis szakmai támogatásra szorul annak érdekében, hogy tanulói minél sikeresebbek legyenek a tanulmányaik elvégzésében (KÖPATAKINÉ-MAYER-SINGER 2007).

Másrészt a hátrányos helyzetű tanulók fejlesztéséhez elengedhetetlen a differenciált, egyénre szabott, integrációt erősítő, életpályát pozitívan befolyásoló stratégiák kialakítása a tanítás-tanulás folyamatában (ILIÁS 2010). Sok intézményben azonban a kapacitás, a pedagógiai kompetenciák, a fejlesztéssel kapcsolatos ismeretek hiánya miatt a hátrányos helyzetű tanulók komplex fejlesztése egészen egyszerűen nem tud megvalósulni. Ennek felismeréseképp szükségszerűen jelennek meg a különféle fejlesztő pedagógiát alkalmazó tanodák, egyesületek, alapítványok, amelyek a leszakadó rétegek középpontba helyezésével, speciális tanulási feltételek kialakításával és többnyire egy sajátos szemléletváltással új irányvonalat jelölnek ki az oktatás-nevelés színterén.

A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai kudarcaival kapcsolatban a szakirodalom az eltérő szociokulturális háttérrel jelöli meg fő okként, s ennek egyik összetevője az ún. nyelvi hátrány (VÁRNAGY 2000).

Szakdolgozatom célja ezzel összefüggésben a kommunikációs kompetenciák fejlesztési lehetőségeinek vizsgálata a közoktatás színterén kívül. Három magyarországi

tanodát mutatok be, ahol halmozottan hátrányos helyzetű tanulók fejlesztésével foglalkoznak. Fő kutatási kérdéseim a következők: az oktatás-nevelés folyamatában mennyire hangsúlyosan van jelen a kommunikációs kompetenciák fejlesztése? Milyen módszertannal dolgoznak a tanodák? Mérhetőek-e az eredmények, ha igen, hogyan? Alkalmaznak-e drámapedagógiai eszközöket? Ha igen, milyen formában? Milyen hatással van a drámapedagógia alkalmazása a gyerekek képességeire és készségeire?

Hipotézisem a következő: a hagyományos pedagógiai módszerekkel szemben drámapedagógiai eszközökkel a kommunikációs kompetenciák sokkal nagyobb mértékben fejleszthetők a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók esetében is.

A vizsgálat szükségességét mutatja, hogy bár a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók képesség- és kompetenciafejlesztéséről is rendelkezünk gazdag szakirodalommal, valamint a drámapedagógia alkalmazásának is ismerjük produktív hatásait, a két terület mégsem kapcsolódott jelentős mértékben össze. E felismerés motiválta a tanulmány megírását.

A dolgozat első, elméleti részében a témához szorosan kapcsolódó fogalmakat tisztázom, kezdve a hátrányos helyzet, a halmozottan hátrányos helyzet és az SNI státuszával, majd az integráció és szegregáció fogalmával, sajátosságaival foglalkozom. Ezután a cigány gyerekek iskolai sikertelenségének okaira térek ki. Röviden áttekintem a közelmúlt kormányzati törekvéseit a felzárkóztatás politikájának fényében, majd a fejlesztés iskolán kívüli lehetőségeit.

Külön fejezetben ismertetem a kommunikációfejlesztés fontosságát: a kommunikációs hatékonyság ugyanis fontos kritériuma az önmegvalósításnak, a kommunikáció biztosítja *„az önkiteljesedés, a személyiségfejlődés, valamint a személyközi kapcsolatok kiteljesedésének folyamatát”* (SZÖKE-MILINTE 2010). Ehhez nyújt hatékony eszközt a drámapedagógia, így annak kialakulására és hatásmechanizmusának működésére is kitérek.

A dolgozat második, vizsgálati részében három különböző tanodát mutatok be, vizsgálva a tanodákban folyó kommunikációfejlesztést és a megjelenő drámapedagógiai eszközöket. Részletesen elemzem a Toldi Tanoda keretein belül megvalósuló fejlesztőprogramokat, különös tekintettel a drámapedagógiai módszertanra. Az ezzel kapcsolatos, a kommunikációs kompetenciákhoz köthető eredményeket diagramokon ábrázolom és elemzem.

2. Fogalmi meghatározások

2.1. Hátrányos helyzet, halmozottan hátrányos helyzet, SNI

A téma szempontjából az első fontos feladat tisztázni a releváns fogalmi meghatározásokat és az idevonatkozó kormányzati rendelkezéseket.

Az 1993 évi LXXIX. közoktatásról szóló törvény 121. §-a tartalmazza a fogalmakhoz kapcsolódó értelmező rendelkezéseket: a 14. pont szerint hátrányos helyzetű gyermek, tanuló az, akit családi körülményei, szociális helyzete miatt a jegyző védelembe vett, illetve aki után rendszeres gyermekvédelmi támogatást folyósítanak.

Ezt tovább pontosítja a 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet 39/D §-a, amely további szempontként jelöli meg, hogy a szülő tanulmányait legfeljebb az általános iskola nyolcadik évfolyamán fejezte be.

Halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek vagy az a tanuló, akinek a törvényes felügyeletét ellátó szülője – a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvényben szabályozott eljárásban tett önkéntes nyilatkozata szerint – óvodás gyermek esetén a gyermek hároméves korában, tanuló esetében a tankötelezettség beállításának időpontjában legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be sikeresen; halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek, az a tanuló is, akit tartós nevelésbe vettek.

A közoktatási törvény 121. § 29. pontja szerint sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló az, aki a szakértői és rehabilitációs bizottság szakvéleménye alapján:

- testi, érzékszervi, értelmi, beszéd fogyatékos, autista, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos
- pszichés fejlődési zavarai miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott (pl.: dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, mutizmus, kóros hyperkinetikus vagy kóros aktivitászavar).

Fontos megjegyezni, hogy mindegyik csoport esetén igen jelentős elkülönítési mechanizmusok működnek az oktatási rendszeren belül. A legújabb jogszabályok nyomatékossították azokat a szabályokat, feltételeket, amelyek a szegregációs tendenciák megszüntetésére irányulnak.

2.2. Az integráció

A Magyar értelmező kéziszótár szerint integráció: „1. Különálló részeknek valamely nagyobb egészbe, egységbe való beilleszkedése, beolvadása, egyesülése. 2. Beillesztés, egy(ség)esítés.” (ÉKSz2)

Az 1993. évi LXXIX. oktatási törvény kimondja: a fogyatékos gyermeknek joga, hogy különleges gondozás keretében állapotának megfelelő pedagógiai ellátásban részesüljön attól kezdve, hogy a fogyatékoságát megállapították. A 2003 évi törvénymódosítás adott először lehetséges a sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelésének – oktatásának gyakorlati megvalósítására ép társaikkal. A 2003 évi közoktatási törvény 30. § 2. pontja szerint a sajátos nevelési igényű gyermek óvodai nevelése, a tanuló iskolai nevelése és oktatása az e célra létrehozott gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézményben, óvodai csoportban, óvodai tagozaton, iskolai tagozaton, osztályban, csoportban, vagy a többi gyermekkel, tanulóval együtt, azonos óvodai csoportban, óvodai tagozaton, illetve osztályban külön vagy közös nevelésben-oktatásban történhet.

Az integráció általánosan azt jelenti, hogy a sérült (fogyatékos), akadályozott, azaz sajátos nevelési igényű gyermekek, fiatalok beilleszkednek ép társaik közé. De ide tartoznak a hátrányos helyzetű, és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók is.

Az integráció fogalmán belül így tehát alapvetően két nagy csoportot különböztet meg a szakirodalom:

- a hátrányos helyzetű gyermekek csoportja – nem a gyógypedagógia hatásköre
- SNI gyermekek csoportja – a gyógypedagógia hatásköre

Szakdolgozatomban a hátrányos helyzetű gyermekek csoportjával foglalkozom.

2.2.1. Integrált oktatás

A közoktatási törvény 1993 óta lehetővé teszi a sajátos nevelési igényű (régbben fogyatékos) és a hátrányos helyzetű vagy halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók különféle intézményekben elkülönítetten (szegregáltan), illetve a többi gyermekkel, tanulóval együtt (integráltan) történő nevelés-oktatását.

Jelenleg az integrált nevelés-oktatásnak több típusa, szintje létezik a magyar közoktatás rendszerében. Ezek a következők:

- Spontán integráció: a legelterjedtebb integrációs forma. A spontán integráció az a típus, amelynél a szakemberek részéről nem jelentkezik tudatos integrációs szándék. A gyermek a többségi oktatási-nevelési intézménybe jár, a szülő ide íratta be, az óvoda vagy iskola pedig fel is veszi. A szülő a szakértői bizottságnál nem járt gyermekével, s így a gyógypedagógus sem segíti a munkát, még az időszakos nyomon követés vagy pedagógussal folytatott lazább kapcsolattartás szintjén sem.
- Helyi (lokális) integráció: e típusban az épület közös, de a gyermekek között gyakorlatilag semmiféle interakció nincs. Ilyenek többnyire a tagozatként működő – régebbi nevén kiségitő – osztályok. Az integráció lehetősége benne van ezekben a szervezési formákban is, hiszen lehetne például közös szabadidős foglalkozásokat kialakítani, a valóságban mégsem így történik.
- Szociális integráció: ebben az integrációs típusban két gyermekcsoport tudatosan keveredik a foglalkozásokon kívüli vagy tanórán kívüli időben, például az iskolában a délutáni tanulás idején, az étkezésnél stb.
- Funkcionális integráció: ez esetben nem választják szét a gyermekeket az iskolai órákon. Ennek két foka van:
 - részleges integráció: amikor csak az idő egy részében van a fogyatékos gyermek a többiekkel, egyébként elkülönített csoportban tartózkodik.
 - teljes integráció: melynek keretében a hátrányos helyzetű/SNI gyermek a teljes időt a többségi iskolában, osztályban tölti
- Inklúzió: az integráció akkor sikeres, ha az nem csupán egyszerű fogadás. A fogadó iskolákban a gyermek egyszerűen csak jelen van, különleges igényeit nem veszik figyelembe. Az inklúzió azt jelenti, hogy az integráció szintjében minőségi változás, valódi befogadás valósul meg. Az inklúzió eleve más pedagógiai szemléletet feltételez. A kulcsszó és a kiindulási alap az egyéni differenciálás. A pedagógus minden gyermekben a speciálisat, a rá jellemző egyedi sajátosságokat keresi és látja meg. Természetesnek veszi, hogy a gyermeknek valamikor, valamilyen témában tartósan vagy csak rövidebb ideig tanulási nehézségei lehetnek. Az egyéni kibontakoztatás és fejlesztés szemléletét képviseli. Nem feltétlenül a gyermekben magában keresi a hátráltató okokat. Az inklúzió nagyon ritkán valósul meg a magyarországi iskolákban.

2.3. A szegregáció

A szegregáció definícióját az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló 2004. évi CXXV. törvény (Ebtv.) 10. § (2) bekezdése így fogalmazza meg: *„Jogellenes elkülönítésnek minősül az a magatartás, amely a 8. §-ban meghatározott tulajdonságai alapján egyes személyeket vagy személyek csoportját másoktól – tárgyilagos mérlegelés szerinti ésszerű indok nélkül – elkülönít.”*

Az Ebtv. kitér az oktatás területére is a 27. § 3. pontjában: Az egyenlő bánásmód követelményének megsértését jelenti különösen valamely személy vagy csoport

- a) jogellenes elkülönítése egy oktatási intézményben, illetve az azon belül létrehozott tagozatban, osztályban vagy csoportban
- b) olyan nevelésre, oktatásra való korlátozása, olyan nevelési, oktatási rendszer vagy intézmény létesítése, fenntartása, amelynek színvonala nem éri el a kiadott szakmai követelményekben meghatározottakat, illetve nem felel meg a szakmai szabályoknak, és mindezek következtében nem biztosítja a tanulmányok folytatásához, az állami vizsgák letételéhez szükséges, az általában elvárható felkészítés és felkészülés lehetőségét.

A paragrafus negyedik pontja emellett kimondja, hogy *„az oktatási intézményekben nem működhetnek olyan szakkörök, diákkörök és egyéb tanulói, hallgatói, szülői vagy más szervezetek, amelyek célja más személyek vagy csoportok lejáratása, megbélyegzése vagy kirekesztése.”* (Ebtv. 27. § (4))

A törvény indoklása hangsúlyozza, hogy az oktatás területén jelentkező speciális szabályra azért volt szükség, mert jogellenes elkülönítés leggyakrabban az oktatásban tapasztalható. Szegregáció valósul meg akkor is, ha az elkülönítés számarányukhoz viszonyítva lényegesen nagyobb arányban érinti a kisebbségi csoport tagjait, mint a többi tanulót.

Az azonban nem jelenti az egyenlő bánásmód követelményének megsértését, ha önkéntes részvétel alapján, közoktatási intézményekben a szülők kezdeményezésére olyan kisebbségi vagy nemzetiségi oktatást szerveznek, amelynek célja vagy tanrendje indokolja elkülönült osztályok vagy csoportok alakítását. Az ilyen oktatásban résztvevőket azonban semmilyen hátrány nem érheti, és az oktatásnak meg kell felelnie az állam által előírt és jóváhagyott követelményeknek (Ebtv. 28. § (2)).

2.3.1. A szegregáció típusai

Az oktatási rendszeren belüli szegregációnak négy általános típusa van (NÉMETH 2003):

1. Iskolák közötti szegregáció: szoros összefüggésben áll a spontán migrációval: ennek a folyamatnak a következtében a roma gyerekek száma elkezd nőni az iskolákban, a nem roma családok pedig kivesszik a gyerekeiket az iskolából.
2. Iskolán belüli szegregáció: annak érdekében alakult ki, hogy megakadályozzák a fent leírt folyamatot, a nem roma gyerekek „emigrációját” olyan iskolákból, ahol a roma gyerekek aránya elkezd nőni. Néhány iskolában olyan osztályszerkezetet alakítanak ki, amely lehetővé teszi a roma gyerekek szegregálását, például:
 - a. speciális gyógypedagógiai, kisegítő osztályok, ahol általában alacsonyabb a követelményszint, gyengébb színvonalú a tanítás, és aránytalanul nagy a roma tanulók száma
 - b. tagozatos osztályok, ahol nagyobb óraszámban tanítanak bizonyos tárgyakat (például nyelvtagozatok, emeltszintű matematika tagozatok, stb.)
 - c. a „roma kisebbségi oktatás” intézményeivel visszaélve külön osztályok is szervezhetnek
3. Kisegítő iskolák: a roma gyerekek az iskoláskorú gyerekek közötti arányukat jóval meghaladó arányban járnak ún. kisegítő iskolákba. A családban tapasztalható szocializációs hiányosságok következtében, valamint azért, mert nem jártak kellő ideig óvodába, társadalmi-kulturális szempontból hátrányos helyzetűek, következésképpen nem tudnak ugyanolyan ütemben tanulni, mint a többi gyerek, tehát speciális pedagógiai eszközökre és módszerekre van szükségük egy kisegítő iskola vagy kisegítő osztály falain belül. A gyakorlatban a kisegítő iskolák és a kisegítő osztályok alacsony szintű elvárásokat, alacsony színvonalú tanítást és szegregációt jelentenek, ezért a többiekhez való felzárkózás lehetetlenné válik.

4. Roma gyerekek magántanulóvá nyilvánítása: a problematikus roma gyerekek elkülönítésének viszonylag új módszere alakult ki az utóbbi időben: magántanulónak nyilvánítják őket és felmentik az iskolába járás alól. A magántanulókat minden tanórai foglalkozás alól fel kell menteni, tankötelezettségüket pedig úgy teljesítik, hogy félévenként osztályozó vizsgát tesznek egy független vizsgabizottság előtt.

3. A cigányság közoktatásának története

A helyzet plasztikusabb érzékeltetése végett röviden tekintsük át a cigányság közoktatásának történetét.

Első próbálkozásként 1857-ben Hám János szatmári érsek alapított iskolát, hogy betűnevelésre tanítsák a fiatal, cigány származású gyerekeket. A kísérlet kudarccal végződött, mert az iskola rövid működés után tanuló nélkül maradt (KOTNYEK 1983: 300).

1868-ban megszületett az iskolai oktatás-nevelést szabályozó és új alapokra helyező népoktatási törvény. 1870-ben Eötvös József vallás és közoktatási miniszter külön körlevélben fordult az ország valamennyi tanfelügyelőjéhez, a tankerületek vezetőihez, felhívva figyelmüket a cigány tankötelezettek beiskolázására. Ebben a véleményüket is kérte arra vonatkozólag, hogy miképp lehet a gyakorlatban megoldani ezt a problémát, ám ez az intézkedés is hatástalan maradt. 1893-ban országos cigányösszeírást végeztek József főherceg kezdeményezésére, s ezt követően a sajtó egyre többször és egyre élénkebben foglalkozott a cigány gyerekek oktatásának problémáival. A tanügyi sajtóban és a megyei lapokban megjelent cikkek hatására a Vallás- és Közoktatási Minisztérium újra foglalkozni kezdett a beiskolázás szorgalmazásával. Ezt bizonyítja az 1907-1908-as statisztika, amelyben már a cigány tanulók összeírása is szerepel. E szerint tanköteles nem cigány gyerekek 80%-a jár iskolába, míg a cigányok 10%-a. Egy-két kísérleti iskola is nyílt számukra, pl. 1909-ben Pankotán, melynek jellegzetessége, hogy egész napos volt, és az országban az első ilyen jellegű iskola. Az ezt követő I. és II. világháború, a fasiszta népiirtás tönkretette az addig elért eredményeket. Az iskoláztatást illetően a figyelem csak az ötvenes években terelődött ismét a cigány tanulókra. Ekkor lépett ugyanis az általános iskolák intézménye minőségileg is új fejlődési szakaszba. Ennek során kitűnt néhány, az eredményességet befolyásoló tényező, így például az alsó tagozaton történő nagy

lemorzsolódás, ahol a lemorzsolódók többsége cigány tanuló volt. A Művelődésügyi Minisztérium 1957/58-ban végzett felmérése szerint az egyik alapvető ok a rendszeres iskolába járás hiánya volt, de fényt derített arra is, hogy az előbbinél is komolyabb gond a tankötelesek felderítése és nyilvántartása. Ezek után már kormányzati szinten foglalkoztak újra a cigányság oktatásával. Egyre több vizsgálat indult megismerésükre, a hátrányos helyzet kutatására. Cigány osztályok születtek, cigány iskolák, cigány otthonok, és Csapiban 1973-ban cigány kollégiumot alapítottak (KOTNYEK 1983).

Óvodába, iskola-előkészítőbe nem jártak, a hat éves gyerekeket beírták a telepi iskolákba. Kettős iskolarendszer alakult, és része lett a közoktatásnak. A hetvenes évektől a telepi iskolák lassan kezdtek eltűnedezni. Tovább élt azonban az addigi szemlélet: a cigány gyerekek túlnyomó része kisegítőbe, felzárkóztató osztályokba került. A rendszerváltást követően a romák nagy része elveszítette munkáját, s a társadalomban a romák elleni gyűlölet évről-évre erősödött. Az Európai Unióhoz való csatlakozás és a helyzet tűrhetetlensége az akkori kormányt cselekvésre készítette. Az útkeresés még ma is tart, és külön cigány oktatáspolitikai foglalkozik a cigányok iskolázottságának növelésével.

A szakértői tanulmányok két állásponton vannak: egyes szakértők az 1994-ben alapított Gandhi Gimnázium típusú intézmények létrehozását tartanak jónak. Ez nemzetiégi gimnáziumként működő integrált nevelési-oktatási intézmény, amely kompenzálni igyekszik a családi szocializáció hiányosságait, igyekszik biztosítani mindazt a tanulóknak, amit a középosztályba tartozó családok nyújtani tudnak. A roma identitást megőrző réteget kíván nevelni.

Mások hasznosabbnak tartanak a tehetséggondozó kollégiumok hálózatát. Első ilyen intézmény a Mánfán működő Collegium Martineum volt. Az ott élő gyerekek az érdeklődésüknek megfelelő középiskolákba járhattak, de a kollégiumban nem egyedüli romaként laktak. Az intézmény 2008-ban csődbe ment, és jogutód nélkül maradt.

Helyi problémák megoldásán keresztül létrejöttek egyéb intézmények is. Ezek közé tartozik például a Ferencvárosi Tanoda, ami Budapesten, a Külső-Ferencváros elszegényedett városrészeiben foglalkozik a közoktatásból kiszorult, halmozottan hátrányos helyzetű fiatalokkal.

E törekvések mellett a cigány tanulók támogatására különféle ösztöndíjprogramok is születnek, évről évre (például a Roma Memorial-Felsőoktatási Ösztöndíjprogram 2013).

4. A cigány gyerekek sikertelenségének okai

Az összehasonlító adatok jelzik, hogy a cigányság helyzetének megváltoztatása nem tűr halasztást. Problémáik felett nem szabad átsiklani, s különösen nem az oktatás területén, hiszen a cigány kisebbség közel 40%-a 14 és alatti, ezért a családok támogatása mellett az óvodában és az iskolában kellene megkapniuk a beilleszkedésükhöz és fejlődésükhöz szükséges legtöbb segítséget (KERTESI-KÉZDI 2004). Az oktatáspolitikának és a szakembereknek a feladata, hogy erre megoldást keressenek: „A jövő számos kihívása közül talán az oktatás a leginkább nélkülözhetetlen üttőkártya a kezünkben, amelynek segítségével az emberiséget a béke, a szabadság és a társadalmi egyenlőség felé terelhetjük. (...) Az oktatás egyike a lehetőségeknek, s talán a legfontosabb azok közül, amelyek az emberiség minél harmonikusabb, kétségbevonhatatlanabb fejlődését szolgálják a szegénység, a kirekesztő magatartás, a meg nem értés, az elnyomás és a háborúk visszaszorításában.”¹

HARSÁNYI Eszter és RADÓ Péter már 1997-ben arról ír, hogy a cigány tanulók oktatása a magyar iskolarendszerben kudarcot vallott (HARSÁNYI-RADÓ 1997). Az elmúlt évtizedekben tovább nőtt a cigányság és a többség iskolázottsága, így az életesélyek közötti szakadék. A cigány tanulók sikertelenségének okaival kapcsolatban alapvetően két meghatározó felfogás jelenik meg. Az egyik szerint a sikertelenség elsősorban a cigány gyerekek gyenge iskolaérettségében, a családi szocializáció elégtelenségében keresendő. Ezt az elvet vallja FARKAS Péter és JAKAB János a tanulmányában (FARKAS-JAKAB 1995), és erre a következtetésre jutott KERTESI Gábor és KÉZDI Gábor is (KERTESI-KÉZDI 1996).

A másik felfogás szerint a kudarcban sokkal nagyobb szerepe van az iskolának, amely nincs felkészülve a cigány tanulók oktatására, ezzel összefüggésben az integráció megvalósítására. Ezt a felfogást képviseli például OPPELT Katalin (OPPELT 1996).

A cigány tanulók sikertelenségének okait FIÁTH Titanilla a következő összetevőkben látja (FIÁTH 2002):

1. A családi szocializáció

- A családi élet strukturálatlansága miatt a cigány családok időkezelése eltér a nem cigányokétól. Nincs szigorú napirend, étkezés, munka stb.,

¹ Az idézet a Jaques Delors által vezetett Nemzetközi Bizottság UNESCO-nak írt jelentéséből való. Oktatás rejtett kincs. Budapest. Osiris – Magyar UNESCO Bizottság, 1997. 13. oldal

ideje az egyéni igényekhez igazodik. Emiatt a gyermekeknél az időélmény, illetve az időfogalom alig alakul ki, az iskolakezdés és a tanórák rendjének betartása óriási problémát jelent számukra.

- A cigány családoknál jól tenni a gyerekekkel annyit jelent, hogy mindent, amit megkívánnak, azonnal meg kell adni. Így nem alakul ki a késleltetés és az önkontroll képessége, ami a megfelelő iskolai teljesítéshez elengedhetetlen.
- A cigány gyermekek életéből kimarad a dackorszak, nem jellemzi a leválási szorongás, az iskolai szorongás minimális.
- A cigány gyerekeknek nincs serdülőkor. Az elnyújtott gyermekkorból 11-12 évesen azonnal egyfajta kicsinyített felnőttkorba lépnek.
- A cigányok magatartásprogramja jelentősen eltér az iskola által közvetítettől: túlélésre készítik fel a gyermekeiket.

2. A család és iskola kapcsolata

- Az oktatási-nevelési célok eltérő megfogalmazása: az iskola szerint az életre készíti fel a gyermekeket, jobb életésélyeket kínálva az oktatás által. A cigány család ellenben úgy tartja, az iskola feladata csupán az olvasás, írás, számolás megtanítása. A valódi életre való felkészítés az iskola falain kívül zajlik.
- Etnikai problémák: ami az iskola nézőpontjából tanár-diák konfliktus, az a cigányok szemében gádzsó-roma ellentét.

3. Rossz szociális helyzet

- A magyarországi cigányok mintegy 70%-a magyar anyanyelvű, de még így is a legnagyobb nyelvi kisebbség. A kétnyelvűség az iskolai sikertelenség szempontjából hátránynak tekinthető. Az óvodába nem járt cigány gyermekek legnagyobb nehézségei az első osztályban a nyelvi hátrányokból adódnak

4. Az óvodai képzés

- A cigány gyermekek óvodai nevelése későn kezdődik meg, ezért a nyelvi és szocializációs hátrányokat nincs idő behozni.

- Az iskolai előmenetel sikerességének szempontjából a minimum három éves óvodai nevelés szükséges.

5. A cigány családokban alacsony a tanulási motiváció

6. Előítéletesség és hátrányos megkülönböztetés

- Az előítéletesség sokszor hátrányos megkülönböztetéshez vezet. Ez pedig gerjeszti a szegregációs folyamatot.
- A roma gyerekek teljesítménye a nem roma gyermekek teljesítménye alatt marad.

7. A cigányság oktatása során a nem cigány gyermekek oktatásában alkalmazott pedagógiai módszerek csődöt mondanak

- A cigány gyermekek taníthatóságát kérdőjelezzik meg.
- A pedagógusoknak nincs elég ismerete a cigányságról.

KERTESI Gábor és KÉZDI Gábor kutatásai (KERTESI-KÉZDI 1996) szerint az esélyegyenlőtlenség mértéke több mint tizenötszörös a cigány és nem cigánygyerek között. Szinte kilátástalan helyzetbe kerül az a gyermek, akinek gyökereit, tradícióit, anyanyelvét és kulturális szokásait úgy kell megóvnia, hogy közben azt várják el tőle, hogy zökkenőmentesen illeszkedjen be a többségi társadalomba, az alig-alig kiépített integrációs feltételrendszer mellett.

Tapasztalatok azt mutatják, hogy a szabad iskolaválasztás univerzálissá tett rendszere, amely világszerte igen ritka példa, általában „nem növeli kimutathatóan az átlagos színvonalat, az egyenlőtlenséget viszont roppant mértékben felerősíti.” (KERTESI-KÉZDI 2004: 49.)

A gyakran jó szándékú szegregáció lesújtó következményeire is rámutat a tanulmány: „Az alacsonyabb társadalmi státusú családok gyermekeinek iskolai szegregációja és jellegzetes iskoláinak leromló oktatási színvonala közti összefüggés nem esetleges, hanem törvényszerű. Egy erősen szegregált iskolarendszerben az egyébként is hátrányos helyzetű gyermekek elkerülhetetlenül gyengébb minőségű oktatásban részesülnek, mint egy kevésbé szegregált iskolarendszer keretei között.” (KERTESI-KÉZDI 2004: 49.)

Ennek okát egyrészt lehet a kortárscsoport hatásával magyarázni, ugyanis a gyermekek motiváltságát jelentős mértékben befolyásolják a többiek vélt, vagy valós elvárásai, másrészt a hátrányos helyzetű gyerekek arányának növekedésével romlik az oktatás színvonala is. A szegregált körülmények között tanuló gyerekek számára ez azért katasztrofális, mert kutatási eredmények igazolják, hogy a minőségi pedagógiai szolgáltatások meghatározó jelentőségűek a tanulók fejlődése szempontjából (KERTESI-KÉZDI 2004: 14.).

Azt nem kell hosszasan bizonyítani, hogy a leszakadó réteg tanulói igen magas százalékban cigány származású gyerekek. MAYER József azt állítja, hogy az iskolai kimaradások mögött nem elsősorban tanulmányi, hanem sokkal inkább komplex (családis és iskolai) okok húzódnak meg (MAYER 2006). A tapasztalat úgy mutatja, hogy ez valóban így van. A következőkben tekintsük át, hogy a kormányzati törekvések a szociálpolitika és az oktatáspolitikai szintjén milyen módon próbáltak a kialakult helyzetre reflektálni, és változtatni azon.

5. Kormányzati törekvések

5.1. Az Európai Unió hatásai

A társadalmi kirekesztés, a társadalmi befogadás, az esélyegyenlőség elve viszonylag új fogalom a hazai politikai, szakmapolitikai, társadalmi gondolkodásban. Magyarország csatlakozása az Európai Unióhoz a szociálpolitika fogalmának és szemléletének teljes átalakulását eredményezte.

A szociális problémák, a szegénység és a társadalmi kirekesztés elleni küzdelem ma már nemcsak a szociális ellátórendszerek „haszontalan” feladata, hanem az egyes szakmapolitikákban is megjelenő olyan vezérlő elv, amely utat biztosít a társadalmi jólét felé.

Az Európai Unió Lisszabonban elfogadott új stratégiai célja nagy szerepet játszott a szociálpolitika és a gazdaság viszonyában beálló szemléleti változásban: az Európai Uniónak olyan legversenyképesebb és legdinamikusabban fejlődő tudásalapú gazdasággá kell válnia, amely a több és jobb munkahely és a nagyobb társadalmi kohézió mellett képes a fenntartható fejlődésre.

A lisszaboni stratégiát követően elfogadásra került a közösségi szociálpolitika új irányait összefoglaló *Szociálpolitikai Menetrend*, amit JUHÁSZ Gábor így jellemez:

„A Szociálpolitikai Menetrend az Unió Lisszabonban meghatározott stratégiai céljának szellemében biztosítja a pozitív és dinamikus interakciót a gazdaság-, a foglalkoztatás- és a szociálpolitika között, s ezeket a foglalkoztatáspolitikai keretén belül körvonalazódó oktatási stratégiákhoz is kapcsolja.” (JUHÁSZ 2004: 67)

A Szociálpolitikai Menetrend fontosabb célkitűzései közé tartozik a teljes foglalkoztatás és a jó minőségű munka, a tudásalapú gazdaságra való átállás, a szociális védelem korszerűsítése és a társadalmi beilleszkedés előmozdítása.

A kitűzött célok elérését szolgáló feladatok finanszírozását a Strukturális Alapok, s közülük is kiemelten az Európai Szociális Alap és az Európai Regionális Fejlesztési Alap forrásai segítették.

5.2. Nemzeti Fejlesztési Terv

Magyarország az Európai Unióhoz való csatlakozás után jogosulttá vált az Unió fejlesztési alapjainak, a strukturális alapok és kohéziós alap támogatására. Ezen alapok célja a gazdasági és társadalmi kohézió erősítése, illetve a fejlettségbeli különbségek csökkentése a tagállamok és régiók között.

Az NFT specifikus céljaiként a következőket határozta meg: a versenyképesebb gazdaság, a humán erőforrások fejlesztése, a jobb minőségű környezet és alpinfrastruktúra, illetve a kiegyensúlyozottabb területi fejlődés elősegítése. Témámhoz leginkább a Humán Erőforrás Fejlesztési Operatív Program (HEFOP) kapcsolódik.

Ennek céljai az Európai Szociális Alap és az Európai Regionális Fejlesztési Alap társfinanszírozásában az alábbi öt prioritáson keresztül valósultak meg:

1. Aktív munkaerő-piaci politikák támogatása
2. Társadalmi kirekesztés elleni küzdelem a munkaerőpiacra történő belépés segítségével
3. Oktatás, képzés támogatása az egész életen át tartó tanulás (Long Live Learning) politikájának részeként
4. Alkalmazkodóképesség és vállalkozói készségek fejlesztése
5. Az oktatás, a társadalmi befogadás és az egészségügyi ellátás infrastrukturális fejlesztése.

A fenti prioritások közül az élethosszig tartó tanulás politikája kapcsolódik leginkább ide. A Long Live Learning új szemléletmódot adott a magyar oktatáspolitikának: ez alá tartozik minden életünk során folytatott olyan tanulási tevékenység, melyet a tudás, a készségek és kompetenciák fejlesztésének céljával folytatunk egyéni, állampolgári/civil, társadalmi és/vagy foglalkoztatási perspektívában.

5.3. Nemzeti Cselekvési Terv

A Nemzeti Cselekvési Terv az Európai Unió szegénység és társadalmi kirekesztés elleni együttműködése keretében készült. Ez az együttműködés az EU 15 tagállama között 2000-ben kezdődött el, és a nyitott koordináció elvén alapult. A tagállamok közös célkitűzéseket fogalmaztak meg a szegénység és a társadalmi kirekesztődés mérséklésére, és a közös célkitűzések megvalósítását szolgáló intézkedésekről kétévente cselekvési tervben számoltak be az Európai Bizottságnak.

Magyarország – az új tagállamokkal együtt – 2002-ben kapcsolódott a folyamathoz. Ennek első lépéseként készült el 2003 decemberére a társadalmi kirekesztés hazai kihívásait összegző *Társadalmi befogadásról szóló közös Memorandum (Joint Inclusion Memorandum)*.

A társadalmi kirekesztés elleni küzdelem kiemelt irányait itt is öt pontban határozták meg:

1. a foglalkoztatás elősegítése
2. a közszolgáltatásokhoz való hozzáférés biztosítása mindenki számára
3. a szegénység, a tartós- és mélyszegénység csökkentése
4. beruházás a jövőbe – a gyermekek jólétének biztosítása
5. a társadalmi kirekesztés elleni küzdelem elvének érvényesítése minden területen

Szakdolgozatom szempontjából a legfontosabb célkitűzés az esélyteremtő oktatási rendszer megteremtése, amely a következő elemeket foglalja magába:

- az óvodai neveléshez való hozzáférés kiterjesztése a hátrányos helyzetű gyermekcsoportok körében

- az óvodai férőhelyek és az alapfokú oktatási-nevelési intézmények fejlesztése, különös tekintettel a hátrányos helyzetű és roma gyerekekre
- az oktatásban jelentkező hátrányos megkülönböztetés felszámolása
- a roma, a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű gyermekek többlettámogatása
- a pedagógusok komplex felzárkóztató programokra való felkészítése
- a közoktatásban és a szakképzésben jelentkező lemorzsolódás csökkentése
- a felsőoktatásba való bejutást segítő programok

E célok megvalósulását az Oktatási Minisztérium szakmai politikai intézkedései szolgálják.

5.4. Az Oktatási Minisztérium programjai

A cigány gyerekek óvodai részvételi arányának növelése érdekében 2003 szeptemberétől a hátrányos helyzetű gyerekek ingyenesen étkezhettek az óvodában, emellett a közoktatási törvény módosítása szerint helyhiány miatt nem tagadható meg a hátrányos helyzetű gyermekek felvétele óvodába, iskolai napközibe, illetve kollégiumba.

A hátrányos helyzetű és cigány tanulók oktatásból való lemorzsolódásának megakadályozása, illetve az iskolai szegregációs gyakorlatok mérséklése érdekében 2003 szeptemberétől elindult az integrációs oktatás programja az általános iskolákban. A program keretében bevezetésre került az integrációs felkészítés az 1., 5. és 9. évfolyamokon, a többi évfolyamon pedig képesség kibontakoztató felkészítés indulhatott, állami normatív támogatással. Az integrációs felkészítés célja a szegregált osztályok felszámolása, az eltérő szociális-gazdasági háttérű gyerekek együttnevelése, valamint olyan differenciált oktatásszervezési, pedagógiai gyakorlatok bevezetése, melyek hozzájárulnak a hátrányos helyzetű tanulók iskolai eredményességéhez, és ezáltal csökkentik a korai intézményelhagyók számát.. Az integrált oktatást folytató intézményeket szakmailag az Országos Oktatási Integrációs Hálózat (OOIH) segíti a térségekben kihelyezett koordinátoraival.

2003-ban elkezdődött a fogyatékos nyilvántartás jelenlegi rendszerének a hátrányos társadalmi helyzetű tanulók szempontjából történő felülvizsgálata. Az *Utolsó*

Padból elnevezésű program célkitűzésként a nem fogyatékos gyermekek fogyatékosá minősítésének visszaszorítását jelölte meg, mellette az indokolatlanul fogyatékosá minősített tanulók visszavezetését az általános tantervű iskolákba/osztályokba. A visszahelyezett gyermekek után az önkormányzatok 2004 után emelt normatívát vehettek igénybe. A program szempontjából releváns kultúra független tesztek standardizálása is megtörtént.

A speciális nevelési igényű tanulók minél több szolgáltatást kaphatnak meg a lakóhelyükön, eredeti környezetükben, térségi módszertani központok segítségével. Emellett körütekintőbb intézkedések léptek életbe a magántanulóvá nyilvánítás területén, azzal a határozott céllal, hogy csökkenjen az iskolai lemorzsolódás aránya.

A „tanoda” módszer előírta a hátrányos helyzetű gyermekek iskolai sikerességének iskolán kívüli foglalkozással való előmozdítását, amely nagyban hozzájárulhatott a lemorzsolódás csökkentéséhez.

Jelenleg is több program támogatja a hátrányos helyzetű, valamint roma fiatalok iskolai felzárkóztatását, továbbtanulását, kollégiumi elhelyezését, idegen nyelvi képzését, illetve középfokú képzésben való részvételét távoktatási és személyes konzultációs módszerekkel.

A felsőoktatásban 2005 szeptemberétől került bevezetésre a megkülönböztetett bánásmód, vagyis a pozitív diszkrimináció intézménye. Azoknak a gyermekvédelmi szakellátásban részesülő, illetve onnét kikerülő fiataloknak, valamint azon hátrányos helyzetű jelentkezőknek nyújt segítséget, akik szociális helyzetük miatt rendszeres gyermekvédelmi támogatásra jogosultak, és szüleik iskolai végzettsége nem haladja meg az alapfokú végzettséget. Az így bekerült hallgatót mentor segíti tanulmányai során.

Az esélyteremtő programoknak – hogy célt érjenek – szorosan össze kell kapcsolódniuk a rászorultság elvéből kiinduló különféle szociális juttatásokkal. 2003 szeptemberétől például – a törvényben előírt feltételek mellett – a rászorulóknak ingyen juthatnak tankönyvekhez. Ezen intézkedések törvényi háttérét biztosította az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló 2003 évi CXXV. törvény, a közoktatásról szóló 1993 évi LXXIX. törvény, illetve a módosításáról szóló 2003 évi LXI. törvény, a felsőoktatásról szóló 1993 évi LXXX. törvény, illetve a módosításáról szóló 2003 évi XXXVIII. törvény, valamint a nevelési-oktatási intézmények működéséről szóló 57/2002 (XI. 8.) OM rendelet.

6. A közoktatáson kívül

6.1. A DeMo projekt

A kormányzati törekvések mellett természetesen jelen voltak és jelen vannak napjainkban is azok a civil szervezetek és kezdeményezések, amelyek az egyre növekvő, úgynevezett leszakadó rétegbe tartozó gyerekek és fiatalok társadalomba való integrálásával foglalkoznak. A különféle tanodák, egyesületek létjogosultságának mutatói közé tartoznak az elmúlt évtizedek inkompetens szociálpolitikai döntései és az oktatáspolitikai új irányvonala is: az állami iskolarendszer gyakorlatilag lemondott erről a rétegről, és a befogadás helyett a kirekesztés mellett döntött.²

A DeMo, azaz a Demokrácia Iskolája egy olyan két és fél éves projektet valósít meg, amelyben 13 nevelés-oktatással és felzárkóztatással foglalkozó civil szervezet közötti interakción keresztül igyekeznek a társadalomban érzékelhető demokráciadeficitet, valamint a fiatalok körében tapasztalható közügyek iránti érdektelenséget ellensúlyozni, szigorúan szakmai keretek között.³ A Norvég Civil Támogatási Alap (NCTA) támogatásával megvalósuló projekt lehetővé teszi a tanodák közötti szakmai tapasztalatcserét, a szervezetfejlesztést, módszertani munkacsoportok és egy közös online módszertani tudásközpont létrehozását. Ennek köszönhetően a tanodákban megvalósuló fejlesztő pedagógia összehasonlíthatóvá válik, a felmerülő problémákat szakmai összejöveteleken megbeszélhetik, a különféle módszertanok megismerésének köszönhetően pedig beépíthetnek bizonyos elemeket saját foglalkozásterveikbe. Az eddig egyedülálló kezdeményezésben résztvevő szervezetek közé tartoznak: BAGázs Közhasznú Egyesület (Bag), Budai Városkapu Iskola (Pécs), Csatárlánc (Miskolc), Élmény-Tár Tanoda (Pécs), Faág Baráti Egyesület (Pécs), Igazgyöngy Alapítvány Toldi Tanoda (Told), InDaHouse (Pere), Liget Műhely-Szitakötő, Motiváció Oktatási Egyesület (Szeged), Pesterzsébeti Pinceklub, Pressley Ridge Magyarország, UCCU Oktatási Alapítvány (Budapest). A projektet a Demokratikus Ifjúságért Alapítvány munkatársai koordinálják.

A következő fejezetekben bemutatom, miért fontos a kommunikációs kompetenciák fejlesztése a tanodákban is, hogyan valósulhat meg ez a közoktatáson kívüli, és hogyan kapcsolható a kommunikációfejlesztéshez a drámapedagógia.

² a korábbi Nemzeti Alaptantervhez képest a 2012-es NAT sokkal nagyobb hangsúlyt fektet a tehetséggondozásra, míg a felzárkóztatás szándéka alig-alig jelenik meg a dokumentumban

³ <http://demoblog.hu/>

7. A kommunikációs kompetenciák fejlesztésének fontossága

A legtöbb iskolán belüli és iskolán kívüli oktatás-neveléssel foglalkozó szakember felismerte azt, hogy a kommunikációs kompetencia fejlesztése nem csupán egy a pedagógus fontos feladatai közül, hanem olyan fejlesztési terület, amely az összes többi kompetencia fejlesztésének értékét és érvényét meghatározza (GORDON 2009).

Abban az új, ún. kompetenciafejlesztés szemléletű oktatásban, ami néhány éve Magyarországon is folyamatosan teret nyer, nagy hangsúly helyeződik a kommunikációs kompetenciára: a különböző élethelyzeteket megfigyelve és tanulmányozva látható, hogy szinte egyetlen emberi aktivitás sem tud megvalósulni a kommunikáció valamely sajátos formája nélkül. Ezt ismerte fel a NAT is, amelyben az anyanyelvi kommunikáció kulcskompetenciaként jelenik meg: *„az anyanyelvi kommunikáció magában foglalja a fogalmak, gondolatok, érzések, tények, vélemények kifejezését és értelmezését, megérzését és közvetítését szóban és írásban (hallott és olvasott szöveg értése, szövegalkotás szóban és írásban), valamint a helyes, öntudatos és alkotó nyelvhasználatot az oktatásban és képzésben, a társadalmi és kulturális tevékenységek során, a családi társas életben, a munkában és a szabadidős tevékenységekben, a társas valóság formálásában.”* (NAT 2012: 10652)

A tudás, kommunikáció és az alkalmazás ebben a felfogásmódban inherensen azonosak egymással, s ez a szemlélet a tömegkommunikáció fejlődésével egyenesen arányosan napról napra egyre erősödik.

A kommunikációs kompetenciák fejlesztésének igénye a fentiek fényében határozottan megjelenik a közoktatás színterén. Az iskola intézményi keretei azonban nem mindig engednek teret a pedagógusnak a kompetencia- és képességfejlesztésre: a centralista, szűkebb autonómiát nyújtó kerettanterveket követve a legtöbb iskolában már az sikerélmény, ha az előírt tananyagot időben le tudja adni a tanár. Sok esetben a leszakadó rétegnek lehetőséget sem nyújtanak az iskolák a felzárkóztatásra, pedig kutatások bizonyítják, hogy igény lenne rá (GORDON 2009).

Az anyanyelvi kommunikáción az anyanyelv elsajátításának folyamatát és eredményét értjük, amely természeténél fogva kapcsolódik az egyén kognitív képességeinek fejlődéséhez. Az anyanyelvi kommunikáció feltétele a megfelelő szókincs, valamint a nyelvtan és az egyes nyelvi funkciók ismerete. Egy szegregátum tanulói, kiváltképp, ha cigány származásúak, alapvető hátrányból indulnak a nyelvi hátrány (kétnyelvűség, diglosszia), az eltérő szociokulturális háttér stb. miatt (ld.: 4. A

cigány gyermekek sikertelenségeinek okai), s ez olyan behozhatatlan lemaradást okoz az iskolában, amivel a jelenlegi oktatási rendszer nem tud mit kezdeni.

Az iskolán kívüli felzárkóztatással, tanulástámogatással foglalkozó tanodák azonban felismerték az okokat, és legtöbbjük az alapkompétenciák megerősítésére építi pedagógiai programját. A kommunikációfejlesztésnek gazdag módszertana van, a következőkben ezek közül egyet mutatok be részletesen, amely egy komplex fejlesztési eszköz lehet, s a komplexitásában rejlő magas potenciálnak köszönhetően nemcsak a kommunikációt fejleszti, hanem teljes személyiségformálás érhető el az alkalmazásával: ez a drámapedagógia módszere.

8. A drámapedagógia

8.1. A drámapedagógia megjelenése

Noha már a 16–17. század kiemelkedő pedagógiai gondolkodói is felismerték a drámajátékban rejlő nevelési lehetőségeket, hazánkban az oktatás-nevelés színterén csupán az elmúlt néhány évtized során jelent meg és erősödött egyre inkább a drámapedagógia mint fejlesztési eszköz. COMENIUS Sárospatakon az oktatás színpadi formájával próbálkozott, amikor a Schola Ludusban szinte az egész tananyagot dramatizálta. Úgy vélte: *„Minden, ami a nyilvánosság előtt játszódik, olyan, mint a színház. Éppen ezért, akiket rövid időn belül a közéletbe küldenek, úgy neveljék, hogy ott megfelelően állják meg a helyüket...”* (KOVÁCS: 1970: 6) Bár a drámapedagógia eredményei kézzel foghatóak, a hazai közoktatás területén mégsem talált igazán termékeny táptalajra.

Kialakulását Dorothy HEATHCOTE nevéhez köthetjük, aki az 1960-as években kezdett el játszva dolgozni angol gyerekcsoportokkal. Magyarországra az 1970-es években, főképp csehszlovák közvetítéssel került, s hamar a színjátszók felkészítésének részévé vált a próbafolyamatok során. MEZEI Éva, GABNAI Katalin, DEBRECZENI Tibor voltak azok, akik munkájukkal megalapozták a drámapedagógiai módszertant, és nekik is köszönhetően 1988-ban megalakult a Magyar Drámapedagógiai Társaság. Az igazi áttörés 1991 nyarán történt meg, amikor David DAVIS angol drámapedagógus egy olyan kurzust tartott Magyarországon, amelynek több pozitív következménye is volt: egyrészt elindította az angolszász drámapedagógia elterjedését hazánkban, másrészt pedig a magyar drámapedagógia ennek a kurzusnak köszönhetően ébredt öntudatra:

„megkülönböztetve magát a gyermekszínpáztól tanórai szerepet kért magának, ahol a résztvevők már maguknak játszanak, és nem egy nézőknek szánt darabra készülnek.”(TÖLGYESSY 2012)

8.2. A drámapedagógia meghatározása

A drámapedagógiának többféle meghatározását is ismerjük. SZAUDER Erik szerint a drámapedagógia a személyiség fejlesztésének olyan módja, melynek során a résztvevők kognitív struktúrája és társas viszonyrendszere pedagógus által irányított csoportban dramatikus cselekvés révén fejlődik (SZAUDER 2004). KAPOSÍ a játék fogalmát is bevonja a meghatározásba, ezáltal nála a drámapedagógia olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során *„képzeltbeli (fiktív) világot építenek fel, ebbe a képzeltbeli világba a résztvevők szereplőként vonódnak be, a fiktív világon belül valós problémákkal találkoznak, s ebből valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert.”* (KAPOSÍ 2008: 3)

GABNAI Katalin drámajátéknak nevez *„minden olyan játékos emberi megnyilvánulást, melyben a dramatikus folyamat jellegzetes elemei lelhetőek föl.”* (GABNAI 2011: 9.) A dramatikus folyamatot négy szempontból határozza meg: kifejezési formája szerint lehet megjelenítés, illetve utánzás; megjelenési módja szerint fölidézett vagy éppen megnyilvánuló társas kölcsönhatás, interakció; eszköze lehet emberi vagy zenei hang, a nyelv, a test, a tér és az idő; tartószervezete pedig a szervezett emberi cselekvés. A drámajáték célja a személyiségformálás, a kapcsolatfelvétel, a kapcsolattartás és a közlés megkönnyítése.

A drámapedagógia gyökereit tekintve PINCZÉSNÉ a színművészetben, a pszichológiában és a pedagógiában határozza meg azokat (PINCZÉSNÉ 2003). KAPOSÍ elhatárolja a drámát azoktól a hozzá közelálló egyéb hasonló műfajoktól, amelyekkel sokszor összemosódik a hétköznapi nyelvhasználatban; fontos emellett, hogy a dráma nem szabályjáték, hiszen abban általában nem jelenik meg a fantáziánk szülte képzeltbeli világ. Szabályjáték alatt érti a pedagógiai folklórban használt képességfejlesztő játékokat, például egymás mozdulatainak tükrözését (KAPOSÍ 2008: 3–4). Egy szabályjáték esetén a játékosok önmagukat játsszák, nem pedig az imitáció a cél. Elhatárolja a pszichodramától is, hiszen a pszichodramában nincs távolítás. A drámának alapvető jellemzője, hogy a résztvevők különböző szerepek „védelme alatt” dolgoznak. Ennek ellenére a dráma és a pszichodráma határa sokszor nem teljesen

egyértelmű. Elhatárolja a színháztól is, mellyel ugyan nyelve közös, célja teljesen más: a dráma a saját élményért, a megtapasztalásért van, míg a színház megint csak a közönség felé közvetít tartalmakat (KAPOSI 2008).

NEELANDS részletezi a dráma létrejöttének alapvető feltételeit: a drámát ő szintén a gyermeki játékból eredezteti (NEELANDS 1995) és a gyermeki játékhoz hasonló fantáziaképességet és önkontrollt feltételez a gyakorlat során. Ezen kívül abból a szempontból is közel áll a gyermeki játékhoz, hogy képzeletbeli, „*mintha*” jellegű tevékenységben zajlik, így a résztvevők pszichés biztonsága érdekében a dráma által megajánlott szerep és szituáció egyértelműen képzeletbeli marad. A játékosoknak minden esetben tudatában vannak, hogy egy képzeletbeli helyzetbe kerültek. Fontos továbbá az *itt és most*, a jelenre való koncentrált figyelem. A dráma egyaránt használja a résztvevők meglévő tapasztalatait és képzeletét is. Annak ellenére azonban, hogy képzeletbeli természetű, a drámának „valósnak” kell tünnie. Tehát következetesnek kell lennie, a megállapodásokat be kell tartani, a képzeletbeli világ keretein belül kell maradni. A drámatanár mindezt belülről irányítja, tudatosan, bizonyos célokat szem előtt tartva (NEELANDS 1995).

NEELANDS szerint a dráma háromféle módon képes érzelemkiváltásra: egyrészt a játékos empirikus tapasztalati körén kívül álló szerepekbe való belépés által. Szerepbe lépve a résztvevők sem egyéniségeket, hanem típusokat jelenítenek meg. Ebből adódóan különböző attitűdöket is képesek megtapasztalni, miközben az érzelemkifejezés mindig a fikción belül jelenik meg. A drámatanár tehát valódi érzelmekkel dolgozik, de olyanokkal, melyek a drámában történetekkel állnak kapcsolatban. A „*mintha*” módú munka lehetőséget ad arra is, hogy a játékosok olyan szerepekbe kerüljenek, amelyekben a hétköznapi életükben nincsenek, akár az ellenkezőjét is átélhetik hétköznapi szerepeiknek és az adott csoportban betöltött szerepüknek. Így például aki vezető szerepben van, háttérbe kerülhet, a háttérbe szorulókat előtérbe kerülve domináns szerephez juthatnak stb. A dráma legfőbb célja éppen a változás előidézése, mely érintheti a megértést, az attitűdöt, a szerepjátékra vonatkozó elvárásokat, a szociális viselkedést, a nyelvi tapasztalatokat, mások szükségleteinek és szándékainak fel- és elismerését és egyéb más területeket is (NEELANDS 1995).

A következőkben azt vizsgálom, hogy a tanodákon belül hogyan érvényesülnek a drámapedagógia fenti sajátosságai, és a módszertan mely elemeit alkalmazzák a foglalkozásokon a különböző tanodákban.

9. Drámapedagógia és kommunikációfejlesztés a tanodákban

9.1. BAGázs⁴ Közhasznú Egyesület (Bag)

Bár az egyesület programjai között nincs külön kiemelve a drámapedagógia módszere, ennek ellenére mégis számos programban és foglalkozáson megjelennek az egyszerű dramatikus játékok mint fejlesztési eszközök.

Az egyik ilyen projekt a bagi romatelepen működő BAGázs Közhasznú Egyesület Iskolai Közösségi Szolgálat (IKSZ), mely keretén belül budapesti középiskolások segítik a bagi gyerekek tanulását és fejlődését a romatelep szélén felállított konténerházakban. A különböző területeken végzett fejlesztőmunka mellett az önkéntesek a tanulásra jelentkező óvódásokat és kisiskolásokat korrepetálják is; a gyerekek egyre növekvő száma pedig már önmagában is fontos pozitív visszajelzés a projekt sikerességéről.

Az iskolai közösségi szolgálatban résztvevő budapesti önkéntes diákok egy alapos felkészítést követően tarthatnak a bagi gyerekeknek foglalkozásokat. A BAGázs saját megfogalmazása szerint így ír a programról: „a foglalkozásokon nem-formális oktatási elemeket alkalmazunk, így játszva tanulunk és juttatjuk sikerélményhez a gyerekeket, hogy megtapasztalják a tanulás örömeit. Az önkéntesektől személyes figyelmet kapnak a kis csoportokba beosztott gyerekek”⁵

A középiskolás önkéntesek által tartott foglalkozásokon a korrepetálás mellett fontos szerepet kap az alapkészségek és -képességek fejlesztése is. Négy területre helyeződik hangsúly a munkában: a szociális készségek, a beszédképesség, a mozgásos-tájékozódó készségek (testkép, térbeli tájékozódás) és a végrehajtó funkciók (alkalmazkodás, szabálykövetés) fejlesztésére.

Mind a négy területen belül megjelennek a drámajátékok. Dolgozatom szempontjából releváns terület a beszédképesség, bár fontos megjegyezni, hogy a komplex fejlesztés összes összetevője kölcsönösen hat egymásra, kiegészítik egymást így nyújtva biztos alapokat a készségek és képességek szintjén.

Az egyesület a beszédképesség területén belül olyan témaköröket is meghatározott a 2014-es évben, amelyek korábbi tapasztalataik alapján a leginkább problémásak a bagi gyerekek számára. Ezek a következők: ízek, hőmérsékletek, ellentétpárok (ferde, egyenes, görbe; széles, keskeny; magas, alacsony; vastag, vékony;

⁴ <http://www.bagazs.org/hu/>

⁵ <http://www.bagazs.org/hu/iksz/miaziksz>

több, kevesebb). Ezekre a témakörökre építik a foglalkozásokat, ezek alapján készülnek a budapesti középiskolások különböző játékokkal.

A foglalkozások tervezésénél fontos szempontként jelenik meg a fokozatosság elve: ezt úgy érhetik el, ha a fejlődés ütemében először szó-, majd mondat-, végül pedig szövegszintű beszédfejlesztő játékokat játszanak a gyerekekkel.

Ehhez kapcsolódóan a játékokat rendszerezni lehet az alapján, hogy a beszédképesség területén belül pontosan mit fejlesztenek:

1. Szókincsfejlesztő játékok: ide tartoznak azok a játékok, amelyek segítségével a gyerekek új szavakat tanulhatnak, rögzíthetnek és alkalmazhatnak a kommunikációjukban. A legegyszerűbb ilyen gyakorlat a *képről mesélés*, aminek során egy választott kép alapján kell minél több szót és kifejezést gyűjteniük. Egy másik játék, a *rakd sorba!*, ahol minden játékos egy érdekes, szokatlan tárgyat húz ki egy zsákból. Először tapogatás alapján kell kitalálniuk, hogy mi az, majd a kihúzott tárgyakat valamilyen szempont alapján sorba kell rendezniük, vagy csoportosítaniuk – például méret (nagy, kicsi), súly (nehéz, könnyű), keménység (kemény, puha) stb. alapján. A játék ezáltal jó terepet ad ahhoz, hogy a szókincsbővítés mellett az ellentétpárokat is gyakoroltassa a gyerekekkel.
2. Mondatalkotó játékok: a gyerekek ezeknél a játékoknál már nemcsak a szavak szintjével foglalkoznak, hanem azokat alkalmazva mondatokat kell létrehozniuk. Ezek a gyakorlatok sokszor építenek a szókincsfejlesztő játékokra, a *képről mesélés* változata lehet például, amikor mindenkinek egy mondatot kell mondania a képen szereplő karakterről. A gyerekek kaphatnak előre meghatározott, ún. mondatpaneleket is, amit saját maguknak kell kiegészíteniük, körbeadniuk (*mondatpanel*): azaz mindenki ugyanazt a mondatpanelt ismétli és adja tovább a soron következőnek (ilyen gyakran használt mondatpanelek pl.: *Julika üzeni Béluának, hogy...; Julika küld egy-t Béluának* stb.)
3. Történetmesélő játékok: ezen a szinten a gyerekeknek már önállóan kell megalkotniuk a játékokban egy-egy rövidebb történetet. A cél, hogy folyamatosan, folyékonyan beszéljenek, összefüggő mondatokat használva. Erre egy gyakran játszott és hatékony játék a *sajnos, szerencsére*, ami a

történetmesélés egyik változata. A játékosok közül a soron következő gyerekek felváltva úgy kezdik a mondatukat, hogy sajnós... vagy szerencsére... (Például: *Sajnos tegnap esett az eső. Szerencsére volt nálam esernyő. Azonban sajnós, mint minden esernyő, ez is kifordult. De szerencsére hamar elállt az eső.* stb.) A játék nemcsak a kommunikációs kompetenciát fejleszti, hanem mozgósítja a gyerekek fantáziáját és kreativitását, valamint az együttműködési és az empátiás készség is hatékonyabbá válik.

9.2. Faág Baráti Kör Egyesület (Pécs)

A pécsi Faág Baráti Kör Egyesület szintén hátrányos helyzetű és állami gondozásban élő gyerekek tanulási és szociális felzárkóztatásával foglalkozik, számos területen tartanak fejlesztő foglalkozásokat (pl.: önismereti foglalkozások, sport, művészeti nevelés, közösségépítés, szociális készségfejlesztés, korrepetálás). Az egyesületen belül egészen frissen, a 2014-es évben jelent meg a drámapedagógiai módszer alkalmazásának igénye. Az egyesület drámapedagógusai közül Bacsikai Zsófiával és Rimai Dáviddal készítettem a drámás foglalkozásokról interjút⁶, főképp az egyesület motivációját és módszereit kutatva.

Az egyesület tagjai felismerték a drámapedagógiában rejlő potenciált, főbb fejlesztendő kompetenciák és készségek szintjén az önkifejezés, önreflexió, szociális kifejező készségek (gesztusok, hangsúly, hanglejtés, mimika), verbális kifejező készség és a tolerancia szerepel. Ami miatt elkezdtek a gyerekeknek drámafoglalkozásokat tartani, az épp a módszerben rejlő komplex és hatékony fejlesztési lehetőség: a drámapedagógia egyszerre hat az érzelmi és kognitív, valamint a szociális készségek szintjén. Segítségével a pécsi hátrányos helyzetű gyerekek játékosan, vagy legalábbis a mindennapokból kilépve, különböző szerepek és szituációk átélésén keresztül szerezhettek tapasztalatokat a világról és önmagukról.

Ennek megfelelően a drámapedagógiai programban a fejlesztő játékok a hangsúlyosak, de távolabbi célként megjelenik legalább egy színdarab létrehozásának az igénye is, amin keresztül a zenés-táncos és a képzőművészeti foglalkozások eredményei és produktumai is megmutatkozhatnak (például díszletkészítés esetén). A fejlesztés és a produkció mellett az egyesületnél fontos cél az is, hogy a

⁶ Az interjú kérdéseit ld.: *Mellékletek*

drámapedagógiai foglalkozások olyan pozitív hangulatú légkört nyújtsanak, ahol a fenti készségfejlesztések játékos formában valósulhatnak meg.

A foglalkozások célcsoportja főképp a 10-14 éves korú fiúk és lányok, akikkel kéthetente négy órában játszanak a drámapedagógusok. A tervezés során többféle drámapedagógiai könyvből (pl.: KAPOSÍ: *Játékkönyv*), illetve saját tapasztalataikból merítenek, de emellett elengedhetetlen a gyakorlatok során a spontaneitás is.

A Faág Baráti Kör Egyesület drámafoglalkozásai alapvetően warm-up jellegű, úgynevezett jégtörő játékokkal indulnak. Ezután egy közös beszélgetés, véleménynyilvánítás során megkezdik a valódi munkát, ami főképp a gyerekek ötleteire és igényeire épül. Fontos szempont, hogy a drámafoglalkozások a gyerekek élményvilágára alapoznak, saját eddigi tapasztalataikat használják fel a gyakorlatok során, kiegészülve a foglalkozásvezetők már rutinosan előjövő drámapedagógiai eszközeivel. A foglalkozásoknak egy történet vagy egy szituáció nyújt keretet, amelyet a gyerekek ötletei alapján töltenek fel tartalommal, gyakran egy érzés megragadásán keresztül.

Ezekon a programokon a legnagyobb feladat a gátlások ledöntése, amely több alkalmat is igényel, hiszen minden gyermek más, ennek megfelelően minden gyermek másképp is fejezi ki magát. Ezeket a sajátosságokat figyelembe véve törekednek a drámapedagógusok arra, hogy mindenki úgy érezze, hogy a foglalkozások során a nagy egész része, és tudatosuljon benne, hogy ez az a hely és idő, amikor szabadjára engedheti képzeletét, megvalósíthatja önmagát, kipróbálhat olyan szerepeket, amelyekbe eddig még nem került. Problémaként merülhet fel az, ha egy gyerek túl harsány, ezáltal elnyomja a visszahúzódókat. A drámapedagógusok feladata az, hogy mindig törekedjenek a csoporton belüli optimális egyensúlyra és az összhangra.

Az egyesület a drámapedagógiai módszertől azt várja, hogy a gyermekek a társadalmi életben elvárt szerepeket egy olyan biztonságos környezetben próbálhassák ki, ahol a pozitív megerősítések során ezt a mindennapi életükben feszengés nélkül tudják alkalmazni. Céljuk továbbá az egészséges énkép, az önelfogadás erősítése és a tiszteletalapú gondolkodás átadása. Emellett művészi szinten szeretnék még kibontakoztatni azokat a tehetséges vonásokat, amelyek minden gyerekben meglatulnak. Ezeket egyéntől függően, differenciált módon szeretnék fejleszteni.

A drámapedagógia alkalmazásával elért fejlesztési eredmények mérési igénye még nem merült fel az egyesületen belül, többek között azért sem, mert véleményük szerint különösebb mérésre a dráma nem ad lehetőséget. Az értékelés sem jelenik meg

szempontként, hiszen éppen arról szólnak a foglalkozások, hogy kötetlen légkörben, szorongásmentesen töltsenek el a gyerekek néhány órát egymással. A drámapedagógusok a pozitív megerősítésben hisznek, emellett nem tekintélyelvű személyekként, hanem támaszként szeretnének funkcionálni, azaz egyenrangú segítőként a gyerekek mellett.

10. A Toldi Tanoda

10.1. Told és az Igazgyöngy Alapítvány

Told község a keleti határszélen, Hajdú-Bihar megyében, a Berettyóújfalui járásban található, körülbelül háromszáz fős zsáktelepülés. Az itt élő – túlnyomórészt cigány nemzetiségű – lakosok hétköznapijait a kilátástalanság, a munkanélküliség és a mélyszegénység jellemzi. Többségük halmozottan hátrányos helyzetű: az alacsony képzettség és a nagyarányú munkanélküliség miatt súlyos megélhetési problémák jelentek meg az elmúlt évtizedekben. A családok túlélésért folytatott harca kihat az elemi lakhatási, táplálkozási körülményekre és az egészségi állapotukra is; az alapvető élelmiszerek, ruhák hiánya mellett eltörpülni látszik a tanulás fontossága (WÉBER 2014). Az itt élők nagy részének alacsony az iskolázottsága, a szülők közül sokan funkcionális analfabéták, az általános- és középiskola, valamint a szakképzésre járó gyermekek közül pedig sokan nem vesznek részt rendszeresen az iskolai órákon sem. Ez a tendencia szorosan összefügghet azzal a sajátos helyzettel, hogy a faluban nincs iskola, így a diákok a szomszédos városokba, Berettyóújfaluba illetve Biharkeresztesre ingáznak nap mint nap.

Ebben a szegregátumban kezdte el munkáját az Igazgyöngy Alapítvány 1999-ben. Fő tevékenységükként a tehetséggondozást, a művészeti oktatást és a személyiségfejlesztést határozták meg. Az alapítvány által fenntartott Alapfokú Művészetoktatási Intézmény közel 670 gyerek művészeti nevelését végzi, közülük csaknem 70%-ban hátrányos helyzetű, köztük pedig 250 mélyszegénységben élő gyermekét.⁷ Az oktatás-nevelés mellett egy – ez idáig egyedi – modellfejlesztési folyamat is megjelenik, amely keretén belül a mélyszegénységben élő gyerekek életesélyeinek javítását tűzték ki célul: igyekeznek jövőképet nyújtani számukra, javítani az életesélyüket, kompenzálni a hátrányukat és segíteni az integrációjukat. Az

⁷ <http://igazgyongy-alapitvany.hu/>

esélyteremtési modell három eleme az oktatás, a szociális munka és az intézmények közötti együttműködés. Ezekkel az adaptálható elemekkel igyekszik az alapítvány segíteni a mélyszegénységben élők helyzetén, több település mellett Toldon is, amely az évek során az alapítvány ún. modellfalujává vált: itt láthatóak leginkább a befektetett munka eredményei. E munkába csatlakozott 2012-ben a Toldi Tanoda önkéntesekből álló csoportja, amely a felzárkóztatásban, készség- és kompetenciafejlesztésben, nevelési-oktatási tevékenységek sokszínű módszereivel igyekszik a gyerekek iskolai sikerességét előremozdítani.

10.2. A Toldi Tanoda megalakulása

A Toldi Tanoda elnevezés 2014 nyara óta van jelen a köztudatban, bár a fejlesztő munka ötlete már 2012-ben megfogalmazódott.

Egy időben két különböző egyetemista csoport utazott le Toldra az alapítvány munkáját megtekinteni: az ELTE PPK oktatói és doktoranduszai, és az Illyés Sándor Szakkolégium tagjai. A csoportok hamar egymásra találtak, és a látogatás után egyből megfogalmazódott egy közös, nyári tábor ötlete. Egy évvel később, 2013-ban a kezdeményezéshez csatlakoztak az ELTE BTK tanári mesterszakos hallgatói közül is néhányan, akik egy egyetemi szeminárium keretén belül utaztak le, és ismerkedtek meg a toldi modellel. A csoport tagjai hamar felismerték, hogy érdemes lehet a drámapedagógiát mint fejlesztési eszközt bevenni a nyári táborok struktúrájába, így egyre nagyobb teret nyert a különféle módszerek között a drámapedagógia igénye is.

2013-ban Lencse Máté, az önkéntes csoport vezetője elnyerte a Vodafone Magyarország Alapítvány Főállású Angyala címét, így megvalósíthatta *Önkéntesek a minőségi integrációért* c. projektjét. Ennek köszönhetően egy éven keresztül koordinátorként segíthette az Igazgyöngy Alapítvány Toldon folytatott munkáját, valamint a berettyóújfalui kistérségben élő halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek felzárkóztatását. A projekt a mélyszegénységben élő gyerekek és családjaik esélyegyenlőségének megteremtésére irányult, felismerve, hogy bizonyos problémákat az iskolán belül már nem lehet megoldani, azonban önkéntesek segítségével, az iskola intézményes keretein kívüli tanulás, fejlesztés eredményeképpen látványos változások érhetők el a családok lakókörnyezetében és életminőségében. A program megvalósítása során kezdett el a csoport valódi tanodaként működni: önkéntes toborzással – elsősorban egyetemisták bevonásával – kezdődött a minőségi munka, amely során a

tanév ideje alatt minden hétvégén két-három önkéntes Lencse Máté vezetésével Toldon korrepetálta és fejlesztette a hátrányos helyzetű gyerekeket, elősegítve iskolai sikereiket és társadalmi integrációjukat. A hétvégék mellett a közoktatási szünetek lehetőséget nyújtottak különféle táborok megszervezésére is, így 2013-tól az őszi- és a tavaszi szünetben is – nyolc-tíz önkéntes bevonásával – helyi, napközi jellegű táborokba várták a toldi gyerekeket. Emellett folytatódtak a nyári táborok is, a 2013-as és a 2014-es nyári szünetben egyaránt három-három toldi táborban foglalkoztak a gyerekekkel. A táborokban a konkrét iskolai tanuláshoz köthető elméleti tudásátadás helyett sokkal inkább a gyermekek játékos fejlesztése jelent meg célként.

A Vodafone projekt lezárulását követően 2014 szeptemberétől – köszönhetően a felnőttek, a gyerekek, és az Igazgyöngy Alapítvány pozitív visszajelzéseinek – az önkéntesek úgy döntöttek, hogy nem hagyják abba a munkát, és az alapítvány önkéntes csoportjává alakultak, nagy autonómiával, de szoros kooperációval, így jelenleg már ténylegesen tanoda jelleggel folytathatják a munkát. Ennek köszönhetően a gyerekek tanulásának támogatása és kompetenciafejlesztése zökkenőmentesen folyhat tovább: minden héten egy-egy önkéntes leutazik Toldra, amikor pedig erre nincs lehetőség, akkor online tanulási alkalmakat szerveznek. Az önkéntes csoport egyik legfontosabb célja jelenleg a fenntarthatóság, többek között ezért is kezdődött el az online tanulás (Skype) rendszerének kialakítása (így az utazás ideje és költsége nem lehet hátráltató tényező). Ez természetesen nem a személyes jelenlét megszüntetését jelenti, azonban az arányokat a helyzet specifikussága miatt érdemes volt átgondolni és némiképp átalakítani. Az online és a személyes, egyéni tanulás mellett pedig továbbra is jelen vannak a szünetekre szervezett táborok, amelyek lehetőséget adnak az alapkészségek és a gyakorlati tudás fejlesztésére is.

A jelenlegi struktúra tehát a következő: a hét elején helyi koordinátorok bevonásával és segítségével online tanulás hétfőn, kedden és szerdán, csütörtöktől szombatig pedig személyes tanulástámogatás Toldon, két-három önkéntessel. Az őszi- és a tavaszi szünetben tábori keretek között készség- és kompetenciafejlesztés, a nyári szünetben pedig háromszor egy hét tábor, ahol szintén a játékos fejlesztés a cél.

10.3. Szervezeti struktúra

A Toldi Tanoda tehát 2014 szeptemberétől kezdett el az Igazgyöngy Alapítványon belül önálló, autonóm szervezetként működni, aminek következtében a csoport a még hatékonyabb működés érdekében szervezetfejlesztésen ment keresztül.

A tanoda élén jelenleg a tanodavezető áll. Alatta helyezkedik el a pedagógiai munka koordinátora, akinek a feladati körébe tartozik az önkéntesek szervezése, az iskolával való kapcsolattartás és a pedagógiai munka adminisztrálása. Négy önkéntes mentorként dolgozik, ők fejenként hat toldi gyerek fejlődését támogatják: egyéni fejlesztési tervet készítenek, portfóliót vezetnek és segítik/irányítják a gyerekekkel dolgozó önkénteseket. Az önkéntesek a személyre szabott önkéntes szerződésükben meghatározott feladatköröket látják el, amelyek közé tartozhat például a heti személyes tanulástámogatásban való részvétel Toldon, részvétel a heti szintű online tanulástámogatásban, a táboroztatáshoz kapcsolódó feladatkörök, feladatlapok, feladatok készítése, részvétel a tervezési folyamatokban, munkacsoporttagság stb. A tanodában jelenleg a következő munkacsoportok működnek, mindegyik munkacsoport élén a munkacsoport-vezetővel:

1. Beszélgetős munkacsoport

Cél: a kommunikációs- és szociális kompetenciák, illetve az önkifejezési készség fejlesztése, egy-egy témakörön belül a gyerekek látókörének tágítása.

2. Drámapedagógiai munkacsoport

Cél: a kommunikáció, a verbális és nonverbális önkifejezés készségének, az együttműködés képességének fejlesztése, ön- és társismeret, testséma, téri orientáció és a kreativitás fejlesztése.

3. Idegen nyelvi munkacsoport

Cél: idegen nyelveken történő kommunikáció fejlesztése szóban és írásban, szókincs bővítés, motiválás a nyelvhasználatra, nyelvtani rendszerek elsajátítása.

4. Ovis munkacsoport

Cél: alapkészségek és –kompetenciák megerősítése, fejlesztése és alkalmazása, együttműködés, szociális és empátiás készségek, kreativitás fejlesztése.

5. Matematika munkacsoport

Cél: alapvető számtani műveletek helyes elvégzése, fejlődés mérése kompetenciatesztel, attitűdformálás.

6. Szövegértés munkacsoport

Cél: szövegértési kompetencia fejlesztése, olvasási készség fejlesztése, kommunikációfejlesztés.

7. Társasjáték munkacsoport

Cél: kooperáció, empátia, kommunikáció fejlesztése, stratégiai helyzetfelismerés, döntéshelyzetek helyes megoldása, kognitív képességek fejlesztése, szabálykövetés.

10.4. A kommunikáció fejlesztése mint cél

A Toldi Tanoda egyik kiemelten fejlesztendő területeként határozta meg a kommunikációs kompetenciák fejlesztését. A fenti munkacsoportok céljaiból világosan látszik, hogy legtöbbször a célok között megjelenik a kommunikációfejlesztés is.

A tendencia nem véletlen: a nyelvi-kommunikációs kompetenciák alakulása meghatározó tényezője lehet a gyerekek kognitív és szociális fejlődésének, az egész életpályát befolyásoló, sikeres társadalmi beilleszkedésnek. Egy szegregátumban az ott élők alapvető kommunikációs hiányosságokkal rendelkeznek. Ahogy láttuk a sikertelenségek okainál, a Toldon élő gyerekek is alapvető nyelvi hátránnyal indulnak az iskolában. Ez a felismerés vezetett ahhoz a törekvéshez, hogy a tanodában a kommunikációfejlesztés hangsúlyos szerepet kapjon a készség- és kompetenciafejlesztések sorában. A kommunikáció és a nyelvi nevelés kiemelése a többi fejlesztendő terület közül tükrözi a terület mindent átható jelentőségét is. A helyes nyelvhasználat elsajátítása több mint egy nyelv megtanulásának folyamata. A nyelvelsajátítás a (szűkebb és tágabb) beszélő környezet kompetens tagjává avatja a gyereket, és ez *„a közösségi kultúra interiorizációjának elengedhetetlen feltétele, a közösségi normák, értékrend és elfogadott viselkedési formák befogadásának módja, a kognitív funkciók kiteljesítésének alapja.”* (ZÓKA: 2012)

A toldi cigány gyerekek nyelvhasználatában merőben más kommunikációs stratégiák használatát figyelhetjük meg, mint a pusztán egynyelvű, magyarul beszélő

társaik kommunikációjában. A toldi gyerekeknél – és ezzel összefüggésben a család egészénél – az írásbeliségnél sokkal jelentősebb mértékben van jelen a magasabb szintű szóbeli kultúra, amelynek gyakori formája a párbeszédeség. Ez a felismerés vezetett oda, hogy a tanoda kommunikációfejlesztési törekvései egy ilyesfajta szóbeli kommunikációs stratégiára épüljenek. Hamar kiderült, hogy a mese mint társalgási műfaj kiemelt jelentőségű a kommunikációjukban, egyértelművé téve azt, hogy a tanoda módszertanában is meg kell jeleníteni a mesét, a mesélést. Ehhez adott nagyon jó fundamentumot a drámapedagógia, hiszen ennek segítségével a mesélés folyamatában a gyermek aktív résztvevője a kommunikációs szituációnak, kezdettől fogva kommunikációs partner, így bármikor belekérdezhet, beleszólhat a narrátor történetébe, aktívan alakíthatja azt, gyakran a saját maga élménytapsztalataiból merítve témát az improvizált párbeszédekhez. A szakirodalom bőven hoz olyan példákat, ahol a kétnyelvű cigány mikroközösségekben gyakorta fordulnak elő szóbeli megnyilvánulások között a narratív szövegek; a mesék, az életképek, az életszituációk, a tréfák, a találós kérdések (VÖ.: RÉGER 1990). Ezt a tapasztalatot felhasználva dolgozta ki a Toldi Tanoda mindegyik munkacsoportja a saját módszertanát, ahol kitüntetett szerepbe került a kommunikációfejlesztés, illetve ez a tapasztalat hívta életre 2013-ban a drámapedagógiai munkacsoportot, amely a mese műfaját emelte be módszertanába, célul tűzve ki vele a kommunikációs kompetenciák fejlesztését.

Fontos megjegyezni és hangsúlyozni, hogy a munkacsoportok egymással szoros kapcsolatban dolgoznak, így reflektálva egymás munkájára még hatékonyabban mehet végbe a fejlesztő munka. Más és más kommunikációfejlesztési stratégiák működnek a különböző csoportokban, de ezek nagyon gyakran egymásra épülnek. A társasjáték-pedagógián belül például kifejezetten nem edukatív játékokat alkalmaznak az önkéntesek: a fejlesztési célokhoz keresnek olyan társasjátékokat, amelyeket a gyerekek feltehetőleg élvezettel játszanak, és mintegy mellékesen fejleszthetik az adott kompetenciát. A kommunikációfejlesztésre például remekül megfelel a *Dixit* nevű társasjáték, amiben teljesen egyedi, művészi kidolgozottságú, gyakran elvont vagy többértelmű képet ábrázoló kártyalapról kell a mesélőnek egy, a kártyájára asszociatíván utaló szót vagy mondatot, esetleg rövid történetet mondania.⁸ A *Dixit* kártyalapjait

⁸ Minden körben egy játékos a mesélő, aki saját lapja közül választ egyet, és történetet mond hozzá. A többi játékos a saját lapjaiból kiválaszt egy lapot, amely a leginkább megfelel az elhangzott történetnek. A mesélő a kapott lapokat összekeveri, kiteríti, majd a többiek megtippelik, hogy a kártyák közül melyik lehetett a mesélő eredeti lapja. Különböző szempontrendszer alapján gyűjthetnek pontokat a játék során a résztvevők.

azonban fel lehet használni a drámapedagógiai foglalkozásokon, például egy reflektív körben, ahol több kártyalap közül kell kiválasztani azt, amelyik leginkább kifejezi a gyermek saját érzelmeit, élményeit a foglalkozásról. Ugyanígy a *Dixit* parti után a játék során elhangzott történetekből a szövegalkotási kompetenciát fejlesztendő, lehet írni hosszabb meséket, történeteket is, amiket szintén felhasználhat a drámapedagógia munkacsoport például szituációs gyakorlatoknál, vagy a szövegértés munkacsoport, de nagyon gyakran a kézműves foglalkozásokon is visszaköszönnek az adott karakterek, történetek, meserészletek.

A munkacsoportok között tehát folyamatos kooperáció működik, a tagok kommunikálnak egymással, hogy a legmagasabb szintű fejlesztőmunka valósulhasson meg. A Toldi Tanoda mindegyik foglalkozásról haladási naplót vezet, és mindegyik gyerek fejlődését a gyerek saját portfóliójában követik. Bár a kommunikációfejlesztéssel mindegyik munkacsoport kiemelten foglalkozik, leginkább mégis a drámapedagógiai munkacsoport az, amelyik koncentráltabban tud fókuszálni erre a kompetenciára. A drámás foglalkozások igényét éppen az a felismerés adta, hogy sok fejlesztési területen a többi módszerrel igen nehezen vagy egyáltalán nem tudtak eredményeket elérni a tanoda önkéntesei. Bár a drámapedagógiai foglalkozásokon is apró lépésekkel haladnak, de mégis ez az a módszer, amellyel a leghatékonyabban és a legeredményesebben lehet dolgozni, ami hosszú távon segíti a toldi cigány tanulók hátrányból induló kommunikációs kompetenciájának kompenzációját.

10.5. Drámapedagógiai módszertan a Toldi Tanodában

A Toldi Tanodában 2013 óta működik a drámapedagógiai munkacsoport. Fő fejlesztendő területként a kommunikációt, a verbális és nonverbális önkifejezés készségét, az együttműködés képességét, ön- és társismeretet, a testséma, a téri orientáció és a kreativitás fejlesztését jelölték ki. Mindezek olyan részterületek, amelyeken a közoktatásban nincs elég hangsúly; amikor pedig kiderülnek a kommunikációs hiányosságok, már fegyelmezési problémát okoznak az iskolában. Ilyenkor az esetek túlnyomó részében már talán túl késő van ahhoz, hogy együttműködésen alapuló változás menjen végbe. A drámapedagógiai munkacsoport jelenleg öt önkéntes tevékenységéből tevődik össze. A módszertani vizsgálat során a munkacsoport vezetőjével, Hervai Sárával végzett interjút használtam kutatási

eszközként. Emellett a munkacsoport tagjaként másfél éve magam is résztvevő megfigyelőként vagyok jelen a csoport munkájában, beleértve a továbbképzéseket, a tervezési folyamatokat, a megvalósítást valamint az értékeléseket is.

A drámapedagógiai módszertan kidolgozása viszonylag hosszú folyamatként írható le, a módszertant alapvetően három részre lehet felosztani: egyszerű drámajátékok, dramatizált mesefeldolgozások és tematikus hetek köré felépített drámajátékok. A következőkben ezeket fogom elemezni.

10.5.1. A kezdetek – egyszerű drámajátékok

A drámapedagógia tanodán belüli megjelenése magas potenciált jelentett a különféle fejlesztési módszerek között. Bár nyilvánvalóan szakirodalmak hosszú sora bizonyítja, hogy a drámajátékok számos készséget és kompetenciát fejlesztenek, egy olyan zárt közösségben, ahol a gyerekektől idegen a színház és a (dráma)játék fogalma, óriási kihívás jelent ilyen jellegű foglalkozásokat tartani. A toldi gyerekeknél az együttjátszásnak sem minőségi, sem funkcionális keretei nem igazán alakultak ki, és valódi, fantáziát, affinitást, interakciót igénylő játékok csupán néha-néha tűnnek fel a hétköznapijaik során. Egy ilyen mikroközösségben, ahol a gyerekeknek még körjátékokban szerzett tapasztalatai is alig voltak, az összetettebb, testbeszéddel, gesztusnyelvvel operáló játékokra eleinte nem is gondolhatott a munkacsoport. Egy hosszú folyamatot kellett megtervezni, ahol nagyon apró lépetekkel, fokról-fokra fejlődhetek a gyerekek, elsajátítva az együttjátszás hiányzó alapjait. Ennek megfelelően az első évben az egyszerű drámajátékok domináltak a tanodában, amelyeket típusuk szerint a következőképpen lehet felosztani⁹:

1. Ritmusjátékok: előzetes tapasztalatok alapján arra számítottunk, hogy a ritmusra építő játékok könnyen mennek majd, hiszen a gyerekek sokat énekelnek, táncolnak, jó a ritmusérzékük, ezért ezekkel a játékokkal vette kezdetét az első drámafoglalkozás. Az ilyen játékok azonban nem voltak az elváráshoz mérten sikeresek: vagy túl nagy kihívást jelentettek a gyerekek számára, mert többirányú koncentrációt igényeltek (*király-bíró*), vagy egész egyszerűen nem kötötték le őket (*tapsfordító*).

⁹ Játékok leírását ld.: *Mellékletek*

2. Kapcsolatteremtő játékok: ide tartoznak a legegyszerűbb játékok, amelyekben egyszerű utasítás alapján kell interakcióba lépniük egymással a gyerekeknek (pl.: *fogj kéket!*, *kézcsomózás*, *kézalagút*). Bár nem igényelnek komolyabb koncentrációt, és valójában nem is tartoznak a szűkebb értelemben vett drámajátékokhoz, egyszerűségük ellenére az első időszakban ezek a játékok is komoly kihívást jelentettek a gyerekek számára.
3. Érzékelést fejlesztő játékok: főképp a taktilis érzékelés fejlesztése került a középpontba (pl.: *mi van a zsákban?*), ezekkel a játékokkal a standard csatornák megkerülésével szerezhettek a gyerekek újabb információkat az őket körülvevő világról. A kezdeti idegenkedés után a gyerekek megkedvelték az ide tartozó játékokat.
4. Verbális kommunikációt fejlesztő gyakorlatok: ide tartoznak azok a gyakorlatok, amelyekben fontos a kommunikáció pontossága, kitüntetett szerepben van a másakra figyelés és az együttműködési készség. A gyakorlatok közé tartoznak például a különféle szituációs gyakorlatok, amelyek fundamentumot nyújthattak a későbbi, valódi drámás foglalkozásokhoz.
5. Memóriafejlesztő gyakorlatok: A munkacsoport nem feledkezhetett meg az e kategóriákba tartozó játékokról sem, hiszen szakirodalmi példák bizonyítják, hogy a memóriafejlesztő gyakorlatoknak határozottan magas a hatásfokuk például a tanulásmódszertanban is (PINCZÉSNÉ 2003: 94.). A legegyszerűbb memóriafejlesztő játékokkal kellett kezdeni a foglalkozásokat (pl.: *mozdulatmemória*), azonban később, amikor a töldei gyerekek elsajátították az alapokat, különféleképpen lehetett bonyolítani a gyakorlatokat (pl.: *hangmemória*, *mi változott rajtam?*).
6. Fantázia- és kreativitásfejlesztő gyakorlatok: az ide tartozó gyakorlatok szintén elengedhetetlenek voltak ahhoz, hogy a későbbiekben már valódi drámás foglalkozások szerveződjenek. Ide főleg a rögtönzéses játékok, improvizációra és asszociációra épülő gyakorlatok tartoznak. Fontos szempont volt, hogy a gyerekek a saját empirikus tapasztalatvilágukból hozzák a szituációkat, ennek köszönhetően szívesebben vettek részt a játékokban (pl.: *tabló*, *blabla*).

7. Szituációs gyakorlatok: a főnti hat kategória volt szükséges ahhoz, hogy végül az első időszak végére a gyerekek megtanulták feldolgozni saját élményeiket, megtanulták mind verbálisan mind nonverbálisan minél színesebben kifejezni magukat, így már a komolyabb szituációs gyakorlatokban való részvételben is motiváltak voltak.

A tanodán belül a drámapedagógiai munkacsoport e ponton érezte úgy, hogy érdemes lenne továbblépni, hiszen a gyerekektől már nem volt idegen a drámajáték, elsajátították az alapvető készségeket és kompetenciákat, amelyek a magasabb szintű drámafoglalkozásokhoz elengedhetetlenek. Megtanulták a játékokat, lettek kedvenc gyakorlataik is, és gyakran merült fel kérésként, hogy hadd játszanak egy-egy ilyen játékot.

A gyerekek tehát motiváltak lettek, a kezdeti idegenkedés után megkedvelték a drámafoglalkozásokat, a drámapedagógiai munkacsoport pedig ennek fényében elérkezettnek látta az időt arra, hogy magasabb szintre lépjen, és egy meghatározott tematikán belül művelje tovább a drámapedagógiát. A csoport így jutott el a dramatizált mesefeldolgozások gondolatához.

10.5.2. Dramatizált mesefeldolgozások

A tanodában alkalmazott következő drámapedagógiai lépcsőfok a mesék dramatizálása volt. Erre főképp a közoktatási szünetekhez igazított táborok nyújtottak jó alapot, hiszen közel egy hét állt az önkéntesek és a toldi gyerekek rendelkezésére, hogy egy történetet fókuszpontba helyezzenek és dramatikus játékokkal, foglalkozásokkal feldolgozzanak.

A 2013-as év őszi szünetében így Kárpáti Péter *Országalma, avagy hogyan találkozott Csulánó az ördöggel* című meséje volt az első történet, amivel a gyerekek közelebbről megismerkedhettek. Fél évvel később, a tavaszi szünetben a *Kiskondás* című magyar népmesét dolgozták fel, a nyári szünet táboraiban pedig Lázár Ervin *Szegény Dzsoni és Árnika* valamint Nemes Nagy Ágnes *Az aranyecset* című műve került terítékre.

A drámafoglalkozások struktúrája mindegyik táborban megegyező. A délelőtti órákban körülbelül másfél órát foglalkoznak az érdeklődő gyerekek a történettel. Fontos szempont, hogy saját maguk legyenek motiválva, a tanoda nem teszi kötelezővé a drámafoglalkozásokon való részvételt, de nem is kell: a gyerekek a korábban megtanult játékoknak köszönhetően önszántukból, saját akaratukból jönnek játszani. A drámás foglalkozás mellett azonban az egész tábor tematizálva van: a választott történetet elemei gyakran megjelennek a kézműves foglalkozáson, a spotfoglalkozásokon, vagy egyszerűen csak sétálás közben kerül elő a narratíva – akár gyerek, akár önkéntes által.

Az ilyesfajta spontán kommunikáció (esetleg metakommunikáció) révén a gyerekek a mesébe ágyazva fejtik ki gondolataikat, nem érzik kényszernek a megnyilatkozásokat. Közlésük sokkal kifejezőbbé válik, artikuláltabban beszélnek, árnyaltabban fogalmaznak, azaz hatékonyabban kommunikálnak, és a kommunikációs stratégiaválasztásuk is sokkal adekvátabb lesz .

Egy drámafoglalkozáson átlagosan tizenöt toldi gyerek vesz rész, gyakran különböző korosztályból, ami sokszor megnehezíti a közös munkát. Például a tény, hogy egy játék során körbe kell állni, a nagyobbak számára korábban az óvadás korosztálynak címzett körjátékokkal asszociálódott, így ez már önmagában hátráltatta őket az adott játékban való részvételben. Az idő múlásával azonban látványos különbség mutatkozott a szociális jegyek vonatkozásában is, hiszen – köszönhetően a drámapedagógia kooperatív jellegének – az egyénre fókuszálás mellett a drámapedagógiai eljárások során a személyes kompetenciákon (kommunikáció, éntudatosság, önreflexió, motiváció stb.) túl a társas készségek – mint például az empátia, szociabilitás, együttműködés és konfliktuskezelés – is középpontba helyeződnek, így a személyiség kognitív és affektív alrendszerei mellett a szociális is fejlődött a dráma által (vö.: PINCZÉSINÉ 2008).

Ahogy az alábbi táblázatból (1. táblázat) is kitűnik, a drámafoglalkozásoknál a fókuszba helyezett történetet napokra lebontva dolgozzák fel a gyerekek, miközben az önkéntesek folyamatosan a narratívában tartják őket az egész tábor alatt: nem pusztán a drámafoglalkozásokon, hanem a többi programon is előkerülhetnek különböző motívumok, karakterek a meséből, ezáltal a tábor végig dramatizálva van. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy a gyerekekre rá van erőltetve a dráma; csupán amikor a helyzet úgy hozza – például a sportpályára történő séta során – előkerülhetnek ezek a motívumok is.

	Péntek	Szombat	Vasárnap	Hétfő	Kedd
Történet	Ráhangolódás A mese megismerése	A Kiskondás elindul világot látni	Állomásos játék: a történet összefoglalása	A Király próbája, az elbűjás	A királylány és a Kiskondás esküvője
Motívum	Történetmesélés	Vándorlás Segítségnyújtás	Vándorlás, segítségnyújtás ötletesség	Elbűjás	Esküvő, mulatság
Fejlesztendő terület	Figyelemfókuszálás, kommunikáció, memória, kreativitás	Empátia, kommunikáció, kooperáció	Motiváltság, empátia, kommunikáció, logika	Verbális és nonverbális önkifejezés, társismeret	Kooperáció, kreativitás, szociális érzékenység
Játékok	Menjünk malacot vadászni! Blabla Tabló	Ének citerával (Elszökött a siska disznó) Állathangos párkereső Tükörkép Segítségnyújtás: galamb, hal, sánta róka Körjáték: Róka, róka köztetek	1. Kondás anyukája: origami malacok összegyűjtése 2. Öregapó megnevezetése 3. Boszorkány: tolvajlépés 4. Kútőr: élet vizének megszerzése (logikai feladvány) 5. Óriás a mocsárban (légszkander) 6. Kapuőr (társasjáték)	Átváltozás (bokor, óriás, híd stb.) Karaktercsere (Kiskondás, Királylány)	Meghívókészítés Mozdulatmemória (meghívó átadása) Kapu (megtalálni a kastélyba vezető kaput) Hálófogó (vendégek összegyűjtése) Székfoglaló (a vendégek leültetése) Mulatság

1. táblázat

Tavaszi szünet – drámafoglalkozások heti terve

A drámafoglalkozások során minden naphoz egy adott motívum tartozik a történetből. A motívumok a történet adott részének kulcsmomentumához kapcsolódnak. A motívumok alapján az önkéntesek meghatározzák, hogy mely kompetenciákat és képességeket igyekeznek fejleszteni, és kiválasztják a hozzá leginkább megfelelő játékokat és gyakorlatokat.

A legtöbb játékot különböző forrásokból gyűjtötték össze a munkacsoport tagjai, aminek köszönhetően mára egy igen gazdag játékgyűjteménnyel rendelkeznek. A játékok elsősorban KAPOSÍ László *Játékkönyvéből*, GABNAI Katalin *Drámajátékok* című könyvéből, saját élményű drámafoglalkozásokról, képzésekről, egyetemi kurzusokról, különféle táborokból és az internetről lettek összegyűjtve. Ezek közül a játékok közül

kerülnek ki az adott motívumhoz leginkább kapcsolható játékok, ezeket alakítja a munkacsoport a történethez, a gyerekekhez és a közeghez.

Ennek megfelelően például a *menjünk medvét vadászni!* fantázianevű játék könnyen adaptálható a *Kiskondás* történetébe: a mese elején a kiskondásnak az a feladata, hogy összegyűjtse az elszökött malacokat, így a játékot és a mondókát könnyen átalakíthatjuk malackereséssé, mely során a résztvevők koncentrációs képessége fejlődik, ráhangolódnak a további gyakorlatokra. A mondóka és a bemutatott mozdulatsorok elsajátítása során a gyerekek szellemileg és fizikailag is megmozgathatók, játszva tanulhatják meg és gyakorolhatják az imitáció alapjait, mindeközben a memóriájuk is fejlődik, hiszen mind a mondóka ismétlődő soraira, mind pedig a bemutatott mozdulatsorokra is emlékezniük kell. Egy ilyen – a történethez adaptált – gyakorlat jó kiindulási alapot nyújthat a foglalkozás további részeihez is.

10.5.3. Tematikus hetek

Új módszertani irányvonalat jelent a tematikus hetek gondolata. 2014 őszétől a mesék helyett egy adott témakör fókuszba helyezése történik a drámapedagógiai foglalkozásokon. Az egész drámapedagógiai koncepció átgondoltságát jelzi, hogy az alapok megtanulása, majd a mesék vázának segítségével a gyerekek egyre otthonosabban mozogtak a drámajátékokban. A kreativitás fejlesztése és a dramatikus improvizáció előkészítői voltak ezek a gyakorlatok, aminek köszönhetően a gyerekek könnyebben és gyorsabban megnyíltak, kommunikatívabbá váltak, és egyre több alternatív, saját ötletük lett a történetekhez. Többek között ez a felismerés vezetett oda, hogy a drámapedagógiai munkacsoport most már ténylegesen a gyerekek saját élményeiből táplálkozó fantáziavilágára építsék a foglalkozásokat. Ez a másfél éves előkészítő gyakorlatok nélkül elképzelhetetlen lett volna.

Ebben a fázisban sokkal nagyobb hangsúly helyeződik az úgynevezett valódi kommunikációs gyakorlatokra, hiszen a kreativitás elsődlegesen a kommunikációt jelenti, vagyis az egyén állandó és intenzív kapcsolatát a világgal: „*Hogy el tudjunk fogadni másokat, hogy kapcsolatba tudjunk lépni másokkal, ahhoz önmagunkról s a másik személyiségéről nyert benyomásainkat is pontosítanunk kell. Ehhez önismeret, kíváncsiság, a beleélés és az együttérzés képessége szükséges, s az a kölcsönös megbecsülés és bizalom, amely a kapcsolattartás nélkülözhetetlen eszköze*”, írja GABNAI

Katalin *Drámajátékok* című könyvében (GABNAI 1999). Ennek megfelelően ön- és társismereti gyakorlatok is megjelennek a programban, ezekre épülve pedig az improvizatív játékok kerültek a középpontban. A gyerekeknek már nincs szükségük arra, hogy egy önkéntes narrátor folyamatosan a mesében tartsa őket, elég, ha pusztán a keretet adjuk meg nekik, amit ők a saját tapasztalataikkal tölthetnek fel. A dramatikus improvizáció *„össze gyűjti, munkába állítja, s, miközben szinte vizsgálta, tovább is fejleszti mindazokat a készségeket, amelyek az előkészítő gyakorlatok során kialakultak.”* (SÁROSI 2003) A rögtönzés emellett megköveteli, hogy megtaláljuk saját énünket és ezt az ént szembeállítsuk a külvilággal (KAPOSI 1995).

A tematikus hetek erre adnak lehetőséget. Bár a gyerekek itt is kapnak egy támpontot, azaz egy központi témakört, de azt nekik saját maguknak kell értelmezni, értékelni, megvalósítani és eljátszani. A játékok itt különös jelentőséggel bírnak a kompetenciát fejlesztő komplex gyakorlatok során. A játék mostanra szerves részét képezi a gyerekek életének (nemcsak a drámajátékok, hanem ide tartozhatnak a társasjátékok, a sportjátékok, vagy egyéb mozgásos játékok, amikben részt vesznek). GADAMER szerint a játék az, aminek a célja önmagáért van, magáért a tevékenységért vesznek részt benne. Ennek megfelelően a játékban való részvétel kíváncsi, és önmagát motiváló tevékenység (GADAMER 1984).

A tematikus hetek éppen ezt használják ki a kompetenciafejlesztés során: a legváltozatosabb tartalmakhoz lehet drámajátékokat hozzárendelni. A játékban részt vevő gyerekek – a játékba beleélve magukat – ilyenkor feloldódnak, könnyebben merik vállalni önmagukat, a saját hiányosságaikkal együtt. Kipróbálhatják magukat olyan helyzetekben, amelyekben a való életben nem biztos, hogy találkoznak, és ez lehetővé teszi számukra a tapasztalati tanulást.

Ehhez szorosan kapcsolódik és jól működik a drámapedagógia „mintha” eleme, ami kettős létezészt jelent: olyan létmódot, ahol a szituációban létező személy a valóság és valótlanosság játékának, dinamikájának élményét éli meg, mégpedig oly módon, hogy *„közben önmagát megtartva változik veszteség nélkül, lehetőségeinek s környezete igényeinek megfelelően.”* (MÓKA 1993) A minthának van tartalma, megélési formája, indítéka, jelentése, funkciója, témája, valamint – ami a legfontosabb – hatása is.

A tematikus hétre lehet példa a gyerekekhez közelálló cirkusz témaköre. A témában rengeteg potenciál van; a gyerekek elkezdnek dolgozni a primervalósággal, amely az élő és élettelen világ elemeiből, azaz a tapasztalat élményeiből, az emlékezetben elraktározott illetve a saját fizikai létezésből adódó elemekből áll. Erre

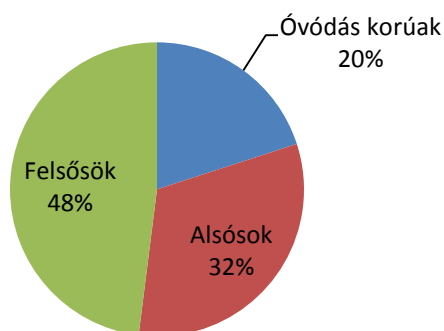
építik fel az önkéntesek segítségével a szekundervalóságot, melynek modell és jel értéke van: ez lesz a cirkusz világa, ami függ a primervalóságtól, hiszen önmagában nem jöhet létre, csak vele együtt, s egy időben azzal (MÓKA 1993).

E két valóság folyamatos kölcsönhatásban áll egymással, alakítják, formálják egymást, és éppen ebben a sajátos kölcsönhatásban rejlik a *mintha* elem felhasználásának lehetősége is: ezen a szinten a gyerekek a képzeleti világba helyezkedve, saját magukból építkezve hozzák létre és valósítják meg az elképzelt történeteket az önkéntesek vezetésével, akik csupán egy vázat, kapaszkodókat adnak a gyerekeknek, de a történetek felépítésénél háttérben maradnak, csupán facilitálják a folyamatot. Ennek a komplex személyiségfejlesztésnek az alapja a kommunikáció: a gyerekek verbalizálnia kell az átélt élményeit, meg kell tanulnia minél árnyaltabban kifejezni magát. Ez nem könnyű feladat, a Toldi tapasztalatok azt mutatják, hogy egy nagyon lassú folyamat előtt állnak a gyerekek, azonban a fejlődés – bár nem olyan gyors, mint egy átlagos csoportban lenne – apró motívumokban mégis mérhető.

10.6. A drámapedagógiai foglalkozások célközönsége és a gyerekek attitűdje

A Toldi Tanodában jelenleg összesen huszonöt gyerek jár rendszeresen a foglalkozásokra. Nemüket tekintve közülük tizenegy lány és tizennégy fiú. Életkorukat tekintve (1. ábra) el lehet különíteni az óvodás korúakat (5 fő), az általános iskola alsós osztályaiba járókat (8 fő) és a felsősöket (12 fő).

A Toldi Tanodában járó gyerekek



1. ábra

A tanoda résztvevőinek kor szerinti megoszlása

A 25 főből átlagosan tizenöt fiatal vesz részt a drámapedagógiai programokon: az egészen fiatal, óvodás korú gyermekektől a tizenhét éves felsős korosztályig életkori sokszínűség jellemzi a foglalkozásokat.

Közös bennük, hogy most már önként, belső motivációjuk hatására vesznek részt a játékokban. Ez köszönhető annak, hogy a gyerekek folyamatosan kapnak külső elismerést és pozitív megerősítést, aminek hatására egyre inkább növekszik az önbizalmuk. Ennélfogva fokozatosan megnövekszik a drámapedagógiai játékok iránti érdeklődésük, és ezáltal a játékokban való részvételi motivációjuk is magasabb szintet ér el. Ebből kifolyólag folyamatosan újabb eredmény várható, ami tovább motiválja a drámás foglalkozáson résztvevő gyerekeket, s ez az, ami egy nagyon erős pozitív attitűdöt alakít ki bennük a drámapedagógia irányába.

A drámapedagógia hatására fokozatosan erősödik a gyerekekben a kommunikációs kompetencia iránti pozitív attitűd is: egyre magabiztosabban használják, és akarják használni a magyar nyelvet, meghallgatják és értelmezik mások érveit és véleményeit (ez korábban elképzelhetetlen volt), most már nagyobb nyilvánosság előtt is magabiztosan szólalnak meg és szerepelnek (például egy színdarab bemutatóján), egyre inkább törekednek a helyes szó- és nyelvhasználatra, valamint az árnyalt, gazdagabb szókinccsel operáló esztétikus kifejezőmódra. Megtanulták – ami az iskola intézményi keretei között évek alatt nem sikerült nekik – az irodalmi alkotásokhoz (például a feldolgozott mesékhez) való pozitív hozzáállást, a művek értő befogadását és értelmezését.

Bár, mint fentebb már írtam, nem csupán a drámapedagógia, hanem a tanodában végzett komplex fejlesztőmunka eredménye a gyerekekben a pozitív attitűd és a belső motiváció kialakulása és megerősödése. A programok mellett nagy hatása van az önkéntesek egymással történő kommunikációjának is, hiszen ezt – főképp a kisebb korosztályba tartozók – ma már minta értékűnek tekintik.

Mindezek mellett kétségtelen, hogy a drámapedagógia fejti ki leginkább a fejlesztő hatását ezen a területen, hiszen számos olyan részkészséget és kompetenciát is fejleszt, amire a többi foglalkozás nem ad lehetőséget, és ezek közül kiemelten foglalkozik a kommunikációfejlesztéssel is. A következő fejezetben a területen elért, a fejlesztő foglalkozásoknak köszönhető változásokat és eredményeket elemzem.

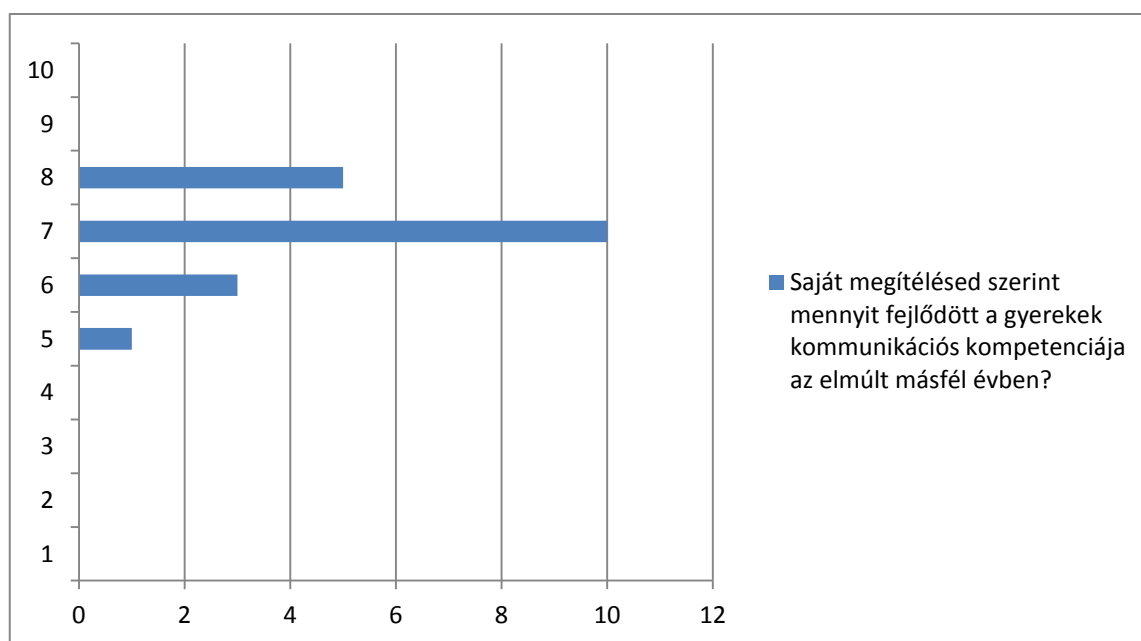
10.7. Az elért eredmények

A drámapedagógia és a többi komplex tanodai fejlesztési módszer pozitív hatása határozottan megmutatkozik a toldi gyerekek kommunikációs kompetenciájának fejlődésében is. Maga az anyanyelvi vagy kommunikációs kompetencia több összetevőből állhat, a Toldi Tanoda az alábbi öt összetevőre fektet hangsúlyt: nyelvi kompetencia, pragmatikai kompetencia, szövegalkotói és -befogadói kompetencia, szociolingvisztikai kompetencia és stratégiai kompetencia (vö.: SZABÓ G.: 2001).

Azt elfogadhatjuk, hogy a sikeres kommunikáció túlmutat azon, hogy a hallgató megérti a beszélő által használt nyelvi produktum jelentését. A Toldi Tanoda munkájának első időszakában azonban még ez sem volt teljesen plauzibilis állítás a tanulókra nézve, hiszen a cigány gyerekek szociokulturális helyzetéből adódó nyelvi hátrány erősen befolyásolta a beszédpercepciót (GÓSY 2005). A tanoda ennek felismerése következtében alapozott minden fejlesztő programot a kommunikációfejlesztésre. Ennek során hamar kiderült, hogy a nyelvelsajátítás akkor válik eredményessé, akkor fejleszthető igazán, ha az emberi kapcsolatok alakításának képességével is párosul: azaz minden lehetséges helyzetben fel kell ismerni a kommunikációs szituációkat, működésbe kell hozni és fejleszteni kell az önértékelési képességet valamint az empátiát is. A kommunikációs kompetencia teszi lehetővé, hogy a magyar nyelv rendszerébe illeszkedve a toldi gyerekek nyelvtanilag helyes mondatokat tudjanak használni. Emellett az ún. pragmatikai kompetencia biztosítja azt, hogy a gyerekek produktumai – legyen szó beszédről vagy írásról – megfeleljenek a kommunikáció céljának és körülményeinek. A szövegalkotói és -befogadói kompetencia is szorosan kapcsolódik a fejlesztő munkához, ezek fejlődése révén képesek a gyerekek szövegműveket és beszédműveket létrehozni, a szövegalkotó eszközöket hatékonyan alkalmazni, illetve befogadói szerepben mindezeket megfelelően értelmezni. A szociolingvisztikai kompetencia nyújt alapot ahhoz, hogy a társadalmi viselkedési normák érvényesítése révén hozzájáruljanak létrehozni és értelmezni a különféle szövegeket. A toldi gyerekeknél ez a legnehezebben fejleszthető összetevő, hiszen ez rengeteg más képességet, készséget és tudást is igényel a kommunikáción kívül. Végül a stratégiai kompetencia működése teszi a gyerekeket alkalmassá arra, hogy a sikeres kommunikáció megvalósításához adekvát kommunikációs formákat válasszanak (ANTALNÉ 2003).

A Toldi Tanodában dolgozó önkéntesek megkérdezése alapján egyértelmű a kommunikáció fejlődése, még ha nem is olyan nagymértékű. Kérdőíves¹⁰ kutatás során a kommunikációs kompetencia különböző összetevőinek fejlődését vizsgáltam. Tízfokú skálán kellett az önkénteseknek megjelölniük azt, hogy az egyes szegmensek területén mekkora változás tapasztaltak másfél év alatt. A vizsgálatban a Toldi Tanoda tizenkilenc önkéntese vett részt, mindannyian budapesti, vagy Budapest közeli, húszas éveikben járó egyetemi hallgatók, nemi megoszlásukat tekintve: hat férfi és tizenhárom nő. Az összehasonlító elemzés alapja a másfél évvel ezelőtti helyzet, ahol az összes kérdésnél az 1-es, illetve 2-es érték dominált.

A kommunikációs kompetencia pozitív irányba történő elmozdulása megkérdőjelezhetetlen, a kompetencia fejlődését 19 önkéntesből tíz fő értékelte hetesre, öt fő nyolcasra, hárman hatosra és egy személy ötösre (2. ábra).



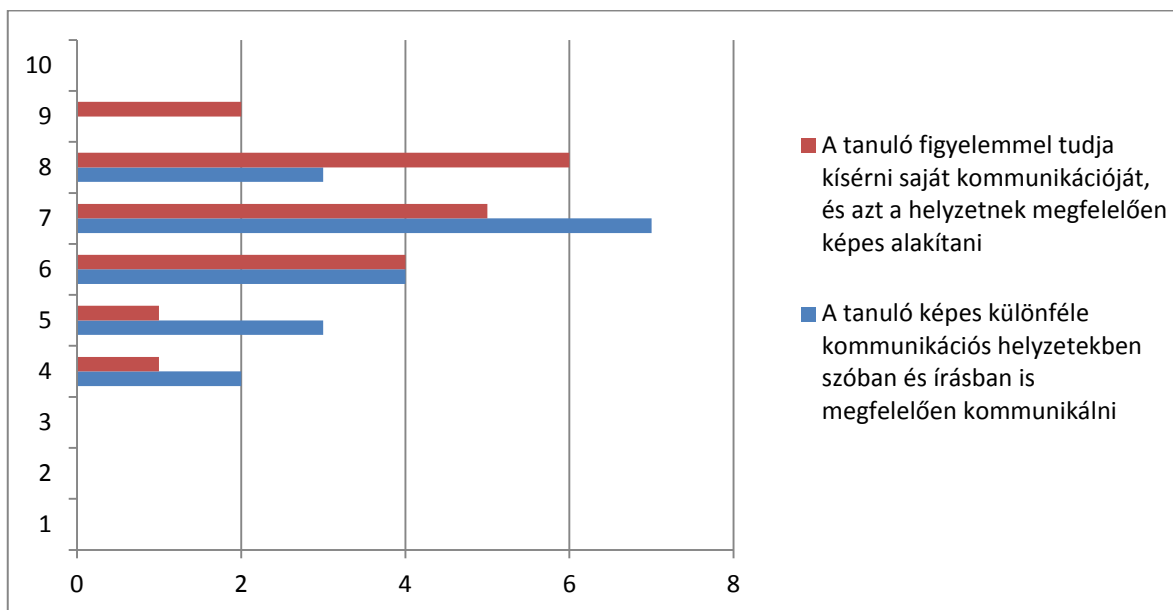
2. ábra

A kommunikációs kompetencia fejlődésének mértéke a Toldi Tanoda önkénteseinek szubjektív véleménye alapján

Általánosságban elmondható, hogy mindegyik vizsgált összetevőnél fejlődés mutatkozik, bár ez az egyik területen sem kiugró. A második (*Figyelemmel tudja kísérni saját kommunikációját, és azt a helyzetnek megfelelően képes alakítani*) és az első kérdés (*A tanuló képes különféle kommunikációs helyzetekben szóban és írásban is*

¹⁰ Kérdőív Id.: Mellékletek.

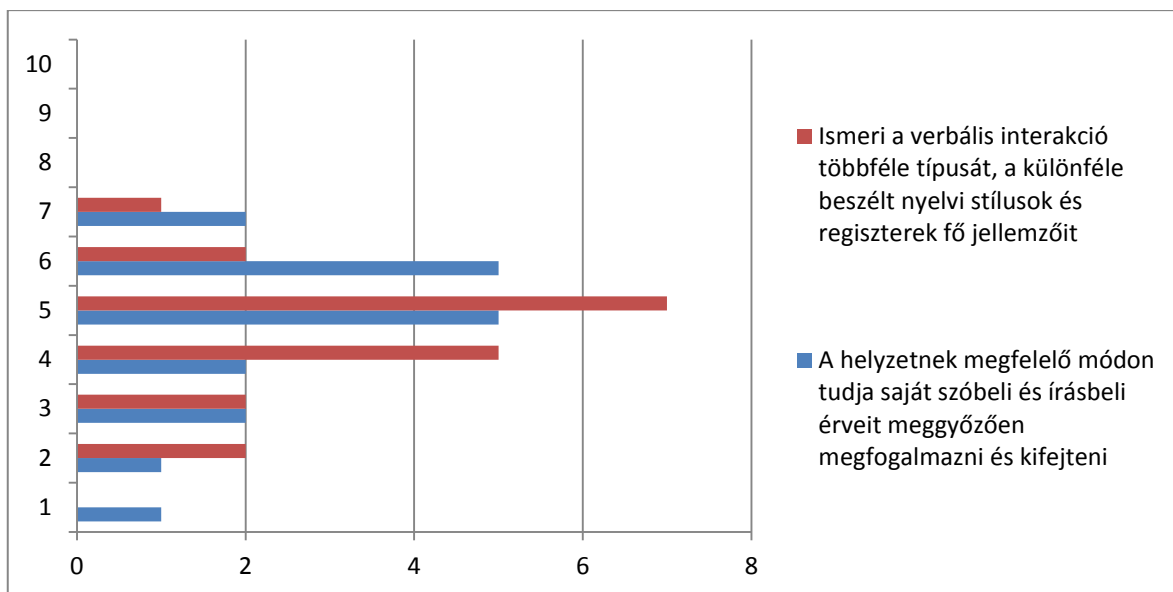
megfelelően kommunikálni) esetén tűnik ki leginkább (3. ábra), hogy a gyerekek most már figyelemmel tudják kísérni saját kommunikációjukat, törekednek a helyes nyelvhasználatra, a magyar nyelvet tudatosan alkalmazzák.



3. ábra

A gyerekek saját kommunikációjuknak figyelemmel kísérése és alkalmazása különböző helyzetekben

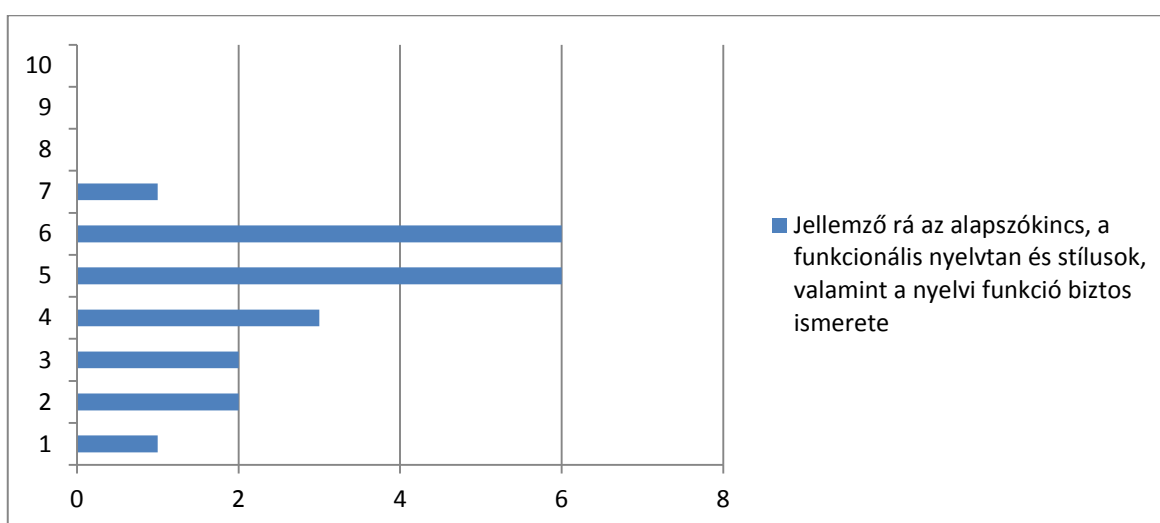
Ehhez kapcsolódik a hatos kérdés (*A helyzetnek megfelelő módon tudja saját szóbeli és írásbeli érveit meggyőzően megfogalmazni és kifejezni*), melynek eredménye többek között a drámafoglalkozások szituációs gyakorlatainak is köszönhető, hiszen ezeknél a játékoknál különböző helyzetekben különbözőféleképpen kellett reagálniuk, megnyilvánulniuk a gyerekeknek. Természetesen a gyerekek érvinhasználata korántsem olyan gazdag és változatos, mint ahogy az egy normális körülmények között élő tanulónál elvárható lenne, azonban a fejlődés apró motívumokban mérhető: már képesek megvédeni saját álláspontjukat, ha pedig valamivel nem értenek egyet, ellenérveiket képesek igényes módon megfogalmazni és használni. A drámás foglalkozások fényében értelmezhető a nyolcas kérdés is (*Ismeri a verbális interakció többféle típusát, a különféle beszélt nyelvi stílusok és regiszterek fő jellemzőit*), hiszen a fejlődéssel egyenesen arányosan a szituációkban egyre gyakrabban kell különböző stílusban megszólalniuk a gyerekeknek (például ilyen regiszterváltásokra lehetőséget adó szituáció lehet: iskola, kórház, család, tábor stb.) (4. ábra).



4. ábra

A beszéd stílusrétegeire, a szóbeli és írásbeli érvek használatára vonatkozó eredmények

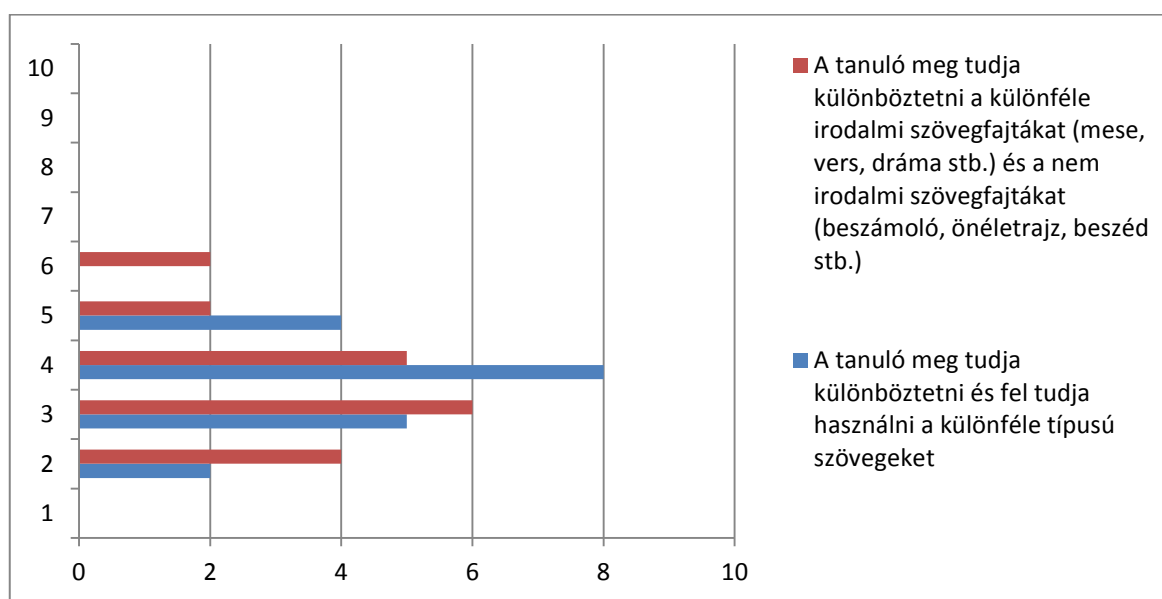
A szókincs tekintetében is fejlődést tapasztaltunk (*Jellemző rá az alapszókincs, a funkcionális nyelvtan és stílusok, valamint a nyelvi funkciók biztos ismerete*), bár a tízes értéktől még messze vagyunk, az átlagban bejelölt hatos így is elég meggyőző (5. ábra). Ez az eredmény szintén köthető a drámajátékok hatásához, de hozzátartoznak a többi foglalkozáson tapasztalható folyamatos fejlesztési módszerek is (szövegértés fejlesztése, szókincsfejlesztő társasjátékok stb.).



5. ábra

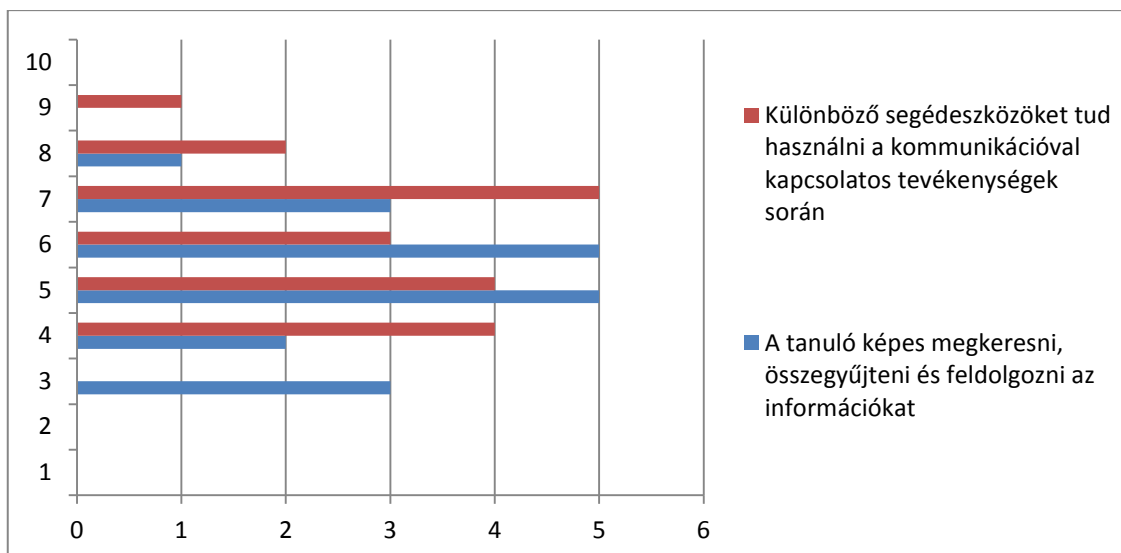
A szókincs, a funkcionális nyelvtan és a stílusok ismeretére vonatkozó eredmények

Az írott szövegekre vonatkozó kérdéseknél a fejlődés kisebb mértékben jelenik meg (6. ábra). Bár a drámapedagógiai foglalkozásokon is sokszor kaptak szövegalkotásos feladatot (pl.: *írjunk meghívót Szegény Dzsoni és Árnika lakodalmára*), azonban a dráma eddig főképp a szóbeli kommunikációra fektette a hangsúlyt. Ennek felismeréseképp jött létre a szövegértés munkacsoport, és bár csupán néhány hónapja működik, és fókuszál erre a kompetenciaterületre, a kérdőív ide vonatkozó eredményeiben megjelenő fejlődés nagy valószínűséggel ezekhez a foglalkozásokhoz köthető.



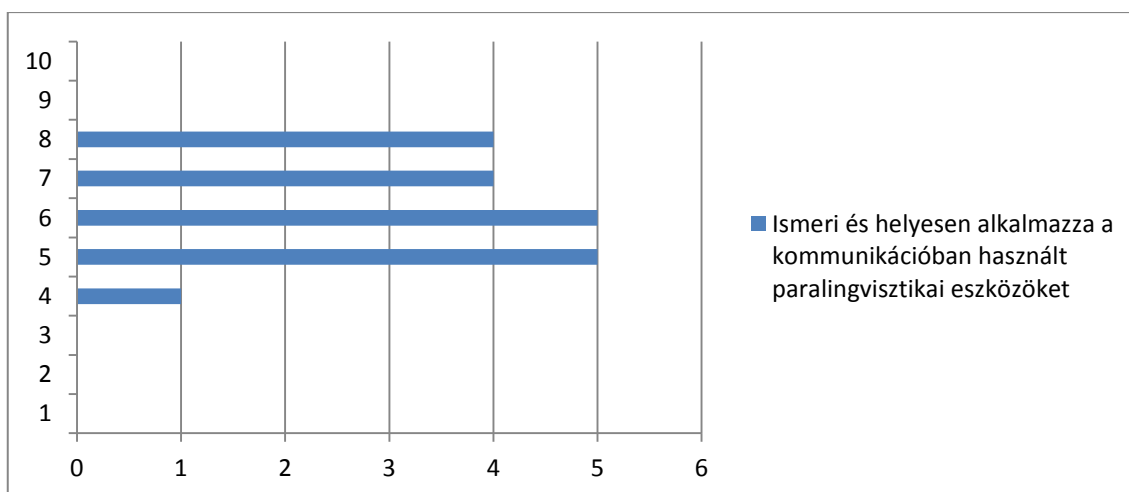
6. ábra
Az írott szövegekre vonatkozó kérdések eredményei

Viszonylag magas fejlődés mérhető a kérdőív negyedik (*Képes megkeresni, összegyűjteni és feldolgozni az információkat*) és az ötödik (*Különböző segédeszközöket tud használni a kommunikációval kapcsolatos tevékenységek során*) pontjában (7. ábra). Ez szintén köthető a drámapedagógiai foglalkozásokhoz, azonban itt is megjelenik egy másik terület, ami szintén fejlesztette ezeket a képességeket: a számítógép, tablet használata és az online tanulás (Skype) kiépítése. A gyerekek megismerkedhettek az interneten történő kommunikációval, megtanulták a keresőmotorok használatát, és elsajátították az információszerzés napjainkban egyik legjellemzőbb módját. A számítógépes szövegszerkesztő programokat egyre magabiztosabban használják, a megszerzett információkat képesek rendszerezni. Ez mutatkozik meg a kérdőív ide vonatkozó pontjaiban is.



7. ábra
Kommunikációs segédeszközök használata, az információ rendszerezése

A paralingvisztikai eszközök használatában is eredményesnek tekinthető a fejlesztés (8. ábra). A paralingvisztikai – azaz a nyelven túli – kifejezőeszközök közé tartozik például az artikuláció, a hangsúly, hangszín, általános hangerő és a beszédtempó is.



8. ábra
Paralingvisztikai eszközök alkalmazása

Az eredmény annak is köszönhető, hogy számos mimikával, gesztusnyelvvvel operáló játékot játszottak a gyerekek, főképp az első időszak egyszerű drámajátékaiban (ide tartozhatnak az érzelemmegjelenítő játékok, az imitációs játékok, a tükörjátékok stb., ahol az önkéntesek által mutatott érzelmeket, mimikát kellett visszaadniuk a gyerekeknek, ügyelve a paralingvisztikai eszközök imitálására is).

Összességében tehát elmondható, hogy a kommunikációs kompetencián belüli részterületek mindegyikében fejlődést tapasztaltak az önkéntesek: és, bár a fejlődés apró léptékben megy végbe, a kezdeti hiányosságokat mára sikerült pótolni, így a gyerekek elsajátíthatták a magabiztos kommunikáció szükséges alapjait, amire a későbbiekben egyre többet és egyre hatékonyabban lehet építeni. Ebben pedig az összes fejlesztési módszer mellett a drámapedagógiának is óriási szerepe volt.

10.8. Felmerülő problémák

Bár a fejlődés szemmel látható és tapasztalható, néhány probléma mégis felmerül a tanodán belül. Az egyik ilyen problematikus kérdés a hatékonyság mérése. A kommunikációs kompetenciát a tanoda jelenleg nem tudja plauzibilis formában mérni. A hatásmérés igénye azonban egyértelműen jelentkezik, általánosan, és a részterületeken belül is (például a beszédkészség fejlődése, a tanuláshoz szükséges képesség jellegű tudás fejlődése stb.).

A DeMo projektjén belül éppen emiatt az igény miatt alakult meg egy csoport, amely foglalkozik a tanodákban felmerülő hatásméréssel kapcsolatos dilemmákkal, az érzékelhető, de nehezen megmutatható változásokkal, és a könnyebben kimutatható, egyszerűbb indikátorokkal is.

A Toldi Tanoda ennek következményeképp a munkacsoportok szintjén 2014 szeptemberében kezdett el kidolgozni különböző mérőeszközöket: a matematika és a szövegértést fejlesztő munkacsoport egy-egy kompetenciateszten dolgozik, a drámapedagógiai munkacsoport törekvéseiben pedig az összehasonlító analízis módszere kezd körvonalazódni, ahol főképp korpuszalapok és kérdőívek összehasonlításával igyekeznek majd az elért eredményeket mérhető formában is kimutatni.

A drámapedagógiai foglalkozások során problémaként fogalmazódott meg a különböző korcsoportok keveredése: a sajátos helyszín és a programok időbeli struktúrája nem ad lehetőséget arra, hogy a kisebbek és a nagyobbak saját korosztályuknak megfelelő játékokban vegyenek részt, a nagyobbak gyakran kiállnak egy-egy játékból, ha úgy érzik, hogy az túl gyerekes, a kisebbeknek pedig sokszor túl bonyolult lehet egy olyan játék, amit a nagyobb korosztály élvezne. Szerencsére elmondható, hogy ez a probléma kezd megoldódni, hiszen a folyamatos játék során a

gyerekek szociális készsége is fejlődik: megtanulnak együtt játszani, a nagyobbak mostanra empatikusabbak és türelmesebbek lettek a kicsikkel szemben, ami egy pozitív visszajelzés lehet a foglalkozás sikerességéről.

Problémaként jelentkezik az is, hogy a drámafoglalkozáson való önkéntes részvétel következtében nem mindig lehet előre tudni, hogy hányan és pontosan kik fognak részt venni az aktuális programon a gyerekek közül, s ez a tervezés folyamatát is megnehezíti, a foglalkozást vezető önkéntesektől pedig példátlan rugalmasságot és nagyfokú spontaneitást vár el. Gyakran nem sikerül véghezvinni a tervezett programokat, mert vagy túl sokan jönnek, vagy túl kevesen, ha úgy érzik, hogy nem érdekli őket egy adott játék akkor kiállnak. Ilyenkor a foglalkozásvezetőknek azonnal váltaniuk kell egy másik játékra, ami jobban motiválja és érdekli a gyerekeket, hiszen a legnagyobb feladat és kihívás éppen az, hogy a gyerekek szívesen vegyenek részt a játékokban, és ne érezzék feleslegesnek magukat, az adott gyakorlatokat pedig unalmasnak. A Faág Baráti Kör Egyesülethez hasonlóan a Toldi Tanoda drámafoglalkozásainak is az egyik célja, hogy a foglalkozások jó hangulatban teljenek, és a résztvevő gyerekek folyamatos pozitív megerősítést kapjanak.

Mindezek ellenére figyelemreméltó, hogy a tanoda meg tudja fogalmazni a felmerülő problémákat, és azokra igyekszik megtalálni a legmegfelelőbb megoldást. Ez szintén egy olyan törekvés, ami a mai oktatáspolitikai szemléletmódjából kifolyólag a közoktatás színterén gyakran hiányzik.

11. Összegzés

Szakdolgozatomban a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók kommunikációs kompetenciájának fejlesztésével foglalkoztam. Bár már az óvodában, majd hangsúlyosan az általános iskola alsó osztályaiban az oktatás és nevelés egyik legfontosabb céljaként a kommunikáció megalapozásához szükséges képességek kialakítása és fejlesztése fogalmazódik meg, a valóságban – kiváltképp a cigány tanulóknál – ezek a képességfejlesztések nem történnek meg. A mai magyar közoktatási rendszer egyik legnagyobb defektje az, hogy nem ismeri fel a leszakadó réteg sikertelenségeinek okait, a cigány tanulók szociokulturális helyzetéből eredő alapvető hiányosságokat, például a nyelvi hátrányt (BARTHA 2002), és ennek következtében nem is tud rá építeni. Pedig a nyelvi és kommunikációs képességek fejlesztése meghatározó módon befolyásolhatja az iskolai, majd később a társadalmi érvényesülést, a sikerességet, a tanulók elégedettségét és önbecsülését.

Ezt a problémát ismerik fel az egyre több, lokális szinten megjelenő fejlesztő tanodák, amelyek főképp alternatív módszerekkel igyekeznek a leszakadó rétegnek lehetőséget biztosítani a felzárkózásra. A Toldi Tanoda komplex módszertanában fejlesztési eszközként megjelenik a drámapedagógia, amelynek egyik legpozitívabb hozadéka, hogy a gyerekek szeretik azt, így szívesen vesznek részt a foglalkozásokon, és játszva fejlődik többek között a kommunikációs kompetenciájuk is. Ezen kompetencia megfelelő működése alátámasztja és megerősíti a nyelvi jelrendszer felfogását és kódolását, valamint értelmezését és alkalmazását is. Az elsajátított és megerősített készségek befolyásolják a gyerekek tanuláshoz való általános viszonyát, a motivációt, az értékválasztást, a kortárscsoportozást, valamint a pályaválasztást is.

A hagyományos közoktatás keretein belül ez nem valósulhatna meg, hiszen az intézmény (és a magyar oktatáspolitikai) gyakorlatilag lemondott ezekről a gyerekekről. A toldiak a tanodába viszont szívesen járnak, és bár apró léptékekkel, de fejlődnek, tanulnak, és ami a legfontosabb: tanulni *akarnak*. Ez is bizonyítja a tanodák működésének létjogosultságát és a foglalkozások sikerességét. A folyamatos játékos fejlesztő programok hatása remélhetőleg beépül a felnőttkori szocializációba, az értékpreferenciákba, valamint a nyelvhasználat és a viselkedéskultúra minőségébe. Nagy valószínűséggel ezek már mintaértékkel bírnak majd a következő generáció számára is.

Bibliográfia

- ANTALNÉ SZABÓ Ágnes 2003. *Az anyanyelvi nevelés új stratégiái.* In: *Magyar Nyelvőr* 127. évf. 4. sz. 414–415. o.
- BARTHA Csilla 2002. *Nyelvi hátrány és iskola.* In: *Iskolakultúra* 2002/6–7: 84–93.
- ÉKsz2 = *Magyar értelmező kéziszótár.* Főszerk.: Pusztai Ferenc (2003). Akadémiai Kiadó. Budapest. 2. átdolgozott kiadás.
- FIÁTH Titanilla 2002. *A magyarországi roma népesség általános iskolai oktatása.* In: BABUSIK Ferenc szerk.: *A romák esélyei Magyarországon: Aluliskolázottság és munkaerőpiac.* Kávé Kiadó. Budapest. 11–70. o.
- GABNAI Katalin 1999. *Drámajátékok – bevezetés a drámapedagógiába.* Helikon. Budapest.
- GABNAI Katalin 2011. *Drámajátékok* (5. kiad.). Helikon Kiadó. Budapest.
- GORDON GYÖRI János 2009. *A kommunikációs kompetencia fejlesztése az iskolában.* <http://www.ofi.hu/tudastar/hidak-tantargyak-kozott/kommunikacios> (Letöltés ideje: 2014. 10. 31. 19:24)
- GÓSY Mária 2005. *Pszicholingvisztika.* Osiris Kiadó. Budapest.
- HARSÁNYI Eszter–RADÓ Péter 1997. *Cigánytanulók az általános iskolában.* In.: *Educatio* 1997/tavaszi.
- DR. ILIÁS Lajosné 2010. *A hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű tanulók pedagógiai megközelítésének lehetőségei. Gyakorlati kézikönyv 9–12 évfolyamon tanító pedagógusoknak.* TISZK. Debrecen.
- JUHÁSZ Gábor 2004. *A szociális védelem megújítása az Európai Unió szociálpolitikai programjában.* In: *Esély* 2004/2. 67. o.
- KAPOSI László 1995. *Drámapedagógiai olvasókönyv.* In: *Színházi füzetek VII.* Marczibányi Téri Művelődési Központ. Budapest.
- KAPOSI László 2008. *Tanítási dráma.* Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. Budapest.
- KERTESI Gábor–KÉZDI Gábor 2004. *Általános iskolai szegregáció – okok és következmények.* Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek 2004/7. 49. o.
- KOTNYEK István 1983. *A cigánygyermekoktatása Magyarországon.* In: Szegő László szerk.: *Cigányok honnét jöttek – merre tartanak?* Kozmosz könyvek. Budapest.
- KÖPATAKINÉ–MAYER-SINGER 2007. *Akadálypályán. Sajátos nevelési igényű tanulók a középfokú iskolákban.* Suli-Nova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus továbbképzési Kht. Budapest.

- MAYER József 2006. *Hátrányos helyzetű tanulók és az iskolai előrehaladás problémái.* In: *Esélynövelő és hátránykompenzáló iskolák.* Országos Közoktatási Intézet. Budapest. 19-20. o.
- MÓKA János 1993. *A pedagógiai „mintha”.* In: *Drámapedagógiai Magazin.* 1993/1.sz. Budapest.
- NEELANDS, Jonathan 1995. *Dráma a tanulás szolgálatában.* In: *Színházi füzetek*/VI. Magyar Drámapedagógiai Társaság Marczibányi Téri Művelődési Központ. Budapest. 11-15. o.
- NÉMETH Szilvia 2003. *Irányelvek a roma tanulók szegregált oktatásának felszámolására.* <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Eselyaz-Tobbek-Iranyelvek> (Letöltés ideje: 2014. 11. 13.)
- OPPELT Katalin 1996. *Cigány felzárkóztató programok elemzése.* In: Molnár Anna szerk.: *Tájékoztató a kisebbségi oktatásügyről.* Kézirat. Expanzió Humán Tanácsadó Kft. Budapest.
- PINCZÉSINÉ dr. Palásthy Ildikó (é. n.). *A drámapedagógia produkciófelülete.* http://epa.oszk.hu/01500/01515/00005/pdf/mediarium-iii_089-098.pdf (Letöltés ideje: 2014. 10. 31. 19:18)
- PINCZÉSINÉ dr. Palásthy Ildikó (2008) *A drámapedagógia pragmatikus megközelítése.* <http://www.reformatus.hu/lap/gyakorlatiteologia/bejegyzes/15/> (Letöltés ideje: 2014. 10. 31. 19:19)
- PINCZÉSINÉ dr. Palásthy Ildikó 2003. *Dráma – Pedagógia – Pszichológia.* Pedellus Tankönyvkiadó. Debrecen.
- RÉGER Zita 1990. *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány.* MTA Magyar Nyelvtudományi Intézet. Budapest.
- SÁROSI Melinda 2003. *A drámapedagógia szerepe ,alkalmazásának lehetőségei a II-IV. osztályos* *verstanításban.* <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2003/nyar/3.pdf> (Letöltés ideje: 2014. 10. 31. 19:20)
- SZABÓ G. Ferenc 2001. *A kommunikatív kompetencia.* <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=257> (Letöltés ideje: 2014. 10. 31. 19:25)
- SZAUDER Erik 2004. *Akciókutatás és drámatanítás.* In: *Drámapedagógiai Magazin* 2004/28. 11–14. o.
- TÖLGYESSI Zsuzsa (é. n.) *Mi is az a drámapedagógia?* http://www.tanitani.info/094_tolgyessy (Letöltés ideje: 2014. 10. 31. 18:54)
- VÁRNAGY Elemér–VÁRNAGY Péter 2000. *A hátrányos helyzet pedagógiája.* Corvinus Kiadó. Budapest.

WÉBER Anikó 2014. *Önkéntesek segítik a mélyszegénységben élő fiatalok nevelését.*
<http://www.edupress.hu/hirek/index.php?pid=egycikk&HirID=31585> (Letöltés
ideje: 2014. 10. 31. 19:09)

ZÓKA Katalin 2012. *Az óvodai nyelvi-kommunikációs nevelés lehetőségei a gyerekek
szocializációjában, integrációjában.* In: *Társadalmi Együttélés* 2012/3.

Mellékletek

1. Toldi Tanoda - Kérdőív

Jelöld a skálán, hogy szerinted mennyire jellemzőek az alábbi kijelentések a toldi gyerekekre!
(1- nem jellemző; 10- teljes mértékben jellemző)

1. A tanuló képes különféle kommunikációs helyzetekben szóban és írásban is megfelelően kommunikálni

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Figyelemmel tudja kísérni saját kommunikációját, és azt a helyzetnek megfelelően képes alakítani

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Meg tudja különböztetni és fel tudja használni a különféle típusú szövegeket

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. Képes megkeresni, összegyűjteni és feldolgozni az információkat

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5. Különböző segédeszközöket tud használni a kommunikációval kapcsolatos tevékenységek során

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6. A helyzetnek megfelelő módon tudja saját szóbeli és írásbeli érveit meggyőzően megfogalmazni és kifejezni

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7. Jellemző rá az alapszókincs, a funkcionális nyelvtan és stílusok, valamint a nyelvi funkciók biztos ismerete

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8. Ismeri a verbális interakció többféle típusát, a különféle beszélt nyelvi stílusok és regiszterek fő jellemzőit

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9. Ismeri és helyesen alkalmazza a kommunikációban használt paralingvisztikai (a beszédhang minőségének jellemzői, arckifejezések, testtartás és gesztusok rendszere) eszközöket

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10. Meg tudja különböztetni a különféle irodalmi szövegfajtákat (mese, vers, dráma stb.), és a nem irodalmi szövegfajtákat (beszámoló, önéletrajz, beszéd stb.)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

+1. Jelöld be, hogy a saját megítélésed szerint mennyit fejlődött a gyerekek kommunikációs kompetenciája az elmúlt másfél évben!

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Interjúkérdések – Faág Baráti Kör Egyesület

1. Mikor és miért kezdtetek el drámapedagógiával foglalkozni?
2. Mi a célotok a drámapedagógiával?
3. Milyen kompetenciákat/képességeket szeretnétek fejleszteni?
4. Hogy épül fel egy drámás foglalkozás? Mire figyeltek a tervezés folyamatában?
5. Hogyan készültök fel egy-egy foglalkozásra?
6. Milyen gyakran van(/lesz) drámás foglalkozás?
7. Kik a célcsoport (kor, nem)?
8. Milyen lehetséges problémák merültek fel a drámával kapcsolatban?
9. Mit vártok a drámapedagógia alkalmazásától?
10. Gondoltatok-e rá, hogy mérjétek a fejlődést? Ha igen, milyen módszerrel?

3. Drámajátékok leírásai¹¹

Blabla

Résztvevőket két csoportba osztjuk, ezután a csoportok kapnak egy-egy szituációt (jellemzően ezek olyan helyzetek, amelyekkel a táborok során találkoznak, pl.: kekszosztás, sárkányeregetés, feleltetés, hangszerkészítés, avagy az éppen aktuális mese részleteit.) Ezeket a szituációkat pedig csak a *blabla* hangsort használva szabad megjeleníteniük, kvázi halandzsázva. A játék célja, hogy a gyerekek kitalálják, milyen szituációt játszik el a másik csoport.

Fogj kéket!

A játék a figyelemösszpontosításon alapszik, azt fejleszti. Ha a játékvezető azt mondja: fogj kéket!, mindenkinek gyorsan keresnie kell valamit, ami kék színű, és megérinteni. Az instrukciók lehetnek változatosak, nemcsak színek, hanem pl.: fogj meg valakit, aki szoknyát/szemüveget visel, aki szereti a palacsintát, aki májusban született stb.

Hangmemória

A játékvezető egy hangsort mutat be, a körben álló gyerekeknek ezt kell egymás után megismételniük.

Képről mesélés

Egy adott képről kell a gyerekeknek összefüggően beszélniük. A képről mesélés algoritmus:

1. Szavak, kifejezések gyűjtése
2. Hol vagyunk? Milyen évszak van?
3. Mondj egy mondatot az egyik szereplőről!
4. Mit gondolsz, hogy éreznek?
5. Mit gondolsz, mi történt korábban/ mi fog történni később?
6. Foglald össze, hogy mi történik a képen?

Kézalagút

A gyerekek felsorakoznak egymással szemben egy hosszú sorban, tenyereiket a fejük fölött középen összeillesztve alagutat képeznek. Az utolsó pár mindig előrebugylik az alagútban, és beáll az első helyre. Közben énekelhetnek, biztathatják az alagútban levőket.

Kézcsomózás

A játék során körbeállunk, csukott szemmel, kinyújtott kézzel elindulunk a kör közepe felé, megragadjuk az első kezét, amit elérünk, majd ha mindenki talált egy kezét, kinyitjuk a szemünket és igyekszünk kibogozódni a csomóból

A gyakorlat jó jégtörőnek, feszültségoldónak, fejleszti a problémamegoldó képességet, a gyerekeket szellemileg és fizikailag is felfrissíti. A falak ledöntésével közelebb kerülhetnek egymáshoz. Erősíti a társas kapcsolatokat, fizikai szinten is. A gyakorlat csoportdinamikai szempontból is remekül alkalmazható.

¹¹ További összegyűjtött játékleírások a Toldi Tanoda honlapján:
www.ped2.hu/foglalkozasok/dramajatekok/

Király-bíró

A játsszók körben ülnek. Két kiemelt hely van a körben: a királyé és a bíróa /a bírós király balján foglal helyet/. A többi játékos rangját /pozícióját/ számokkal jelöljük, A ranglétra tehát így néz ti: király, bíró, egyes, kettes, hármas stb.

A játékot a király kezdi: megnevezi saját magát, és mond mellé egy másik rangot. Pl. király, kettes. Ekkor a kettes számú /rangú/ következik. Megnevezi saját magát, majd hozzátess egy másik rangot. A játékot - értelemszerűen - a kettes játékos által megnevezett folytatja, és így tovább. Aki téveszt, az az utolsó helyre kerül, míg a többiek, az alatta lévők eggyel előre ugranak a ranglétrán /mindenkire, királyra, bíróra is érvényes a szabály/. A rangokat a székek jelölik, tehát azokat nem kell közölni játék közben.

Menjünk medvét vadászni

A játék célja a résztvevők koncentrációs képességének fejlesztése, ráhangolás a további játékokra. A mondóka és a bemutatott mozdulatsorok elsajátítása és ismétlése során a gyerekek szellemileg és fizikailag is megmozgathatók, játszva tanulhatják meg és gyakorolhatják az imitáció alapjait. A gyakorlat alkalmas a memória fejlesztésére is.

Menjünk medvét vadászni?

Menjünk medvét vadászni!

Induljunk!

Ninini!

Mit látok?

Itt egy híd!

Keljünk át!

~mutatjuk a mozdulatot~

Erdő.

Mocsár.

Sásos.

Hegy.

Barlang.

Egy nedves orr, két szem, két nagy szőrös fül...

ááá, egy medve!

Szaladjunk!

Vissza a barlangból, le a hegyről, át a sásoson, mocsáron és az erdőn, ugyanazokkal a mozdulatokkal

Mi változott rajtam?

Páros játék, mely során a pár tagjai egymással szemben állnak, nagyjából másfél méter távolságra. Az egyikük megfordul/bezsukja a szemét, ezután a másik tag gyorsan megváltoztat valami apró dolgot magán (feltűri a pólóját, másik oldalra tűri a haját, kiköti a cipőfűzőt stb.). Miután a párja kinyitotta a szemét, a lehető leggyorsabban meg kell találnia, hogy mi változott meg a társán. Ezután a szerepek cserélődnek.

Mondatpanel

Mindenki ugyanazt a mondatpanelt ismétli, és átadja a következőnek. Pl. Julika hívja Bélukát, Béluka hívja Fercsikét. (el is lehet játszani) Egyéb ötletek: Julika üzeni Bélukának, hogy..., Julika küld valamit Bélukának... stb.

Mozdulatmemória

A játékhoz célszerű kört alakítani, hiszen a résztvevőknek úgy kell állniuk, hogy mindenki jól lássa egymást. Ezután egy kiválasztott ember valamilyen mozdulattal elindítja a kört (pl.: fél lábon körbe ugrál), amit mindenkinek meg kell ismételnie. A következő ember bemutatja az első mozdulatot, majd hozzátesz egy újabbat (pl.: tapsol háromszor). Ekkor már az első két mozdulatot kell mindenkinek megismételnie. A kör akkor ér véget, ha mindenki hozzátett egy mozdulatot a lánchoz, és a végén közösen az összes mozdulat bemutatásra kerül.

Rakd sorba!

Minden játékos kap egy tárgyat. A tárgyakat különböző szempontok szerint kell közösen sorba rendezni (pl. nagyság, nehézség, keménység) vagy csoportosítani (pl. használati/dísz tárgy, törékeny/nem törékeny). Utána meg lehet beszélni, hogy melyik a legnehezebb/legnagyobb/legkönnyebb/legkisebb stb. A játékot lehet úgy kezdeni, hogy a gyerekek kihúzzák a tárgyakat egy zsákból, és tapogatózás alapján kell kitalálni, hogy mi az. A játékot lehet úgy is játszani, hogy saját magukat rendezik sorba egy adott szempont szerint. (kor, lábméret, magasság stb.)

Sajnos-szerencsére

A történetmesélés egy változata. A soron következő emberek felváltva úgy kezdik a mondatukat, hogy sajnos... vagy szerencsére.... Pl. Sajnos tegnap esett az eső. De szerencsére volt nálam esernyő. Azonban sajnos, mint minden esernyő, kifordult. Szerencsére hamar elállt stb.

Tabló

A gyakorlat során a gyerekek két csoportban húznak egy-egy szituációt (pl.: gumizás, kekszosztás, ernyőzés, szóval olyanokat, amik ismerősek, amiket együtt csináltunk és szeretnek, vagy az aktuális mese egy-egy jelenetét), és a dinamikus mozdulatsorból egy pillanatképet merevítenek ki. A másik csoportnak ki kell találnia, hogy vajon mit ábrázol a kimerevített kép.

Tapsfordító

Ha a foglalkozásvezető kettőt tapsol, a gyerekeknek egyet kell, ha egyet tapsol, a gyerekeknek kettőt kell. A gyakorlat jó a figyelem-koncentráció fejlesztésére, a szabálykövetés és a gondolkodás, a hallás-mozgás összehangolására.

Változz át!

Toldon ez az egyik legkedveltebb átváltozós játék, köszönhetően talán a gyakorlat egyszerűségének. A játékvezető elkiáltja magát a csoportban: „Változz át békává!”, és máris tíz-tizenöt brekegő, ugrabugráló béka lepi el a teret. A játék nagyon jó lehetőséget nyújt a drámában például a karakterek kidolgozásánál, és nem utolsósorban nagymértékben fejleszthető vele a problémamegoldó képesség és a kreativitás is (például ha már jól megy, magasabb szinten kitalálhatunk olyan dolgokat, amiken gondolkodni kell, hogyan változhatunk át azzá).