

CIGÁNY TANULÓK FELZÁRKÓZTATÁSI LEHETŐSÉGEI

ALBU MÓNIKA

*Babes–Bolyai Tudományegyetem (Kolozsvár),
Pszichológia és Neveléstudományok Kar,
Pszichológia szak, II. évf.*

e-mail: albumoni@hotmail.com

Bevezetés

„Kisebbségi helyzetben levő etnikumok esetében sokan bizonyítottak veszik, hogy alkatuknál fogva másképp reagálnak, mint az euro-amerikai kultúra tagjai. Rendszerint nem reagálnak pozitívan a lehetőségeikre. Vonzódásukat a semmittevés iránt, a szakértelem hiányát, a bémunkától való idegenkedésüket az igénytelenségüknek, rendkívül korlátozott társadalmi és gazdasági látókörüknek, pusztán csak a létfenntartásra irányuló mentalitásuknak, önelégültségüknek, nemtörődöm életfelfogásuknak, valamint annak terhére róják, hogy egyetlen törekvésük a gondtalan élet biztosítása. Néha megemlítik, hogy az alultápláltság, a roppant alacsony életszínvonal csökkenti e kisebbségek életerejét, ez hatással van a munkakedvükre és teljesítménymotivációjukra, nem tudnak és nem akarnak intenzíven dolgozni.”

(Myrdal, 1974)

Íme szemléletünk a kisebbségekről, szűkebb értelemben a cigányságról, hiszen a cigányság Európa egyetlen valódi „európai” kisebbsége. És mit figyelhetünk meg a gyerekeknél? – A szociális inadaptáció már náluk is megjelenik, akadályozva iskolai teljesítményüket. Ezek a gyerekek saját etnikumuk normáihoz megfelelően alkalmazkodnak, de ezek a normák, életstílusuk sok szempontból különbözik a „többség” társadalmától, így a cigánygyerekek az iskolába lépve számára teljesen idegen és érthetetlen normavilággal kerül szembe, mely megnehezíti és egyes esetekben lehetetlenné is teszi a szociális adaptációt. Így kerülnek ők a „nehezen nevelhető” vagy a „problematikus gyerekek” kategóriájába, hiszen alkalmazkodási, beilleszkedési nehézségekkel küzdenek. A nehezen nevelhetőség lényegében a szocializáció zavara. A viselkedési zavar különböző formái azt jelzik, hogy az iskola által közvetített társadalmi–közösségi célok, értékek, követelmények belsővé válásának folyamatában akadályok, meg nem oldott konfliktusok keletkeznek. Ilyenkor szükséges az okok feltárása és kiküszöbölése, s a pedagógiai tevékenység célszerű megtervezése és megszervezése.

Az iskolai sikertelenség okai cigány gyerekekénél

Különböző szakemberek más és más magyarázatokkal szolgálnak a cigánygyerekek iskolai sikertelenségére, azonban ez a probléma nem vezethető vissza csupán egyetlen okra. Többszörös meghatározottságról van szó; az okok egymásra épülnek és összefonódnak, ezért nehéz azokat szétválasztani. A lehetséges okok között szerepel az alacsony tanulási motiváció, az eltérő szocializáció, a rossz szociális helyzet, a nyelvi hátrány, a cigánysággal szembeni előítéletek, az iskolán belüli szegregáció, s az alkalmazott programok és pedagógiai módszerek alkalmazatlansága – melyek közül néhányat itt megvizsgálunk.

A cigánygyerekek szocializációs jellemzői

Az elemzők az iskolai kudarcok egyik meghatározó okaként a cigánygyerekek gyenge iskolaerrettőségét emelik ki, vagyis a családi szocializáció elégtelenségét (Radó, 1997. Kétségtől, hogy az iskolába lépő cigánygyerekek más, mint a többi gyerek, és ebbe a másságba – a tényleges szocializációs különbségek mellett – előítéleteink és sztereotípiáink is beleszólnak. A szocializációs probléma nem abban jelentkezik, hogy a gyermek „rosszul” szocializálódik a saját csoportjában, hanem inkább arról van szó, hogy az „össztársadalmi” szocializációs követelmények mások, mint a cigányság saját etnikai csoportján belüliek. A szocializáció magába foglalja az érzelmi hatásokat, melynek közvetítője a kommunikáció, illetve annak a szocializációban kitüntetett formája, a metakommunikáció. Döntő jelentőségű a 0–6 éves kor, valamint a serdülőkor, mivel az érzékenység minden téren való megnövekedése kedvez az értelmi–érzelmi szociális hatások felvételének. Ugyancsak a szocializáció segíti a megfelelően szabályozó énfunkciók kialakulását.

A cigánygyerekekénél *korai családi szocializáció* figyelhető meg, melynek jellegzetességeit Oppelt Katalin (1996) a következőképpen foglalta össze:

- A család életének strukturálatlansága miatt az időfogalom nem, vagy alig alakult ki.
- A kényeztetés és féltés együttes hatására a gyermek életéből kimarad a szeparációs félelem és a dackorszak, s ez érinti az önkontrollt is.
- A szociális tér és ingerek gazdagsága nyugodt érzelmi környezetet biztosít.

- Az érzelmek, indulatok kinyilvánítása nincsen akadályoztatva.

Tehát nem a cigánygyerekek adottságaival van baj. A másféle képességek kialakulásának okai között szerepel a sajátos szociokulturális közeg, a (nem cigányokéhoz képest) más tulajdonságokat előnybe helyező nevelés, az eltérő nyelvi – kommunikációs közeg, az iskola számukra sokszor követ-hetetlennek, értelmetlennek tűnő szabályrendszere, s a másféle célok, motivációk és lehetőségek

Tanulási motiváció

Mindettől a cigánygyerekek *alacsony motivációjának* problémája sem független. A család és az iskola világa közötti hatalmas különbség, s a gyermekek személyiségétől idegen elvárások rombolóan hatnak a gyermekek önképére. A motivátlansággal kapcsolatos vélemények azonban megoszlanak az irodalomban. A motivátlanság egyes szerzők szerint már a családban kialakul, mert az iskolában megszerezhető tudás értéke a cigány családok életében alacsony, és a munkanélküliség hatására egyre jobban le is értékelődik. Ehhez a folyamathoz az is hozzátársulhat, hogy a szülők átörökítik az iskolával kapcsolatos negatív attitűdjeiket, melyek saját iskolai kudarcaik hatására alakultak ki. Más vélemények szerint a gyerekek az iskolában válnak motivátlanná, mert a tanulásához való pozitív viszony kialakulásához szükséges sikert az iskola nem képes biztosítani ezeknek a tanulóknak (Hegedűs, 1993). A motívumok közül itt először a teljesítménymotivációt szükséges kiemelni, másodsorban pedig az iskolával kapcsolatos motívumokat. A motívum mechanizmus, és nem cél, sem ok, mert megjelenési formái nem azonosak azzal, ami kiváltja őket, sem pedig azzal, milyen irányban mozgatják a gyerekeket. A motívumok összefonódnak, és más külső, valamint belső tényezők is hatnak rájuk; összefüggésrendszerben jelentkeznek, nem függetlenül és izoláltan.

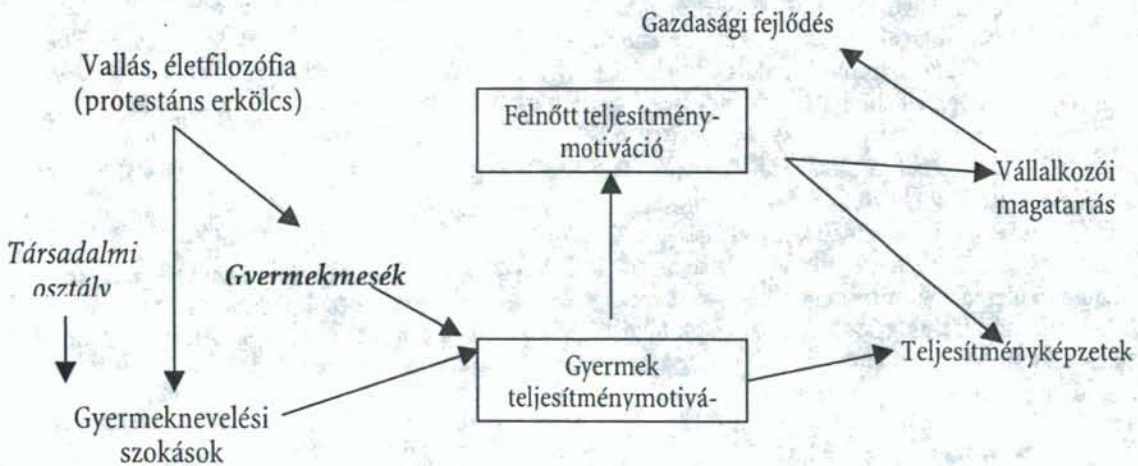
Az 1. ábrán bemutatott elmélet (McClelland, 1961) elegendő arra, hogy elképzeljük a feladat komplexitását és kölcsönös függőségi rendszerben való megjelenését. Minden olyan program, mely az ábrán található rendszerek és alrendszerek *mind-egyikével* foglalkozik, csak a következő nemzedék életében mutatja majd hatását.

Amikor a cigánygyerekek iskolai, tanulási motiválásáról van szó, akkor egyben a cigányság helyzetéről és helyzetének távlati javulásáról is szó van. Motiválni és ösztönözni két párhuzamos úton lehet – s kell is. Az egyik a multikulturalizmus elismerése, a pozitív diszkrimináció; a másik a kontaktus felvétele a közösséggel (például a családdal).

Mindez arra figyelmeztet, hogy nem szabad kritikátlanul elfogadnunk a cigánygyerekek motivátlanságának téves téziséit: motiválhatók ők is. A kérdés azonban részben a cigányságon belüli relatív státussal is összefügg.

Nyelvi hátrány

A cigány tanulók felzárkóztatásának egyik legfontosabb célja az, hogy nyelvi értelemben is „oktatható” állapotba hozza őket. Főleg az óvodába nem járt cigánygyerekeknél peccsételi meg iskolai pályafutásukat a nyelvtudás hiánya. Az általános iskolában két kritikusnak számító időszak van számukra. Az egyik az iskola első két éve, amikor a gyermeknek nyelvi dominanciaváltáson kell átmennie, a másik az alsó és felső tagozat közti váltás, amikor a szaktantárgyak terminológiájának az elsajátítása a kidolgozott nyelvi kód szókészletének elsajátítását követelik meg a gyerektől. A nyelvi dominanciaváltás valójában *részleges asszimilációt* jelent, mert a kiegyensúlyozott kétnyelvűség kialakulásának nincs meg az alapvető föltétele – hiszen a közoktatás gyakorlata felől nézve a cigány nyelv fejlesztésének nincsenek meg a feltételei. Réger Zita (1978) vizsgálatai így azt bizonyítják, hogy a tanulók integrált oktatása nyelvi hátrányaik felszámolá-



1. ábra-A teljesítménynevelés összefüggései McClelland nyomán

sában sikerebb, mint a cigányosztály.

Mint már említettem, az okok összefüggnek egymással; szétválasztásuk mesterséges volna. Az alacsony szociális státusból, a hátrányos helyzetből például egy másfajta nyelvi hátrány is adódik: a cigánygyerekek nem élnek a formális nyelv használatával, csak a nyilvános nyelvet alkalmazzák. Bersteini fogalmakkal élve (Bernstein, 1961) ezek a gyerekek *korlátozott nyelvi kóddal* dolgoznak, s ha el is sajátítják az adott (idegen, második) nyelvet, fogalmaik kevésbé lesznek általánosítottak és elvontak.

A cigánycsalád struktúrája a gyermek fejlődése szempontjából nézve kevésbé formálisan szervezett, mint a nem cigány családoké. A tekintély gyakorlása nem kapcsolatos a jutalmak és a büntetések állandó rendszerével, hanem gyakran önkényesnek tűnik. A távlati célok specifikus természetűek a jövő *általános* fogalmait helyettesítik, így nagyobb szerepe van a jelenben vagy a közjövőben folyó tevékenységeknek, mint a jövőbeli célok elérése érdekében művelt távlati tevékenységeknek. Az anyagyerek kapcsolat közvetlen, direkt természetű, ezért a szubjektív szándék a beszéd szintjén általában nem válik explicitté, és nem nyer kidolgozást.

Ezek a jellemzők irányítják a gondolkodás és az érzelemlátás szerveződését. A cigánygyerekek, mivel alsó társadalmi rétegből származnak, feltehetőleg nyilvános nyelvhasználattal élnek az alá-fölérendelt viszonylatban is (pl. tanár–diák), és ez gyakran ellenséges vagy agresszív viselkedésnek tűnik. Az ilyen nyelvhasználati módot kísérő kifejező (s kihívónak tűnő) magatartást és közvetlenséget a tanár ugyancsak hibásan értelmezheti, ami ahhoz vezethet, hogy a kommunikáció (tanár–diák, s majd cigány–nem cigány) különbségeket kezdi hangsúlyozni. A kétféle nyelv használata tehát kommunikációs zavart hozhat létre a tanár és a gyerek között. Ezt nem könnyű megváltoztatni, hiszen a formális nyelvet beszélő tanár szinte soha nincs tudatában ennek az ellentmondásnak.

A cigánygyerek iskolai nehézségei abból is származhatnak, hogy nehéz számukra a különböző verbális közléstartalmak elveinek és logikai operációinak általánosítása. Ez legkifejezettebben a matematika tanulásának zavaraiiban mutatkozik meg.

Hatékony oktatásukat az iskolai szituáció sajátosságai is megnehezítik. Nagy az osztálylétszám, így nem lehet individualizált, egyénre szabott módon tanítani, és ez fokozza a gyerekek passzivitását. E helyzet javításának alapfeltétele a kisebb létszámú csoportos oktatás lenne, s a lélektani kapcsolat kialakulása a tanár és a gyerek között oly módon, hogy a tanuló számára a tanár személye és funkciója is érezhetővé és jól percipiálhatóvá váljon. Ahhoz, hogy a tanuló aktív módon vegyen részt az iskolai feladatokban, és megtanulja a megfelelő iskolai nyelvhasználatot, a tanár–gyerek kapcsolat a kölcsönös megbecsülésnek s a törődésnek kellene

jellemeznie. Ennek az a feltétele, hogy a tanár megértse a gyereket – tudatosítsa magában, hogy a gyermeknek milyen emocionális és kognitív nehézségei vannak, és tudja csökkenteni a tanulók szorongását és feszültségét.

Szociális helyzet

A cigánytanulók iskolai sikertelenségéhez szociális helyzetük is hozzájárul. Az egészségtelen életmód, a rossz egészségi állapot csökkenti az iskolában töltött időt. A család sokszor nem engedheti meg magának az iskolával járó anyagi költségeket, a rossz lakáskörülmények miatt pedig nincsenek meg az otthoni tanulás feltételei. Ezek a problémák szorosan összefüggnek egymással, hatásuk pedig összeadódik. A lemaradással jellemezhető gyermekek hátrányban vannak a „normálissal”, az átlagossal szemben, s fel kell zárkózniuk ahhoz, hogy egyenrangú versenytársakká válhassanak. Vannak azonban olyan területek, ahol a cigánytanulók családjában a többlet jellemző (pl. a családi élet melegsége).

Hátrányos megkülönböztetés, szegregáció és előítéletek

A kisebbségi tanulók megkülönböztetését általában a többség előítéletére és rasszizmusára vezetik vissza. Ez a hozzáállás azonban nem mindig helytálló.

A hátrányos megkülönböztetés fogalmának három értelmezése képzelhető el:

1. A leszűkítő értelmezés szerint azok a jelenségek tartoznak ide, melyek esetében a kisebbséghez tartozó tanulókat érő hátrány a társadalomban már meglévő negatív diszkrimináció eredménye.
2. A tágabb értelmezés szerint minden olyan oktatási gyakorlat ebbe a körbe tartozik, mely a kisebbséghez tartozó tanulók számára éppen *mint kisebbséghez tartozó tanulók számára* teremt hátrányt.
3. Hátrányos megkülönböztetés az, amely nem segít kiegyenlíteni a kisebbségi tanulók helyzetükből fakadó hátrányait.

E meghatározások közül a harmadik megközelítés a legcélszerűbb, hiszen a diszkrimináció minden esetben csak *egyik* eleme a tanulókat sújtó hátrányoknak. A hátrányok elválaszthatatlanok egymástól, és általában nem is mutathatók ki elkülönülten.

Hátrányos megkülönböztetésnek tekinthetők a következők:

- az oktatási rendszer esélyegyenlőséget korlátozó sajátosságai,
- a szegregáció,

- az inadekvát és hátrányos *oktatásszervezési* megoldások,
- az inadekvát és hátrányos *pedagógiai gyakorlat*.

Az iskolarendszeren belüli szegregáció mellett az egyes iskolán belüli szegregáció is megjelenik.

Az iskolarendszeren belüli szegregációnak három oka van Radó Péter nyomán (1997):

1. A cigány tanulók számának növekedése a nem-cigány tanulók más iskolákba vándorlását váltja ki.
2. A magasabb iskolai végzettséggel rendelkező nem-cigány lakosság jobb belső migrációs lehetőségei a magas munkanélküliséggel sújtott régiókban a cigányság arányának a növekedéséhez vezetnek.
3. A cigányság belső migrációja elsősorban a *kialakuló városi gettók* fele irányul, ahol *ilyen* módon növekszik a cigányság aránya.

Az esetek nagy részében az iskolán belüli szegregáció oka nem szükségképpen a cigánygyerekekkel szembeni előítéletesség. Ennek a hátrányos megkülönböztetésnek megvannak a maga változatai és fokai; így ide tartozik a csökkentett értékű oktatás, a különböző mértékű elkülönítés, a cigány tanulóval való megszabadulás (kibuktatás, felmentés, kiségitő iskolába való átírányítás).

Mint látható, az iskolai sikertelenség a cigánygyerekeknek nemcsak egyetlen okra vezethető vissza, hanem azt több tényező együttes eredőjeként határozhatjuk meg, melyek egymásra tevődnek, összeadódnak.

A cigánygyerekek felzárkóztatási lehetőségei

A cigánytanulókat felzárkóztató iskolai programokról az elmúlt években két elemzés is készült a magyar nyelvterületen (Forray, 1994 és Setényi, 1996). A tanulmányok legfontosabb következtetése az, hogy e programok általános színvonala alacsony, és a célcsoport sem kellőképpen tisztázott. A programok több mint fele tantárgyi felzárkóztatást tartalmaz, a többi pedig készségfejlesztéssel és népismereti programokkal egészítődik ki. Van olyan program, mely a tanrenden belül valósul meg; a programok jelentős része azonban a tanrenden kívül is alkalmazható.

Jelentős mértékben növelné a programok hatékonyságát, ha azok jobban figyelembe vennék a cigánygyerekek szocializációjából fakadó követelményeket; ha kidolgozottabb nyelvi programot tartalmaznának, és ha az integrált oktatást részesítenék előnyben. Ezen kívül az eddigi programok kizárólag a gyerekek értelmi intelligenciájának a fejlesztésére irányultak, és elhanyagolták a mindennapi életünkben olyannyira fontos érzelmi intelligencia fejlesztését. Tárgyalásunkban, a továbbiakban

azokra a programokra helyezük a hangsúlyt, melyek pontosan ez utóbbit célozzák meg; vagyis olyan társas készségek fejlesztésére törekednek – a szociális problémamegoldástól, személyiségfejlesztő módszerektől kezdve egészen a hatékony konfliktuskezelés elsajátításáig –, mely készségek életpraktikus szempontból nélkülözhetetlenek.

Az integráció lehetősége

A multikulturális megközelítés az oktatás egészének multikulturális tartalmával, az interkulturális oktatással és az integrált oktatásszervezési megoldásokkal kapcsolatos kérdéseket helyezi a középpontba. A vita alapkérdése az, hogy milyen álláspontot alakítanak ki az integráció, illetve az asszimiláció problémájával kapcsolatban.

„*Kellenek-e cigányosztályok, és ha igen, akkor azok milyenek legyenek?*” – hangzik el a vitaindító kérdés. A vélemények pedig igencsak megoszlanak. Az egyik fél érvelése szerint az ingerszegény környezetből érkező cigány kisgyerekek más szempontú és módszerű oktatásra szorul, és ez csak külön cigányosztályban valósítható meg, ahol a cigánygyerekek akár sikerélményekhez is juthatnak, s nem kell elszenvedniük az irántuk megnyilvánuló előítéleteket. A másik álláspont szerint a cigányosztály a gyakorlati megvalósításban zsákutcát jelent a gyerekek számára, mert az ilyen osztályok oktatási körülményei eleve kedvezőtlenebbek, s tanulási teljesítményük sem mérhető össze a „normál” osztályokéval. Ily módon a későbbi, ifjúkori s felnőttkori társadalmi beilleszkedés is nehezebbé válik a több éves elkülönülés után. Végül a gyerekek gyakori bukását, túlkorosodását, lemorzsolódását rendszerint a cigányosztályokban sem sikerült tartósan megakadályozni.

Réger Zita vizsgálati eredményei szerint az integrált osztályokban tanuló cigánygyerekek teljesítménye az elkülönült cigányosztályban tanuló teljesítményéhez viszonyítva mind a szókinccstesztben, mind az olvasási feladatokban jobb. Ezek az eredmények az integrált oktatás előnyeit emelik ki a szegregációs oktatással szemben.

Szociális készségek fejlesztése

Különösen a hetvenes években terjedtek el a szociális készségfejlesztő programok, mint nemterápiás módszerek. E programok célja a problémamegoldó és konfliktuskezelő készségek fejlesztése.

Mit jelent a szociális problémamegoldás?

Egy gyerek viselkedését számtalan környezeti és fejlődési faktor határozza meg, így az egyéni, családi, iskolai, környezeti tényezők (Fraser, 1996). Szociális problémamegoldásnak a társas környezetünkben érkező információk feldolgozását nevezzük, mely hat lépésből áll:

1. Szociális ingerek kódolása.

2. Az ingerek értelmezése.
3. Szociális célok megfogalmazása.
4. Válaszok keresése és kialakítása a társas helyzetekre.
5. Döntés egy egyénileg megvalósítható válasz mellett.
6. A válasz döntés megvalósítása.

A problémamegoldás interaktív folyamat: feedback (visszacsatolás)-mechanizmusok s állandó újrafogalmazások vesznek benne részt. Problémamegoldás közben különböző heurisztikákat alkalmazunk; ilyen például a reprezentativitási heurisztika, melyben a hasonlóság játszik meghatározó szerepet. A heurisztikák azonban nem mindig alkalmasak a konfliktusmegoldásra, mert működhetnek egy kontextusban, egy másikban azonban nem; továbbá a heurisztikák automatikus feldolgozást végeznek, s ez könnyen vezethet a társas jelek téves értelmezéséhez. A szociális készségek fejlesztését célzó programok a hatékony társas problémamegoldásra irányulnak, s így jobb szociális alkalmazkodást tesznek lehetővé.

Ezekben a programokban különösen a kognitív tényezők vizsgálata és fejlesztése kap nagy szerepet. *Globális célok helyett jól mérhető és jól oktatható célokat választanak ki a beavatkozás céljául.* Mint említettem, mivel ezek nem terápiás módszerek, e programok bármilyen iskolásra alkalmazhatóak, de különösen alkalmasak olyan gyerekek számára, akik problémákkal küszködnek a szociális szférában. Mivel a cigány gyerekeknek különösképpen szociális adaptációjuk nehezített, esetükben sikerrel alkalmazhatóak ezek a programok – különösen, ha cigánytanulóink integrált osztályokba járnak.

Az elkövetkezőkben bemutatok néhány ilyen programot, néhány gyakorlattal kiegészítve.

Az AWARE-projekt

A módszert Elardo és Cooper dolgozta ki 1977-ben egy korábbi kísérlet, „*A kudarc nélküli iskola*” (Schools Without Failure)-projekt utódként. A program célja a szociális és érzelmi készségek fejlesztése, az önértékelés, mások tiszteletének és elfogadásának a növelése. A problémahelyzeteket szerepjátékokkal dolgozzák fel, melyeket kiscsoportos elemzés és megbeszélés követ. A program célkitűzései az alábbi három pontba foglalhatók össze:

1. Empátiás képességek növelése, hogy a résztvevők jobban megértsék más emberek gondolatait és érzéseit.
2. Az egyéni különbségek iránti tolerancia növelése, hogy olyanok fogadják el társaikat, amilyenek azok valójában, és hasonlóan toleráns attitűddel közeledjenek önmagukhoz, egyéni erősségeikhez és gyengéikhez.

3. A személyközi problémák kezelési képességek fokozása s a problémák pontosabb definiálása – alternatívák kidolgozása és a következmények előrevetítésével kidolgozott döntések által.

A program továbbfejlesztésében a kölcsönös segítségnyújtás elvét (peer effect) is figyelembe veszik. E csoportmódszerek középpontjában a pozitív és reális énkép kialakítása áll.

A „Bűvös kör”-módszer és a DUSO-program

Ezek a *strens*, a fejlesztő élmény fogalmán alapoznak, mely a trauma és a stressz ellentéte, és magába foglal minden olyan tapasztalatot, mely a személyiség érését, a problémamegoldás kapacitásának növelését segíti elő. Ez a fejlesztő élmény kulcsfontosságúvá vált egy sor érzelmi nevelési programban; ilyen a „Bűvös kör”- (Magic Circle) módszer, melynek szülőatyja Bessel (1972), hivatalos neve pedig Human Development Program. A három egységből álló program célkitűzései közé tartozik a gyerekek önismeretének a növelése, képességeik felmérése, ill. a hatékony részvétel a szociális interakciókban – az *encounter-technikára* Óvodások és alsó tagozatos gyerekek számára dolgozták ki a DUSO-módszert (Developing Understanding of Self and Others). Kidolgozója, Don Dinkmayer (1974) három pontban foglalta össze a célkitűzéseket:

1. Érzelmek leírása szavak segítségével.
2. Annak megtanulása, hogy az ember céljai, érzelmei és viselkedési dinamikus összefüggésben vannak egymással.
3. Célokról, érzésekről és viselkedésekről szóló magatartásformák megtanulása.

A Making Choices (MC)-program

Kidolgozói, Fraser, Nash, Galinsky és Darwin (1998) a szociális problémamegoldó készségek fejlesztését tűzték ki célul. Ők a szociális problémamegoldás hat alaplépésének fokozatos elsajátítását alkalmazzák annak érdekében, hogy a gyerekeket megtaníthassák az „*előbb gondolkodj, és utána cselekedj*” („stop and think”) elv gyakorlati alkalmazására a mindennapi szociális helyzetekben. Ez magába foglalja az érzelmi állapotok felismerését és kifejezését, szociális jelek azonosítását és értelmezését, célok megfogalmazását, válaszalternatívák kidolgozását; a korai, „rövidzárlatos” cselekvések helyett mindvégig vállalt döntést és a választás megvalósítását; a nyílt és kapcsolati agresszió kezelését, illetve előítéletesség-mentes attitűdök kialakítását. A gyerekeket aktív gondolkodásra bátorítják a cél elérésének valamennyi módozatáról, valamint arról, hogy mi is történik egy adott szituációban. A program a szociális információprocesszáló modellből (SIP) indul ki (Crick és Dodge, 1994), mely a szociális problémamegoldást a fentebb említett hat lépésre bontja le a szociális inter-

akcióban résztvevő egyéni kognitív feladatokra összpontosítva. A Making Choices nagy hasonlóságot mutat a Lochman által kidolgozott ACP-vel (Anger Coping Program), ebben azonban figyelmen kívül hagyják az ingerek kódolását és értelmezését, és csak egyetlen érzelmre, a haragra összpontosítanak. Az MC program a korai intervencióban és prevencióban is alkalmazható.

A programok tanmenete

A szociális problémamegoldást fejlesztő programokban a tapasztalati tanulás éppen olyan szükséges, mint az interperszonális problémamegoldás elméleti, kognitív modelljeinek alkalmazása. A tanulásra szolgáló helyzeteket és tapasztalatokat úgy kell alakítani, hogy a kipróbált gyakorlatokat utólag meg lehessen beszélni, és hogy a gyerekek is közreműködjenek a programban a problémaszituációk listájának összeállításán. Pszichológiai elvként a megfigyelési és a megerősítési stratégiák alkalmazhatók, a divergens és a kreatív gondolkodást elősegítendő. A tanmenet során többféle technikát alkalmazhatunk:

- *A mintanyújtás* hatékony eszköz mind a megfelelő viselkedés újrafellépési esélyének a fokozásához, mind az új viselkedési módok elsajátításához.
- *A megerősítés és viselkedésmódosítás (shaping).* A jutalomnak, a szociális megerősítésnek, a dicséretnek nagy szerepe van a kreatív problémamegoldó viselkedés előhívásában. Hasonlóképpen alkalmazható az alakító technika egyénre szabott használatára, mely a célzott viselkedést megközelítő minden egyes lépést megerősíti.
- *A szerepjátékok* az empátia kialakításában segítenek, abban, hogy a gyerekek jobban megértsék mások gondolatait és érzéseit.
- *Brainstorming:* a szabad ötletek kritikátlan és azonnali összegyűjtését jelenti, arra bátorítva a gyerekeket, hogy annyi megoldást vegyenek figyelembe egy probléma kapcsán, amennyi csak lehetséges. A brainstorming a divergens gondolkodási és ötletkeresési megközelítést hangsúlyozza, és kizárja a kreatív alternatívák idő előtti kritikáját, mely „ötletstoppot” idézhet elő.

Néhány gyakorlat a szociális problémamegoldás fejlesztésére

Ezek a gyakorlatok arra mutatnak rá, hogyan integrálódik az elmélet a speciális technikákkal és gyakorlatokkal.

- *A divergens gondolkodás fejlesztésére szolgáló gyakorlatok* a csoportos problémamegoldást és a brainstormingos ötletgyűjtést támogatják és serkentik. Példák a gyakorlatokra:

Bevezető gyakorlatként a Torrance-féle Szokatlan Használat Teszt alkalmazható.

Brainstorminggal a gyerekek listát készítenek az összes eldobott tárgyról a házban, és utána alternatívákat hoznak elő ezeknek a tárgyaknak a lehetséges felhasználásáról.

- *Az érzelmek felismerését és megnevezését célzó gyakorlatok* az érzelmek felismerését teszik lehetővé különböző jegyek alapján, mint például az arckifejezés, pantomimika, hangszínezet, stb.:

Meghatározott érzelmeknek megfelelő arckifejezések rajzolása.

Egy gyerek kisorsol egy választékből egy semleges, valamint egy érzelmet kifejező szót. A semleges szót a kihúzott érzelmeleknek megfelelő hangszínezettel kell kimondania, míg a többiek feladata az, hogy kitalálják, milyen érzelmről volt szó.

- *A problémaidentifikáció gyakorlása* elősegíti a problémák azonosítását, valamint a hosszú és rövid távú célok felállítását – egy kívánatos következményt kikötve.

Bemutatott problémátörténet többszöri eljátszása kulcsszerepeket cserélve. Utólag meg kell vitatni, hogy a látott probléma hány különböző módon befolyásolhatja a probléma meghatározását és céljait.

- *A megoldások kidolgozásának fejlesztése* elősegíti, hogy konkrét, lépésről-lépésre kidolgozott tervet készítsenek a hatékony végrehajtáshoz.

Először különféle javaslatokat vitatunk meg egy adott probléma megoldásának teljesítésére vonatkozóan, majd a gyerekek eljátszák a megoldást, egészen addig, amíg csak folytatni tudják a játékot. Utólag megvitatják, hogy inadekvát volt-e a terv.

Ezek a gyakorlatok csak ízelítőt nyújtanak a programvezető eszköztárának gazdagságából; a mindennapi gyakorlatban a gyerekek egy-egy célra irányuló tevékenysége valójában sokkal bővebb és változatosabb.

A motiváció fejleszthetősége

A cigánygyerekek iskolai sikertelenségének hátterében az egyik meghatározó okként motiválatlanságukat vélik felfedezni. Ez azonban nem minden esetben igaz, mint ahogyan az sem igaz, hogy a cigánygyerekek nem motiválhatóak.

A motiváció többszörös meghatározottságú, így a motiváció egészét a személyiség fejlesztésének összképébe helyezve próbáljuk megvizsgálni – három alapidenziót figyelembe véve. Az első dimenzió az affektív összetevő, mely az emocionális

kapcsolatokat foglalja magába. Az affektív ráhatás főbb elemei:

1. az otthoni légkör, a közvetlen érzelmi kapcsolat lehetősége (effektív–affektív összetevő),
2. a szülő vagy a tanár pozitív értékelése (kognitív–affektív összetevő),
3. a szeretet, mely a viselkedésben is megnyilvánul; simogatás, kedveskedés (effektív–affektív összetevő).

A nevelő feladata, hogy személyes érzelmi hatásával elmélyítse a pozitív érzelmi viszonyt, vagy ellenkező esetben megszakítson egy gonosz kört (pl. az érzelmi kapcsolat melegsége által leállítva az agressziót). A tanuló érzelmei is fontosak a feladat vonatkozásában, és a tanár feladata, hogy megszeresse a tantárgyat. A diákok érdekelni fogják a részletek is, és utánajár a megismerésnek. Az is haladást jelent, ha a bizonyos területeken végzett tanulás áttérjed az élet más területeire is. Mivel a cigánygyerekeknek már vannak saját törvényeik, csak e törvényeken keresztül érvényesülhet a formálhatóságuk.

A második dimenzió a kognitív dimenzió, ami a nevelésbeni együttműködést, önállóságra nevelést, a gyermeki személyiség saját aktivitásának tiszteltetését, fejlesztését jelenti. A motiválás lényege a beláttatás, az alternatívák feltárása, nyílt, őszinte kommunikációs viszony. A kognitív ráhatás főbb elemei:

1. a bizalom légköre, mely önállóságot biztosít a gyerekeknek (affektív–kognitív összetevő),
2. aktív önállóságra nevelés beláttatással (kognitív–kognitív összetevő),
3. az aktivitás, a siker örömeinek megismertetése.

Az iskola szerepe itt már nemcsak korrigáló, hanem külön kiegészítő is, mert a pedagógus teremti meg a nyílt vagy zárt jellegű irányítást, motiválja az önálló és kreatív feladat megközelítést. A nevelő elsősorban azzal motivál, hogy együttműködik, aktivizál, beláttat, megértet és instruál.

A harmadik dimenziót effektívnek nevezzük; ez a normák kialakítása és a tényleges viselkedés szempontjából a hatékonyság dimenziója, és a nevelő tevékenységben elsősorban megerősítést jelent. Az effektív hatás elemei:

1. adekvát normarendszer (affektív–effektív összetevő),
2. következetesség a viselkedésben (kognitív–effektív összetevő),
3. határozottság a betartásban (affektív–effektív összetevő).

Mindez meghatározza a gyermek önmagához való viszonyát, a társadalmilag értékesnek ítélt normáknak megfelelő viselkedését, a belső norma-

rendszer hatékony működését. A motiváció alakításának szempontjából ez a kondicionálás dimenziója, mivel a nevelő elsősorban azzal motivál, hogy kialakítja a viselkedés automatizált elemeit, mely megteremti a megfelelést az identifikációban megszeretett s a kognitív dimenzióba interiorizált norma és az általa szabályozott viselkedés között.

A három dimenzió közül bármelyikre lehet hatni a cigánygyerekeknek is, egyénre szabottan alakítva a motivációs ráhatásokat, fejlesztve ezáltal motivációjukat, mert Kelemen László szerint „a tények azt bizonyítják, hogy a primitív népek gyermeke megfelelő kultúrkörbe nevelve a legmagasabb tanulmányok elvégzésére is képes”.

A személyiség fejlesztése

A személyiségfejlesztés az önfeloldás elősegítése, a belső lehetőségeket társas kapcsolatokban kipróbáló öntapasztalás folyamata, melynek során arra építünk, ami személyiségünkben lehetőségként adott. Minél önállóbb egy személyiség, annál értékesebb. Az ember személyiségét a környezet, a társadalom, de legfőképpen a nevelő hatások alakítják. A környezetnél meg kell állnunk egy pillanatra, hiszen: melyik környezet elvárásainak feleljen meg a cigányfiatal? Lehet, hogy a gyerek a saját környezetében a legjobb képességű, egy nem cigány környezetben viszont már nem (vagy csak nehezen) értékesíthető az érdemei. Az ideális megoldás talán az lenne, ha a cigányközösség be tudná építeni értékeit az osztályközösségbe. Így elfogadnák például a nem cigány közösség elvárásait, s erősödne többiekhez való tartozásuk, ami pedig a biztonság növekedését vonná maga után. A pedagógus számára az empátia a legfontosabb; de tudnia kell, mikor lépjen közbe, s milyen lesz ennek hatása. A gyerekek autonómiát kell kialakítania, ami azonban követelményeket támasztó tevékenység. A pedagógusnak semmiképpen sem szabad a tekintélytiszteletre építenie, mert ebben az esetben nem várhat őszinteséget. Helyette biztonságérzetet kell nyújtania, és meleg, elfogadó légkört teremtenie: csak ez kedvez a személyiség megfelelő fejlődésének.

A személyiség fejlesztését célzó programok különböző gyakorlatokra építenek, melyek a keretgyakorlatoktól egészen a kapcsolatfejlesztő gyakorlatokig terjednek, s a továbbiakban ezek közül veszünk egynéhányat szemügyre. Ezek a gyakorlatok bemelegítő fázissal kezdődnek, melyet a munkafázis követ.

- *Kreativitás fejlesztését szolgáló gyakorlatok:* a kreatív alkotókészségek bizonyos mértékben minden személyiségben adottak; belső, pszichikus, és külső feltételekkel fejleszthető potenciálok. A belső feltételek közé tartozik az önismereti szint, az önmegvalósítási törek-

vés, és a helyzeti, valamint a folyamati tolerancia.

Ilyen kreativitásfejlesztő gyakorlat például a rek-lámozás, amikor a gyerekek tárgyakat mutatnak be egyenként, minél több érdekes tulajdonságot, használhatóságot, variálhatóságot felhozva.

Egy másik gyakorlat a csoportrajz készítése, melyhez mindenki egy-egy vonást, alakot, színt tesz hozzá; majd a gyakorlat végén címet is adnak a képnek.

- *Az érzelmek kifejezését szolgáló tréningek igen fontosnak bizonyulhatnak a „jobb oldali” funkciók fejlesztésében. A beszédet kísérő önkéntelen s tudattalanul végbemenő meta-kommunikáció fejlesztéséhez nincs más utunk, csak egyfajta indirekt befolyás – a (tudatosan véghezvitt) nem szóbeli, mozgásos önkifejezések tudatosítása révén.*

Egy ilyen gyakorlat a páronkénti szoboralkotás, amikor a pár egyik tagja beállítja a másikat egy bizonyos mozdulatba, amely valamilyen közlést tartalmaz, ill. felszólítást, kérést, vagy érzelmet fejez ki. A gyakorlatot utólagos részletes megbeszélés követi.

Egy másik gyakorlatban, az időgépben el kell képzelni, hogy egy időgép előre vagy visszahajthatja az időt. Sorban mindenki bemutatja, hogy milyen volt ennyi és ennyi évvel ezelőtt; igyekszik úgy járni, beszélni és viselkedni, mint az adott időben. Utána azt képzelik el, milyenek lesznek mozgásukban, kapcsolataikban, stb. egy, két, öt vagy tíz esztendő múlva.

- *Az önkép, önismeret fejlesztésére szolgáló gyakorlatok az egész személyiségben fejtik ki hatásukat. Ilyen gyakorlat, amikor a csoportban mindenki sorra elmondja: „Én itt és most nagyon hasonlónak érzem magam...-hoz” (például valamilyen másik tanulóhoz), ill. „nagyon különbözőnek...-tól”. Majd a hasonlónak és különbözőnek érzett tanulók arra válaszolnak, elképzelésük szerint miért tartja a társuk őket épp olyannak.*
- *A társismeret- és kapcsolatfejlesztő gyakorlatok a társismeretnek, egymás megismerésének, az egymással kapcsolatos véleményeknek, érzéseknek, elvárásoknak feltárását és fejlesztését szolgálja.*

Mindenki kiválaszt a csoportból egy társat, akinek tetszőleges üzenettel levelet ír. A leveleket a csoportvezető sorra felolvassa, s ha egy-egy címzett magára ismer, átveszi levelét. Ha a címzett nem találja ki, hogy a levél neki szól, akkor az üzenő elmondja, hogy miért éppen azt írta.

Az előzőekben bemutatott gyakorlatok – más gyakorlatokkal együtt akár – hatékonyan hozzájárulhatnak a személyiség fejlesztéséhez a csoportmunka során.

A hatékony konfliktuskezelés

Az előítéletek szerint a cigány fiatalok „problémásabbak”, több konfliktusba kerülnek, mint nem-cigány társaik. Ennek oka nem az, hogy agresszívebbek, hanem inkább arról van szó, hogy nekik más a szociális inadaptációjuk; valamint a mások részéről tapasztalt el nem fogadás frusztráló hatással van rájuk. Reakcióként gyakran megjelennek a konfliktusok a tanító néivel, vagy az osztálytársakkal. A konfliktus gyakran erősen negatív érzelmi töltéssel rendelkezik, heves indulatokat vált ki. Az érzelmek hevessége függ a konfliktus hordozójának személyiségétől s a közvetlen környezet feszültségeitől. Megkülönböztethetünk konstruktív és destruktív konfliktust. Morton Deutsch kategóriarendszere szerint az a konfliktus konstruktív, melynek során nem kerül sor erőszak alkalmazására. A konfliktusokat általában zavaró, fenyegető, destruktív és fájdalmas eseményként éli át az ember. A cigánygyerekeknel a leggyakrabban észlelt konfliktustípus a kapcsolati konfliktus, melynek kiváltó okai között szerepelnek az erős érzelmek, a hamis észlelések, a sztereotípiák, a kommunikációhiány vagy a hibás kommunikáció, s az ismétlődő negatív magatartás.

A konfliktuskezelésre több stratégia ismeretes:

- Versengő stratégia
- Alkalmazkodó konfliktusmegoldó stratégia
- Elkerülő konfliktus-megoldási stratégia
- Kompromisszumkereső stratégia
- Problémamegoldó stratégia

A hatékony konfliktuskezelést célzó program a kreatív konfliktuskezelést tanítja. A foglalkozások során bizonyos problémátípusok modellálására fiktív konfliktushelyzeteket alkalmaznak, melyeket különböző játékok során dolgoznak fel a csoport alkotta közös szabályok keretei között. Ezenkívül fontos szerepet töltenek be a visszajelzések és a közös kiértékelés. A program a következő tartalmi egységekből áll:

1. Ismerkedés, bemutatkozás
2. A konfliktusokról általában
3. A pozitív énkép kialakítása és megerősítése
4. Az emberek közötti különbségek tudatosítása
5. Az eredményes kommunikáció
6. Hatékony viselkedés
7. Együttműködés
8. Problémamegoldás, problémakezelés
9. Megbeszélés, tárgyalás
10. Mediáció (pártatlan közvetítés)

Mindegyik egységhez változatos gyakorlatok tartoznak, melyek messzemenően hasonlítanak az előző programoknál bemutatott gyakorlatokhoz, ezért itt nem térünk ki a bővebb tárgyalásukra.

Összefoglalás

A cigánygyerekek iskolai sikertelensége nem egyetlen okból ered; a kudarcok egy egész okláncolatra vezethetők vissza, melyben ugyanúgy szerepel e gyerekek eltérő szocializációja, mint ahogyan jelen vannak a cigánysággal szembeni előítéletek, sztereotípiák s az ezekből szinte egyenesen következő szegregáció iskolán belül és kívül. Az okok között szerepel alacsony tanulási motivációjuk, rossz szociális helyzetük, nyelvi hátrányaik, s az alkalmazott pedagógiai módszerek hatékonytalansága is. A problémák kiküszöbölésére és kompenzálására több programot is kidolgoztak, melyek egy része a szociális készségek fejlesztését célozza meg; más programok az egész személyiség fejlesztését, a tanulási motiváció növelését, az esetleges nyelvi hátrányok kiküszöbölését, a kreatív konfliktuskezelés elsajátítását foglalják magukba, valamint integrációs intézkedéseket tartalmaznak. A felzárkóztató-fejlesztő programok alkalmazása mindvégig különböző hatékonyságú. A probléma talán abban rejlik, hogy a programokat külön-külön alkalmazzák, s hogy a fejlesztő programokat voltaképpen még nem alkalmazták cigány célcsoporton, hanem csak nem-cigány gyerekeken. A megoldás talán az lehetne, hogy ezeket a programokat integrált osztályokban alkalmazzuk a tanulók kognitív és tanulási készségeinek fejlesztését célzó pedagógiai módszerekkel kombinálva.

A dolgozatban bemutatott felzárkóztató programok csak a szociális készségek fejlesztését ölelik fel. Szükséges volna azonban kognitív készségeket fejlesztő programok alkalmazása is, s a formális nyelv (a kidolgozott kód) megtanítása, de az oktatáspolitikai intézkedéseknek sem szabadna késlekedniük. Csak ezek együttes alkalmazása vezethet sikerre.

Irodalomjegyzék

- Bagdy E. és Telkes J. (é.n.). *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Berstein, B. (1961). *Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning*. In Halsey, A. H., Floud, J., Anderson, C. A. (eds.). *Education, Economy and Society*. A Raeder in the *Sociology of Education*, 288-314. The Free Press, New York.
- Bowen, N. K.–Bowen, G. L. (1998). The Effects of Home Microsystem Risk Factors and School Microsystem Protective Factors on Student Academic Performance and Affective Investment. In *Schooling. In Social Work in Education*, 20 (4), 219-231.
- Buda B. (1998). *Empátia – a beleélés lélektana*. Ego School Bt., Budapest.
- Buda B. (1987). Egyéni különbségek a személyiség fejlődésében. In Balogh L. (szerk.). *Pszichológiai szöveggyűjtemény II.*, KLTE, Debrecen.
- Choli D. J., dr. Karsai E., Lászlóné Szabó H., Lukács B., Nagyné Volopich M., Postás Farkas Gy., dr. Szirtesi Z., dr. Szegál B., Varga I., Németh J. (szerk.) (1994). *Tanári kézikönyv cigányfiatalok szocializációjáról*. Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest.
- Forray R. K.–Hegedűs T. A.: *Oktatáspolitikai változások a cigánygyerekek iskoláztatásában*. Iskolakultúra, 1995/ 24., pp. 7-17.
- Forray R. K.–Hegedűs T. A. (1998). *Cigánygyerekek szocializációja. Család és iskola*. Aula Kiadó, Budapest.
- Fraser, A. (1996). *A cigányok*. Osiris, Budapest.
- Fraser, M. W., Nash, J. K., Galinsky, M. J., Darwin, K. M. (1998). *Making Choices. Social problem-solving skills for children*. University of North Carolina, Chapel Hill.
- Hegedűs T. A. (1993). Motiválhatóak-e a cigány gyerekek? – Társadalomlélektani és neveléslelektani vázlat. In *Educatio*, 1993/2, 211-221.
- Kósáné Ormai V. (1987). A szociális inadaptáció neveléslelektani értelmezése. In Balogh L. (szerk.). *Pszichológiai szöveggyűjtemény II.*, KLTE, Debrecen.
- Kozéki B. (1987). A modell. – A tanulás motivációja. In Balogh L. (szerk.). *Pszichológiai szöveggyűjtemény II.*, KLTE, Debrecen.
- Radó P. (1995). A cigányság oktatásának a fejlesztése. In *Iskolakultúra*, 1995/24, 70-81.
- Harsányi E. –Radó P.: Cigánytanulók a magyar iskolákban. In *Educatio*, 1997/ Tavasz, 48-60.
- Radó P. (1997). *Jelentés a magyarországi cigánytanulók oktatásáról*. Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal számára, Budapest, (Szakértői tanulmány).
- Réger Z.: Cigányosztály, „vegyes” osztály – a tények tükrében. In *valóság*, 1978/ 8., 77-89.
- Szekszárdi J. (1995). *Utak és módszerek. Pedagógiai kézikönyv a konfliktuskezelésről*. Iskolafejlesztési Alapítvány–Magyar ENCOPE, Budapest.
- Szekszárdi J. (1998). *Konfliktusok az iskolában*. MULTISZOLG BT., Vác, Budapest.
- Walters, K., M.S.W.–Bowen, G. L. (1997). Peer Group Acceptance and Academic Performance Among Adolescents Participating in a Dropout Prevention Program. In *Child and Adolescent Social Work Journal*, 14 (6), 413-425.