OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
INTÉZET



KUTATÁS-FEJLESZTÉSI KALEIDOSZKÓP

PEDAGÓGUSOK SZÁMÁRA

KUTATÁS-FEJLESZTÉSI
KALEIDOSZKÓP
pedagógusok számára

A Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.1. számú,
„XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz” című kiemelt projekt
átfogó célja a közoktatás fejlesztése, a fejlesztés szakmai, informatikai támogatása,
minőségbiztosítása és nyomon követése.

KUTATÁS-FEJLESZTÉSI
KALEIDOSZKÓP
pedagógusok számára

FEJEZETEK AZ OFI TÁMOP 3.1.1./2. PROJEKTJÉBŐL

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
INTÉZET

BUDAPEST, 2015

A könyv megjelenését a Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.1-11/1-2012-0001 számú, *„XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz”* című projektje támogatta. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.

Összeállította
GÖNCZÖL ENIKŐ

Konzulens
RÉTI MÓNIKA

Olvasószerkesztő
SZERENCSÉS HAJNALKA

Könyvterv, tipográfia
KISS DOMINIKA

Borítófotó
FREEIMAGES

© Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015

ISBN 978-963-682-945-2

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
1143 Budapest, Szobránc utca 6–8.
www.ofi.hu

Felelős kiadó
KAPOSI JÓZSEF

Nyomás és kötés
PÁTRIA NYOMDA ZRT., BUDAPEST

Felelős vezető
ORGOVÁN KATALIN

TARTALOMJEGYZÉK

ELŐSZÓ 7

BEVEZETÉS 9

1. TANULÁSI UTAK ÉS ELÁGAZÁSOK 15
1.1. Különböző körülmények – eltérő esélyek 18
1.2. A családból az óvodába 24
1.3. Egész nap az iskolában 30
1.4. Kortársak között 38
1.5. Lehetőségek és kényszerpályák 48
1.6. Átlépés a középfokra 52
1.7. Mentori támogatás és ösztöndíj 58
1.8. Hátránykezelés és tehetséggondozás 68
1.9. Eredményesség és elégedettség 74
1.10. Vágyak és jövőképek 80
1.11. Korai iskolaelhagyás 88

2. EREDMÉNYES ISKOLÁK 99
2.1. Ami mérhető és ami nem 102
2.2. Együtt vagy külön? 108
2.3. Sokoldalú képességfejlesztés 120
2.4. A tehetség támogatása 130
2.5. Az iskolák irányítása 136
2.6. A tanárok és a diákok kapcsolata 146
2.7. A tanulás formái és helyszínei. 152
2.8. Értékelés és visszajelzés 162
2.9. Együttműködés a szülőkkel 172
2.10. Tanuló szervezet 180

3. SZAKÉRTŐ PEDAGÓGUSOK 191
3.1. A jó pedagógus 194
3.2. Elégedettség és nehézségek 200
3.3. Továbbképzés és szakmai fejlődés 208
3.4. A szakmai tudás megosztása 216
3.5. Hálózati együttműködés 226

UTÓHANG 235

FELHASZNÁLT FORRÁSOK 237

A PROJEKT KERETÉBEN KÉSZÜLT KIADVÁNYOK 240

ELŐSZÓ

Ez a kötet a nevelés és az oktatás intézményeiben dolgozóknak szól. Elsősorban azok számára készült, akiktől a legtöbb segítséget kaptuk az elmúlt két és fél év során. Azoknak a pedagógusoknak és intézményvezetőknek, akik válaszoltak a kérdéseinkre, akik beszélgettek velünk az oktatásról, sikereikről és problémáikról. Akik részt vettek az általunk kezdeményezett tevékenységekben, és vállalták, hogy a gyakorlatban is kipróbálják mindazt, amit közösen kitaláltunk – s velük együtt természetesen minden gyakorlati szakembernek.

A TÁMOP 3.1.1. – XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) című projekt második szakasza keretében számos kutatásra és fejlesztésre került sor. Itt most azokat az eredményeket próbáltuk meg a pedagógiai gyakorlat nézőpontjából összerendezni, amelyekről úgy éreztük, továbbgondolhatók és jól hasznosíthatók a nevelés-oktatás intézményeiben. Azokat a tényeket, tapasztalatokat és következtetések válogattuk össze, amelyeknek közvetlen üzenetei lehetnek a tanulás-tanítás folyamatára, illetve az intézmények mindennapi életére vonatkozóan, befolyásolhatják az intézményi munka minőségét és támpontokat adhatnak annak sikeres irányításához, mert olyan problémákat vetnek fel, amelyek alapvetően helyben, a vezetők és a pedagógusok munkája által oldhatók meg.

A kötet bepillantást nyújt a projekt számos fontos tevékenységébe. Megosztja az elemzések során feltáruló tényeket és dilemmákat, s egyben ösztönözi az ezekről való közös gondolkodást is. Nem kaptak helyet a könyvben a napi gyakorlattól távolabb eső – de a projektben egyébként hangsúlyos szerepet játszó – oktatáspolitikai, intézményfejlesztési, szabályozási, tanterv- és taneszköz-fejlesztési, valamint finanszírozási kérdések, miként az egyes témakörökhöz kapcsolódó elméleti és történeti jellegű elemzések sem.

A könnyebb áttekinthetőség érdekében elhagytuk a tudományos munkáknál szokásos szakirodalmi hivatkozásokat, a kutatási eljárások részleteinek bemutatását és a tényeket alátámasztó, hitelesítő statisztikai magyarázatok jelentős részét is. Ezek azonban mind megtalálhatók és elolvashatók azokban a tanulmánykötetekben, amelyek az egyes kutatások és fejlesztések eredményeit külön-külön összegzik.

Szándékunknak megfelelően olyan ez a kötet, mint egy tükördarabokból álló kaleidoszkóp, amelyre rápillantva tisztán láthatóvá válik az oktatás világának sok-sok eleme és összefüggése – miközben a kép egésze azért mégis csak mozaikos marad. Elsősorban az oktatás hazai sajátosságai jelennek meg benne – úgy, ahogy azok az adatbázisok elemzése révén, illetve a kérdőívek és az interjúk segítségével a kutatók előtt feltárultak. Kicsit azonban láthatóvá

válnak a 21. század általános nemzetközi trendjei is. S megjelenik néhány olyan továbbgondolásra érdemes külföldi példa is, amelyekkel az elmúlt két év során találkoztak a projekt munkatársai.

E mozaikos tükörképben egyrészt azok a tények és vélemények láthatók együtt – számok, diagramok, idézetek és lényegre törő összegzések formájában – amelyeket kutatóink és fejlesztőink a hazai óvodákban és iskolákban sok ezer gyermek és fiatal, pedagógus és intézményvezető, valamint szülő és más felnőtt szereplő körében gyűjtöttek össze. Másrészt megmutatkoznak azok az általános összefüggések, amelyek az ország egész területéről származó adatok rendszerezése és elemezése nyomán váltak láthatóvá.

Így töredékessége ellenre is olyan kép ez, amire érdemes rápillantani, mert ebben a formájában valószínűleg soha nem mutatkozik meg azok előtt, akik személyes részesei az általunk vizsgált folyamatoknak. Ehhez ugyanis arra van szükség, hogy látószöget váltsunk, és egy kicsit eltávolodjunk a napi tennivalóktól. Mégis lényeges, hogy aki a terepen dolgozik, az is lássa és értse a hétköznapi jelenségek mögött meghúzódó legfontosabb mozgatóerőket és összefüggéseket, hiszen ezek akkor is hatnak, ha semmit sem tudunk róluk. Ha viszont ismerjük, akkor figyelembe is tudjuk venni őket. Ezért tartottuk fontosnak, hogy egy kötetbe rendezve visszaadjuk a pedagógusközösségnek a projektben keletkezett tudásnak ezt a szeletét.

Ez úton köszönjük minden segítőnknek az együttműködését, a türelmét, a bizalmát és az őszinteségét. Kívánjuk, hogy vegyék hasznát a kötetben megosztott tudásnak napi munkájuk során. Gondolják tovább mindazt, ami olvasóként esetleg megszólítja Önöket, és építsék be a gyakorlatukba mindazt, amiről úgy érzik, hogy önmaguk és tanítványaik javára válik – mert igazán csak közösen tudjuk jobbá tenni a magyar oktatást.

2015. augusztus



Sinka Edit
szakmai vezető

BEVEZETÉS

A minőség kérdése évek óta kitüntetett figyelmet kap az oktatáspolitikai vitákban és a kutatásokban itthon és külföldön egyaránt. Így természetes módon került a „XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció)" című TÁMOP 3.1.1. kiemelt projekt második szakaszának középpontjába is.

A minőség iránti igény átfogja a nevelés és az oktatás egész területét: a tanulási eredményektől, az oktatás tartalmán és szabályozásán, valamint az intézményi működés napi részletein át a pedagógusok szakmai fejlődéséig, s jelentősége messze túlmutat az oktatás területén. Az, hogy az iskola milyen mértékben járul hozzá a foglalkoztathatósághoz szükséges képességek kialakulásához, hatással van a felnövekvő fiatalok személyes boldogulására és az ország egészének teljesítőképességére. Az pedig, hogy a jó minőségű oktatás egyformán elérhető-e minden gyerek, fiatal számára, alapvető módon befolyásolja az egyéni életutak sikerességét, valamint a társadalom szerkezetének, potenciáljának, közérzetének és biztonságának alakulását is.

Az európai uniós forrásból támogatott kiemelt projektek a minőség kategóriáját három tényező – az eredményesség, a hatékonyság és a méltányosság – egy rendszert alkotó, közös kifejeződésének tekintik. A szakmai beszélgetések során jól érzékelhető azonban, hogy e fogalmakat nem mindenki használja azonos módon. Vannak, akik számára az eredményesség a minőség szinonimája, bár nem teljesen egyértelmű, hogy pontosan mi minden tekinthető az eredményesség egyértelmű jelének. Sokak számára a hatékonyság szó jól kiváltja a minőség és az eredményesség kategóriáját, de a fogalom jelentése ebben az esetben is tisztázatlan. Annak érdekében, hogy minden érintett számára jól követhető fejlesztési célokat lehessen kitűzni, megvalósulásukat nyomon lehessen követni, és szükség esetén korrigálni lehessen a folyamatokat, nagyon fontos lenne azonban a közös nyelv használata. S ugyanígy, az értékelés, a minősítés, az önreflexió és a sikeres önszabályozás szempontjából is lényeges, hogy az eredményesség és a hatékonyság fogalma nagyjából ugyanahhoz a teljesítményszinthez társuljon az oktatás területén dolgozó valamennyi szakember – pedagógusok, vezetők, intézményfenntartók, szaktanácsadók, minősítést és értékelést végző szakértők –, valamint a munka világának képviselői, illetve a szülők és a tanulók gondolkodásában.

Az eredményesség és a hatékonyság indikátorainak keresése során nem hagyhatók figyelmen kívül azok a társadalmi célok, amelyeket a politika az oktatás révén kíván elérni. Ez emeli be a minőségről való gondolkodás folyamatába az egyenlő hozzáférés, az esélyteremtés és a hátránykompenzálás, vagyis a méltányosság dimenzióját, s kívánja meg a fenti három mi-

nőségjelző kulcsfogalom egymáshoz való viszonyának meghatározását is. Számos nemzetközi kutatási eredmény hívja fel ugyanis a figyelmet arra, hogy a minden tanuló számára közel azonos esélyeket biztosító oktatási rendszerekben a diákok összességükben magasabb szintű teljesítményt nyújtanak, mint azok, akik szelektív iskolarendszerben tanulnak.

A minőség kérdéskörébe tartozó kulcsfogalmak jelentésének pontosítása, a hozzájuk társítható indikátorok keresése, a magyar köznevelési rendszer e dimenziókban megragadható sajátosságainak leírása, valamint a minőség javítását célzó utak keresése fontos helyet kapott a projektben. A munkát – a tényekre épülő döntéshozatal és fejlesztés alapelve értelmében – a tények keresése vezérelte. Legjellemzőbb formája ezért a kutatás volt. S többnyire a fejlesztéseket is kiegészítette az érvényes visszajelzések gyűjtésére irányuló törekvés – annak érdekében, hogy a végső eredmények stabil kiindulási pontjai lehessenek majd a továbblépésnek.

A TÁMOP 3.1.1. kiemelt projekt általános célja a köznevelés fejlesztésének szakmai és informatikai támogatása, minőségbiztosítása és nyomon követése volt, ami konzorciumi formában valósult meg. A konzorcium vezetője az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) volt, együttműködő partnerei pedig az Oktatási Hivatal (OH) és az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Az OFI tevékenysége a tartalmi szabályozás megújítására, az egész napos iskola programjának kidolgozására, a köznevelési rendszer változásainak elemzésére, a korábbi fejlesztések hatásainak vizsgálatára, valamint a szakmai szolgáltatások újraértelmezésére összpontosult. A konzorciumi partnerek tevékenysége a Köznevelési Információs Rendszer (KIR) megújítását, az akkreditációhoz és a minőségbiztosításhoz kapcsolódó rendszerek fejlesztését, az óvodák és a sajátos nevelési igényű gyerekek oktatásának szakmai támogatását, valamint a referenciaintézmények fejlesztését és a jó gyakorlatok megosztásának elősegítését célozta.

Az OFI munkájában szervesen összekapcsolódott egymással a kutatói és a fejlesztői tevékenység. A kutatások jelentős hányada az irányítást és a szakmapolitikai döntéshozatalt kívánta segíteni. Információkat gyűjtött arra vonatkozóan, hogy miként hatott az oktatási rendszer működésére és az egyes szereplők munkájára az intézményfenntartás szerkezetének közelmúltbeli átalakulása. Vizsgálta az óvodáztatás kiterjesztésének és az egész napos általános iskola bevezetésének fogadtatását az érintettek különféle csoportjaiban. Számos különböző megközelítésben vizsgálta a hátránykompenzációra, a felzárkóztatásra és a tehetséggondozásra irányuló korábbi központi beavatkozások hatásait. Elemezte az iskolai eredményességet befolyásoló tényezőket, az iskola nevelési és szocializációs szerepét, a tanulási utak, az iskolai kudarcok okait, a tanuláshoz kapcsolódó attitűdöket, a pedagógusokkal szembeni elvárásokat. Kiemelt területe volt a kutatásnak a pedagógusok szakmai fejlődésének különféle nézőpontokból való vizsgálata. De helyet kapott a kutatások sorában az új kerettantervek bevezetését kísérő tapasztalatok összegyűjtése, az iskolai erőszakkal kapcsolatos jelenségek feltárása és a szakmai szolgáltatások intézményrendszerének vizsgálata is.

A szakemberek a kutatói eszköztár teljes spektrumát felhasználták munkájuk során. Minden esetben törekedtek a vizsgált témakör hazai és nemzetközi szakirodalmának áttekintésére, néhány külföldi jó gyakorlat megismerésére, a rendelkezésre álló különféle adatok feldolgozására. Sokféle témakörben diákok, pedagógusok, igazgatók és szülők széles körét

keresték meg kérdőívekkel. Interjúkat készítettek és számos fókuszcsoportos beszélgetést szerveztek az érintettek különféle csoportjaiban. S amikor a források ezt lehetővé tették, törekedtek a frissen kapott eredmények és a korábbi tények összevetésére is annak érdekében, hogy érzékelhetővé tegyék a változások trendjeit.

A fejlesztő munka részeként választható kerettantervek készültek, és nagy mennyiségű segédlet született a kerettantervek implementációjának támogatására. Számos területen került sor a kerettantervi elvárások és az érettségi vizsgakövetelmények összehangolására. Kísérleti jelleggel elkezdődött két tartalmi terület nyolcadik évfolyamot érintő követelménystandardjainak kifejlesztése. Kialakult a tankönyvek kipróbálása során használható eszköztár és módszertan. Létrejött az iskolai konfliktusok kezelése során használható tudástár, valamint az egész napos általános iskola működését segítő komplex keretprogram és négy tematikus program is. Kialakultak a pedagógusok közötti horizontális tudásmegosztást segítő tanuló szakmai közösségek létrehozását és működtetését támogató módszertan alapjai.

A fejlesztés mindig kiegészült a kutatás valamilyen formájával és az elkészült eszközök pilot programok keretében való kipróbálásával, valamint a tapasztalatok alapján történő korrekciójával is.

A projekt eredményeit számos tanulmánykötet, gyakorlati módszertani útmutató és szakmapolitikai ajánlás foglalja össze, amelyek listája a mellékletben olvasható. E kötet mindenekelőtt olyan eredményeket kíván felvillantani, amelyek közvetlenül inspirálhatják a napi szakmai gyakorlatot, annak helyi erőforrásokra épülő fejlődését. Az első rész a tanulói életutak hazai jellemzőiről ad képet a családi háttér sajátosságaival összevetve. A második rész az iskola eredményes működésével kapcsolatban feltárt legfontosabb tényeket és összefüggéseket mutatja be, és a fejlesztések iskolai eredményességet támogató legfőbb elemeit villantja fel. A harmadik rész pedig a pedagógusokkal szemben különféle szereplők részéről megfogalmazott elvárásokba enged bepillantást, és a projekt látóterében megjelenő, a pedagógusok szakmai fejlődését jól segítő formákról ad áttekintést.

HATÁSVIZSGÁLATOK ALAPSZINTŰ KÉZIKÖNYVE

MÓDSZERTANI SEGÉDKÖNYV OKTATÁSFEJLESZTŐK SZÁMÁRA

Összeállította: Sági Matild és Széll Krisztián

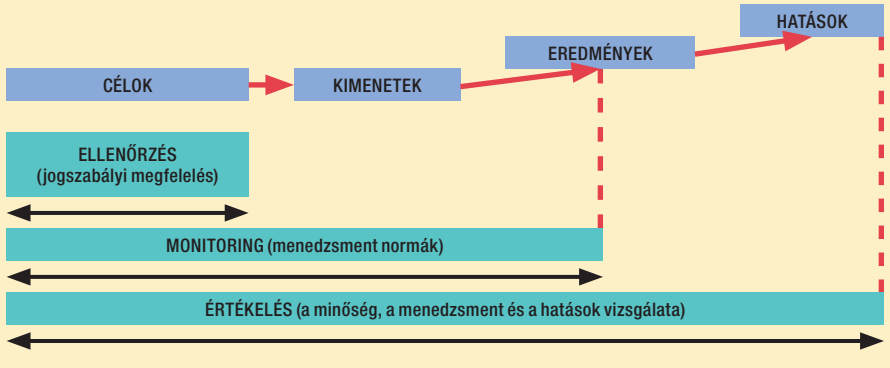
RÉSZLETEK A KÖNYV ELŐSZAVÁBÓL

„Az oktatás eredményességének és minőségének jobbítását célzó modern oktatáspolitikának szüksége van olyan alkalmazott kutatásokra, amelyek eredményei alapján el tudja dönteni, érdemes-e valamilyen beavatkozást elvégezni, vagy sem."

„Ezért különösen értékesek a fejlesztők és a döntéshozók számára az olyan kutatások, amelyek egy-egy beavatkozásról nagy biztonsággal meg tudják mondani, hogy annak eredményeképpen a dolgok jobbak, vagy esetleg rosszabbak lesznek/lettek."

„Célunk, hogy áttekintést nyújtsunk oktatási fejlesztők számára a fejlesztési programok/beavatkozások értékelését támogató hatásvizsgálatok egyes lépéseiről. Ezért a kézikönyv elsősorban az oktatáspolitikai fejlesztések (programok/beavatkozások) hatásvizsgálati alapelveit, valamint a hatásvizsgálatok módszertani alapjait kívánja bemutatni. A hangsúlyt azokra a tervezési és döntési csomópontokra helyezzük, amelyek jelentős mértékben befolyásolják, hogy a fejlesztések tervezői és megvalósítói a munkájuk során milyen megbízhatósági szintű hatásvizsgálatokra támaszkodhatnak. A hatások mérését megalapozó módszertani elemeket könnyen értelmezhető formában, áttekintő jelleggel ismertetjük, különös tekintettel azok alkalmazhatóságának feltételeire, valamint előnyeire és hátrányaira. […] A kézikönyv két fő részre tagolódik: az első részben a hatásvizsgálatok általános elméleti és gyakorlati alapjait, megközelítéseit járjuk körbe, míg a második részben kizárólag az utólagos hatásvizsgálatokra fókuszálunk, felvázolva azok logikai és módszertani kereteit, valamint megközelítési módjait, konkrét módszereit."

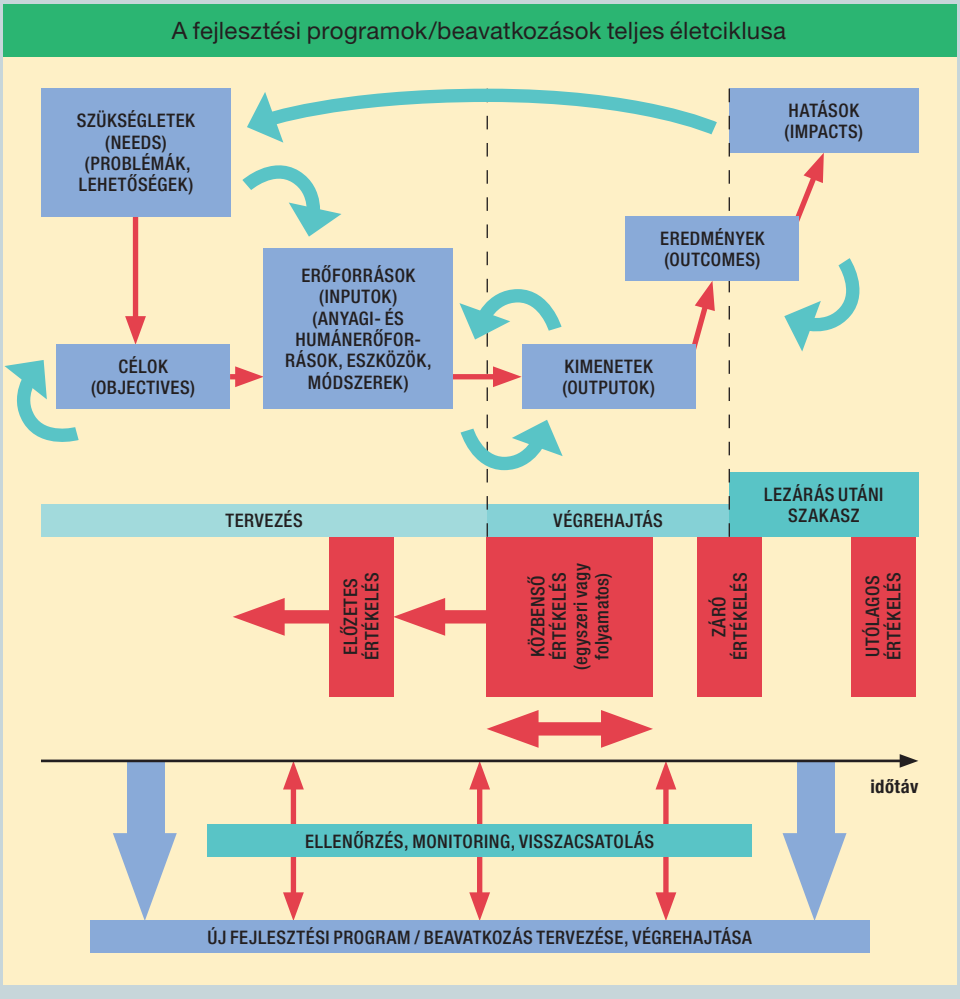
Az ellenőrzés, a monitoring, az értékelés és a hatásvizsgálat kapcsolata



RÉSZLETEK A KÖTETET ZÁRÓ ÖSSZEGZÉSBŐL

„Ha egy program sikeres, akkor fontos megérteni, hogy miért. Ha egy program sikertelen, akkor feltétlenül meg kell különböztetni azt az esetet, amikor a program tervezése volt rossz, attól, amikor a program implementációja nem sikerült. A program implementációjáról a programértékelés és a monitoring eredményei is fontos információkat szolgáltatnak. A hatásvizsgálatok eredményeinek értelmezéséhez tehát a program tervezését és az implementáció módját is fontos ismerni."

„Egy fejlesztés (program/beavatkozás) hatásbecslésének végső kérdése az, hogy milyen eredményt értek el a fejlesztési programban/beavatkozásban részt vevők, összehasonlítva azzal, hogy akkor milyen eredményt értek volna el, ha nem vettek volna részt benne."



1. TANULÁSI UTAK ÉS ELÁGAZÁSOK

Mindannyian születésünktől fogva tanulunk, s akár tudatában vagyunk, akár nem, e tevékenység egész életünket végigkíséri. A különböző szakaszokat és helyzeteket a tanulás másmás formái uralják. Van, amikor a spontán és nem formális keretek között zajló tanulás játssza a főszerepet, ami különben kisebb-nagyobb mértékben mindig minden élethelyzetünkben jelen van. A gyerekkortól a fiatal felnőtt korig – az általános tankötelezettség keretei között – az e célra létrehozott intézményekben, erre a feladatra kiképzett szakemberek irányítása mellett megvalósuló, formális tanulás tekinthető a legjellemzőbbnek. A 21. században azonban egyre inkább elmosódnak a tanulási formák közötti határok. Az intézményesült elemek – az élethosszig tartó tanulás folyamatában – ma már messze túlnyúlnak a kötelező oktatás időkeretein, s természetes módon jelennek meg a felnőttek vagy akár az idős emberek életpályáján is. De ugyanígy, mára már az informális és nonformális úton szerzett tudás bizonyítványokkal való elismerésének is számos hivatalos módja alakult ki.

A tanulás tágabb értelmezése, a szocializáció során sok mindent sajátunk el. Ismereteket szerzünk a világról. Megtanuljuk azokat a normákat, amelyek eligazítanak bennünket arra vonatkozóan, hogy mit tehetünk és mit nem tehetünk egy adott környezetben, s a különféle tevékenységek révén fejlődnek a képességeink. Mindeközben pedig formálódik személyiségünk és egyéni értékrendünk, amely alapján napról napra, sokféle helyzetben hozunk döntéseket, illetve választunk utakat a magunk számára az élet különféle elágazási pontjain.

A szocializáció széles körben elfogadott „fejlődési fülke” elmélete szerint a szűkebb tanulási környezet mindig egy tágabb kulturális rendszer részeként jelenik meg. A gyermek e fülke közepén helyezkedik el és három alrendszer veszi őt körül: a fizikai és a szociális környezet, a gyermeknevelési szokások, valamint a nevelők jellemzői. Ezek egyszerre hatnak rá, miközben egymást is alakítják. Az óvoda és az iskola szocializációs hatótényezői – a pedagógusok, a kortársak vagy a szervezeti kultúra – ezért az általános tankötelezettség időszakában sem csak önmagukban adnak irányt a folyamatnak. A nevelés intézményei mindig más környezeti tényezőkkel – elsősorban a családi értékekkel – kölcsönhatásban fejtik ki hatásukat. Optimális esetben a fejlődési fülke alrendszerei egymást erősítve, koherens módon működnek. Gyakran előfordul azonban az is, hogy ellentmondások feszülnek közöttük. Ilyen helyzetek alakulhatnak ki például akkor, amikor az otthon és az iskola elvárásai különböznek

egymástól – választások és alkalmazkodási feladatok elé állítva a szocializációs folyamat minden szereplőjét.

A tanulási folyamat elsődleges szintjét jellemzően a család képezi, amelynek hatóereje abból fakad, hogy születésétől fogva, természetes közegként, jó esetben szeretetkapcsolatok keretében, indirekt eszközökkel, spontán módon alakítja a gyermek személyiségét. A családi szocializációra ezért – annak eredményére és aktuális folyamataira – a gyermek „adottságaként" érdemes tekintenie a pedagógusnak, elfogadva és megértve az a tényt, hogy a család nevelési stílusa, értékrendje és kommunikációs formái időnként jelentősen eltérhetnek attól, amit a nevelés és az oktatás intézményei képviselnek.

A másodlagos, az intézményi szocializáció legfontosabb sajátossága ezzel szemben az, hogy meghatározott életkorban kezdődik, nem informális módon hat, hanem írott szabályokon alapuló, normatív keretek között, nagyobb részt a pedagógusok által alkalmazott direkt módszerek közvetítésével. A szocializáció intézményi szintje ezért csak abban az esetben lehet könnyen sikeres, ha építeni tud a családi alapokra. Akkor, ha a gyerekek olyan beállítódásokat és viselkedésmódokat hoznak magukkal otthonról, amelyek többé-kevésbé megegyeznek az intézményekben elvártakkal. Ez az értékegyezés azonban számos társadalmi csoport gyermekei esetében nem tekinthető eleve adottnak, ami sajátos szakmai feladatok elé állítja a pedagógusokat. Az eltérésekből fakadó nehézségek kezelését tovább fokozhatja, ha a szülőknek túl kevés információjuk van az intézményekben folyó nevelőmunkáról. S ugyanígy az is, ha pedagógusok nincsenek tisztában a családok nevelési szokásaival, és nem alakul ki hatékony együttműködés a szocializáció e két alapvető közege között.

Az intézményes szocializáció hosszú folyamatának legnehezebb szakaszait a szervezeti formák közötti váltások jelentik. A magyar gyerekek és fiatalok általában négy rendszerszintű átmenettel szembesülnek. Az első fontos váltást az otthon világából való kilépés és az óvodába való bekerülés jelenti. A következő váltópont az óvodából az általános iskolába való továbblépés. Ezt követi a középfokú oktatás valamelyik intézménytípusába való átlépés, amely a mai magyar oktatási rendszer legfontosabb szelekciós pontjának tekinthető. Egyesek számára ez már az általános iskola negyedik, illetve hatodik évfolyama után bekövetkezik. A többség azonban a nyolcadik évfolyamot követően vált iskolát. Az átmenetek utolsó pontját pedig a középfokról a munka világába vagy a felsőoktatásba való továbblépés jelenti.

Az átmenetek sokféle kihívással szembesítik a fiatalokat. Be kell illeszkedniük egy új intézmény világába, meg kell találni a helyüket egy új kortársi közösségben és számos korábban ismeretlen, új elvárásnak kell megfelelniük. Az érintettek többségének ez általában jól sikerül, de mindig vannak olyanok is, akik valami miatt kudarcot vallanak. A váltások ezért a környezet különleges figyelmét és támogatását igénylik.

A projekt számos kutatása kapcsolódott az intézményi szocializáció témaköréhez, és az ezek középpontjában álló legfontosabb kérdések a következők voltak:

- Milyen sajátosságok jellemzik a mai magyar gyerekek/fiatalok tanulási pályáját? Mi minden segíti elő és milyen tényezők gátolják az eredményességüket az egyes tanulási szakaszokon belül? Milyen összefüggések állnak fenn intézményi sikerességük és családi hátterük között?

- Milyen tényezők könnyítik meg, illetve mi minden nehezíti számukra az intézményi szintek közötti átmeneteket? Mennyire befolyásolja a váltások irányát és sikerességét a tanulók családi háttere?

- Hogyan támogatható a szociokulturális szempontból hátrányos helyzetű családokból induló gyerekek tanulási pályájának sikeressége? Mit lehet tenni a kudarcok valószínűségének csökkentése érdekében?

A kérdések vizsgálata során a következő témakörök kaptak kiemelt figyelmet: az országon belüli regionális esélykülönbségek, a hazai óvodáztatás helyzete, az egész napos általános iskola bevezetését kísérő első tapasztalatok, a kortárs csoporton belüli zaklatás és bántalmazás jelensége, a középfokra való átlépés sikerességét befolyásoló tényezők, a tanulási motiváció és a jövőképek alakulása, a legnagyobb hazai hátránykezelő és esélyteremtő programok eddig elért hatásai, a szakiskolás tanulók pályájának követése, valamint a korai iskolaelhagyás problémaköre. A kutatási eredmények felvázolása mellett több helyen megjelennek a szövegben azok a továbbgondolásra érdemes külföldi példák is, amiket a szakemberek a projekt részeként ismertek meg.

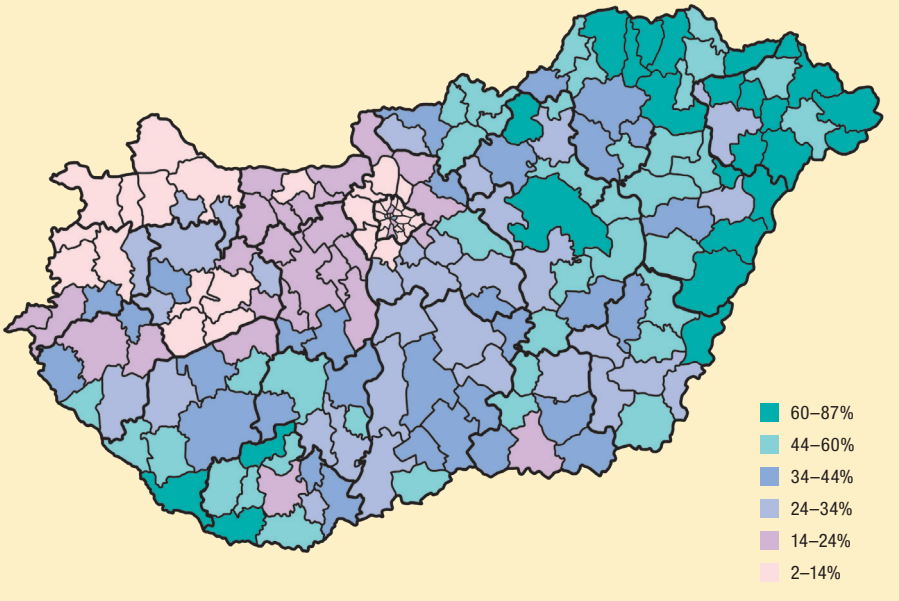


1.1. KÜLÖNBÖZŐ KÖRÜLMÉNYEK – ELTÉRŐ ESÉLYEK

Számos tapasztalat támasztja alá, hogy a gyerekek tanulási pályájának alakulása szempontjából nem mindegy, ki mögött milyen anyagi és kulturális háttér van. Úgy tűnik azonban, az is számít, hogy egy gyermek az ország melyik térségében látja meg a napvilágot. Az elmúlt évtizedekben ugyanis jelentősen nőttek a régiók közötti különbségek hazánkban, és mára jól azonosítható leszakadó térségek alakultak ki. A projekt egyik kutatása ezzel összefüggésben azt kívánta kideríteni, hogy van-e kapcsolat a hátrányos helyzetű tanulók iskolai eredményessége, valamint aközött, hogy hol élnek az országon belül. Befolyásolják-e tanulási sikerességüket lakóhelyük földrajzi adottságai?

A statisztikai adatokra épülő elemzés fő célja az iskolai hátrányos helyzet térképének megrajzolása, valamint a várható tanulási kudarcok kockázatát az átlagnál nagyobb mértékben előre jelző földrajzi térségek megtalálása volt. A kutatás valamennyi iskolai szintre kiterjedt, de a következtetések megfogalmazása során alapvetően az általános iskolai adatokra támaszkodott. Egyrészt azért, mert ilyen intézmény minden magyar járásban található. Másrészt azért, mert a tanulók helyzete ebben a szakaszban vetíti leginkább előre a leszakadás kockázatát.

1. ábra. A hátrányos helyzetű tanulók aránya az egyes járások általános iskoláiban Magyarországon a 2013/2014. tanévben



Forrás: EMMI, Statisztikai Osztály; Szerkesztette: Híves Tamás, OFI (2014)

A térkép jól érzékelteti, hogy a hátrányos helyzetű tanulók területi megoszlása igen egyenlőtlen az országon belül. Az arányokat tekintve 44-szeres az eltérés a legtöbb és a legkevesebb hátrányos helyzetű tanulót nyilvántartó járások között. Ezt a térképet a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókra vonatkozóan is elkészítették a kutatók, és hasonló eredményre jutottak. Ugyanakkor ebben az esetben már 55-szörös volt az eltérés a legtöbb és a legkevesebb halmozottan hátrányos helyzetű tanulói arányt mutató járások között. A sötét foltok nagyobb részt olyan területeket jelölnek, amelyek korábban a leghátrányosabb helyzetű kistérségekként szerepeltek a statisztikákban, és amelyekre egyúttal erősen jellemző a cigány családok koncentrálódása is.

MAGYARORSZÁG KOCKÁZATOS TÉRSÉGEI

A szakemberek feltételezték, hogy a leszakadás jelenségei társadalmi és oktatási szinten hasonló mintázatot mutatnak. Ezért ugyanilyen térképeket készítettek az országról más – leszakadási kockázatot előre vetítő és járási bontásban nagy biztonsággal rendelkezésre álló – információkra építve. Ehhez a következő statisztikai adatokat használták fel:

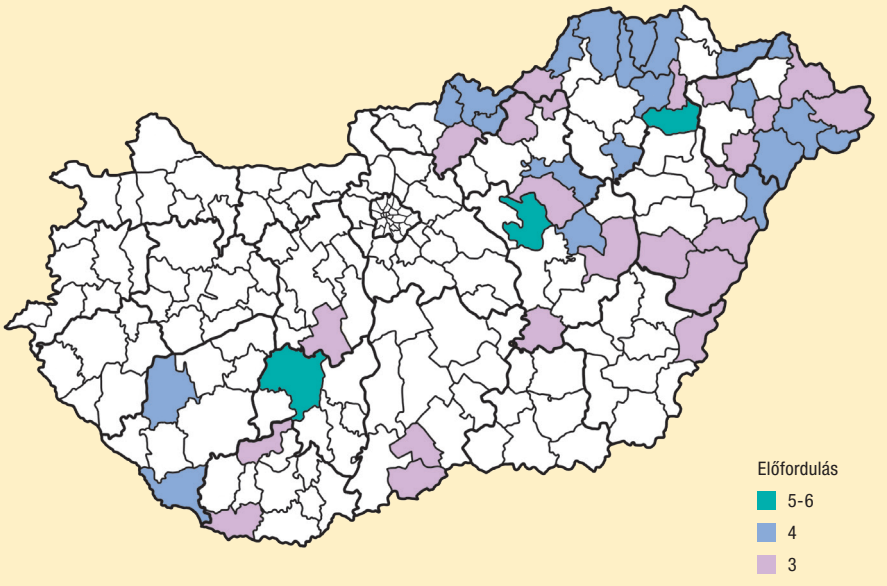
- az iskolai évfolyamot ismétlők aránya,
- a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya,
- a két évvel túlkoros 8. évfolyamos tanulók aránya,
- a 30 óránál többet hiányzó tanulók aránya,
- a 8 osztálynál alacsonyabb végzettségű népesség aránya,
- a munkanélküliek aránya,
- a foglalkoztatottak aránya,
- a cigány népesség aránya.

Minden megvizsgált mutató esetében kiválasztották az ország 198 járása közül azt az ötvenet, amelynek a legkedvezőtlenebbek voltak az értékei. Más szóval azokat, ahol a legmagasabb volt az adott szempontból kockázatnak kitett népesség aránya. (A foglalkoztatottság esetében ez természetesen nem a legmagasabb, hanem a legalacsonyabb értékeket jelentette.) A fenti nyolc mutató alapján így nyolcszor 50 járás adatait gyűjtötték össze. A következő ábra azt mutatja, hogy az országon belül hol találhatók azok a járások, amelyek legalább három kockázati mutató alapján bekerültek ebbe az adatbázisba.

A térképről látható, hogy az ország leszakadó járásainak nagyobb része tömbszerűen helyezkedik el. Többségükre érvényes, hogy közvetlen szomszédságukban is hasonló szociális és gazdasági helyzetben lévő térségek találhatóak. Az ott élők felzárkózása tehát sok esetben csak jelentős térbeli mobilitással – migrációval, elköltözéssel – mehet végbe. Ez viszont azzal a következménnyel jár együtt, hogy a helyi társadalmak éppen a leginkább törekvő, helyzetükön változtatni tudó tagjaikat veszítik el. A helyben maradók leszakadása pedig szinte megfordíthatatlanná válik.

A kutatók érdekes felismerése volt, hogy a Dél-Dunántúl hátrányos helyzetű térségeiben alacsonyabb a sok igazolatlan órával rendelkező, az évfolyamismétlő és a túlkoros tanulók aránya, mint az ország különben hasonlóan nehéz gazdasági helyzetben lévő északkeleti térségében.

2. ábra. Magyarország legkockázatosabb járásainak földrajzi elhelyezkedése (2014)



Forrás: EMMI, Statisztikai Osztály és KSH; Szerkesztette: Híves Tamás, OFI (2014)

KITEKINTÉS

KIEMELT OKTATÁS FRANCIAORSZÁGBAN: AZ ÓVODÁTÓL AZ ÉRETTSÉGIIG

A területi társadalmi egyenlőtlenség csökkentése érdekében 1981-ben kiemelt oktatási körzeteket (Zone d'éducation prioritaire, ZEP) hoztak létre Franciaországban. A rendszer köré hálózat épült, amelynek ma részét képezi az egészségügyi ellátórendszer, valamint a helyi kulturális és sportszervezetek is. 2015-ben 1081 oktatási intézmény tartozott a hálózathoz, több mint másfél millió tanulót segítve. Céljuk az, hogy a programba tartozó és az azon kívüli tanulók eredményei közötti eltérést legfeljebb 10%-ra szorítsák le. (2014-ben ez még 35% körül volt).
Az óvodától az érettségiig tartó időszakot átfogó program 1999 óta állami támogatás és koordináció mellett működik. Kialakítása során kutatási eredményekre, a szakfelügyelet véleményére és a pedagógusok jó gyakorlataira támaszkodtak. A programnak fontos része a pedagógiai megújulás a módszerek, a tanulásszervezés és a szervezeti kultúra terén.
Eredményességében fontos szerepet játszik a finanszírozás. A kiemelt oktatási intézményekben dolgozó pedagógusok kiemelt bért és egyéb juttatásokat kapnak. Munkájukat a kezdők egyéni tutorálása, évi három továbbképzési nap és a jó gyakorlatok kézikönyve segíti. A tanulók számára pedig ingyenes egyéni fejlesztő programok, egészségügyi ellátás és mentálhigiénés támogatás áll rendelkezésre.

3. ábra. A program 14 kulcsintézkedése három fő célt szolgál: (1) a tanulók követése, (2) az oktatók támogatása, (3) tanulás segítő környezet kialakítása

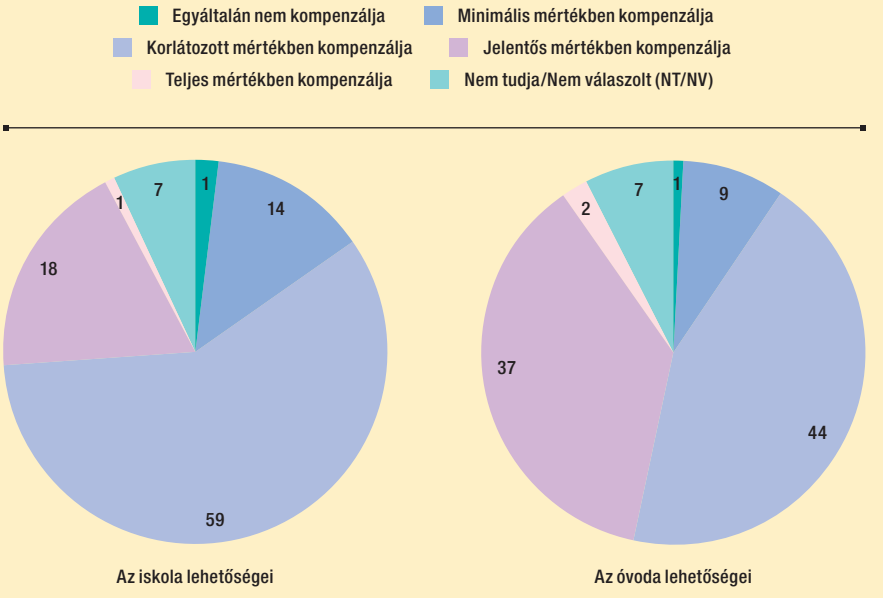


A HÁTRÁNYOK KIEGYENLÍTÉSÉNEK ESÉLYEI

A projekt részeként mintegy 8500 fő bevonásával megvalósult, nagy online pedagóguskutatás kérdőívében szerepelt egy kérdés, amely arról kívánt képet kapni, hogy a válaszadók szerint optimális esetben mennyire tudja az óvoda, illetve az általános iskola kompenzálni a gyermekek, tanulók családi környezetből hozott hátrányait.

Az iskolára vonatkozóan minimális mértékben jelent meg a válaszok között az az optimista feltételezés, hogy bizonyos körülmények között az intézmény teljes mértékben képes kiegyenlíteni a családi szocializációs hátrányokat (0,8%). Bár mennyiségét tekintve ennek a duplája, de összességében ugyancsak elenyésző volt azoknak a pedagógusoknak az aránya, akik úgy vélték, hogy e hátrányok egyáltalán nem küszöbölhetők ki az iskolában (1,6%). A legjellemzőbb válasz az volt, hogy az iskolának vannak ugyan lehetőségei ezen a téren, de azok korlátozottak (59%). A válaszadók 14%-a ettől pesszimistább irányba eltérve, minimálisnak érezte az intézményi lehetőségeket. 19%-uk viszont úgy vélte, hogy az iskola jelentős mértékben képes lehet a szocializációs hátrányok közömbösítésére.

4–5. ábra. Annak megítélése a pedagógusok körében, hogy milyen mértékben lehet képes az iskola, illetve az óvoda a korai szocializációs hátrányok kiegyenlítésére (%)

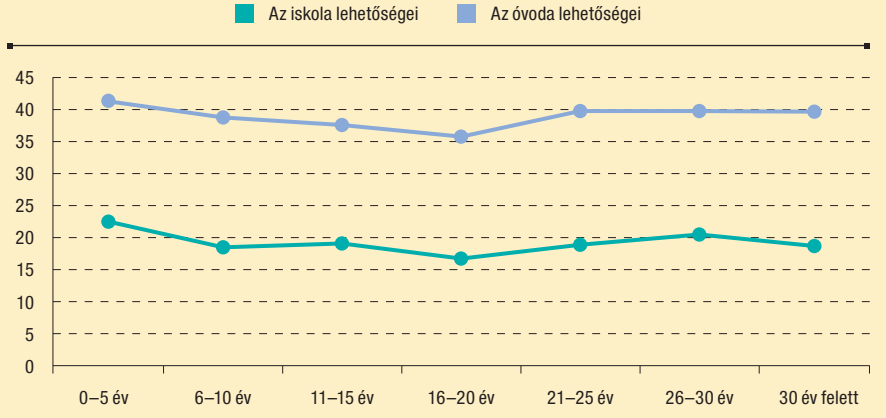


Ugyanennek az esélynek a mérlegelése az óvodákra vonatkoztatva már lényegesen pozitívabb képet mutatott. A legkisebbeket befogadó intézmények esetében kevesebben látták teljesen reménytelennek a hozott hátrányok kompenzálását (0,9%), s ennek kétszerese volt azok aránya, akik teljes mértékben kiegyenlíthetőnek vélték (2,1%) azokat. A legnagyobb arányt ebben az esetben is az a csoport képviselte, amelynek tagjai korlátozott mértékben vélték közömbösíthetőnek a hozott hátrányokat (44%). De az iskolára vonatkozó adatokkal összevetve, jóval nagyobb volt azok aránya, akik jelentős eredményt várnak az óvodától ezen a téren (37%). Ugyanakkor lényegesen kevesebben voltak azok a szkeptikusok, akik minimálisnak vélték az óvodai hatás lehetőségeit (9%).

Érdekes, hogy mindkét intézménytípus fejlesztési lehetőségeinek megítélésében az óvodapedagógusok voltak azok, akik a leginkább derűlátóak. Úgy tűnik, az átlagnál nagyobb arányban él bennük a bizakodás, hogy a pedagógusok munkája jelentős változást hozhat az erre leginkább rászoruló gyermekek életében.

Ugyancsak érdekes, hogy az általános iskolában dolgozó pedagógusok között – sem az óvoda, sem az iskola lehetőségeit mérlegelve –, nem mutatkozott lényeges eltérés annak függvényében, hogy valaki tanítóként vagy tanárként dolgozik, fiatalabb vagy idősebb gyerekekkel foglalkozik-e. Az adatok mélyebb elemzése azt is feltárta, hogy az iskola mint intézmény kiegyenlítő hatásában a legkevésbé a szakiskolai és a szakközépiskolai tanárok bíznak.

6. ábra. Azok aránya a különböző gyakorlati idővel rendelkező pedagógusok körében, akik úgy vélik, hogy az óvoda, illetve az iskola teljes vagy jelentős mértékben képes lehet a családból hozott hátrányok kiegyenlítésére (%)



Az e téren nagyobb reményt kifejezők között a képzési szinttől független munkakörben dolgozók (nagyobb részt fejlesztőpedagógusok) állnak legközelebb az óvodapedagógusokhoz. Az adatok szerint az óvoda és az általános iskola hátránykompenzáló lehetőségeiről való vélekedés meglehetősen nagy stabilitást mutat a pedagógustársadalmon belül. Leszámítva a kezdők árnyalatnyival nagyobb optimizmusát, a pedagógusok véleményét nem befolyásolja a pályán eltöltött gyakorlati idő hosszúsága. Úgy tűnik, a szakmai gyakorlat gyarapodásával nem nő a sikerességbe vetett hit.

KÉRDÉSEK, AMELYEKRŐL ÉRDEMES LENNE KÖZÖSEN GONDOLKODNI:

- ✔ Milyen mértékben tekinthető a nevelési-oktatási intézmények feladatának a családból hozott különféle hátrányok kiegyenlítése?
- ✔ Mi minden tehet egy óvoda és egy iskola ahhoz érdekében, hogy növelje a hátrányos helyzetű gyerekek boldogulási esélyeit az életben?
- ✔ Szükség van-e az átlagostól eltérő, különleges feltételekre ahhoz, hogy egy intézmény meg tudja adni ezt a segítséget a rászoruló gyerekeknek?
- ✔ Vagy a hátránykompenzálás olyan szakmai feladat, aminek megoldására minden intézménynek képesnek kell lennie?
- ✔ Mennyire vannak felkészülve a pedagógusok e feladat sikeres megoldására?

1.2. A CSALÁDBÓL AZ ÓVODÁBA

Az óvodáztatásnak sokféle formája létezik a világban, s az is változó, hogy egy kisgyermek számára mit tekintenek jó nevelésnek. Ahol működnek ilyen intézmények, ott leginkább két gondolatot hangsúlyoznak a szakemberek. Egyrészt azt, hogy a mindenki számára hozzáférhető óvodáknak társadalmi esélykiegyenlítő hatása lehet, másrészt azt, hogy az óvodák fontos szerepet játszhatnak a zökkenőmentes iskolakezdés elősegítésében. E szempontok vezérelték azt a közelmúltbeli oktatáspolitikai döntést, amely három éves kortól tette kötelezővé az óvodáztatást Magyarországon.

A projekt egyik kutatása e döntés fogadtatásáról kívánt visszajelzést szerezni. Egyidejűleg azonban információkat gyűjtött a hazai óvodai hálózat felszereltségéről és szakemberekkel való ellátottságáról is. Az országosan reprezentatív vizsgálat keretében a kutatók összesen 432 intézményvezetőt, 1451 óvodapedagógust és 3668 szülőt kérdeztek meg. Döntő többségük kérdőívet töltött ki. De az óvodavezetők közül sokan részt vettek csoportos beszélgetésen is, 17 vezetővel pedig részletes egyéni interjú készült.

Néhány tény az óvodákról (2013/2014. tanév)

- Az intézmények száma: 4532
- A gyermekek létszáma: . . . . . 330 184 fő
- A gyermekek közül hátrányos helyzetű: . . . . . 86 932 fő (26%)
- Halmozottan hátrányos helyzetű: . . . . . 32 616 fő (10%)
- Az óvodapedagógusok létszáma: . . . . . 30 873 fő
- Az intézmények 98%-ában elegendő óvodapedagógus dolgozik.
- Pedagógiai asszisztensek az óvodák 67%-ában állnak rendelkezésre.
- Az óvodavezetők 62%-a szerint az elmúlt öt évben gyarapodott a szakellátást igénylő gyerekek száma.
- A vezetők 45%-a szerint növekszik a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő gyerekek száma.
- Logopédus, illetve fejlesztőpedagógus csak az intézmények egyharmadában érhető el.

1. táblázat. A „Mennyire ért egyet az óvodáztatás hároméves kortól való kötelezővé tételével?” kérdésre adott válaszok megoszlása a teljes mintában (%)

VÁLASZADÓI KÖR	TELJES MÉRTÉKBEN EGYETÉRT	INKÁBB EGYETÉRT	INKÁBB NEM ÉRT EGYET	EGYÁLTALÁN NEM ÉRT EGYET	NT/NV
Igazgatók	43	38	12	6	0
Pedagógusok	34	42	15	8	1
Szülők	48	27	10	6	9

Megjegyzés: NT/NV = Nem tudja/Nem válaszolt.

AZ ISKOLÁBA VALÓ ÁTMENET SEGÍTÉSE

A kutatók tapasztalatai szerint Magyarországon lényegében minden óvoda kapcsolatot tart valamilyen formában a körülötte működő általános iskolákkal és sok esetben a környék középiskoláival is. Ez utóbbihoz elsősorban a néhány éve bevezetett iskolai közösségi szolgálat rendszere kínál jó keretet.

2. táblázat. Az óvoda és az iskola közötti kapcsolattartás formái az egyes típusok említési gyakoriságának sorrendjében (%)

AZ ÓVODA ÉS AZ ISKOLA KÖZÖTTI KAPCSOLATTARTÁS FORMÁI	%
Iskolalátogatást szerveznek az óvodások számára	84
Tanítók látogatnak az óvodába	73
Óvodapedagógusok látogatnak az iskolába szakmai kapcsolattartás céljából	68
Általános iskolás gyerekek látogatnak az óvodába	58
Az óvoda az iskolába lépéshez szükséges fejlettséggel kapcsolatos adatokat ad át az iskoláknak	44
Az óvoda a gyerekek óvodai fejlődésével kapcsolatos adatokat ad át az iskoláknak	41
Középiskolások közösségi szolgálatot végeznek az óvodában	39
Egyéb kapcsolattartási forma	9

HÁTRÁNYOS HELYZET ÉS KARITATÍV SEGÍTSÉGNYÚJTÁS

A megkérdezett óvodapedagógusok több mint fele jelezte, hogy van olyan gyermek a csoportjában, akiről úgy érzi, hogy értelmi fejlődése szempontjából káros hatások érik otthoni környezetében. A csoportjába járók közül legalább egy gyermek esetében az óvónők fele számolt be érzelmi elhanyagoltságról vagy nem megfelelő higiéniás állapotokról. Az óvodapedagógusoknak több mint kétötöde mondta azt, hogy minimum egy olyan gyerek jár a csoportjába, akinek ruházata, otthoni étkeztetése nem megfelelő.

A kérdőívek és az interjúk tanúsága szerint a nehéz helyzetű családokon – az állami kezdeményezések mellett – sok esetben igyekeznek segíteni a helyi közösségek is. Úgy tűnik, hogy ebben meghatározó szerepet játszanak az óvodák. A legjellemzőbbek az óvodavezetők és óvodapedagógusok által szervezett adomány-, gyerekruha- és élelmiszer-gyűjtési akciók a szegényebb családok számára. Gyakoriak az olyan ünnepségek is (Mikulás, karácsony, évzáró), amelyek ajándékcsomagok átadásával járnak együtt. A szervezők minden jel szerint arra is oda tudnak figyelni, hogy e segítségnyújtás a lehető legtapintatosabb formában történjen, s ne hozza kényelmetlen helyzetbe a megajándékozottakat.

KITEKINTÉS

KÖZÖS EBÉDFŐZÉS EGY NORVÉG ÓVODÁBAN

A norvégiai főváros Haugen nevű óvodájában három csoport működik, összesen 52 gyerekkel. Az intézmény jellegzetessége, hogy egészséges alapanyagokból válogatva, helyben készítik el az ebédet – akkora költségvetésből, amennyiből máshol egy szendvicsebédet állítanak elő. Az óvoda nevelési programjának részét képezi a főzés. A konyhán dolgozó alkalmazottak mellett – egymást váltva – minden nap más-más három gyerek vesz részt benne, akik sokszor az alapanyagok megvásárlásában is közreműködnek. A főzést követően együtt mosogatnak, s megtanulják a hulladékok kezelését, a szelektív gyűjtést és a komposztálást is. Az óvoda falain kint vannak a készülő ételek rajzos receptjei – a szükséges mennyiségek megjelölésével. A főzés így összekapcsolódik a mérés és a számolás tanulásával is.

Az óvoda egybenyílik a mellette lévő iskolával, s a két intézmény sok közös programot szervez. Együtt művelik például az épülethez tartozó kertet, ahol a gyerekek óvodáskoruktól kezdve – időjárástól függetlenül – átlagosan napi két órát töltenek kint. A norvégoknak meggyőződésük ugyanis, hogy nincs rossz idő, csak nem megfelelő öltözék.





A SZÜLŐK ELÉGEDETTSÉGE

A kutatás keretében a szülőknek lehetőségük nyílt arra, hogy egy ötfokú skála segítségével több szempontból is értékeljék az általuk ismert óvoda teljesítményét. Az, hogy ezekre a kérdésekre a megkérdezettek 15%-a nem válaszolt, talán azt jelzi, hogy zavarba ejtette őket a kérés. A többiek által adott „érdemjegyek” átlagai azonban 2014-ben 4,2 és 4,7 között szóródtak, s 4,5-nél rosszabb érték is csupán három szempont esetében született. Így nyugodtan állítható, hogy az óvodák mindent egybevetve kitűnőre vizsgáztak a magyar szülők szemében.

EGYMÁSBA NYÍLÓ TEREK EGY SKÓCIAI ÓVODÁBAN

A skóciai Denny óvodájában egyetlen nagy tér tagolódik sok kisebb egységre. Az egyikben írni és rajzolni lehet. Máshol olvasni vagy bábozni. Van babakonyha és terrárium, de digitális tábla és számítógép is – a gyerekek által használható programokkal. A kötetlen játék időszakában szabadon választhatnak a kicsik a különféle tevékenységi lehetőségek közül. Mivel nincsenek falak, a pedagógusok könnyen figyelemmel tudják kísérni, hol mi zajlik éppen. Közben pedig – néhány gyereket maguk köré gyűjtve – egyénileg tudnak foglalkozni az erre rászorulókkal.









Az egységesen legjobb értékelést a gyerekekkel való bánásmód és a szülőkkel való kapcsolattartás terén kapták az ország intézményei. Az épületek adottságait és felszereltségét megítélő vélemények viszonylag széles körben szóródtak. A legtöbb gyengébb minősítés pedig az óvodai programokra vonatkozóan született a felmérésben.

A megkérdezett szülők háromnegyede úgy érezte, megfelelő mértékű a beleszólási lehetősége az óvodai élet irányításába és megtervezésébe. Túlnyomó többségük maximálisan elégedett volt gyermeke óvodai fejlődésével, azzal, ahogyan gyermeke a játékkészség, a mozgás, a versmondás, az ismeretek és a szókincs, az önállóság, az éneklés, a viselkedés, valamint a kézügyesség terén fejlődik. Még a leginkább gyengének minősített területen is a szülők négyötöde mondta azt, hogy az elvárható mértékűnek tartja gyermeke változását.

MITŐL JÓ EGY ÓVODA AZ INTÉZMÉNYVEZETŐK SZERINT?

A kutatás igyekezett képet kapni arról is, hogy az óvodavezetők, illetve a szülők véleménye szerint milyen tényezők mennyire befolyásolják az óvodáról a környezetében kialakuló véleményt. Az adatok azt mutatják, hogy az intézményvezetők szerint egy óvoda arculata elsődlegesen az óvodapedagógus munkájának minőségén múlik. Az óvodapedagógusok tehát – mint az intézmény presztízsének kulcsfigurái – minden más tényezőnél nagyobb mértékben befolyásolják az óvodáról kialakuló véleményt a helyi közösségben.

Az óvoda szakmai szolgáltatásai közül a legfontosabbnak a programok kínálatát ítélték a vezetők. Valamivel kevésbé tartották lényeges hatásúnak az intézmény külső megítélése szempontjából a nevelési programot (43%) és a külön foglalkozások kínálatát (35%). Saját vezetői munkájukra viszont – ugyanebből a szempontból – az egyik legfontosabb tényezőként tekintettek.

3. táblázat. Az óvoda környékbeli megítélését befolyásoló tényezők fontossági sorrendben – az óvodavezető szerint, az összes megkérdezett %-ában

BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK	JELENTŐSEN HAT	VALAMELYEST HAT	NEM HAT	NT/ NV
Az óvodapedagógus munkájának minősége	74	19	6	1
A gyerekeknek szervezett óvodai programok sokfélesége	57	35	8	1
Az intézményvezető eredményessége	56	34	8	2
A szülők által megfogalmazott vélemények	53	39	7	0
Az épület, az udvar minősége	51	42	6	1
Az óvodai nevelési program sajátosságai	43	45	12	1
A szülők összetétele (kik járatják ide gyerekeiket)	43	39	18	1
Az óvodai különfoglalkozások kínálata a gyerekek számára	35	46	17	1
A pedagógiai-szakmai ellenőrzések megállapításai	21	47	27	5

Megjegyzés: NT/NV = Nem tudja/Nem válaszolt.

MITŐL JÓ EGY ÓVODA A SZÜLŐK SZERINT?

A megkérdezett szülők 95%-a szerint jelentős, kétötödük szerint pedig döntő az óvoda szerepe abban, hogy miként alakul gyermekük iskolai pályája. Ez a nagyfokú egyetértés rendkívüli hangsúlyt helyez az óvodaválasztási döntésre, ami pedig az intézmény megítélésén alapszik. A kérdés fontossága miatt a szülők döntéseit befolyásoló tényezőket önállóan is vizsgálták a kutatók.

Az adatok szerint a szülők és az intézményvezetők véleménye a legfontosabb pontokon találkozik egymással. Az óvónő személyisége a szülők kilenctizede, a dajkáké pedig héttize-

dük számára nagyon fontos tényező. Az óvoda infrastrukturális körülményei közül a szülők számára az udvar mérete és használhatósága a legfontosabb (75%). De 56%-uk számára az épület állaga is nagyon jelentős tényező.

Az intézmény által nyújtott szolgáltatások és az óvoda szakmai arculatát meghatározó elemek között a gyermekkel való egyéni bánásmód vezet – harmadik legfontosabb szempontként az összes közül. A szülők számára szervezett programokat viszont a válaszadók negyede nem tartja lényegesek.

4. táblázat. Az óvodáról alkotott szülői véleményt befolyásoló tényezők fontossági sorrendben, az összes megkérdezett %-ában

BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK	NAGYON FONTOS	VALAMENNYIRE FONTOS	NEM FONTOS	NT/NV
Az óvónők személyisége	89	6	1	3
Az óvoda udvarának használhatósága	75	20	1	5
Egyéni bánásmód a gyermekek irányában	74	17	3	6
A dajkák személyisége	71	21	3	5
A gyerekek számára felkínált programok	69	25		5
Az óvoda környéke, környezete	66	28	2	4
Kapcsolat a szülők, családok irányában	65	27	3	6
Az óvoda épületének állapota	56	37	3	4
Az óvoda mérete (gyerekek száma)	50	39	5	6
A térítési díj mértéke	29	38	22	11
A szülők számára szervezett programok	21	45	24	9
Az óvónők életkora	12	30	50	7
Egyéb tényezők	2	2	2	94

Megjegyzés: NT/NV = Nem tudja/Nem válaszolt.

KÉRDÉSEK, AMELYEKRŐL ÉRDEMES LENNE KÖZÖSEN GONDOLKODNI:

- ✔ Milyen nehézségeket jelenthet egy gyermek számára a családi körből az óvodába való átlépés? Hogyan könnyíthető meg ez?
- ✔ Milyen nehézségeket jelenthet nekik az óvoda és az iskola közötti átmenet? Hogyan csökkenthetők ezek?
- ✔ Hogy vonhatók be sikeresen a szülők az óvoda életébe? Milyen pozitív hatása lehet a szülők és az óvoda közötti intenzív kapcsolattartásnak?

1.3. EGÉSZ NAP AZ ISKOLÁBAN

A kötelező oktatás nemzetközi gyakorlatát vizsgálva jól látható, hogy a tanulás eredményességének javítása érdekében számos országban próbálkoznak az iskolában töltött idő növelésével. Ez általában egyrészt a nyitva tartás meghosszabbítását jelenti, másrészt több szabadidős és egyéni fejlesztő program biztosítását. A folyamat sok esetben együtt jár az iskola és a helyi közösség kapcsolatának erősödésével, olykor pedig azzal is, az iskola köré szerveződik a közösségi szolgáltatások jó része: az orvosi és a fogorvosi rendeléstől, a különféle jóléti szolgáltatásokon át a könyvtárig és a rendőrségig.

E nemzetközi trendhez illeszkedett az a magyar oktatáspolitikai döntés, amely – a pedagógusok kötelező iskolai benntartózkodási idejének felemelése mellett – előírta, hogy az általános iskoláknak délután 4 óráig kell foglalkozást biztosítaniuk a gyerekek számára. A változáshoz kapcsolódó első tapasztalatok – egyelőre még nem reprezentatív formában való – összegyűjtése szintén fontos eleme volt a projektnek. A kutatók egy budapesti, valamint egy észak-alföldi és egy észak-magyarországi tankerület összesen 34 általános iskoláját vonták be a mintába – ügyelve arra, hogy jobb és gyengébb adottságú intézmények egyaránt legyenek közöttük. Vizsgálatukban 34 igazgató, mintegy 550 pedagógus, több mint 1800 szülő és több mint ezer tanuló vett részt. A kérdőíves felmérést számos interjú egészítette ki.

AZ EGÉSZ NAPOS ISKOLA FOGADTATÁSA

A pedagógusok szerint az igazgatók döntő többsége inkább kedvezően reagált az intézkedésre. A pedagógusokat és a szülőket inkább megosztotta a döntés, a legkevésbé lelkesen pedig a tanulók fogadták.

Azzal kapcsolatban, hogy az iskola délutáni programjai kötelezőek vagy szabadon választhatóak legyenek-e, szintén megoszlottak a vélemények. A válaszadók egy ötfokozatú skálán értékelték, hogy mennyire értenek egyet az erre vonatkozó állításokkal.

5. táblázat. Az intézkedés általános fogadtatásának megítélése a pedagógusok szerint a különböző szereplők körében a saját intézményben (%)

A FOGADTATÁS MÓDJA	IGAZGATÓ	SZÜLŐK	TANULÓK	PEDAGÓGUSOK
Lelkesen kezdeményező	22,5	5,7	2,7	4,9
Inkább kezdeményező	53,4	43,5	33,0	42,2
Inkább elutasító	4,0	36,6	46,4	38,8
Nagyon elutasító	0,2	2,7	7,6	3,4
Nem tudja megítélni	19,8	11,6	10,4	10,6

6. táblázat. A szülők, az igazgatók és a pedagógusok egyetértésének mértéke a délutáni foglalkozásokra vonatkozó néhány állítással (az 5-ös skálán megjelölt átlagértékek)

ÁLLÍTÁSOK	SZÜLŐK	IGAZGATÓK	PEDAGÓGUSOK
Teljes mértékben indokolt, hogy az iskola átvegyen feladatokat a családtól	2,0	2,2	2,1
Ez csak egyes diákok esetében indokolt, a többieknek választhatóvá kellene tenni	2,9	3,9	4,0
Minden tanuló számára választhatóvá kellene tenni a délutáni foglalkozást	3,4	3,6	3,6
Semmilyen beavatkozásra nincs szükség, a délutáni ellátás a család felelőssége	2,5	2,3	3,1

Az igazgatók és a pedagógusok leginkább úgy gondolták, hogy csak egyes (például gyenge tanulmányi eredményű vagy hátrányos helyzetű) tanulók számára indokolt az iskolában való délutáni bent maradás, míg mások számára ezt inkább szabadon választhatóvá kellene tenni. A szülők válaszai között viszont az a lehetőség kapta a legmagasabb értéket, hogy a délutáni foglalkozásokat szabad tevékenységként kellene kínálnia az iskolának.

Az adatok mélyebb elemzése ugyanakkor azt is megmutatta, hogy a szülők iskolai végzettsége számottevően befolyásolta véleményük alakulását. Minél magasabb szintű iskolázottsággal rendelkeztek, annál kevésbé értettek egyet azzal a gondolattal, hogy a gyerekek délutáni ellátása az iskola feladata lenne. S leginkább az alacsonyabb iskolai végzettségű édesanyák gondolták úgy, hogy az iskolának az oktatás mellett szocializációs feladatokat is fel kell vállalnia.

A PEDAGÓGUSOK VÁRAKOZÁSAI

Arra a kérdésre vonatkozóan, hogy mit várnak a pedagógusok saját munkájuk terén az új helyzettől, a legjellemzőbb a változás hiányának vagy a helyzet romlásának a megfogalmazása volt. Az ötös skálán adott osztályzatok szerint az egész napos iskola bevezetése nyomán a megkérdezett pedagógusok nem vártak változást

- a szülőkkel való kapcsolat alakulásában (átlag: 3,2),
- a szakmai együttműködések terén (átlag: 3,1),
- a pedagógusszerepekkel kapcsolatban (átlag: 3,0).

Romlásra számítottak ugyanakkor
- a szakmai feladatokkal összefüggésben (átlag: 2,6),
- a pedagógusi munkaterhek terén (átlag: 2,2).

Azt latolgatva, hogy mi lehetne az iskolában való délutáni bent maradás legnagyobb hozadéka a gyerekek számára, várakozásaik listáját a gyerekek továbbtanulásra való felkészítése vezette (átlag: 4,4). Ezen kívül számottevőnek ítélték még a tanulók napközbeni ellátásához való hozzájárulást (átlag: 3,8). S úgy vélték, hogy közepes mértékben előmozdíthatja az új helyzet az alábbiakat is:

- a kívánatos magatartásformák kialakulása (átlag: 3,3),
- a deviáns viselkedési módok megakadályozása (átlag: 3,2),
- a kortárs csoporttal összefüggő problémák megoldása (átlag 3,1),
- és a kulcskompetenciák fejlődése (átlag 2,9).

A válaszadók egy része bizonyos mértékű pozitív elmozdulást remélt a tanár–diák kapcsolat alakulása, valamint a hátrányos helyzetű tanulók eredményességének növekedése terén is, ám ez nem volt általános a teljes mintára vonatkozóan.

A SZÜLŐK IGÉNYEI

A kutatók a harmadik, az ötödik és a nyolcadik osztályba járó tanulók szüleinek véleményeit vizsgálták. Együttes válaszaikból az látszik, hogy a megkérdezett szülők 84%-ának az intézkedést megelőző tanévben sem okozott gondot gyermeke délutáni felügyeletének megoldása. Másrészt: az általános iskolák túlnyomó többségében korábban is működött alsó tagozatos napközi, a felső tagozaton pedig tanulószoba – az igényeknek megfelelő befogadóképességgel.

Egyértelműen megmutatkozott ugyanakkor az is, hogy a délutáni gondoskodás iránti szülői igény szorosan összefügg a tanulók életkorával. A nyolcadikos diákok szülei általában meg tudják oldani gyermekük délutáni ellátását, mivel ez a korosztály már nem igényli a felügyeletet. A harmadik és az ötödik osztályosok szüleinek azonban ez még gyakran problémát jelent. Láthatóvá vált egyúttal néhány földrajzi és társadalmi különbség is. Leginkább a budapesti szülők jelezték, hogy gondot jelentett számukra a felmérést megelőző tanévben gyermekük délutáni felügyeletének biztosítása, ami talán a fővárost jellemző nagyobb arányú foglalkoztatottsággal magyarázható.

EGÉSZ NAPOS ISKOLÁK ÉSZAK-ÍRORSZÁGBAN

Észak-Írországban 2006-ban jöttek létre az úgynevezett kiterjesztett iskolák (extended school) az oktatási tárca ajánlásával. Az érdeklődő intézmények pályázati úton jelentkezhettek a programba, ha hátrányos helyzetű tanulóik száma elérte a feltételként meghatározott százalékot. A bekapcsolódó intézmények – saját választásuk alapján – központi forrásból finanszírozott, kiterjesztett iskolai szolgáltatásokat kínálhattak a családoknak a következő tartalmi területeken: egészség, tanulási eredményesség, biztonság, jóllét és közösség.

A támogatott intézmények kiválasztásában fontos szerepet játszott a gyerekek rászorultsága. Ennek egyik mutatója az ingyenes étkezésre jogosult tanulók száma volt, de figyelembe vették az iskola térségére vonatkozó munkanélküliségi, jövedelmi, lakhatási, egészségügyi és bűnözési adatokat is. Ugyancsak fontos feltétele volt a támogatásnak, hogy a mutatóik alapján jogosult iskolák önként, s az intézményvezetés, a tantestület, valamint a helyi érdekképviseletek és szakmai szervezetek egybehangzó döntése alapján jelentkezzenek a programba. Az általános keretösszeg mellett további 15%-os kiegészítő támogatást kaptak azok az intézmények, amelyek másokkal összefogva, helyi partnerségek keretében kínáltak többletszolgáltatásokat. Mivel a program egyszerre kíván reagálni a gyermekek, a családok és a helyi közösség szükségleteire, a támogatott iskolák a körülöttük lévő többi iskolával – ezek közé számítva a felnőttoktatás intézményeit is –, a különféle állami és egyéb szervezetekkel közösen fejlesztik a kiterjesztett szolgáltatásokat. Az érintettek együtt határozzák meg, hogy náluk mit jelent a kiterjesztett iskola fogalma, s hogy az új szolgáltatások miként épülhetnek rá a már korábban bevált formákra. Ennek alapján dolgozzák ki éves cselekvési terveiket.

2014-ben országos szinten közel 500 intézmény vett részt a programban. Nyolc év gyakorlati tapasztalatai azt mutatták, hogy az érintett iskolák szolgáltatásai elsősorban az alábbi három területen erősödtek meg:

- az egészséges életmódot elősegítő programok (egészséges étkezés, sport, mentálhigiéné),
- a tanulási eredményességet támogató – elsősorban az olvasási és matematikai képességék fejlesztését célzó – klubfoglalkozások,
- a családok és helyi közösségek bevonását célzó programok.

A kiterjesztett iskolai program 2012-ben végzett átfogó vizsgálata azt is megmutatta, hogy a központilag támogatott tevékenységek nagy része jó gyakorlattá vált, amelyek fokozatosan beépültek az iskolák alapprogramjaiba.

A kiterjesztett iskola programjának keretében terjedtek el például az Egyesült Királyságban a reggeliző klubok. Ezek a tanítás szokásos kezdete (8:45) előtt fogadják a gyerekeket, ami nagy segítség a dolgozó szülőknek. Elsődleges céljuk, hogy egészséges reggelit biztosítsanak a tanulóknak, de a klubokban játszani is lehet a tanítás kezdetéig.

Két tanári vélemény: *„Felesleges volt tanítani, mert nem tudtak haladni reggel. A reggeliző klub megváltoztatta az iskolánkat.” „A reggeliző klubok fejleszthetik a gyerekek részvételét, a koncentrációt, a motivációt és egészséges étkezési szokásokat alakíthatnak ki.”*

AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁK DÉLUTÁNI PROGRAMKÍNÁLATA

A Köznevelés Információs Rendszerének (KIR) adatai alapján a kutatók igyekeztek képet kapni arról, miként módosult az intézkedés hatására az iskolák délutáni foglalkozásainak kínálata. A munkaidő nézőpontjából vizsgálva a változásokat, azt tapasztalták, hogy öt évvel ezelőtt az általános iskolai pedagógusok országos szinten valamivel kevesebb mint 300 ezer munkaórát töltöttek tanórán kívüli foglalkozások vezetésével, aminek a háromnegyed részét az alsós napközi tette ki. 2013-ban a teljes délutáni időmennyiség jóval 300 ezer óra fölé emelkedett, s a növekedés nagy része a felsős tanulószobán, valamint szakkörök vezetésével töltött időből származott.

7. táblázat. Az általános iskolások tanórán kívüli iskolai foglalkozásainak megoszlása a KIR adatai alapján

FOGLALKOZÁSTÍPUS	A RÉSZTVEVŐK ARÁNYA AZ ÖSSZES TANULÓ %-ÁBAN		
	2008/2009	2012/2013	2013/2014
Iskolai sportkör	36,0	33,0	30,2
Napközi	33,1	36,0	39,5
Érdeklődés szerinti szakkör	31,7	32,3	45,3
Énekkar	8,1	8,0	8,2
Tanulószoba	5,2	6,2	10,7
Művészeti csoport	5,1	5,9	6,1
Önképzőkör	0,5	0,4	0,5

A DÉLUTÁNI PROGRAMOK MEGSZERVEZÉSE

Az interjúk tanúsága szerint a vizsgált térségekben az igazgatók játszották a főszerepet a délutáni foglalkozási kínálat kialakításában. Az iskolák kétharmadában azonban a tantestület egésze részt vett a döntéshozatalban, s egyharmaduk esetében a munkaközösség-vezetők is fontos szerepet kaptak benne.

Az igazgatói beszámolók szerint a kínálat bővítésekor elsősorban a tanulók igényeit (25 említés), másodsorban a pedagógusok kompetenciáit és vállalásait (23 említés), harmadsorban pedig a helyben adódó lehetőségeket (21 említés) vették figyelembe. A szülők igényeire kilencen hivatkoztak, s ugyanilyen számban említették a pedagógusok foglalkoztatási szükségleteit is.

A megvizsgált intézmények kétharmadában jelezték, hogy voltak nehézségeik a délutáni foglalkozások rendjének átalakításakor. Az igazgatók szerint e problémák sorát az anyagi erőforrások hiánya és a felkészüléshez rendelkezésre álló idő rövidsége vezette, de sok helyen szűkösnek érzékelték a tantermi kapacitást is. A pedagógusok véleménye alapján az alábbi kép rajzolódott ki a nehézségekkel összefüggésben.

8. táblázat. A délutáni foglalkozások megszervezése során felmerülő nehézségek a pedagógusok véleménye szerint, az említések gyakoriságának sorrendjében

NEHÉZSÉGET JELENTŐ TÉNYEZŐK	%
Kevés volt a rendelkezésre álló anyagi forrás	85,0
Nem volt elég tanterem	59,9
A forma újszerűsége miatt nehéz jó mintákat találni hozzá	59,8
Nem volt elég idő a felkészülésre	59,2
Feszültség alakult ki a szülőkkel	38,5
Feszültség alakult ki a tanulókkal	36,0
Feszültség alakult ki a tantestületen belül	32,6
Nézetkülönbség volt a tantestület és a vezetés között	23,3

FELMENTETTEK ÉS BENT MARADÓK

A minta 34 iskolájában a szülők egyötöde kért teljes és ugyanekkora hányada részleges felmentést alsó tagozatos gyermeke számára. A felső tagozatosok esetében ezek az értékek magasabbak voltak: a szülők fele kért teljes, negyede pedig részleges felmentést. Az indokok sorát az otthoni felügyelet megoldottsága és a délutáni különórák vezették. A kérelmek egyötödében megjelent ugyanakkor az a vélemény is, hogy a szülők nem kívánják, hogy gyermekük az egész napot az iskolában töltse.

A felmentési kérelmekről az igazgatók döntöttek, a legtöbb esetben mérlegelés után. Hárman azonban úgy nyilatkoztak, hogy minden kérelmet automatikusan jóváhagytak. Ketten az állították, hogy a tanulmányi eredmények alapján hozták meg döntésüket. A kérelmek elutasítására a vizsgált iskolákban összesen 18 alkalommal került sor, minden esetben a nem megfelelő tanulmányi eredményre hivatkozva.

A statisztikai adatok azt mutatták, hogy az iskolákban délután bent maradó tanulók aránya az életkor előrehaladásával fokozatosan csökkent, s a legalacsonyabb a nyolcadikosok körében volt. A felső tagozatos tanulószobán bent maradók csoportját azonban erősen formálta a szülők iskolai végzettsége és a tanulmányi átlag is. A tanulószobások között az átlagnál magasabb volt az alacsony iskolai végzettségű szülőkkel, illetve gyengébb tanulmányi átlagokkal rendelkező gyerekek aránya.

A DÉLUTÁNI FOGLALKOZÁSOK VEZETÉSE

A megkérdezett igazgatók többsége (19 fő) azt mondta, hogy pedagógusainak nincs szüksége külön felkészülésre a délutáni foglalkozások vezetéséhez. A többiek másképp látták ezt a kérdést. Egyharmaduk úgy ítélte meg, hogy pedagógusai kis felkészülést követően meg fogják tudni oldani az új feladatokat. Ketten pedig azon az állásponton voltak, hogy komolyabb felkészülésre lenne szükség a megváltozott helyzet sikeres kezeléséhez.

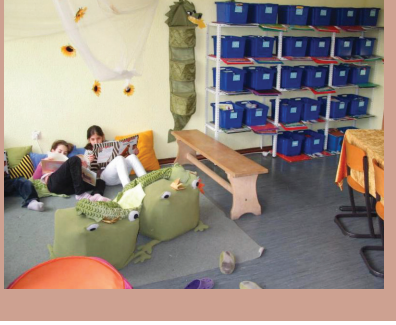
NYITOTT EGÉSZ NAPOS ISKOLA DORTMUNDBAN



Az alsó tagozatos *Kautschky Grundschle* Németország olyan területén található, ahol sok a bevándorló, s ahol az átlagnál nagyobb arányban élnek hátrányos helyzetű családok. Az iskolának hozzávetőleg 240 tanulója van, akik közül – családi igény alapján – 130 gyerek marad bent délután is az iskolában. Számukra ez egyfajta „otthonpótlék".

A délutáni nyitott egész napos iskolát *(offene Ganztagschule, OGS)* külön épületszárnyban helyezték el. A délelőtti tanítás után egy nagy teremben gyülekeznek itt a gyerekek, ahol pihenősarkok, kuckók, szőnyegek, asztalok és játékok várják őket, de kimehetnek az udvarra is. A délutáni tevékenységeket egy-két felnőtt irányítja. A tanulók egyéni programjaitól függően ők osztják be, hogy ki mikor megy ebédelni vagy házi feladatot készíteni az e célra fenntartott kisebb helyiségbe.

Az OGS nem elsősorban szervezeti forma, hanem inkább a gyerekek számára kialakított élettér, amely optimális körülményeket kínál a fejlődésükhöz. A délutáni programok nagy részét a helyi karitász finanszírozza, amely önkéntes munkával is segíti az intézményt. A programok – időtartam szempontjából három vagy hat hónaposak, illetve az egész tanévet átfogók. Az, hogy ki milyen foglalkozásra járjon, a tanárok javaslatai, valamint a gyerekek és a szülők választásai alapján dől el. Az OGS számos olyan feladatot igyekszik ellátni, amelyek nem oldhatók meg teljes egészében a délelőtti időkeretben, de fontosak a tanulók sikeres haladásához. Emellett sok olyan lehetőséget is kínálnak, amelyek más gyerekek esetében a családi költségvetést terhelik. Fontos része a gyerekek közös életének a hathetenkénti tanulói konferencia *(Kinderkonferenz),* amelyen saját problémáikat és ötleteit vitatják meg, s közösen hoznak döntéseket a mindennapjaikat érintő kérdésekben.

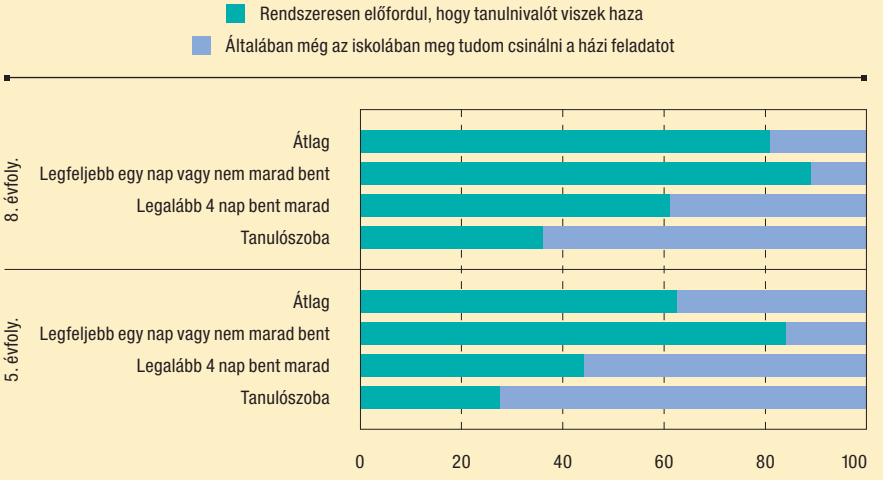




A DÉLUTÁNI BENT MARADÁS ÉS A HÁZI FELADAT

Az általános iskolában való délutáni bent maradás egyik jelentős előnye sokak véleménye szerint az lehet, hogy a diákonak otthon már nem kell a tanulással foglalkozniuk. A tapasztalatok azonban azt mutatták, hogy a változás első éve a vizsgált intézmények átlagában még nem hozta meg teljes mértékben ezt az eredményt.

7. ábra. A házi feladatok iskolai elvégzésének mértéke az 5. és a 8. évfolyamos tanulók között a délutáni bent tartózkodás időtartamának függvényében (%)



A TANULÓK VÉLEMÉNYE A DÉLUTÁNI FOGLALKOZÁSOKRÓL

A kutatás eredményei azt mutatták, hogy délutáni foglalkozásokkal kapcsolatban markánsan eltérő véleményt fogalmaztak meg az 5. és a 8. évfolyamos tanulók. Általánosságban ugyan egyik csoport sem kedvelte kifejezetten a délutáni bent maradást, de az ötödikesek inkább elfogadták – elsősorban arra hivatkozva, hogy így otthonra már nem marad feladatuk. A nyolcadikosok azonban lényegében nem láttak előnyt a délutáni bent maradásban.

KÉRDÉSEK, AMELYEKRŐL ÉRDEMES LENNE KÖZÖSEN GONDOLKODNI:

- ✔ Hogyan működhetnek együtt az általános iskolák a művészeti iskolákkal és a sportegyesületekkel tartalmas programok biztosítása érdekében?
- ✔ Hogy lehet jól működő partnerséget kialakítani a helyi közösséggel a harmonikus, teljes embert fejlesztő tanulás érdekében?
- ✔ Szükség van-e speciális pedagógiai felkészültségre a délutáni foglalkozások vezetéséhez? Ha igen, mi ennek a tudásnak a tartalma és hogy lehet megszerezni?

1.4. KORTÁRSAK KÖZÖTT

Az intézményi szocializáció fontos tényezője a kortársi közösség, amely a fejlődés támogatója, de akadályozója is lehet. Az iskolák és a pedagógusok sokat tehetnek és tesznek is azért, hogy a gyerekeket és a fiatalokat olyan légkör vegye körül, amelyben egészséges közösségek alakulhatnak ki. Olyanok, amelyekben természetes az erőszak elutasítása, a konfliktusok békés rendezése és a rászorulók, a gyengébbek védelme. A pedagógusok jelentős része azonban úgy érzi, e téren bőven van még feladata.

Alátámasztja ezt az a tény, hogy az egész napos iskolával kapcsolatos pedagógusi várakozások között kitüntetett helyet kapott a deviáns viselkedési módok visszaszorulására és a kívánatos közösségi magatartási formák kialakulására vonatkozó remény, továbbá, hogy az országosan reprezentatív, nagymintás kérdőíves kutatás keretében választ adó pedagógusok egyik legfontosabb szakmai problémájukként jelezték vissza az iskolai agresszió kezelését. Tovább növeli e kérdéskör súlyát az a nemzetközi szakirodalomból ismert tény, hogy a tanárok konfliktusérzékelése átlagosan mintegy 70%-kal marad alatta annak, amit a diákok érzékelnek saját környezetükben. Vagyis: a pedagógusok csak minden harmadik tanulói konfliktust vesznek észre. Az iskolai bántalmazások jelentős része így nagy valószínűséggel rejtve marad előttük.

E tények irányították rá a figyelmet az erőszak témakörére, s eredményezték azt a döntést, hogy az iskolai bántalmazások vizsgálata is helyet kapott a projektben. A kutatás a fizikai és a verbális agresszió, a hagyományos és az online zaklatás jellemzőit kívánta azonosítani az 5–8. évfolyamos tanulók, illetve a velük foglalkozó pedagógusok körében. A vizsgálatba 50 intézmény mintegy 3000 diákját vonták be – országosan arányos minta kialakításával. Az érintett tanárok száma iskolánként kilenc, összesen pedig 450 fő volt.

A KORTÁRSBÁNTALMAZÁS FOGALMA

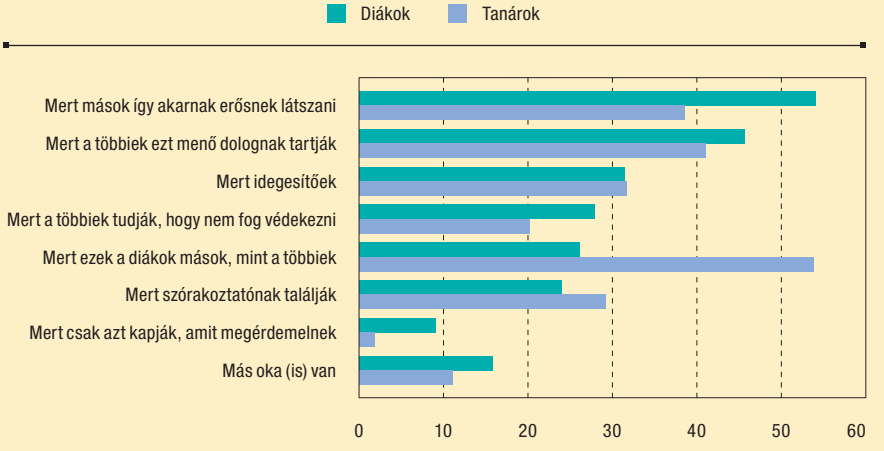
A kortársbántalmazás kifejezést olyan negatív cselekedet megnevezésére használja a szakirodalom, amely egy tanuló ellen irányul, egy vagy több diák követi el, ismétlődően és hosszú időn keresztül, vagyis szándékosan sérülést és kellemetlen érzést okozva neki. A kutatás a bántalmazási formák széles skálájáról próbált képet alkotni. A kérdőívben helyet kaptak a fizikai erőszak (megverés, megütés; piszkálás, lökdösés; kényszerítés; fogdosás, holmi vagy pénz elvétele), a közösségi verbális bántalmazás (kirekesztés; beszólás; lejáratás a tanárok előtt; pletyka, hazugság; megaláztatás diákok előtt), valamint a virtuális zaklatás különféle formái (videomegosztás; posztolás, hamis üzenet küldése).

A felmérés kimutatta, hogy e formák valóban jelen vannak az általános iskolákban, egyben világossá vált az is, hogy mennyire nehéz e cselekedetek megbízható azonosítása.

A BÁNTALMAZÁS VÉLT OKAI

Miután a válaszadó tanulók és pedagógusok azonosítottak magukban olyan tanulókat, akiket szerintük rendszeresen bántalmaznak a társaik, megpróbálták meghatározni, hogy ennek milyen okai lehetnek.

8. ábra. A rendszeresen bántalmazott tanulók zaklatásának vélt okai a pedagógusok és a tanulók szerint (az említések %-a a teljes mintában)

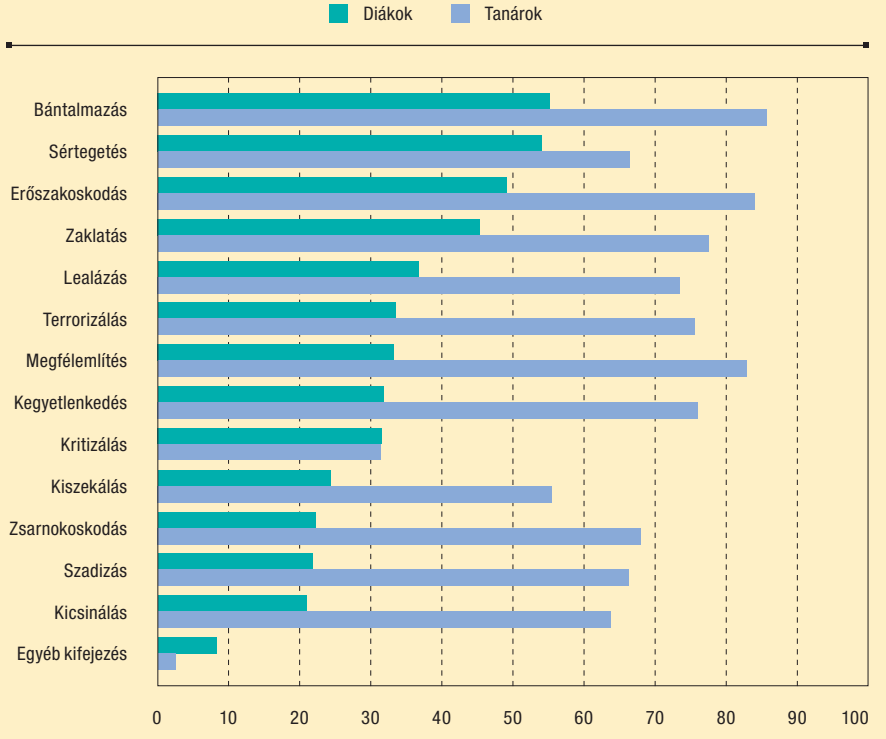


A diagramról leolvasható, hogy a pedagógusok és a tanulók értelmezése több szempontból hasonlított, két ponton viszont alapvetően eltért egymástól. A pedagógusok többsége szerint a bántalmazás oka az érintett diákok mássága, eltérő viselkedése. A tanulók szerint viszont a fő magyarázat nem az erőszak alanyában kereshető, hanem sokkal inkább a csoportnyomásban, a másoknak való megfelelési vágyban.

A BÁNTALMAZÁS NYELVI MEGKÖZELÍTÉSE

A kérdőíves vizsgálat eredményei megerősítették azt a más forrásokból is ismert tényt, hogy a bántalmazás fogalma nem ugyanazt jelenti mindenki számára. Azt ugyanis, hogy ki mikor mit tekint erőszakos cselekedetnek, számos tágabb kulturális és aktuális környezeti tényező befolyásolja. Erre az iskolai helyzetek értékelését tovább nehezítő körülményre világít rá a kutatásnak az a része, amely annak eldöntésére kérte a válaszadókat, hogy szerintük bizonyos jelenségek bántalmazásnak tekinthetők-e vagy sem. A kirajzolódó kép jelentős eltéréseket mutat a két generáció értékítéletei között.

9. ábra. Az egyes jelenségeket a bántalmazás fogalomkörébe soroló tanulók és pedagógusok aránya teljes mintájukon belül (%)

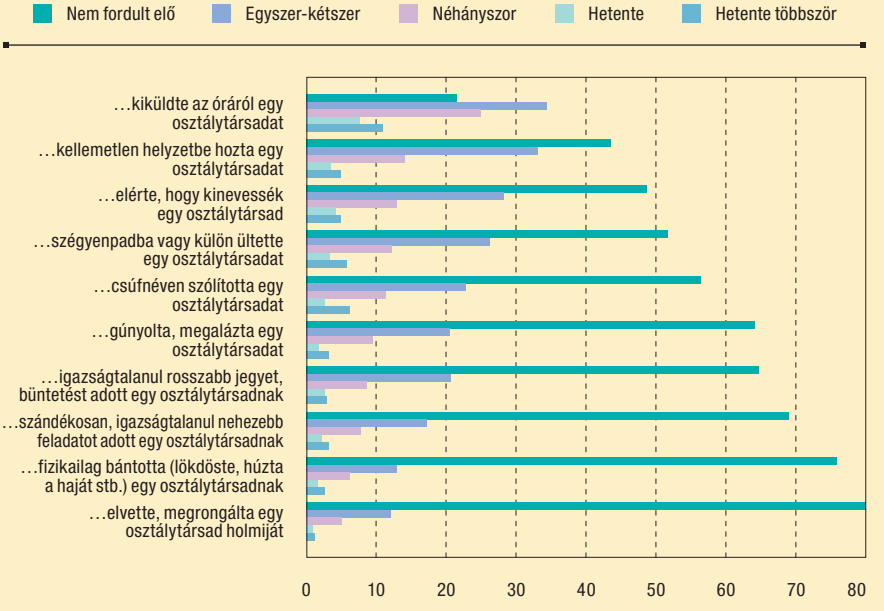


A BÁNTALMAZÁS TANÁRI ESZKÖZTÁRA

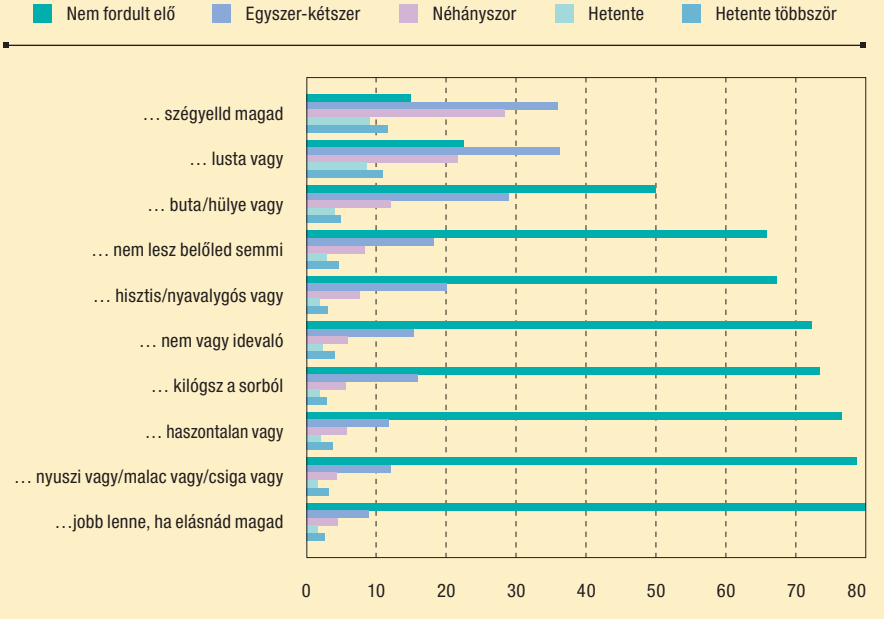
Mivel a pedagógusok viselkedése sok szempontból minta a tanulók számára, a kutatók azt is vizsgálták, hogy a diákok benyomásai szerint a bántalmazásnak milyen formái és milyen gyakorisággal jelennek meg a tanári gyakorlatban. E tekintetben külön vizsgálták a viselkedéses elemeket és a szóhasználatot.

A bántalmazó magatartási formák közül a diákok egy-egy osztálytársuk kiküldéséről számoltak be a legnagyobb arányban, s egyötödük szerint ilyesmire heti rendszerességgel kerül sor a környezetükben. Az ilyen helyzeteket követik a sorban – lényegesen kisebb gyakorisággal – a társas verbális bántalmazástípusok, a megalázás különféle formái. A harmadik csoportba a tanári eszközökkel való visszaélésként észlelt bántalmazási formák tartoznak. A válaszadóknak körülbelül egytizede számolt be arról, hogy osztályában több-kevesebb rendszerességgel ilyen típusú bántalmazás is előfordul. Utolsóként, de még mindig nem elhanyagolható mértékben jelentek meg a sorban a fizikai bántalmazás különböző formái. Ezek közül testi sérelmet okozó bántalmazás a válaszadók tizede, míg a vagyontárgy elleni sérelem 7%-uk szerint fordul elő hetente egyszer vagy akár gyakrabban is.

10. ábra. Bántalmazó magatartási formák. Milyen gyakran fordult elő az osztályotokban szeptember óta, hogy valamelyik tanárotok... (%)



11. ábra. Sértő, megalázó kifejezések. Milyen gyakran fordult elő az osztályotokban szeptember óta, hogy valamelyik tanárotok azt mondta valakinek az osztályban, hogy… (%)



BÁNTÓ SZAVAK ÉS ÖNBETELJESÍTŐ JÓSLATOK

Bár látszólag súlytalannak és hétköznapinak tűnhet a diagramban szereplő kifejezések iskolai használata, ezek mégis egyértelműen írják le az osztályteremi hatalmi viszonyokat. Esetenként pedig önbeteljesítő jóslatként működhetnek vagy megerősíthetik a kritizált magatartásformát és az érintettek kirekesztettségét.

A leggyakrabban észlelt kifejezés, a „szégyelld magad", amely alkalmas a kisebbrendűségi érzés kiváltására és erősítésére, a válaszadók 20%-a szerint hetente vagy gyakrabban hangzik el az osztályokban. Alig kisebb a „lusta vagy" minősítés gyakorisága – amely rossz esetben hozzájárulhat az e szereppel való azonosuláshoz, s tovább ronthatja az érintett tanulók teljesítményét. A harmadik leggyakrabban észlelt bántó kifejezés a „buta, illetve hülye vagy" minősítés, amelynek hatása az előzőhöz hasonló.

KITEKINTÉS

ARIZONA-SZOBA

Az amerikai eredetű, „Arizona-szoba" nevű iskolai problémakezelési eljárást ma már néhány magyarországi intézmény is alkalmazza. A módszer a következő három alapelven nyugszik: (1) a tanárnak joga van tanítani, (2) minden tanulónak joga van tanulni és (3) mások jogait tiszteletben kell tartani. Ezek szellemében a tanár megkérdezheti az órát, illetve a közös munkát zavaró és a figyelmeztetésre nem reagáló gyermeket, hogy képes-e változtatni a viselkedésén, vagy inkább elhagyja az osztálytermet. Ha az utóbbit választja, akkor kap egy kis cédulát, amire a tanár ráírja, hogy mikor és miért kérte őt távozásra. A diák ezt követően az Arizona-szobába megy, ahol egy másik pedagógus várja, hogy csak őrá (vagy esetleg még egy-két másik diákra) figyeljen, beszélgessen vele és szükség esetén megnyugtassa. Itt kap egy újabb papírt, amire leírhatja, hogy mi volt az oka a viselkedésének, s azzal melyik alapszabályt sértette meg a fenti három közül. Milyen következményei voltak vagy lesznek a tettének másokra nézve, hogyan kellene változtatnia a viselkedésén ahhoz, hogy betartsa a közös alapszabályokat, s kitől kér segítséget problémája megoldásához.

Fontos része az eljárásnak, hogy az óra elhagyása nem mentesít a tananyag elsajátítása alól, s a gyerekek tudják, hogy számot kell majd adniuk a tudásukról.

Az iskolában nyilvántartást vezetnek arról, hogy ki hányszor járt a tanév folyamán az Arizona-szobában. Az első alkalommal az osztályfőnök írásban értesíti erről a szülőt. Öt alkalom után az osztályfőnök és a gyermekvédelmi felelős problémamegoldó beszélgetést kezdeményez a szülővel és a gyermekkel, amiről jegyzőkönyv készül. Ez rögzíti a problémát, a lehetséges okokat és javaslatokat, valamint vállalásokat fogalmaz meg. A tapasztalat azt mutatja, hogy ennek során sok esetben derül fény olyan tényekre, amelyek érthetőbbé teszik a gyermek kifogásolt viselkedését. Tíz eset után újabb megbeszélés következik – ám akkor már az igazgatóval kibővített körben. Tizenöt alkalom után pedig bevonják a probléma kezelésébe a helyi gyermekjóléti, illetve családsegítő szolgálat munkatársait is.

A módszert alkalmazó iskolákban gyakran jutalmat kapnak azok az osztályok, amelyekből adott időszakban senki nem járt az Arizona-szobában. Az új tanévet azonban minden tanuló mindig „tiszta lappal" kezdi.

KIVA: AZ ISKOLAI BÁNTALMAZÁS MEGELŐZÉSÉNEK FINN PROGRAMJA

Az iskolai bántalmazások megelőzését és kezelését célzó KiVa programot, amit 2009 óta a finn iskolák 90%-a használ, a turkui egyetem kutatói fejlesztették ki, a finn Oktatási és Kulturális Minisztérium támogatásával. Az elnevezés azt jelenti finnül, hogy „kedves, barátságos, kellemes". Mozaikszóként pedig a „Kiusaamista Vastaan = a bántalmazás ellen" kifejezésből származik.
A KiVa egyszerre prevenciós és intervenciós program. A megelőzést szolgáló elemei közösen irányulnak valamennyi diákra. A beavatkozás lépései viszont csak az aktuális bántalmazásban érintett tanulókra vonatkoznak. A két komponens azonban nem választható el egymástól, hiszen a beavatkozás a korábban közösen kialakított bántalmazásellenes szabályokra való hivatkozáson nyugszik.
Az általános iskolák számára készült program gerincét a KiVa-órák alkotják. A három életszakaszra kifejlesztett tananyag a bántalmazás témakörét dolgozza fel – egyre mélyülő megközelítésben –, alkalmanként 10 dupla tanórányi interaktív foglalkozás keretében. A program egyszerre segíti a célponttá válás elkerülését, a bántalmazást elutasító és az áldozat megvédését szolgáló viselkedési formák begyakorlását. A megvalósítás időpontja mindhárom egység esetében egy-egy szakaszváltás, amikor új csoportba kerülnek a gyerekek. Ilyenkor a legkönnyebb ugyanis az új közös normák megalapozása. A programnak részét képezi egy online számítógépes játék is, amelybe a gyerekek egyéni azonosítójukkal léphetnek be, és különféle „küldetéseket" hajthatnak végre – az osztálytermi foglalkozások témaköreihez kapcsolódóan.
Az iskolai megvalósítás felelősei a KiVa-team tagjai. Az a 3-4 tanár, illetve segítő szakember (fejlesztőpedagógus, iskolapszichológus vagy szociális munkás), akik az egyéni esetkezelés feladatait látják el az adott intézményben. Ők azok, akik egyúttal szükség szerint segítik az osztályfőnököket a tantermi foglalkozások megszervezésében. Emellett kapcsolatot tartanak a programgazdával az iskolai felmérések során, s részt vesznek a témában tartott szülői értekezleteken és a programot népszerűsítő különféle rendezvényeken.

A KORTÁRSI KONFLIKTUSOKRA ADOTT TANÁRI REAKCIÓK

A kutatás keretben azt is vizsgálták a szakemberek, hogy milyen típusú kortársi bántalmazásra hogyan reagálnak a pedagógusok, s ezt mennyire tekintik arányosnak a tanulók. A válaszok alapján az érintettekkel való egyéni megbeszélés tűnik a legáltalánosabb problémakezelési módnak. Kevéssé lehetett azonban kimutatni fokozatokat a reakciók között a bántalmazás súlyosságával összefüggésben. Egyértelműen érzékelhetővé vált ugyanakkor, hogy a tanulók sok esetben komolyabb reakciót várnának el a pedagógusoktól, mint amit a gyakorlatban tapasztalnak. Ez különösen a társas verbális bántalmazás esetén volt feltűnő – noha annak súlyosságát különben csak közepesnek ítélték a tanulók.

A KUTATÓK LEGFONTOSABB MEGÁLLAPÍTÁSAI

A kérdőíves vizsgálat, a fókuszcsoportos beszélgetések, valamint különféle jó gyakorlatok és a szakirodalom megismerése alapján az elemzők legfontosabb általános megállapításai a következők voltak:

- Magyarországon egyelőre még sem a közvetlenül érintettek (pedagógusok, tanulók, áldozatok, bántalmazók, szülők), sem a szélesen értelmezett társadalmi közvélemény nem elég tájékozott az iskolai bántalmazás témakörében. Ez azért baj, mert minél szélesebb körű és minél alaposabb az általános tájékozottság, annál hamarabb érzékeli az adott közösség a problémát, s annál gyorsabban szembesül saját helyzetével az áldozat és a zaklató is.

- Minden tapasztalat alátámasztja, hogy a közösségfejlesztésnek tanulócsoport-szintű szűkebb, illetve évfolyami, iskolai szintű tágabb körben is kiemelt jelentősége van az iskolai erőszak csökkentése szempontjából.

- Az áldozattá válást nem a külsődleges vonások (pl. a kövérség, a szemüveg viselése, a tájnyelv használata, a szokatlan beszédstílus vagy öltözék, a többségétől eltérő rasszjegyek stb.) okozzák önmagukban. Ezt sokkal inkább bizonyos típusú személyiségvonásokra és viselkedési módokra lehet visszavezetni. A szorongóbb, érzékenyebb, csendesebb, visszahúzódóbb, alacsonyabb önbecsüléssel rendelkező, magányosabb gyermekek mindig könnyebben válnak áldozattá. De abban, hogy ez milyen mértékben és milyen gyakorisággal következik be, döntő szerepe van az intézményi környezetnek, az iskola értékrendjének, elvárásainak és szabályainak. S ugyanezek a tényezők befolyásolják a legnagyobb mértékben azt is, hogy mások milyen valószínűséggel válnak zaklatóvá.

- A pedagógusok, az iskolai személyzet, a különféle szinteken dolgozó szakemberek felkészültsége, informáltsága kulcsfontosságú az iskolai zaklatás hatékony megelőzésében, feltárásában és kezelésében.

- Fontos tudni, hogy az iskolai bántalmazás témakörében létezik néhány olyan alapvető összefüggés, amely a gyermekek életkorával és nemével kapcsolatban fogalmazható meg, s amelyek széles körű, általános ismerete segítheti a megelőzést.

- A közösségi média térnyerése mélyreható változásokat idézett elő a kortársbántalmazás területén. Úgy tűnik azonban, hogy ennek súlyával ma még nincsenek tisztában a pedagógusok. A diákok viszont – velük ellentétben – a legsúlyosabb bántalmazási formák közé sorolják a virtuális zaklatást, aminek szigorúbb büntetését várják el a tanároktól.

KÉRDÉSEK, AMELYEKRŐL ÉRDEMES LENNE KÖZÖSEN GONDOLKODNI:

- ✔ Milyen formái vannak jelen környezetünkben a kortársbántalmazásnak? Pedagógusként mit tudunk tenni ezek ellen? Milyen beváltnak tekinthető eszközeink vannak, és melyekről látszik, hogy igazából hatástalanok?

- ✔ Számítanak-e az általunk kimondott szavak, ha különben jót akarunk a tanulóknak?

- ✔ Milyen kifejezéseket használunk, amikor teljesítményük vagy magatartásuk megváltoztatására akarjuk rábírni a tanulókat? Milyen szavakkal fegyelmezzük és utasítjuk rendre őket? Vannak-e ezek között olyanok, amelyek sérthetik az önbecsülésüket? Ha igen, milyen pozitív nyelvi formájú kifejezésekkel lehetne egyenértékű módon helyettesíteni ezeket?

- ✔ Vannak-e olyan kifejezések, illetve magatartási formák, amelyeket semmilyen körülmények között nem alkalmazhat egy pedagógus? Vagy ezt mindig a konkrét helyzet határozza meg?

- ✔ Mit teszünk, és mit tudnánk még tenni saját intézményünkben a kortársi közösség fejlesztése érdekében?

ISKOLAI KONFLIKTUS TUDÁSKÖZPONT

http://iskon.opkm.hu/

A projekt fontos feladata volt az iskolai konfliktusok kezelését támogató online tudásközpont kialakítása. A fejlesztés részeként került sor az e témakörben korábban felhalmozott, ám még strukturálatlan hazai tudás elemeinek összegyűjtésére és rendszerezésére. Az OFI szerverén elhelyezett gyűjteményben az iskolai konfliktusok témájával kapcsolatos hazai publikációk, szakkönyvek és kutatási eredmények annotált bibliográfiái mellett számos hazai jó gyakorlat leírása is helyet kapott. A módszerek, rövid programok leírásaihoz – a horizontális tanulás megkönnyítése érdekében – társul az azokat alkalmazó intézmények bemutatása és elérhetőségük megadása is. Az adatbázis forrásai között többféle szempont szerint lehet keresni.

RÉSZLET A TUDÁSKÖZPONT MŰKÖDÉSÉT ELINDÍTÓ AJÁNLÁSBÓL

„Az erőszak olyan jelenség, amely túlmutat az iskolán. Ez azt is jelenti, hogy pusztán iskolai eszközökkel, iskolai keretek között nem is lehet sikeresen küzdeni ellene… Gyakran jelzik felénk pedagógusok, hogy eszköztelenek az erőszakkal szemben… ezért döntöttünk úgy, hogy létrehozzuk a Tudásközpontot. Az online Tudásközpont olyan strukturált felület, amely segíti minden felhasználó munkáját, aki az iskolai konfliktusokkal foglalkozva koherens képet igyekszik kapni a jelenlegi hazai helyzetet és lehetőségeket illetően…

Az iskolai agresszió nem sajátosan magyar probléma, a világon mindenütt küzdenek ellene. Megítélésünk szerint az iskolai erőszak magyarországi visszaszorításához a kereteket az európai és hazai jogi normák együttesen adják, amelyekre a helyi megállapodások és szabályok épülhetnek... A magunk részéről a helyi együttműködések kialakítását szorgalmazzuk. Az országos közpolitikának nem marad más dolga, mint ezen együttműködések kialakulásának feltételeit támogatni, ösztönözni és a helyi megállapodásokat tiszteletben tartani…

Őszintén kívánom, hogy az ISKON Tudásközpont segítse a pedagógusokat, a diákokat, a szülőket, az iskolafenntartókat és a politikusokat, hogy ki-ki a maga területén találja meg a leghatékonyabb eszközt a különféle iskolai és végső soron a társadalmi konfliktusok sikeres kezeléséhez."

Aáry-Tamás Lajos, az oktatási jogok biztosa

A Tudásközpont oldalán elolvasható az iskolai erőszak csökkentését célzó, bizonyítottan sikeres finn KiVa program részletes ismertetője és a program adaptációs lehetőségeit mérlegelő elemzés is.

S ugyanonnan megismerhető az iskolai erőszak témájában az általános iskolások és tanáraik körében végzett, korábban idézett kutatás összefoglaló tanulmánya, valamint az Arizona-szoba módszerének részletesebb bemutatása is.

ÍZELÍTŐ A TUDÁSBÁZIS JÓ GYAKORLATAIBÓL

Mediáció, resztoratív technikák

„Mediáció (közvetítés): A mediáció egy speciális konfliktusmegelőző, -kezelő módszer és folyamat, amelynek lényege, hogy a két vagy több fél vitájában, a konfliktusban állók beleegyezésével egy semleges, harmadik fél (mediátor) jár közben. A mediátor segít tisztázni a konfliktus természetét és olyan megoldást találni, amely az érintettek számára kielégítő, sőt nem ritkán kifejezetten örömteli."

Lovag Program

„Ez a program az általános iskola nyolc osztályára kidolgozott projektszerű foglalkozássorozat. A lovagi életről ad át sokféle ismeretet oly módon, hogy közben folyamatosan jutalmazza a lovagi erényeknek megfelelő viselkedést, úgymint: fegyelem, figyelem, bátorság, ügyesség, udvariasság stb. A cél az, hogy az iskolát megfelelő szociális készségekkel rendelkező gyerekek hagyják el nyolcadikban."

Békés Iskolák Program

„A Békés Iskolák Program az iskola egészére kíván hatni, elfogadó, barátságos légkör elérését célozza meg, amelyben mindenki biztonságban érzi magát. Így a gyerekek a tanulásra, a tanárok a tanításra tudnak koncentrálni. Ehhez arra van szükség, hogy az iskolai közösség minden tagjában (a felnőttekben és a gyerekekben egyaránt) kialakuljon a megfelelő szemlélet és az ehhez szükséges legalapvetőbb készségek: önmaga és a másik érzelmi megértésére való képesség, önreflexiós képesség, önkontroll, kommunikációs készség, altruizmus, problémamegoldás és konfliktuskezelés és csapatmunkára való nyitottság."

Resztoratív vitarendezési technika

„Alternatív vitarendezési technika, amely azt a célt szolgálja, hogy konfliktus esetén a kibillent egyensúlyt helyreállítsa. A Zöld Kakasban egy átfogó szemléletként kezelik ezt a módszert, amelynek középpontjában az a meggyőződés áll, hogy a konfliktus megoldásában minden fél egyformán kiveheti a részét, így a létrejövő megoldás mindenki számára valódi jóvátételt jelent."

A jövőben a Tudásközpontot a hazai egyetemek és az OFI együttműködve fejlesztik majd tovább a közösen meghatározott célok szerint.

1.5. LEHETŐSÉGEK ÉS KÉNYSZERPÁLYÁK

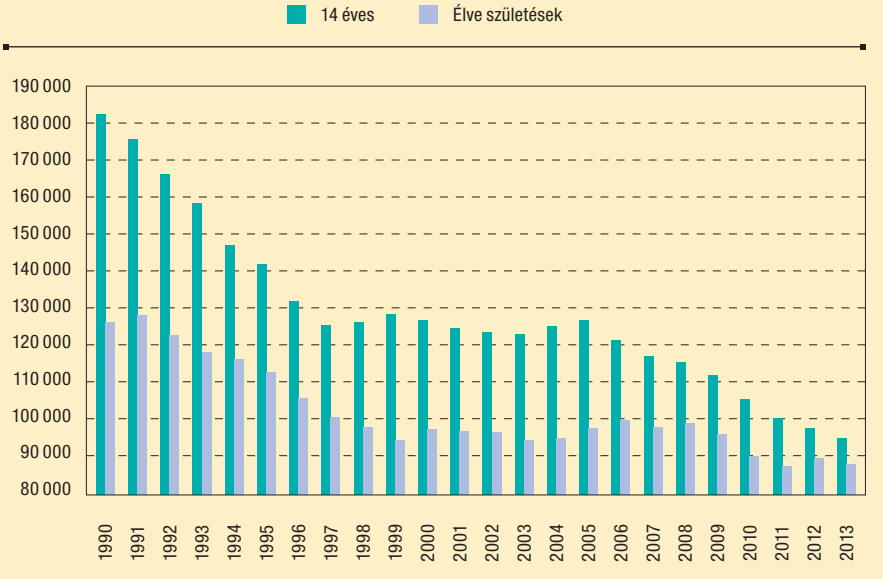
Az elmúlt évtizedekben a világ fejlett országaiban folyamatosan nőtt a kötelező oktatásban eltöltött életévek száma, s ezzel együtt szélesedett a képzésben részesülő 15–19 éves fiatalok köre is. 2013-ban a korosztályon belüli részarányuk az OECD-országokban átlagosan 84%, az Európai Unióban pedig 87% volt. Ugyanebben az időszakban Magyarországon is hasonló tendenciákat lehetett megfigyelni. Nálunk ez a növekedés csaknem 30 százalékpontos volt. A középfokú oktatásba bevont tanulók aránya huszonöt év alatt 64%-ról 93%-ra emelkedett.

Bár a középfokon való továbbtanulás lehetősége elvileg minden általános iskolás számára egyformán adott, a különböző típusú középiskolai programokba való bekerülés esélye – a tanulók családi hátterének függvényében – sok szempontból eltérést mutat. Ezeket a spontán folyamatokat, illetve a tanulási esélyek javítására irányuló központi törekvéseket számos kutatás vizsgálta a projekt keretében.

DEMOGRÁFIAI VÁLTOZÁSOK

A középiskolai tanulmányi lehetőségek alakulására jelentős befolyást gyakorolt az a tény, hogy az elmúlt negyed században folyamatosan csökkent a megszülető – és ez által az iskolába lépő – gyerekek száma Magyarországon.

12. ábra. Az élve születések és a 14 éves korú gyerekek számának alakulása Magyarországon 1990–2013 között



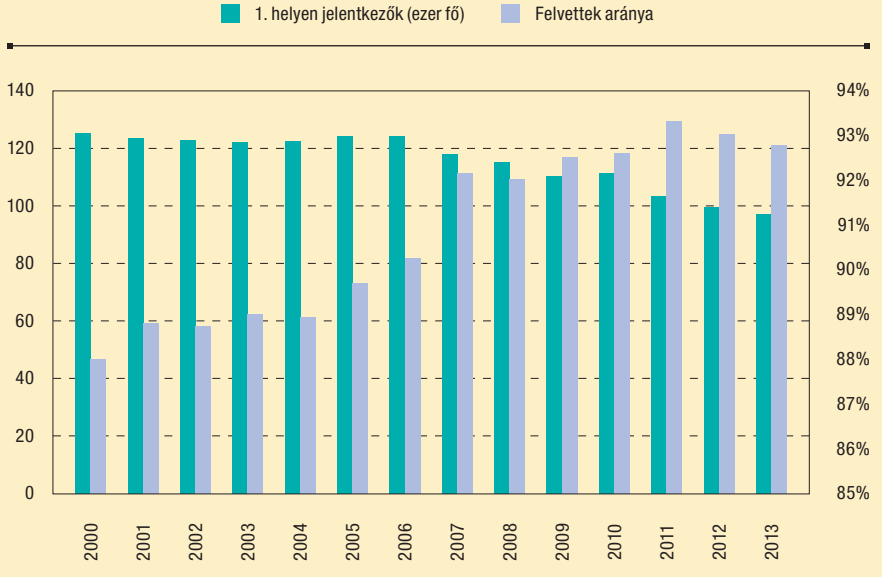
A KÖZÉPISKOLÁBA VALÓ BEJUTÁS ESÉLYEI

A Középfokú Intézmények Felvételi Információs Rendszerének adatbázisa (KIFIR) 2000 óta regisztrálja a középiskolai jelentkezéseket, bonyolítja a felvételiket és őrzi a tanulói továbbhaladásról, a beiskolázási trendek alakulásáról képet adó legfontosabb információkat. A kutatók e rendszer adatai alapján próbáltak képet kapni a demográfiai változások középfokú oktatásra gyakorolt hatásairól.

A munka során összevetették egymással az első helyre történő jelentkezéseket az első helyen felvettek 2000 és 2013 közötti számának alakulásával. Azt tapasztalták, hogy a tanulói létszám évfolyamonkénti csökkenésével párhuzamosan nőtt a kiválasztott középfokú intézménybe való bejutás esélye. Míg az ezredfordulón még csak a tanulók 88%-a került be abba az iskolába, ahová első helyen jelentkezett, ez az arány 2013-ban már 93% volt.

Nem mindegy azonban, hogy milyen típusú iskoláról van szó. A bejutás esélye ugyanis intézménytípusonként eltérő. Az elemzés azt mutatta, hogy a 6 és 8 osztályos gimnáziumokba a legnehezebb bekerülni, a hagyományos tantervű 4 évfolyamos gimnáziumokba könnyebb, míg a szakközépiskolákba és a szakiskolákba jelentkezőknek ma már 100%-át tudják szinte automatikusan felvenni az intézmények.

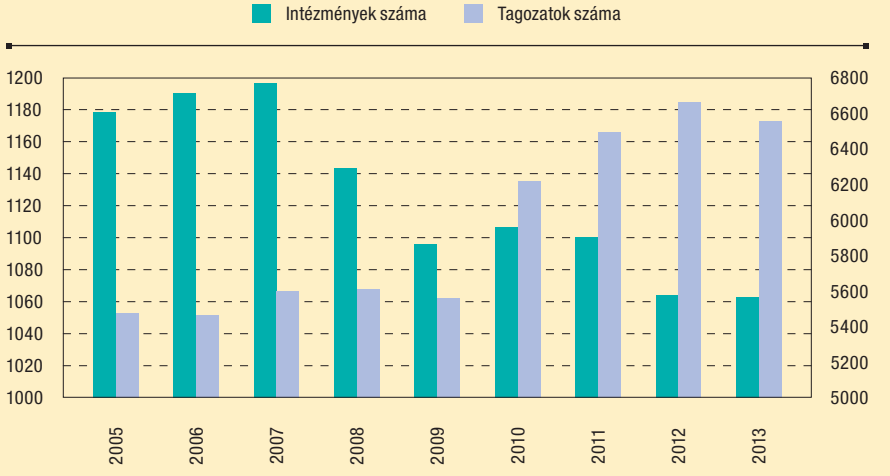
13. ábra. A kiválasztott középiskolába első helyen jelentkezők és az oda ténylegesen felvettek egymáshoz viszonyított arányának változása 2000–2013 között



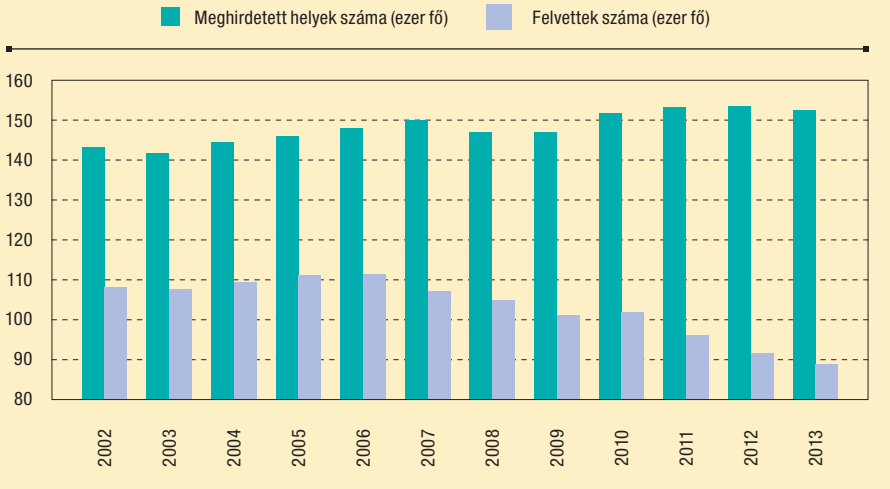
A VERSENYHELYZET FOKOZÓDÁSA ÉS A KÍNÁLAT BŐVÜLÉSE

Miközben az évek múltával a tanulói létszám csökkent, az intézmények száma változatlan maradt. Ez a helyzet a tanulókért folytatott verseny fokozódását és a középiskolai programkínálat bővülését eredményezte. 2000-ben a tagozatok száma hozzávetőleg 4250 volt.

14. ábra. A középfokú intézmények és a meghirdetett tagozatok számának alakulása 2000–2013 között



15. ábra. A meghirdetett férőhelyek és a felvett tanulók számának alakulása 2000–2013 között



Ez a szám tizenkét év alatt a másfélszeresére nőtt. 2013-ban, egy kis visszaesést követően már 6546 féle tagozatra hirdettek felvételt a középiskolák, ami intézményenként átlagosan 6,1 választható tagozatot jelentett. A diagramok jól szemléltetik, hogy miközben a kínálat növekedett, a kereslet csökkent. Az évezred elején a 142 ezernyi férőhelyre még csaknem 108 ezer tanuló jutott. 2013-ban a középfokra felvettek száma 90 ezer fő alá esett, a meghirdetett helyek száma viszont ekkor már több mint 151 ezer volt.

A kapacitásfelesleget jól érzékelteti, hogy a 2013. évi adatbázisban 718 olyan tagozat szerepelt, amelyre végül nem vettek fel egy tanulót sem. Ez akkor az összes tagozat 11%-át jelentette. A nem induló tagozatok 44%-a szakiskolai, 21-21%-a pedig szakközépiskolai, illetve gimnáziumi volt.

Képzési típusonként vizsgálva a meghirdetett helyek és a felvettek egymáshoz viszonyított arányát, az alacsonyabb presztízsű intézmények felé haladva egyre nagyobb különbség érzékelhető a lehetőség és a kihasználtság között. 2013-ban a gimnáziumokban meghirdetett helyek 75%-át töltötték fel országos szinten. A szakközépiskolák feltöltöttsége 60% körüli volt, míg a szakiskoláké 40%-os.

AZ ÉRETTSÉGI ÉS A DIPLOMA HASZNA

Az adatbázis elemzése azt mutatta, hogy az elmúlt másfél évtizedben folyamatosan nőtt az első helyen érettségit adó, azon belül pedig a gimnáziumi képzésekre jelentkezők aránya. Ez egyrészt azzal magyarázható, hogy a gazdasági statisztikák szerint jobb eséllyel találnak munkát az érettségivel rendelkező fiatalok, mint azok, akiknek ennél alacsonyabb szintű végzettségük van. A szakközépiskolai és a gimnáziumi képzés népszerűsége közötti különbség oka pedig az lehet, hogy az utóbbi nagyobb esélyt kínál a felsőoktatásba való bejutáshoz. Míg 2001-ben a felsőoktatásba bekerülők 36,6%-a érkezett szakközépiskolából, 2011-ben már csak 31,4% volt az arányuk. A 2013. évi felvételi adatbázis szerint pedig ez még tovább csökkent.

Míg az érettségi vizsga az elhelyezkedési esélyek szempontjából jelent választóvonalat, a diploma a várható jövedelem terén játszik ugyanilyen fontos szerepet. Más fejlett országokhoz viszonyítva, hazánkban a diploma megszerzése különlegesen nagy haszonnal jár az egyén számára a középfokú végzettséghez képest.

Az OECD Education at a glance című, évente megjelenő kiadványának egyik indikátora a 25–64 évesek várható keresetét mutatja be és teszi összehasonlíthatóvá. A középfokú végzettségűek átlagos keresetét 100-nak tekintve, az elemzés minden ország esetében ehhez viszonyítja a többi képzettségi szinten elérhető átlagos kereseteket. Magyarországon 1997-ben a 100 egységhez képest a középfok alattiaknak 68, míg a felsőfokúaknak 179 egység jelölte az átlagos jövedelmét. 2010-ben ezek az értékek 73-ra és 210-re módosultak. Vagyis: a felsőfokú végzettséggel rendelkezők jövedelme ma átlagosan több mint kétszerese annak, amennyit a középfokú végzettséggel rendelkezők keresnek. A középfok alattiakhoz képest pedig háromszoros volt a diploma hasznát jelző különbség – s ez a jövedelmi olló egyelőre még minden jel szerint folyamatosan tovább nyílik Magyarországon.

1.6. ÁTLÉPÉS A KÖZÉPFOKRA

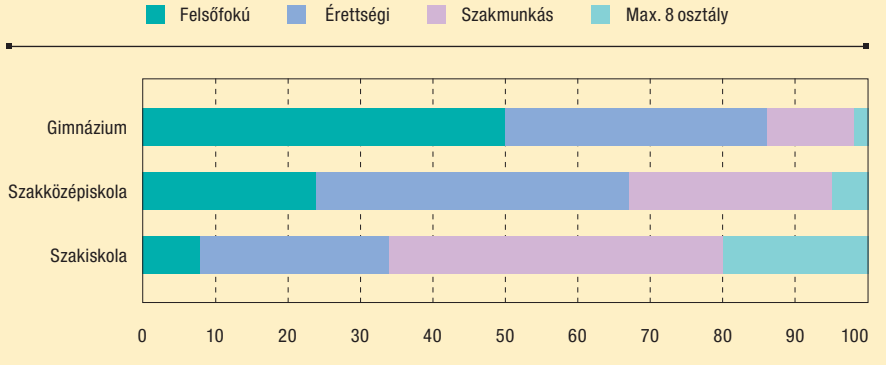
Bár a középfokú továbbtanulás lehetőségei általában véve bővültek az elmúlt évtizedekben, a gyakorlati tapasztalat azt mutatja, hogy ez mégsem jelentett minden nyolcadikos számára azonos esélynövekedést. A kutatók fontosnak tartották ezért annak elemzését is, hogy milyen tényezők befolyásolják leginkább a tanulási irány kiválasztását és középfokra való átmenet sikerességét. Ennek alapjául az az országosan reprezentatív kérdőíves adatfelvétel szolgált, amelyet 103 iskola mintegy 14 ezer 9. és 11. évfolyamos tanulójának bevonásával végeztek a kutatók. Az így kapott információkat 12 iskolában szerzett helyszíni tapasztalatokkal egészítették ki, amelynek keretében 70 diákkal beszélgettek egyénileg, s több fókuszcsoportos interjút is készítettek.

A CSALÁDI HÁTTÉR HATÁSA A TOVÁBBTANULÁSRA

A kutatási eredmények azt mutatják, hogy a szülők iskolai végzettsége meghatározó abból a szempontból, hogy ki hol tanul tovább az általános iskola befejezését követően. A gimnazisták több mint felének valamelyik szülője legalább egy diplomával rendelkezett a vizsgálat idején. A szakközépiskolások esetében ugyan az érettségizett szülők voltak többségben (43%), de a diákok negyedének diplomás szülei voltak.

A legalacsonyabb végzettségi szint a szakiskolában tanuló fiatalok szüleit jellemezte: érettségivel az ő esetükben a szülőknek körülbelül negyede, diplomával pedig alig 8%-a rendelkezett. Ebben a körben a diákok felének a szülei szakmunkás végzettségűek voltak, s a szülők jelentős hányada legfeljebb 8 általános iskolai osztályt végzett (20%).

16. ábra. A különböző típusú középiskolákban tanuló fiatalok megoszlása a szülők iskolai végzettsége szerint (2013) (%)



A jelentkezéseket vizsgálva látható, hogy minél iskolázottabbak a szülők, gyermekeik annál magasabb szintű végzettséget kínáló továbbtanulási irányt választanak. A diplomás szülők gyermekeinek több mint kétharmada (67%) célozta meg a gimnáziumot, míg a legfeljebb általános iskolai végzettségű szülők gyermekeinek alig több mint egytizede (11%). Az érettségizett szülők gyermekeinek többsége szakközépiskolában kívánt továbbtanulni (47%) a vizsgálat idején, de csaknem ugyanennyien választották közülük a gimnáziumot is (42%). A szakmunkás szülők gyermekeinek döntő hányada valamilyen szakma felé vette az irányt: az érintett tanulók fele érettségit adó szakmai képzésre (51%), közel harmada pedig szakiskolai képzésre jelentkezett (30%), miközben egyötödük gimnáziumot jelölt meg továbbhaladási irányként a felvételi lapján. Az alacsonyabb iskolázottságú, maximum 8 osztályt végzett szülők gyermekeinek tervei között elsősorban a szakiskolai képzés szerepelt. Az érintett tanulók közel fele célozta meg ezt a típust, de szintén magas arányban kívántak szakközépiskolában továbbtanulni (40%).

A TOVÁBBTANULÁSI DÖNTÉS TUDATOSSÁGA

A fiatalok többsége az általános iskola hetedik osztályában – többnyire tanári vagy szülői ráhatás eredményeként – kezd el gondolkodni azon, hol szeretné folytatni a tanulmányait. Egy részük érzi, hogy ez életük talán első igazán komoly döntése. Az interjúk tanúsága szerint ugyanakkor, bár tudatában voltak a lépés súlyának, sokan tanácstalanok voltak. Mások érett, felelős döntést hoztak. S megint mások lényegében véletlenszerűen kerültek oda, ahol a felmérés idején tanultak.

RÉSZLETEK A DIÁKOKKAL KÉSZÜLT INTERJÚKBÓL

„Én igazából úgy voltam vele, hogy ez mélyvíz, és pánikroham tört rám, hogy úristen, most kell eldöntenem az életemet."

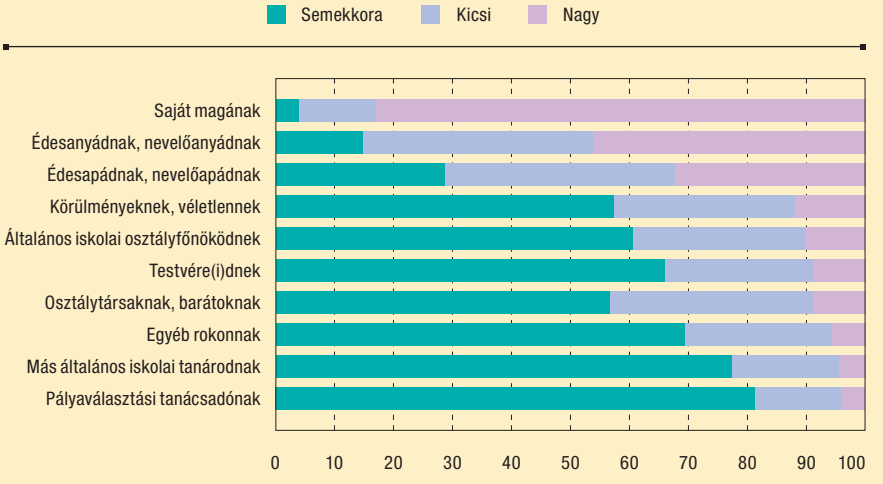
„...ötödik éve járok ebbe a gimnáziumba és azért jelentkeztem ide, hogy felsőoktatási intézménybe továbbjussak például a Műszaki Egyetemre, villamos karra, ez így a fő ambícióm."

„...akkor egyszer eljöttem erre, nem tudom, hogy milyen okból kifolyólag, talán azért, mert az anyukámnak itt van a házi orvosa, és kellett jönnöm erre, és akkor néztem, hogy mi ez az iskola, hogy ilyen átjáró, meg ilyen nagy, meg minden, és akkor jönnek ki belőle az emberek... én meg mondom, hogy hát én ide szeretnék akkor járni..."

A TOVÁBBTANULÁSI DÖNTÉS SZEREPLŐI

A kutatás zárt kérdések segítségével kívánta feltérképezni, hogy kik milyen súlyú szerepet játszottak a fiatalok továbbtanulási irányának kiválasztásában, illetve hogy ők maguk mennyire érezték sajátjuknak a meghozott döntést.

17. ábra. A válaszok megoszlása arra a kérdésre vonatkozóan, hogy kinek mekkora szerepe volt a középiskolai továbbtanulási irány kiválasztásában (2013) (%)



A kapott adatok elemzése nyomán kirajzolódó helyzetkép általános vonásai a következők voltak.

- A tanulók túlnyomó többsége (82%) vallotta azt, hogy neki magának nagy szerepe volt a döntési folyamatban, míg közel egyötödük kevéssé vagy egyáltalán nem vett részt benne.

- A diákok válaszai alapján a középiskola kiválasztásában a második legfontosabb szerep a szülőknek jutott. Közülük is az anyák szava volt a mérhető módon fontosabb – függetlenül attól, hogy teljes vagy mozaikos családról volt-e szó.

- Jóval kevesebbet nyomott a latba a testvérek, az osztálytársak, a barátok, illetve az általános iskolai osztályfőnökök szava. Körülbelül a fiatalok 10-10%-a mondta azt, hogy e csoportoknak komoly beleszólása volt a választásába.

- Minden képzési típus esetében hasonló arányban, valamivel több, mint 10%-ban jelölték meg a diákok azt a lehetőséget, hogy pusztán a körülmények véletlenszerű alakulása folytán kerültek abba az intézménybe, ahol a kérdőív kitöltése idején tanultak.

- Úgy tűnik, hogy az iskolaválasztás folyamatában legkevésbé a rokonok, az általános iskolai pedagógusok és a pályaválasztási tanácsadók játszottak érdemi szerepet. A megkérdezett fiataloknak átlagosan 5-5%-a jelölte meg e szereplőket a döntését befolyásoló jelentős tényezőként.

Az átlagok azonban sokszor lényeges különbségeket fednek el. Érdemes ezért néhány összefüggést külön is megvizsgálni a folyamatban.

A DIÁKOK RÉSZVÉTELE A DÖNTÉSBEN

A szakiskolás fiatalok saját szerepük megítéléséről hasonlóan vélekedtek, mint a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumi tanulók. Csak 77%-uk nyilatkozott úgy, hogy nagymértékben bevonódott a döntésbe, míg közel 6%-uk úgy érezte, hogy semmilyen szerepet sem játszott benne. A szakközépiskolások a két szélső érték között helyezkedtek el, ám saját szerepük megítélésével kapcsolatban közelebb álltak a gimnazistákhoz. 83%-uk érezte jelentősnek a döntésben való részvételét.

Legnagyobb arányban a gimnazista fiatalok válaszolták azt, hogy nekik maguknak fontos szerepük volt a továbblépés irányának kiválasztásában (85%), de az átlag ebben az esetben is torzít. Az önállóan döntők aránya a 6 vagy 8 évfolyamos gimnáziumba járóknál jóval kisebb volt (78%), mint a 4 vagy 5 évfolyamos iskolában tanulók esetében (86%).

A SZÜLŐK ÉS AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA SZEREPE A DÖNTÉSBEN

Az intézménytípustól függetlenül elmondható, hogy az alacsonyabb iskolázottságú – elsősorban a legfeljebb 8 osztályt végzett – szülők gyermekei jóval kevésbé érezték úgy, hogy nekik maguknak jelentős szerepük volt továbbtanulási döntésük meghozatalában. Ám ez nem jelenti azt, hogy a szüleik domináltak volna a folyamatban.

A kutatók úgy találták, hogy minden képzési típus esetében a magasabb iskolázottságú szülők voltak azok, akik nagyobb szerepet játszottak az átmenet stratégiájának kialakításában. Az alacsonyabb végzettségű – elsősorban a maximum 8 osztállyal rendelkező – szülők viszont csak korlátozott mértékű támogatást tudtak adni gyerekeiknek a középfokra történő átmenet során, miközben épp az ilyen családi hátterű gyermekek képesek a legkevésbé arra, hogy egyedül hozzák meg életük e fontos döntését. Ez a két körülmény együtt magyarázhatja, hogy éppen ők voltak azok, akik nagyobb arányban támaszkodtak a körülöttük lévők – elsősorban az általános iskolai osztályfőnökük, illetve a tanáraik – véleményére, valamint ha lehetőségük nyílt rá, a pályaválasztási tanácsadókéra. E feltételezéssel összhangban áll az a tény, hogy a szakiskolás fiataloknak több mint egyötöde (21%) mondta azt, hogy esetében az általános iskola valamelyik tanárának vagy a pályaválasztási tanácsadónak kifejezetten nagy szerepe volt a döntésében.

Az általános iskola döntésbefolyásoló szerepe tehát összefüggést mutat a szülői iskolázottság szintjével. Ez a kapcsolat a szakiskolások esetében a legerősebb. Képzési típustól függetlenül igaz azonban, hogy rendre azok a tanulók éltek nagyobb arányban osztályfőnökük, tanáraik segítségével, akiknek a szülei legfeljebb 8 osztályt végeztek.

Összességében azonban elmondható, hogy az adatok tanúsága szerint a megkérdezett fiatalok többsége (89%) a szüleivel közösen hozta meg a döntést, amibe egyforma beleszólása volt mindkét félnek.

KITEKINTÉS

ÉLETPÁLYA-TANÁCSADÁS ÉSZTORSZÁGBAN

A pályaorientációs szolgáltatások rendszere 90 éves múltra tekint vissza Észtországban és az alábbi három tartalmi területet fogja át:

- életpálya-oktatás – amely erősíteni kívánja a fiatalok döntési tudatosságát; támogatni akarja őket abban, hogy átlássák a képzési és a munkalehetőségeket, illetve kialakítsák magukban a munkaerőpiacon elvárt legfontosabb készségeket;
- pályainformációk nyújtása – amely jól strukturált képet kínál a szakképzési lehetőségekről és a munkaerőpiacról, valamint a kettő közötti kapcsolatokról;
- pályaválasztási tanácsadás – amely abban támogatja a fiatalokat, hogy érdeklődésüknek és képességeiknek megfelelő pályairányt válasszanak maguknak.

Az életpálya-tanácsadást 2008-ban helyezték új alapokra Észtországban – az oktatási és a szociális tárca szoros együttműködésével. Az uniós források bevonásával létrehozott Pályaorientációs Központot a kormány partnereként egy alapítvány működteti. Az országos hálózatot 15 megye 24 intézménye alkotja. Ezeken belül önálló alcsoportot képeznek az úgynevezett karrierközpontok, illetve a sajátos nevelési igényű fiatalokat célzottan segítő szervezetek. Tevékenységük célcsoportja a 7-26 éves korosztály, de már óvodások számára is nyújtanak „pályainformációkat". Legfontosabb feladatuknak azonban mégis az általános iskolák 7–9. évfolyamán tanulók, valamint a középfokú tanulmányaik befejezése előtt álló diákok segítését tekintik.
Uniós vállalása értelmében Észtországnak 2016-ig meg kell teremtenie annak feltételeit, hogy tanulmányi ideje alatt minden általános iskolás legalább egy alkalommal egyéni tanácsadásban részesüljön. A Központ fenntartása mellett ezt szolgálja az a jogi előírás is, amelynek értelmében minden településen lennie kell legalább egy olyan személynek, aki tájékoztatást tud adni a diákoknak a továbbtanulási lehetőségekről és a pályaorientációt segítő különféle nyílt napokról. A hálózati pontoknak pedig legalább heti 20 órában nyitva kell tartaniuk azért, hogy szükség esetén bárki betérhessen hozzájuk.

VÁGYAK ÉS REALITÁSOK

A középfokra történő átmenet során a fiatalok nagy része (77%) abba az iskolába került, amit első helyen jelölt meg a felvételi lapján. E tekintetben a „leginkább sikeresnek" az érettségit adó képzések diákjai mondhatók. A szakközépiskolai tanulók 86%-a, a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumba járók 87%-a, a 4 és 5 évfolyamos képzési típusban tanulóknak pedig 89%-a eredeti elképzelései szerint léphetett tovább. A szakiskolába került fiataloknak azonban csupán 61%-a célozta meg első helyen ezt a képzési típust.

Az eredeti célt és az elért iskolatípust összevetve, megállapítható, hogy mindegyik társadalmi csoportnak vannak vesztesei. A szülők végzettségétől függetlenül minden kategóriában hasonló arányban (2%) szorultak ki gyerekek a gimnáziumi képzésből. Jól látható azonban, hogy a legnagyobb kudarc az alacsonyabb végzettségű szülők gyermekeit éri az átmenet során. A szakmunkás végzettségű szülők szakközépiskolába vágyó gyermekei esetében 11%-nak a jelentkezése volt sikertelen, a legfeljebb 8 osztályt végzett szülők gyerekeinek 16%-a nem jutott be az általa megcélzott szakközépiskolába.

KÉRDÉSEK, AMELYEKRŐL ÉRDEMES LENNE KÖZÖSEN GONDOLKODNI:

- ✔ Milyen életszakaszban kell elkezdeni a tanulói életpálya támogatását? Mi mindent tehetnek az intézmények a tanulási pálya sikerességéért?
- ✔ Milyen ismeretekhez jutnak hozzá a magyar gyerekek a munka világára vonatkozóan általános iskolai tanulmányaik időtartama alatt? Mennyire vannak tisztában saját készségeikkel a nyolcadik osztály végére?
- ✔ Mennyire látják át a mai nyolcadikosok a továbbtanulással kapcsolatos lehetőségeiket, és mennyire vannak tisztában választásuk súlyával?
- ✔ Mire van szükség ahhoz, hogy a pedagógusok naprakész információkkal tudják segíteni tanítványaik pályaorientációját?
- ✔ Hogyan vonhatók be a helyi közösség és a munka világának képviselői az iskolai pályaorientációs munkába? Milyen lehetőségeket kínál mindehhez az egész napos általános iskolai oktatás bevezetése?

1.7. MENTORI TÁMOGATÁS ÉS ÖSZTÖNDÍJ

Az a tény azonban, hogy az iskolaválasztás hazánkban erős összefüggésben áll a családi háttérrel, jogosan veti fel a rászorulók célzott támogatásának szükségességét. A hazai oktatási gyakorlatban a nehéz körülmények között élő fiatalok segítése, a hátrányok kompenzálása érdekében az 1990-es évek végétől jelentek meg a tanulást segítő mentorok. Kezdetben civil szervezetek keretében dolgoztak, s elsősorban roma fiatalok támogatását tekinteték a feladatuknak. Később azonban az állam is bekapcsolódott a hátrányos helyzetű tanulók segítésébe. A legfontosabb állami esélyteremtő programok hatásainak áttekintése szintén helyet kapott a projektben.

9. táblázat. A hátrányos (HH) és halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) gyermekek és fiatalok száma és aránya a köznevelésben (2013)

INTÉZMÉNYTÍPUS	GYEREK/TANULÓ (FŐ)			GYEREK/TANULÓ (%)	
	ÖSSZES	HH	HHH	HH	HHH
Óvoda	33 0184	86 932	32 616	26,3	9,9
Általános iskola	74 7746	220 479	87 701	29,5	11,7
Szakiskola	10 5122	28 437	9448	27,1	9,0
Speciális szakiskola	8 344	2001	1012	24,0	12,1
Gimnázium	18 5440	15 675	2369	8,5	1,3
Szakközépiskola	20 3515	26 407	4 521	13,0	2,2
Középfok együtt	50 2421	72 520	17 350	14,4	3,5
Összesen	**158 0351**	**379 931**	**137 667**	**24,0**	**8,7**

A MENTORÁLÁS FOGALMA

A mentorálás a személyre szabott támogatási formák közös, általános megnevezése. Segítő kapcsolat, amelynek célja az egyéni képességek kibontakozásának segítése valamilyen távolabbi cél elérése érdekében. A szakirodalomban megjelenő sokféle értelmezés közös tartalmi elemei e kapcsolatra vonatkozóan a következők:

- a mentor a mentoráltnál tapasztaltabb, nagyobb tudással rendelkező személy,
- aki a mentorált fejlődésének elősegítését szem előtt tartva ad segítséget
- erős kötődéssel jellemezhető bizalmi kapcsolat keretében.

Abban is egyetértenek a szakemberek, hogy maga a tevékenység egyszerre összpontosít a tanulásra és a lelki támogatásra. A mentori tevékenység megvalósulhat spontán, informális módon, de szervezett keretek között is. Mindkét esetben fontos tényezője azonban az idő. A szakemberek egybehangzó véleménye szerint a kedvező hatások eléréséhez legalább egyévnyi közös munkára van szükség a mentor és az általa segített fiatal között.

AZ ÚTRAVALÓ ÖSZTÖNDÍJPROGRAM

Az Útravaló Ösztöndíjprogram az egyetlen olyan országos állami támogatási forma, amely iskolaszinttől és iskolatípustól függetlenül széles rétegekhez ér el. Ma az önkormányzati és civil szervezetek által nyújtott segítség mellett ez a 2005-ben kialakított rendszer kínálja az elérhető források felét a rászorulóknak.

Célja a hátrányos helyzetű fiatalok tanulási esélyeinek általános javítása, valamint tehetséggondozó program működtetése a természettudományos érdeklődésű diákok részére. Az esélyteremtő alprogramok lényege a tanulók személyre szabott fejlesztésének összekapcsolása az anyagi ösztönzéssel, vagyis ösztöndíj nyújtásával.

Esélyteremtő alprogramok:
- Út a középiskolába
- Út az érettségihez
- Út a szakmához
- Út a felsőoktatásba
- Út a diplomához

Tehetséggondozó alprogram:
- Út a tudományhoz

A programokba évente beadott egyéni pályázat útján lehet jelentkezni. A megfelelő teljesítményt nyújtó diákok és mentoraik azonban több éven keresztül is elnyerhetik a kért támogatást. Ők az úgynevezett „továbbfutók". A nyertes pályázók egy tanéven keresztül anyagi támogatást és mentori segítséget kapnak, s a program a mentorok munkájának díjazásához is biztosítja a forrást.

AZ ÖSZTÖNDÍJASOK ÉS ÉLETKÖRÜLMÉNYEIK

A projekt keretében megvalósult kutatás egyik fontos feladata annak vizsgálata volt, hogy az állami ösztöndíjprogram erőforrásai mennyire érik el célcsoportjukat, s milyen hatást váltanak ki az érintett tanulókban, illetve a mentorokban. A kutatás a köznevelésben működő három alprogramot vizsgálta (Út a középiskolába, Út az érettségihez és Út a szakmához). Az elemzés központi adatbázisokra, két nagymintás kutatásban elhelyezett kérdéssor válaszaira, valamint az ösztöndíjasok és a mentorok körében végzett célzott kérdőíves vizsgálat adataira és interjúkra támaszkodott. A témakört közvetlenül érintő kérdőíveket 47 intézmény 59 feladatellátási helyén kereken 1700 ösztöndíjas és 800 mentor töltötte ki. A kutatásban résztvevő intézmények lefedték az ország egész területét, és az Útravaló program 2013/2014. tanévi résztvevőinek 12%-át érték el.

A jelentkezők megoszlása	
Út a középiskolába	43,9%
Út a szakmához	29,9%
Út az érettségihez	26,2%

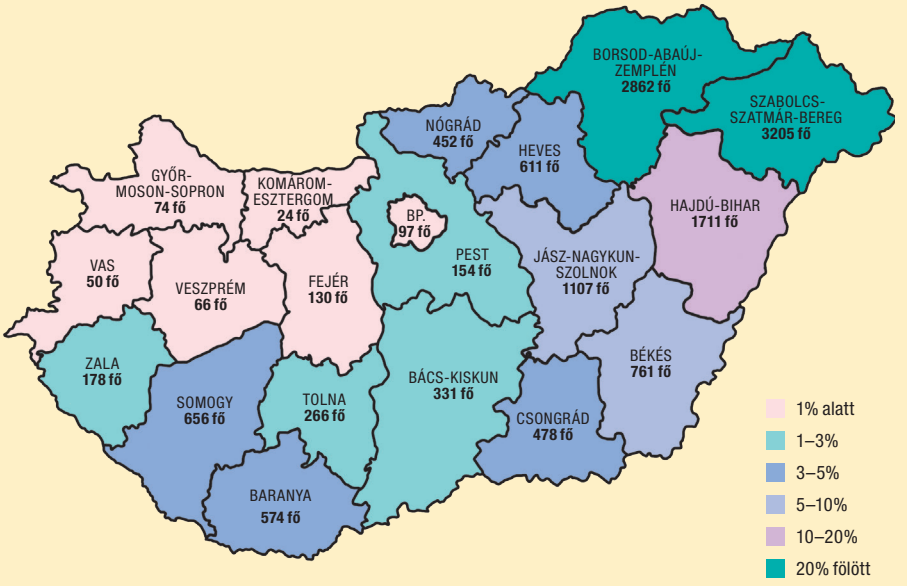
A vizsgált három program pályázatára 11 701 jelentkezést adtak be 2013-ban. Az összes új jelentkezőnek azonban csupán a felét tudta akkor befogadni a program.

A program kitüntetett célja, hogy minél több roma/cigány tanuló számára nyújtson segítséget. A pályázati kiírás szerint legalább 50%-os keretet kell számukra biztosítani, ami a kutatás tanúsága szerint évről évre meg is valósul.

A másik alapvető célkitűzés a hátrányos helyzetű (HH) és a halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók támogatása, ami szintén teljesül. A vizsgált időszakban a jelentkezők 56,4%-a minősült halmozottan hátrányos helyzetűnek. A kutatás igazolta, hogy az Útravaló program egyértelműen a HHH tanulóknak kedvez. Az ösztöndíjat elnyerők négyötöde ebbe a kategóriába esett. Az adatok tanúsága szerint nekik ma tízszer akkora esélyük van a programba való bekerülésre, mint a nem halmozottan hátrányos helyzetűeknek. Alprogramonként elemezve a tényeket, az is látható, hogy a szakiskolások esetében a támogatott tanulók 100%-a HHH kategóriába sorolható. Az Út a középiskolába alprogramban 87,7% az arányuk. Az Út az érettségihez alprogram esetében pedig az új belépők kétharmada tartozik ebbe a csoportba. Összességében a jelenlegi konstrukció a halmozottan hátrányos helyzetű, s azon belül a roma/cigány tanulóknak kedvez leginkább. Az e társadalmi csoportból jelentkezőknek 92%-a került be a programba, míg a nem roma HHH tanulóknak csak 71%-a. A kutatók becslése szerint jelenleg ezzel a teljes célcsoport 36%-át éri el a program.

A vizsgálat alapján látható a program célcsoportjának egy fontos közös jellemzője: tagjai sok esetben kényszerülnek arra, hogy a tanulás mellett vagy helyett munkát vállaljanak. E tekintetben a leginkább veszélyeztetettek a szakiskolában tanuló fiatalok és a szakiskolába készülő általános iskolás tanulók. A pénzkereső munkavégzés terén azonban lényeges különbség érzékelhető a fiatalok között az iskola típusa alapján. Az Út az érettségihez alprogram résztvevőinek csaknem fele a szünidőben vállal munkát, s a tanév alatt csupán tizedük végez alkalmi jellegű pénzkereső tevékenységet. A szakiskolásoknak viszont mintegy 30%-a a tanév alatt is dolgozik, s közülük minden negyedik végez rendszeresen munkát. A mentorokkal készített interjúk alátámasztják, hogy e munkavégzés alapvetően a családok megélhetését szolgálja. Ezzel egyidejűleg ugyanakkor növeli a korai iskolaelhagyás kockázatát is, amit a program ellensúlyozni igyekszik.

18. ábra. Az ösztöndíjas diákokat oktató iskolák területi megoszlása és az adott megyében támogatott tanulók létszáma, 2014



Forrás: EMMI-adatbázis alapján Kállai Gabriella számításai

A TÁMOGATOTT FIATALOK TERÜLETI MEGOSZLÁSA

A 2013/14-es tanévben 926 köznevelési intézmény vett részt az Útravaló programban. Az iskolák négyötöde csak egy alprogramba kapcsolódott be. A több alprogramban is résztvevők közt leggyakoribb a szakmához és az érettségihez segítő programok párhuzamos jelenléte volt (12,9%). Mindhárom vizsgált alprogramban egyszerre összesen 7 intézmény volt érintett. A támogatott tanulói létszám intézményenként jelentős eltéréseket mutatott: 1 és 205 fő között mozgott.

AZ ÖSZTÖNDÍJAK NAGYSÁGA

Az anyagi támogatás mértéke úgy van kialakítva a programban, hogy a lehető legjobb teljesítményre sarkallja a diákokat. Minél jobb tanulmányi eredményt ér el valaki, annál több pénzben részesül – úgy azonban, hogy a legmagasabb szintre való eljutásért kiemelt támogatás jár.

A következő táblázat a támogatási sávokat szemlélteti, valamint azt, hogy a kutatásba bevont tanulók hány százaléka esett az egyik vagy a másik kategóriába a különböző alprogramokban a vizsgálat idején.

10. táblázat. A tanulmányi átlagokhoz társuló ösztöndíj mértéke és az egyes kategóriák megoszlása a támogatott fiatalok között (2014)

TANULMÁNYI ÁTLAG	ÚT A KÖZÉPISKOLÁBA		ÚT AZ ÉRETTSÉGIHEZ		ÚT A SZAKMÁHOZ	
	ÖSZTÖNDÍJ (FT)	% N = 497	ÖSZTÖNDÍJ (FT)	% N = 665	ÖSZTÖNDÍJ (FT)	% N = 324
2,00–3,00	5 000	13,5	8 000	37,7	7 000	47,9
3,00–3,30	6 000	17,3	8 000		7 000	
3,31–3,50	6 000		11 000	40,1	10 000	11,3
3,51–4,20	8 000	33,4	11 000		11 000	18,5
4,21–5,00	14 00	23,0	15 000	10,5	13 000	8,6
Adathiány	–	12,5	–	11,7	–	13,8
Összesen	**–**	**100,0**	**–**	**100,0**	**–**	**100,0**

A PROGRAM MENTORAI

A programba belépő tanulók maguk választanak mentort saját maguk számára. Ez lehet valamelyik tanáruk, de iskolájuk más pedagógusa vagy akár az iskolán kívüli felnőtt is. Sőt, még az sem előírás, hogy pedagógus legyen az illető. Ami igazán fontos, az az, hogy bizalmi kapcsolat legyen közöttük. A jellemző alaphelyzet azonban mégis csak az, hogy a mentorok döntő hánya a fiatalok tanárai közül kerül ki. A tanulóknak alig több mint 10%-a választott olyan mentort, aki nem tanítja őt. A mentoroknak pedig csupán 27%-a jelezte, hogy van olyan mentoráltja, akivel tanítási órán nem foglalkozik. Az adott intézményen kívüli, illetve nem pedagógusként dolgozó mentorral pedig egyáltalán nem találkoztak a kutatók a vizsgálat idején.

A mentorok átlagosan négyéves tapasztalattal rendelkeztek e munka terén. Egyharmaduknak mindössze egy-két éves gyakorlata volt, 15%-uk viszont már hét vagy több éve dolgozott a programban. Többségük úgy nyilatkozott, hogy önállóan készült fel a feladatra. A napi gondok megoldásához pedig leginkább egymástól kapnak támogatást a tantestületen belül.

A válaszadók harmada egy-két fő mentorálásával foglalkozik. 42%-uk három vagy négy tanulóval dolgozik, s kevesebb mint negyedük (23%) öt fiatalt támogat. Ez utóbbit azonban már megterhelőnek érzik.

A mentorok legfontosabb teendője a tanulás heti rendszerességgel való segítése és a diákok tanuláson kívüli támogatása. Feladataik közé tartozik az érintett fiatalok osztályfőnökeivel és szaktanáraival való szükség szerinti kapcsolattartás, valamint évi egy alkalommal az adott tanuló családjának meglátogatása is. A segítségnyújtásnak egyéni fejlesztési terv ad keretet, amit a mentor a tanulóval és a szülővel közösen készít el. Ez képezi az alapját a fejlődés értékelésének. Ez segíti az esetleges hátráltató okok feltárását, s ezzel összhangban vezeti a mentor saját haladási naplóját is. A mentori tevékenység tehát igen összetett, és a gyakorlatban sok olyan elem jelenik meg benne, amit az élet hoz a maga egyediségével és váratlanságával.

RÉSZLETEK A MENTOROKKAL KÉSZÜLT INTERJÚKBÓL

„A mentor feladata a gyerekek személyiségének a formálása és fejlesztése. Másrészt az abban való iránymutatás, hogy hogyan kell tanulni – ezt ők máshonnan nem tudják, erre tanítani kell őket. Továbbá segíteni kell őket a későbbi pályaválasztásban, rámutatni, hogy miben jók, azt erősíteni és fejleszteni, amiben gyengék. És mindemellett a mentor támaszként is szolgál, akihez mindig fordulni tud a gyerek."

„Hát az ő kis magánéleti dolgaikat rendezgetni, mert itt ezek a roma fiatalok korábban érnek, mint az átlagos tinédzserek. Viszonylag komoly párkapcsolatban vannak, és ezt kezelgetni, hogy azért az iskola legyen még fontos. […] Ha lány mentoráltam van, akkor egy kicsit másfajta női látásmódot képviselni, mint amit ő hoz a családból. Például, hogy ne engedje, hogy őt verje a barátja. […] Attól még, hogy párja van, még nyugodtan álljon szóba a barátnőivel."

„Sokan vannak, akiknek pl. szemüveg kellene vagy valami más egyébbel kellene segíteni. Pl. akkor ennek hogyan járjunk utána, hogyan oldjuk meg."

„Próbálok mindig a gyerekekkel elbeszélgetni, hogy mégis mit vár majd az élettől, mi akar lenni, hogy akar lenni? Mert ugye sokszor jönnek azzal, hogy mi a fenének tanuljon, soha nem lesz rá szüksége!"

A PROGRAM HATÁSA A TANULÓKRA

Az Útravaló programban mindezidáig tervszerű nyomon követésre nem került sor. A kérdőíves kutatás és a mentorok nyilvántartásai alapján azonban képet lehetett alkotni a program néhány, már ma is jól látható eredményéről.

A személyes reflexiók és a mentorok véleménye szerint is egyértelműen pozitív irányba mozdultak el a fiatalok tanulással kapcsolatos vélekedései és a jövőről alkotott képük általában.

Túlnyomó többségük jövőképében hangsúlyosan jelenik meg a továbbtanulás szándéka. Arra a kérdésre, hogy mit szeretnének csinálni az adott iskola befejezését követően, a válaszok az alábbi megoszlást mutatták.

11. táblázat. Az ösztöndíjas általános iskolások továbbtanulási elképzelései

JELENLEGI ISKOLÁJA	A TOVÁBBLÉPÉS TERVEZETT IRÁNYA (%)				
	GIMNÁZIUM	SZAKKÖZÉP-ISKOLA	SZAKISKOLA	NEM TUDJA	NEM AKAR TANULNI
Általános iskola (N = 567)	17,4	35,0	34,6	12,9	0,1

12. táblázat. A középfokon tanuló ösztöndíjasok jövőre vonatkozó tervei						
JELENLEGI ISKOLÁJA	A TOVÁBBLÉPÉS TERVEZETT IRÁNYA (%)					
	MUNKA	ÉRETTSÉGI	SZAKMA-TANULÁS	FELSŐFOKÚ SZAKKÉPZÉS	FŐISKOLA, EGYETEM	NEM TUDJA
Gimnázium (N = 214)	16,5	–	26,6	7,5	37,4	12,0
Szakközépiskola (N = 497)	24,8	–	40,1	11,9	18,3	4,9
Szakiskola (N = 346)	56,8	25,6	2,3	2,9	1,4	11,0

A kutatók a mentorok segítségével megpróbálták felmérni a ténylegesen megvalósult folyamatokat is. Ennek alapján az alábbi kép rajzolódott ki a továbbhaladás valós irányairól és a program sikerességéről.

13. táblázat. Az egyes alprogramok kimeneti útjainak megoszlása (%)		
Út a középiskolába alprogram (1898 ösztöndíjas sorsa alapján)	Gimnáziumba ment	36
	Szakközépiskolába ment	33
	Szakiskolába ment	30
	Nem tudni, mi lette vele	1
Út az érettségihez alprogram (1573 ösztöndíjas sorsa alapján)	Bejutott a felsőoktatásba	23
	Szakmát tanult emelt szinten	61
	Nem tanult tovább	16
Út a szakmához alprogram (749 ösztöndíjas sorsa alapján)	Érettségi vizsgára készül	26
	Új szakma tanulásába kezdett	23
	Munkába állt	38
	Se nem tanul, se nem dolgozik	13

A MENTORI MUNKA HATÁSA A PEDAGÓGUSOKRA

A kutatók azt tapasztalták, hogy a pedagógusok a mentori tevékenységet általában örömmel végzik, és fontos kihívásnak tekintik, bár csaknem minden második interjúalany jelezte, hogy időnként elég megterhelő a feladat. Arra vonatkozóan, hogy ki mit szeret leginkább ebben a tevékenységben, a válaszadók elsősorban a gyerekekkel való jó kapcsolatot emelték ki. Sokan utaltak annak motiváló erejére is, hogy nyomon követhetik tanítványaik fejlődését, s fontos megerősítést ad számukra, ha később sikeresnek látják őket.

A mentorok ugyanakkor úgy vélték, hogy ez a tevékenység nem hat látványosan és széles körben az iskolai pedagógiai munkára. Inkább csak apróbb és kisebb hatókörű változásokat

érzékeltek. Ilyen volt például a pályázatok élénkítő hatása, a tanárok közti jobb együttműködés vagy a belső kommunikáció javulása.

Elmondásuk szerint saját gyakorlatukhoz kapcsolódóan leginkább a következő területeken érezték a programban való részvétel pozitív hatását:

- a diákok sikeresebb motiválása,
- az önálló tanulási képesség megalapozása és fejlesztése,
- a kulcskompetenciák tervszerűbb fejlesztése,
- a hátrányos helyzetű diákokhoz és családjaikhoz való hozzáállás,
- a diákokkal és a szülőkkel való kommunikáció és együttműködés hatékonysága.

RÉSZLETEK A MENTOROKKAL ÉS AZ INTÉZMÉNYVEZETŐKKEL KÉSZÜLT INTERJÚKBÓL

„Hál istennek, hogy jó kapcsolatom van a régi tanítványokkal is, van tanulóm, aki Angliából rendszeresen hazajár, már életszerűen kint él, kint végzett egyetemet, sportol és visszajár meglátogatni. […] Az internet az nagyon jó lehetőség, még megvan a régi osztálycsoportunk az interneten, és időnként ott felbukkannak információk."

„Volt egy kislány, még valamikor az első körben, amikor mentor lettem. Egy nagyon aranyos kislány, és hát ott is a matematika az nulla volt szinte, meg a magyar is elég gyenge, de érettségire sikerült a gyereket olyan jó szintre felhozni, hogy gyönyörű írásbelit írt érettségin. És akkor mi volt a kudarc? Hogy szóbeli előtt két nappal a barátjával elmentek külföldre… Szülőt felhívom… Hát, tanár úr, értse már meg, én is itt sírok magamban, hát fogta a barátjával, kimentek külföldre. Mondtuk neki, hogy itt van az érettségi, legalább azt tedd le meg stb. Nem. És akkor elmentek. Na, most hát atyaisten, a gyerekkel mit kínlódtam, szenvedtem és akkor tessék puff, itt van az érettségi kapujában, a szóbeli kapujában, eltűnik."

„[A családlátogatásról] általában úgy jönnek vissza a kollégák, hogy döbbenetes volt az élmény, és most még jobban tudja értékelni azt, hogy ez a gyerek egyáltalán itt van az iskolában, hogy egyáltalán megpróbál teljesíteni. Mélységes a szegénység, amivel többnyire szembesülünk, nagyon ritka, hogy nagyjából normális körülmények közé megy az ember. Ilyenkor még inkább magukba szállnak a kollégák, hogy hogy kéne segíteni ennek a gyereknek, hogy ebből a szegénységből kilábaljon."

„Egészen biztos vagyok benne, hogy aki belekóstolt ebbe a mentori munkába, humánusabbá válik, gyerekcentrikusabbá válik, érzékenyebb lesz a tanulói problémákra, mind a tanulási, mind a szociális problémákra. A mindennapi oktatói munkája során is jobban észreveszi a problémás gyereket. Tehát nemcsak letanítja az órát és viszlát, hanem ha lát például egy gyereket, aki elalszik az órán, akkor oda fog menni hozzá és megkérdezni, hogy mi a probléma."

„A szülők azok, én azt látom, hogy örülnek. Tehát örülnek annak, hogy van egy valaki az iskolában, aki az ő gyerekükkel foglalkozik. Mert hát köztudott, hogy ez a középiskolás korosztály, nem egy egyszerű társulat. És a szülőknek egy része nem is tud vele mit kezdeni. […] Valahol kisiklott a gyerek a keze közül, és örül, hogy van egy társa, aki ebben őt segíti, támogatja. És nem egy esetet tudok olyat mondani, amikor már a szülő lemondott a gyerekről, útravalós gyerek volt, és a mentorral együtt, közösen visszahoztuk a gyereket úgymond. […] Úgyhogy én biztos vagyok benne, a szülővel való kapcsolattartás ebben az útravaló pályázatban is egy kardinális kérdés."

JELLEMZŐ TANULÓI VÉLEMÉNYEK A PROGRAM HATÁSAIRÓL

Jobb lett a kapcsolatom a családommal.

Jó érzés, hogy van, aki meghallgat, és segít.

Sokkal jobban megismertem a tanáromat. Nem félek a felelések és a dolgozatok előtt.

Rendszert hozott az életembe, megszervezem a napirendemet és a tanulásomat.

A jó tanulás sok pénzzel jár, amiből sok dolgot vehetek magamnak.

Fontos, amit mondok, érzek.

Az iskolán kívüli problémáimmal is megkereshetem, és kérhetem a segítségét.
A tanulási problémáim megoldásában is segít.

Nőtt az önbizalmam. Szívesebben beszélgetek az emberekkel.

Magabiztosabb lettem. Jobban felkészülök az órákra, hiszen tudom, hogy többre vagyok képes, mint amit eddig gondoltam.

Változtattam sok dolgon, és így én is jobban elfogadom saját magam.

KITEKINTÉS

ROMA ASSZISZTENSEK LENGYELORSZÁGBAN



Egy krakkói roma asszisztens

A 2004 óta működő, „Program a lengyelországi roma közösségekért” nevű, komplex országos program oktatási részében a tanulást segítő mentorok mellett úgynevezett roma asszisztensek is dolgoznak. A helyi közösségek választják ki őket maguk közül – olyan emberek tehát, akik jól ismerik a gyerekek és a családok mindennapjait. Otthonosan mozognak a helyi közösségben, de az iskola világa sem idegen a számukra. Nem kell magasabb iskolai végzettséggel rendelkezniük. Ami fontos, az az, hogy birtokában legyenek a feladat ellátásához szükséges tulajdonságoknak. Jól ismerjék a gyerekek szükségleteit és mindkét oldalról nyitottan fogadják a kihívásokat.

A legfontosabb dolog, amire oda kell figyelniük, hogy a tanulók rendszeresen járjanak iskolába. De feladatuk az is, hogy pozitív képet közvetítsen a családok felé az oktatásról és szükség szerint segítsék a pedagógusok munkáját. Gyakran vállalnak szerepet a család és az iskola közötti konfliktusok feloldásában, miközben folyamatosan tájékoztatják a szülőket mindarról, amit érdemes tudniuk gyermekeik tanulásával kapcsolatban. De a roma tanulók személyes problémáikkal is bizalommal fordulnak hozzájuk. Az asszisztensek részt vesznek az iskolai versenyek szervezésében, valamint olyan napközis klubok működtetésében is, amelyek célja a roma és a lengyel gyerekek közötti kapcsolatok erősítése.

Ők készítik elő – a rájuk bízott gyerekek szükségleteinek figyelembevételével – az évi támogatási pályázatokat. Az elnyert pénzből fedezik a gyakran több intézményhez kapcsolódó asszisztensek bérét, fizetik a gyerekek iskolai étkezését, tankönyveit és iskolaszereit, valamint a kistérségi iskolabuszok költségeit. Jut belőle ruházkodásra, egészségügyi biztosítások fedezésére, vala mint kirándulásokra és nyaralásra is.

KÉRDÉSEK, AMELYEKRŐL ÉRDEMES LENNE KÖZÖSEN GONDOLKODNI:

- ✔ Vajon mi lehet az oka annak, hogy miközben a mentorok úgy érezték, saját pedagógiai tudásuk jelentősen gyarapodott e munka hatására, intézményük egészének gyakorlata érdemben nem változott?
- ✔ Hogyan lehetne elősegíteni, hogy az egyes pedagógusok gyarapodó tudása az iskola közös kincsévé válhasson?
- ✔ Vajon érdemes lenne-e ösztönözni, hogy iskolán kívüli felnőttek is bekapcsolódjanak a mentori tevékenységbe?
  Milyen előnyökkel és milyen kockázatokkal járna ez?

1.8. HÁTRÁNYKEZELÉS ÉS TEHETSÉGGONDOZÁS

A világ minden oktatási rendszerében alapvető kockázatként jelenik meg a nehéz körülmények között élő tehetséges fiatalok elkallódásának veszélye. Különböző országokban más és más megoldásokkal reagálnak erre a problémára. Magyarországon az ezredforduló környékén kezdett szervesen összekapcsolódni egymással a hátránykezelés és a tehetséggondozás feladata egy nagy léptékű, államilag támogatott központi program keretében, amelynek áttekintése szintén részét képezte a projektnek.

AZ ARANY JÁNOS PROGRAMOK

A magyar oktatási rendszer szelektív jellege következtében az igazán nehéz körülmények között élő fiataloknak az átlagnál kisebb esélyük van arra, hogy a felsőoktatásban tanulhassanak tovább. Ez a felismerés hívta életre 2000-ben az Arany János Tehetséggondozó Programot, amelynek fő célja a kistelepülésen élő tehetséges és hátrányos helyzetű tanulók felsőoktatásba való bekerülési esélyeinek növelése volt azzal, hogy kiemelkedően teljesítő középiskolákba juttatja be őket. A támogatott fiatalok emellett a munkaerőpiacon jól hasznosítható informatikai tudást tanúsító ECDL vizsgát tehetnek, megfelelő szintű idegennyelv-tudást igazoló nyelvvizsga-bizonyítványt, valamint gépjárművezetői engedélyt szerezhetnek.

A tehetséggondozó program 2004-ben egy kollégiumi, 2007-ben pedig egy kollégiumi-szakiskolai programmal bővült. Azóta ez a három elem együtt alkotja az Arany János Programok rendszerét. A később induló két alprogram esetében az érettségi, illetve a szakma megszerzésének elősegítése a legfontosabb cél. Mindhárom alprogram iskoláztatási támogatást nyújt a részvétel lehetőségét elnyerő fiatalok, illetve családjaik számára.

A TEHETSÉGGONDOZÓ PROGRAM FŐ JELLEMZŐI

A legkorábban indult, ötéves tehetséggondozó programnak fontos része egy előkészítő évfolyam, amely azt kívánja biztosítani, hogy a támogatott fiatalok szerencsésebb helyzetben élő osztálytársaikhoz hasonló szintre felzárkózva tudják elkezdeni középiskolai tanulmányaikat. A tantárgyi modulok mellett fontos szerep jut ebben az évben az idegen nyelvi és a számítástechnikai képzésnek, valamint néhány általános készség fejlesztésének. A programnak olyan egységei is vannak, mint az önismeret erősítése, a drámapedagógia, a tanulásmódszertan vagy a kommunikáció. Ez utóbbiak – a hagyományos képzés, valamint az egyéni fejlesztés mellett – a középiskola teljes időszakát is végigkísérik. A programban ugyancsak fontos szerep jut a kulturális és szabadidős foglalkozásoknak, amelyek nagyobb része a kollégiumokban szerveződik, mivel a bentlakás minden érintett tanuló számára kötelező.



A HATÁSOK VIZSGÁLATA

A tehetséggondozó programhoz kapcsolódóan korábban már számos hatásvizsgálatra került sor. Ezek igazolták, hogy egy erősen szelektív és a társadalmi esélyegyenlőséget nem támogató iskolarendszerben is lehetséges az esélyteremtés néhány ezer fő számára. A programban részt vevő tanulók sikeresen szocializálódtak egy olyan világban, amely jelentősen különbözött felnevelő közegüktől. Olyan ismeretekkel vérteződtek fel, amelyek jobb esélyt biztosítanak számukra további életükben. A korábbi kutatások rámutattak arra, hogy a programban közreműködő tanároknak is egyértelműen formálódott a szemlélete. Pozitívabbá vált a hátrányos helyzetű gyerekekről alkotott véleményük és gazdagodott pedagógiai kultúrájuk. Ezeket a már ismert vizsgálati eredményeket kívánta új elemekkel kiegészíteni a projekt keretében megvalósult kutatás.

A tehetséggondozó programra vonatkozóan most két új kérdéssel foglalkoztak behatóbban a kutatók. Egyrészt arról akartak képet kapni, hogyan jellemezhető a program költséghatékonysági szempontból. Másrészt visszajelzést kívántak szerezni arról, miként alakult a támogatott fiatalok életpályája az érettségi vizsgát követően. Mivel az első évfolyam 2005-ben végzett, a kutatók reálisnak érezték, hogy ne csupán az érintettek felsőoktatási helyzetét vizsgálják, hanem a munkaerőpiacon való elhelyezkedésükről, karrierjük kezdetéről is megpróbáljanak képet kapni. Online kérdőíves módszerrel az egykori résztvevők 5%-át tudták elérni (232 fő), és 25 valamikori diákkal készítettek strukturált interjút.

A KUTATÁS LEGFONTOSABB MEGÁLLAPÍTÁSAI

A kérdőíves kutatás és az interjúk alapján kialakult helyzetkép legfontosabb általános jellemzői az alábbiak voltak.

- A tehetséggondozó program egykori résztvevői visszatekintve úgy látják, hogy a támogatás nélkül aligha lett volna esélyük a gimnáziumi tanulmányok folytatására, s döntő többségük erősen motiválva is volt a tanulásra.

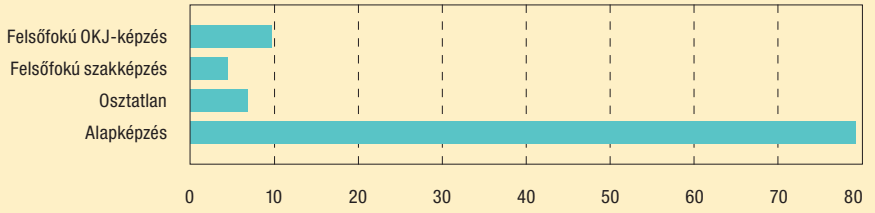
- A programba való bekerülésükben döntő szerepet játszottak általános iskolai tanáraik. A válaszadók háromnegyed része tőlük hallott először a lehetőségről. Ugyanakkor a barátok, az ismerősök (36%), valamint a szülők (18%) szerepe sem volt elhanyagolható a program terjesztésében. A többi információforrás (középiskola, pályaválasztási tanácsadó) hatása viszont alig volt mérhető.

- A szülők döntő többsége (87%) örült annak, hogy gyermeke ilyen lehetőséget kapott, és csak kevesen voltak olyanok, akik aggódtak, hogy gyermekük ezzel messze kerül tőlük (8%) vagy túl nehéz lesz számára ennek az akadálynak a leküzdése (3%).

- Akik tudatosan léptek be a programba és már általános iskolás korukban elkötelezettek voltak a továbbtanulás mellett, azok eredményesebbek voltak a középiskolában és a felsőfokú tanulmányok idején is, mint azok, akik csak a támogatás miatt választották az adott iskolát.

Az adatok szerint a program sikeresnek tekinthető, hiszen a kitűzött célok a válaszadók többsége esetében teljesültek. A bevont tanulók döntő hányada számítógépes vizsgát tett (98%) és jogosítványt is szerzett (87%). A nyelvvizsgázók aránya ugyancsak impozáns (69%) – különösen azzal a ténnyel összevetve, hogy 2013-ban a felsőoktatásba felvetteknek még csak 57%-a rendelkezett nyelvvizsgával.

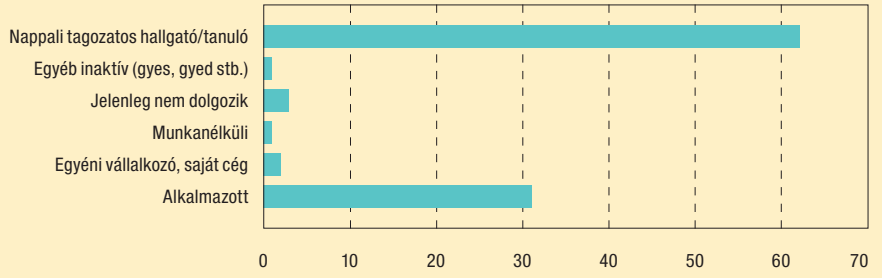
19. ábra. Az Arany János Tehetséggondozó Programban végzett fiatalok képzési típus szerinti megoszlása a felsőoktatásban (2014) (N = 206) (%)



- A program eredményességét mutatja az is, hogy a válaszadók 89%-a tanult tovább a felsőoktatásban – bár 14%-uk nem diplomát adó képzésbe, hanem felsőfokú szakképzésbe került. A felsőoktatásba belépők 32%-a már befejezte a képzést, 62%-uk még tanult az adatfelvétel idején, és 6%-uk hagyta abba a megkezdett alapképzést. Valójában azonban csak 1%-uk morzsolódott le, mivel a többiek másik alapképzésbe vagy felsőfokú szakképzésbe léptek át. Az első képzésüket befejezők 52%-a tanult tovább – fele részben mesterképzésben, fele részben pedig felsőfokú szakképzésben. Jellemzően a már szakképzettek szereztek második szakmát, de néhányan az alapképzés elvégzése után kezdtek szakmát tanulni.

- A kutatás időpontjában a válaszadók egyharmada már aktív dolgozó volt. Ugyanakkor a megkérdezettek 84%-a számolt be arról, hogy van munkatapasztalata: hosszabb vagy rövidebb ideig dolgozott már az érettségi óta eltelt időben. Habár az adatfelvétel idején a válaszadóknak csak 1%-a volt munkanélküli, az érettségi óta minden negyedik megkérdezett fiatal átélte már ezt a helyzetet. Átlagosan 8,6 hónapot töltöttek munka nélkül, de az adatok igen nagy szórást mutattak e téren.

20. ábra. Az Arany János Tehetséggondozó Programban végzett fiatalok foglalkozási helyzete az adatfelvétel időpontjában (2014) (N = 232) (%)



A TEHETSÉGGONDOZÓ PROGRAM GAZDASÁGI MEGTÉRÜLÉSE

A költséghatékonysági elemzés egyértelműen igazolta, hogy a programban való részvétel minden tanuló számára megtérült. Az anyagi juttatások és a fel nem merülő költségek révén még azok számára is feltétlenül pozitív a pénzügyi mérleg, akik egyébként a program nélkül és négy alatt is el tudták volna végezni a középiskolát. Még nagyobb haszna volt azonban a támogatásnak azok esetében, akik e nélkül a segítség nélkül nem tudtak volna eljutni a diploma megszerzéséig. Számukra 62,3–82,6 millió forint nagyságú kalkulált nettó többletjövedelmet jelent, hogy részt vettek a programban, s diplomát szereztek, ami magasabb kereseteket biztosít számukra aktív éveik során.

A költségvetés oldaláról nézve a megtérülést, árnyaltabb a kép. A program ugyanis jelentős nagyságú kiadással – tanulónként 8-9 millió forintos költséggel – terheli meg az államháztartást, amihez hozzáadódnak még a program hatására a felsőoktatásba bejutó és ott diplomát szerző hallgatókhoz kapcsolódó további költségvetési terhek. Ez a befektetés a diplomát szerző fiatalok munkába állását követően – jó esetben – évek múltán megtérül az általuk keresett magasabb bérek alapján a költségvetésbe áramló többlet adó- és járulékbefizetések formájában. A megtérülés azonban a program hatékonyságának a függvénye. A gazdasági számítások azt mutatják, hogy a költségvetés akkor jár jól, ha a tanulóknak legalább 20%-ára igaz, hogy e támogatás nélkül nem szereztek volna diplomát. Amennyiben tehát a kiválasztási folyamat biztosítani tudja, hogy legalább minden ötödik felvett tanulóra érvényes legyen, hogy kizárólag így tud továbbtanulni, akkor a ráfordítás a társadalom nézőpontjából is jó befektetésnek tűnik.

A gazdasági elemzők azonban hangsúlyozzák, hogy mindez csak a pillanatnyi ismeretek és jogosnak tekintett feltételezések alapján kalkulálható így. A számítások hitességét nagyban növelheti majd, ha a későbbiekben lehetőség lesz a programból kikerült és a munkaerőpiacon elhelyezkedett fiatalok tényleges munkahelyi jellemzőinek mélyebb megismerésére is.

AZ ARANY JÁNOS PROGRAM MÁSIK KÉT ALPROGRAMJÁNAK VIZSGÁLATA

Míg a tehetséggondozó programban a későbbi eredményességet vizsgálták a kutatók, a másik két alprogramban maga a folyamat és a szervezet állt az elemzés középpontjában. Fő törekvésük annak megállapítása volt, hogy vajon a megfelelő csoportok tagjai kerülnek-e be az egyes alprogramokba, illetve megvalósulnak-e a programok által kitűzött célok. Ezzel összefüggésben mindkét alprogram valamennyi iskolájában sor került kérdőíveken és interjúkon alapuló vizsgálatra is. A megkérdezettek között iskolavezetők, pedagógusok és diákok egyaránt voltak. A kérdőívet 1039 fő töltötte ki. A két alprogramban összesen 43 intézményvezetővel és pedagógussal, valamint 5 mentorral készült interjú, és a kutatók 4 fókuszcsoportos beszélgetést tartottak diákokkal.

A támogatott tanulók családi háttérének elemzése alátámasztotta, hogy valóban a leginkább rászoruló fiatalok kerültek be a programokba. Általános jellemzőnek tekinthető a szülők alacsony iskolázottsága, bizonytalan foglalkoztatottsága és a háztartások kulturális fogyasztási cikkekkel való csekély mértékű ellátottsága is. A megkérdezett tanulók 40%-ával fordult már az elő, hogy iskola helyett dolgozniuk kellett, ami a roma tanulók esetében gyakoribb volt, mint nem roma társaiknál. Tíz fiatal közül átlagosan egyre volt érvényes, hogy gyakorta hiányzik is az iskolából munkavégzés miatt.

KÉRDÉSEK, AMELYEKRŐL ÉRDEMES LENNE KÖZÖSEN GONDOLKODNI:

- ✔ Elválasztható-e egymástól a tehetséggondozás és az esélyteremtés feladata a pedagógiai munka folyamatában?
- ✔ Hogyan értelmezhető a hátránykezelés és a tehetség fejlesztésének két látszólag szembenálló pólusa a differenciált egyéni fejlesztés keretében?

1.9. EREDMÉNYESSÉG ÉS ELÉGEDETTSÉG

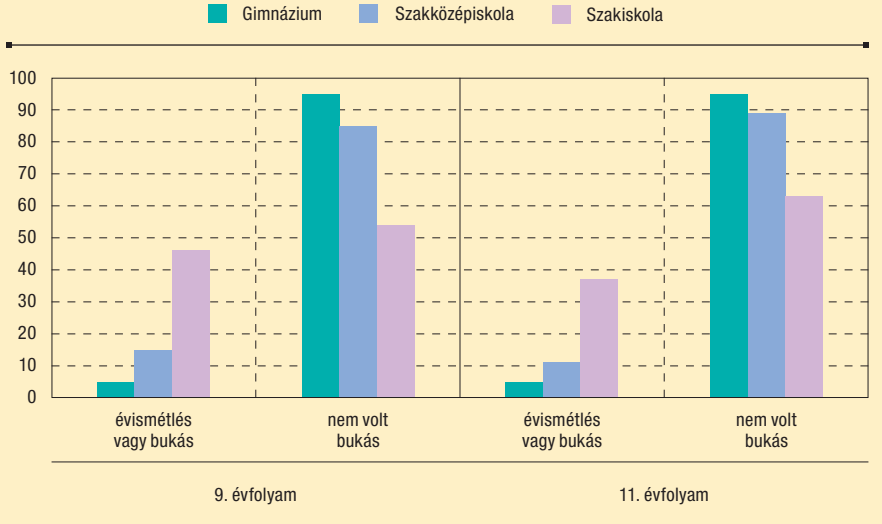
A középfokra való átlépés minden jel szerint fontos szelekciós pont a magyar oktatási rendszerben. Jól alátámasztja ezt a tanulmányi sikeresség számos mérhető mutatója, de érzékeltetik az intézményekkel való általános elégedettség és a tanulási célok melletti kitartás terén megnyilvánuló különbségek is.

A TANULÁSI PÁLYA KUDARCAI

A vizsgálat során a kutatók kitüntetett figyelmet szenteltek az általános iskolai kudarcok és a középfokon való sikeresség közötti lehetséges összefüggés elemzésének. Az alábbi diagram jól szemlélteti, hogy az általános iskolában kudarcot elszenvedő tanulók legnagyobb arányban a szakiskolákba kerültek be. Ha ugyanerre az adatra más nézőpontból tekintünk, látható, hogy a szakiskolába belépőknek csaknem fele olyan fiatal, aki korábban már szembesült bukással.

A középiskolai teljesítményeket elemezve azt tapasztalták a kutatók, hogy a vizsgálat idején a tanulóknak csaknem egytizede tartozott azok közé, akik már ismételtek évet. További 6%-uknak kellett már valamiből pótvizsgáznia, 18%-uk pedig félévkor bukott meg valamilyen tantárgyból.

21. ábra. Az általános iskolában bukott, illetve azon bukás nélkül végighaladó tanulók megoszlása a képzéstípusok között a vizsgált évfolyamokon (N = 13 737) (%)



14. táblázat. Iskolai kudarcok a középfokú tanulmányok során (N = 13707) (%)					
ÉVFOLYAM / ISKOLAI KUDARCOK	GIMNÁZIUM		SZAK-KÖZÉP-ISKOLA	SZAK-ISKOLA	ÁTLAG (ÖSSZES)
	6/8 OSZTÁLYOS	4/5 OSZTÁLYOS			
9. évfolyam					
Nem bukott	92,3	85,0	66,3	55,7	71,9
Bukott, de csak félévkor	6,8	11,3	24,3	22,2	18,3
Bukott, de a pótvizsgán átment	0,7	1,6	1,2	3,5	1,8
Bukott és évet is ismételt	0,2	2,0	8,1	18,6	8,0
11. évfolyam					
Nem bukott	82,9	75,1	57,1	47,5	62,2
Bukott, de csak félévkor	9,6	13,9	21,4	19,3	17,7
Bukott, de a pótvizsgán átment	4,4	6,4	12,1	12,9	9,9
Bukott és évet is ismételt	3,1	4,7	9,4	20,3	10,2

A kutatás tapasztalatai azt mutatják, hogy az általános iskolai sikertelenség megbízható előrejelzője a későbbi kudarcoknak. Az adatokból jól látszik, hogy az alapfokon megbukott tanulóknak közel kétharmada középfokon is szembesül ilyen helyzettel – még ha az nem is minden esetben jár feltétlenül együtt a tényleges évismétléssel.

Ez az összefüggés minden jel szerint független a középiskola típusától, ami azt jelzi, hogy az általános iskolai kudarcoknak hosszú távú hatása van. Ugyanakkor a kapcsolat fordítva is érvényesnek látszik. Akik az általános iskolában nem kerültek be a tanulmányi kudarcot elszenvedők mintegy 16%-nyi csoportjába, azokat a későbbiekben is kisebb mértékben fenyegeti ez a veszély. S ez abban az esetben is igaz, ha szakiskolába járnak.

AZ ISKOLASZINTEK KÖZÖTTI VÁLTÁS SIKERÉRE HATÓ TÉNYEZŐK

A tanulás eredményességét sokféle szempont befolyásolhatja. A kutatók megpróbáltak választ találni arra a kérdésre, hogy ezek között vajon megjelennek-e a továbbtanulási döntés, illetve a két szint közötti váltás körülményei Ez utóbbi szempontból arra a megállapításra jutottak, hogy az átmenet szubjektív sikeressége – vagyis, hogy a választott iskolába került-e be vagy sem – az alábbi dimenziókban van mérhető hatással a fiatalok középiskolai eredményességére:

- Képzési típustól függetlenül igaz, hogy a sikertelen átmenettel jellemezhető tanulók alapvetően rosszabbul teljesítenek a középiskolákban, mint azok, akik abban az intézményben tanulnak tovább, ahová kerülni szerettek volna.

- Azoknak a fiataloknak a körében, akik nem az eredeti elképzeléseiknek megfelelő iskolában vannak – képzési típustól függetlenül –, jóval az átlag felett van a bukások és az évismétlések aránya.

A továbbtanulási döntésben való aktív tanulói részvételhez kapcsolódóan csak az érettségit adó képzések esetében találtak bizonyítható összefüggést a kutatók, amely azonban nem tekinthető érvényesnek a szakiskolás fiatalokra vonatkozóan.

- Az érettségi adó középiskolákban rendre rosszabbul teljesítenek azok, akik kisebb szerepet játszottak a saját továbbtanulásukra vonatkozó döntés meghozatalában, mint azok a társaik, akiknek érdemi beleszólásuk volt a választásba.

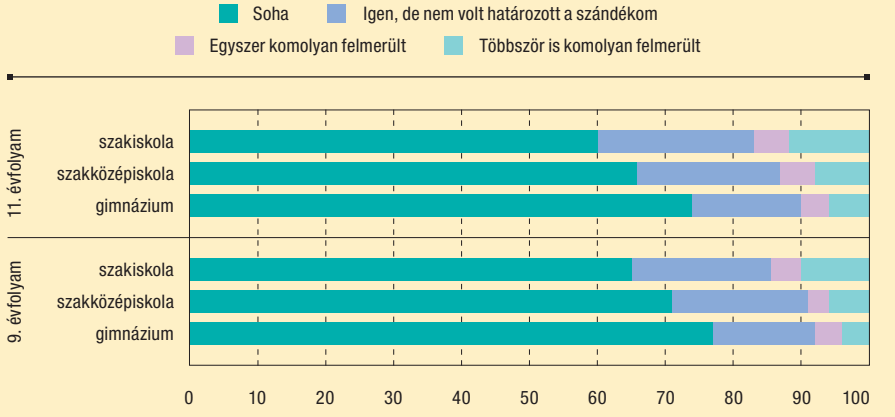
- Az érettségit adó középiskolákban tanulók esetében ugyanez mondható el a bukások és az évismétlések témakörében is. Az ilyen típusú kudarcok terén az iskolaválasztási folyamatból kiszorulók száma 6-10 százalékponttal haladja meg azokét, akiknek nagy beleszólásuk volt a választásba.

A TANULMÁNYI CÉL MELLETTI KITARTÁS

A kutatásba bevont középiskolások kétharmadában még soha nem merült fel az a gondolat, hogy otthagyják az iskolát. Több mint egytizedük azonban már legalább egyszer komolyan elgondolkodott erről, s további egyötödüknél – igaz nem határozott szándékkal – már szintén felmerült ez a lehetőség.

Az elemzők úgy tapasztalták, hogy az iskola abbahagyásának gondolata számottevő összefüggést mutat a tanulmányi eredményekkel és a középfokú intézmény típusával. Ugyanakkor azonban kimutatható szerepet játszhat benne az intézmény általános légköre, a tanárokhoz és az osztálytársakhoz fűződő személyes viszony, valamint az iskolával, illetve – a szakmát tanulók esetében – az adott szakterülettel való általános elégedetlenség is.

22. ábra. A „Felmerült-e az iskola abbahagyásának gondolata?” kérdésre adott tanulói válaszok megoszlása iskolatípusok és évfolyamok szerint (N = 13 754) (%)



AZ ISKOLÁVAL VALÓ ELÉGEDETTSÉG ÉS AZ ÁTMENET SIKERESSÉGE

A továbbtanulási irány megválasztásában kevésbé aktív tanulók körében jól látható módon sajátos csoportot képviselnek a 6 és 8 osztályos gimnáziumok diákjai. A beszélgetések során többségük úgy nyilatkozott, hogy nem önszántából került abba az intézménybe, ahol éppen tanul. Nagyobb részt szüleik javaslatára egyeztek bele a nyolcadik osztály befejezése előtti váltásba. Arra a kérdésre azonban, hogy ha lehetőségük lenne visszamenni az időben, másként döntenének-e, kivétel nélkül azt válaszolták, hogy nem választanának mást. Ennek hátterében feltehetően az áll, hogy a váltás óta eltelt néhány év alatt sikerült beilleszkedniük új iskolájuk életébe. Megszűnt az ismeretlentől való kezdeti félelem. Ugyanakkor felismerték annak előnyeit is, hogy egy olyan intézményben tanulhatnak, amely az átlagosnál magasabb presztízzsel rendelkezik a képzési struktúrában.

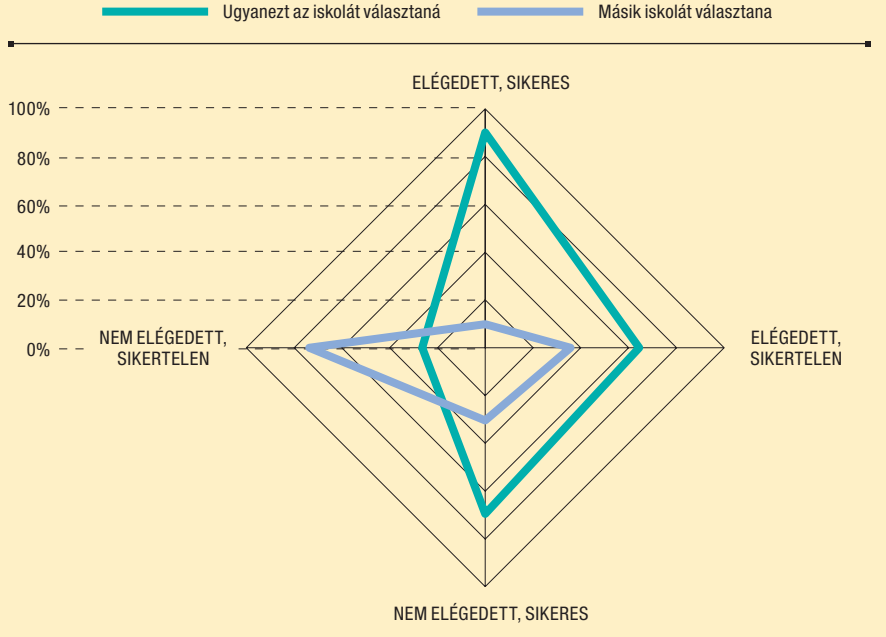
Ezzel szemben azok a más típusú intézményben tanuló diákok, akik annak idején kiszorultak az iskolaválasztást érintő döntési folyamatból, a képzés típusától függetlenül nagyobb arányban válaszolták azt, hogy ha most lennének döntési helyzetben, akkor másik iskolát és/vagy más képzéstípust választanának. Úgy tűnik, hogy abban a tanulóban, aki nem érezte eléggé magáénak a döntést, könnyebben merül fel az iskola, a képzés vagy a szakma, illetve a szakmacsoport menet közben történő megváltoztatásának gondolata.

A kutatók azt is észlelték, hogy az általuk megkérdezett fiatalok egy része korrekciót hajtott végre tanulási pályáján középfokú tanulmányainak kezdete óta. 13%-uk iskolát, közel 10%-uk képzést váltott, míg szakmáját vagy szakmacsoportját a szakképzésben lévő tanulók 15%-a módosította.

Úgy tűnik, e szempontból is van fontossága a korábbi döntés körülményeinek. Azok a tanulók, akiknek a választásában a szülők játszották a meghatározó szerepet, lényegesen nagyobb arányban váltottak irányt menet közben, mint azok, akiknek annak idején aktívabb szerepük volt a döntésben.

Az eredmények azt mutatják, hogy a sikeres átmenettel jellemezhető tanulók, vagyis azok, akik ott tanulnak, ahol szerettek volna, jóval nagyobb arányban mondták azt, hogy elégedettek jelenlegi iskolájukkal, és nem gondolkodnak váltáson, mint azok, akik eredetileg nem az adott intézménybe szerettek volna bekerülni.

23. ábra. A középfokra való átmenet sikeressége és az iskolával való elégedettség közötti kapcsolat a kutatási eredmények alapján (N = 13 754)



Az interjúk tapasztalatai ugyanakkor azt is jelzik, hogy a középfokú intézmények megfelelő eszközökkel eredményesen tudják korrigálni az indulás – túlzott szülői befolyás vagy a sikertelen átmenet miatt bekövetkező – esetleges kedvezőtlen körülményeit. Ezt igazolja, hogy azok a fiatalok, akik úgy nyilatkoztak, hogy jól érzik magukat az iskolájukban és elégedettek a tanáraikkal, sokkal nagyobb arányban mondták, hogy az adott iskolát választanák, ha most lennének döntési helyzetben, függetlenül attól, hogy eredetileg hova jelentkeztek – összehasonlítva azokkal, akik elégedetlenek, és ráadásul nem is oda vették fel őket, ahová járni szerettek volna. Természetesen nem állítható, hogy az iskolaválasztás körülményei önmagukban megmagyaráznák egy tanulói iskolai eredményességet vagy akár csak az intézménnyel való elégedettségét. De a háttérben húzódó lehetséges okok keresésekor valószínűleg érdemes ezeket a szempontokat is figyelembe venni.

KITEKINTÉS

RUGALMAS ÁTMENET A KÖZÉPFOKRA DÁNIÁBAN

Dániában a teljes idejű tankötelezettség 16 éves korig tart, de 18 éves koráig – legalább részidőben – minden dán fiatalnak tanulnia kell. Az egységes oktatás kilenc évfolyamos, ám ezt követően nem automatikus a továbbhaladás. A középfokú oktatás valamelyik intézményébe való átlépéshez szükség van a területileg illetékes Ifjúsági Pályaorientációs Központ (Ungdommens Uddannelsesvejledding) nyilatkozatára, amely tanúsítja, hogy a fiatal készen áll a középfokú tanulmányok megkezdésére. 2012-ben 51 ilyen központ működött az országban, jól képzett tanácsadókkal. A központok szerződéses kapcsolatban állnak a helyi önkormányzatokkal, s e megállapodások rögzítik a továbbtanulással összefüggő speciális helyi igényeket és prioritásokat.

A pályaorientációs központok által kiadott tanúsítvány nem tudásszintet igazol, hiszen e tekintetben az iskola az illetékes. Feladatuk annak megállapítása, hogy elég stabil-e a fiatal személyisége, megfelelő-e a szocializációs szintje a sikeres továbbtanuláshoz. Ennek megállapítása érdekén a tanácsadók minden 8–9. évfolyamos tanulóval – és rendszerint a szüleikkel is – két-három alkalommal beszélgetnek, és szükség esetén egyénileg foglalkoznak is velük.

Minden évben van a 9. évfolyamos diákoknak egy olyan kis hányada, akiket visszatartanak attól, hogy rögtön középfokra lépjenek tovább. Általában egy opcionális 10. évfolyam elvégzését javasolják a számukra, amelynek tanulási programjában fontos helyet kap a pályaorientáció. De vannak olyan fiatalok is, akiknek az úgynevezett termelőiskolákban eltölthető néhány hónap jelent hasznos segítséget a váltás előtt.

KÉRDÉSEK, AMELYEKRŐL ÉRDEMES LENNE KÖZÖSEN GONDOLKODNI:

- ✔ Milyen problémák akadályozhatnak egy mai magyar 14-15 éves fiatalt abban, hogy sikerrel induljon el középfokú tanulási pályáján? Hogyan lehet hatékonyan segíteni őt e nehézségekkel való megküzdésben?
- ✔ Mi mindennel tud egy középfokú iskola hozzájárulni ahhoz, hogy diákjaik egy kevésbé sikeres váltást követően magukra találjanak, elégedettek legyenek az intézménnyel és örömmel tanuljanak benne?
- ✔ Milyen lehetőségei vannak a középfokra még nem kellően érett 14-15 éves magyar fiataloknak arra, hogy időt nyerjenek a jó tanulási döntéshez, s életük ne fusson zsákutcába? Hogyan lehetne bővíteni e lehetőségek körét a számukra?

1.10. VÁGYAK ÉS JÖVŐKÉPEK

A tanulás eredményességét nagymértékben befolyásolja, hogy mit gondolnak a diákok a tanulásról mint tevékenységről. Mennyire tartják azt értékesnek saját személyes jövőjük nézőpontjából? Egyáltalán mit gondolnak a jövőről? Milyen szerepben, a társadalmi hierarchia mely szintjén képzelik el magukat felnőttként? S milyen tanulási lépcsőfokokon keresztül érzik ezt a célt elérhetőnek?

A projektben ezért önálló részt kapott annak vizsgálata, hogy mi jellemzi a diákok továbbtanulási vagy szakmai orientációját, s milyen tényezők befolyásolják leginkább e viszonyulásokat. Mivel pedig a hazai oktatási rendszerben a legnehezebb helyzetben kétség kívül a szakmai képzések résztvevői vannak, az ő életpályájukra további külön figyelem irányult. Esetükben a kutatás egy szelete azt is fel kívánta tárni, hogy miként alakul a sorsuk a tanulmányok befejezését követően. Mi jellemzi a munkával kapcsolatos legfontosabb döntéseiket, illetve lehetőségeiket?

A TANULÁS MINT TEVÉKENYSÉG MEGÍTÉLÉSE

A megkérdezett 9. és 11. évfolyamos diákok körében általános volt az a vélekedés, hogy a tanulás inkább nehéz, unalmas és kellemetlen, mind könnyű, érdekes és kellemes tevékenység. Ugyanakkor – képzési típustól és életkortól függetlenül – inkább érezték hasznosnak, mint feleslegesnek. A megtanult tananyagot viszont a válaszadók több mint fele minősítette inkább feleslegesnek, mint hasznosnak.

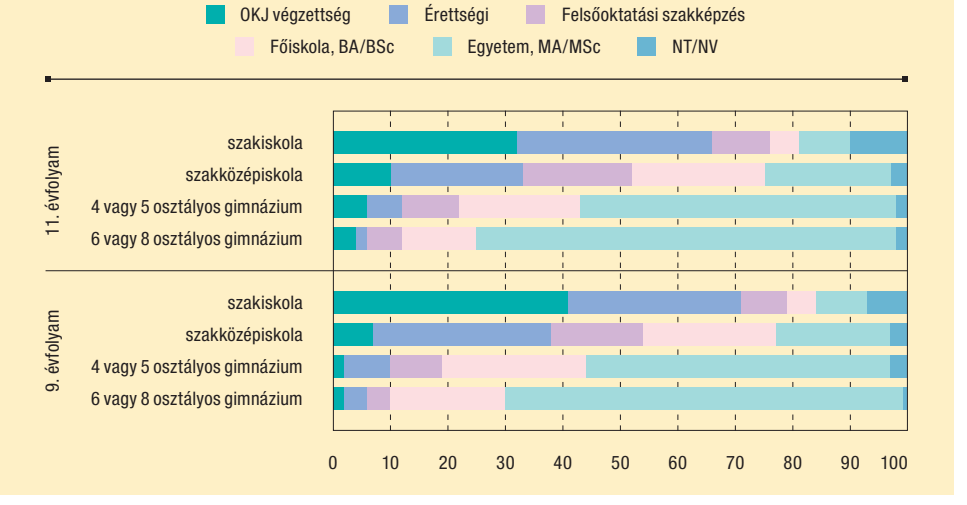
Nemek szerint vizsgálva az adatokat, érzékelhető, hogy a lányok összességében nagyobb hasznosságot tulajdonítanak a tanulásnak, mint a fiúk. S kicsit érdekesebbnek és kellemesebbnek is tartják, annak ellenére, hogy egyúttal nehezebbnek is érzik. A gimnáziumokban tanulók számára érdekesebb tevékenység a tanulás, és sokkal inkább tartják hasznosnak, mint a másik két iskolatípusban tanulók (11-14 százalékponttal magasabbra értékelik azt). A legerőteljesebb összefüggést azonban a tanulmányi eredménnyel mutatták a válaszok. Akik jobb átlagosztályzattal rendelkeznek, azok sokkal inkább tartják hasznosnak a tanulást, s jellemzően könnyebbnek, kellemesebbnek és érdekesebbnek is érzik azt, mint azok, akiknek gyengébbek az osztályzatai.

Annak ellenére, hogy a megkérdezett diákok 87%-a egyetértett a tanulás fontosságával, csupán 58%-uk nyilatkozott úgy, hogy osztályában megbecsülést vált ki, ha valaki jól tanul. A racionális belátás tehát nem feltétlenül jár együtt a jó tanulmányi teljesítmény közösségi értékrendbe való beépülésével. Pedig tanulni és tanítani is sokkal könnyebb ott, ahol az eredményes tanulás a követendő normák része.

A LEENDŐ FOGLALKOZÁSRA ÉS VÉGZETTSÉGRE VONATKOZÓ ELKÉPZELÉSEK

A 9. és 11. évfolyamos középiskolások 27%-a rendelkezett határozott elképzelésekkel arra vonatkozóan, hogy milyen munkát szeretne majd végezni felnőtt korában, minden második megkérdezett pedig körülbelül tudta ezt. A bizonytalanok aránya a teljes létszám egyötödére tehető. Az elképzelések megléte vagy hiánya azonban nem állt összefüggésben a tanulmányi eredményekkel. A képzési típussal is csak annyiban mutatott kapcsolatot, hogy a szakiskolások között az átlagnál magasabb volt a határozott elképzeléssel rendelkezők aránya, s esetükben a jó tanulmányi eredménnyel rendelkezőkre ez még inkább igaz volt.

24. ábra. Az elérni kívánt legmagasabb iskolai végzettség a különböző képzési típusban tanuló diákok körében (N = 13 826) (%)



A tanulók csaknem háromnegyede nyilatkozott úgy, hogy élete során magasabb iskolai végzettséget szeretne elérni, mint amilyen szinten a vizsgálat idején éppen tanult. A diagramról leolvasható, hogy – képzési céljaik alapján érthető módon – jelentős a különbség a háromféle intézményben tanuló diákok távlati elképzelései között. Jól látható ugyanakkor az is, hogy az idő múltával minden iskolatípusban valamilyen mértékben nő azoknak az aránya, akik kicsit „magasabbra teszik a mércét." Bár e különbséget az is okozhatja, hogy a tanulni nem kívánók a 11. évfolyamra már nagyobb részt kisodródnak az iskolákból.

A NYELVVIZSGA MEGSZERZÉSÉRE IRÁNYULÓ TÖREKVÉS

Mivel ma már a munkaerő-piaci sikeresség és a mobilitás fontos kelléke az idegen nyelvek ismerete, így a kutatók arra is kíváncsiak voltak, hogy melyik intézménytípusban milyen mértékben törekszenek a diákok nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzésére. A középiskola időtartama alatt megvalósuló nyelvtanulásra láthatóan a gimnáziumokban, s azok között is elsősorban a szerkezetváltó intézményekben van a legnagyobb esély.

Elgondolkodtató az az eltérés, amely a nyelvvizsga későbbi megszerzésére vonatkozó szándék terén látható az intézménytípusok között. Míg a gimnazistáknak csupán 5-10%-a érzi úgy, hogy nem kíván nyelvvizsgát szerezni, a szakközépiskolások negyedrésze, a szakiskolásoknak pedig több mint a fele mondja ezt.

15. táblázat. A nyelvvizsga megléte, illetve a megszerzésére irányuló szándék a különböző képzési típusban tanuló diákok körében (N = 13 650) (%)

ÉVFOLYAM / NYELVVIZSGA	GIMNÁZIUM		SZAK-KÖZÉP-ISKOLA	SZAK-ISKOLA	ÁTLAG (ÖSSZES)
	6/8 OSZT.	4/5 OSZT.			
9. évfolyam					
Már van valamilyen nyelvvizsgája	7,5	4,6	1,9	1,0	2,9
Nincs, de idén szeretné megszerezni	9,5	5,1	3,3	2,2	4,0
Nincs, de később szeretné megszerezni	80,0	85,7	76,9	42,2	72,3
Nincs, a közeljövőben nem is szeretne	2,9	4,6	18,0	54,6	20,7
11. évfolyam					
Már van valamilyen nyelvvizsgája	36,5	17,2	4,8	2,8	10,3
Nincs, de idén szeretné megszerezni	13,6	11,2	5,5	5,0	7,7
Nincs, de később szeretné megszerezni	44,5	61,7	65,2	39,7	56,5
Nincs, a közeljövőben nem is szeretne	5,4	9,9	24,4	52,5	25,5

A SZAKISKOLÁSOK TOVÁBBTANULÁSI ÉS MUNKAVÁLLALÁSI ELKÉPZELÉSEI

A végzős szakiskolai tanulók esetében a munka világába való átlépéssel kapcsolatos elképzeléseket külön is vizsgálták a kutatók.

Arra vonatkozóan, hogy mi minden befolyásolja mérhető módon a szakiskolás fiatalok jövőre vonatkozó elképzeléseit, a kutatók előtt a következő tényezők körvonalazódtak.

16. táblázat. A végzős szakiskolások jövőbeni tervei, elképzelései a szakmaszerzést követő időszakra vonatkozóan (2013) (N = 2375)	
TERVEK, ELKÉPZELÉSEK	**%**
El akar helyezkedni/vállalkozást akar indítani	36,2
Tanulni akar	23,7
El akar helyezkedni/vállalkozást akar indítani és tanulni szeretne	39,5
Egyéb terve, elképzelése van	0,6
Összesen	**100,0**

- A szakiskolás fiúk között az átlagnál kicsivel többen vannak, akik csak munkaerő-piaci tevékenységet jelöltek meg válaszaikban. Míg a csak további tanulást, illetve a tanulást és a munkát egyszerre megjelölők között a lányok aránya volt a nagyobb.

- Településtípus szerint vizsgálva a válaszokat, az látható, hogy a munkaerőpiacra való kilépést választók között az átlagnál magasabb arányban jelentek meg a kisebb településen élők. A terveik között a tanulást (is) jelzők aránya a nagyobb városokon, illetve a fővárosban élők körében volt magasabb.

- Az iskolai sikeresség (olyan tantárgy említése, amelyben a tanuló kiemelkedő teljesítményt ért el) inkább jellemző azokra, akik tanulni szeretnének – szemben azokkal, akik csak az elhelyezkedést és/vagy vállalkozás indítását jelölték meg. Az iskolai kudarc, a bukás hatása pedig ezzel épp ellentétes. A munkaerőpiacra kilépni szándékozók között néhány százalékkal többen voltak azok, akik buktak valamilyen formában.

- Azok körében, akik terveik között a munkaerő-piaci tevékenységet (is) megjelölték, a többi csoporthoz képest nagyobb arányt képviselnek a szakmájukat kedvelők. A csak munkaerő-piaci tevékenységet tervezők körében pedig a többiekhez viszonyítva valamelyest nagyobb azoknak az aránya, akik a tanult szakmát az átlagosnál magasabbra értékelik.

- A szakmacsoportokat nézve az ipari, építészeti és mezőgazdasági szakmát tanulók tervezték az átlagnál nagyobb arányban az elhelyezkedést. Továbbtanulásra leginkább a szolgáltatási szakmában lévők gondoltak. A munka és a tanulás összekapcsolásának szándéka pedig leginkább a vendéglátó, idegenforgalmi szakmákat tanulók körében jelent meg.

- A tanulási terveket és szakmacsoportokat együtt vizsgálva, az látszik, hogy az érettségi vizsga megszerzéséért leginkább a szolgáltatási szakmacsoporton belül tennének erőfeszítést a fiatalok. Másik szakmát az építészeti és a könnyűipari szakmák tanulói szereznének a legszívesebben. A kétféle továbbtanulási irány szándéka együtt a vendéglátással, idegenforgalommal kapcsolatos szakmák tanulóit jellemzi a leginkább.

A TANULT SZAKMA HELYE A JÖVŐKÉPBEN

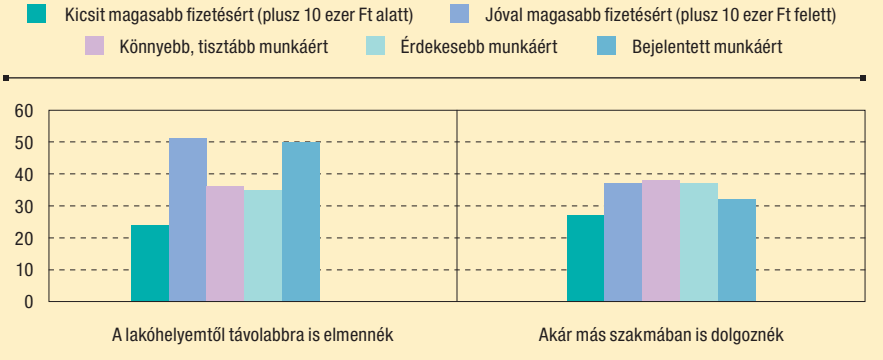
Azt vizsgálva, hogy jövőjükkel összefüggésbe miként gondolnak tanult szakmájukra a fiatalok, a kutatók által kapott kép legfontosabb jellemzői a következők voltak:

- A szakmaszerzés előtt álló tanulók több mint fele gondolta azt, hogy tartósan abban a szakmában fog dolgozni, amire készül. Azt kezdi el az iskola befejezését követően és még öt év múltán is azzal foglalkozik majd.
- 23%-uk látta úgy, hogy egyáltalán nem fog a tanult szakmájában dolgozni – sem a végzést követően, sem pedig a későbbiekben.
- 5%-uk valószínűsítette tanult szakmája elhagyását.
- 14%-uk pedig azt mondta, hogy nem azon a területen akar ugyan kezdeni, amire készült, de később azért valószínűleg az adott szakmában fog majd elhelyezkedni.

A SZAKISKOLÁSOK KÉSZENLÉTE A MOBILITÁSRA

A végzős szakiskolai tanulóknak mintegy fele gondolta úgy, hogy legszívesebben a lakóhelye környékén vállalna munkát, de ettől függetlenül nem tartja lehetetlennek lakóhelye megváltoztatását sem. 60% úgy nyilatkozott, hogy ha találna munkát, hajlandó lenne akár külföldre is elköltözni – bár ezt csupán 8%-uk érezte valóban reális lehetőségnek. A válaszadók 68%-a mondta azt, hogy vállalna napi, 50%-uk pedig heti szintű ingázást, s 40%-uk lenne hajlandó egy jó munka érdekében más megyébe költözni.

25. ábra. A földrajzi mobilitásra vagy szakmaváltásra ösztönző motívumok ereje a végzős szakmunkástanulók esetében (2013) (N = 2100 és 2493 között) (%)



A TANULT SZAKMÁBAN VALÓ TÉNYLEGES ELHELYEZKEDÉS

A projekt önálló eleme volt egy csoport szakiskolában, illetve szakközépiskolában végzett fiatal pályájának 2010 és 2014 közötti nyomon követése. A jelenlegi vizsgálat egy korábbi adatfelvételre épült, s célja az iskola és a munka világa közötti átmenet néhány jellemzőjének a feltárása volt.

A tapasztalatok azt mutatták, hogy a szakmaszerzést követően a vizsgált csoport negyede, a 2014-es felmérés idején pedig 30%-a dolgozott olyan munkakörben, amely teljes egészében megfelelt eredeti, tanult szakmájának. Azoknak az aránya, akiknek munkája részben kötődött a szakmájukhoz, 2014-ben 14% volt. E két csoportot együtt kezelve az látható, hogy közvetlenül a szakmaszerzés után a végzettek mintegy egyharmada, négy évvel később pedig 43%-a dolgozott többé-kevésbé a tanult szakmájában. Ezt az értéket egy kicsivel tovább emeli az a tény, hogy a megkérdezettek közel fele (47%) mondta, hogy – akár bejelentett állandó, akár alkalmi munkásként – legalább egyszer már el tudott helyezkedni szakmájában az elmúlt négy év során.

A különböző szakmacsoportok pályán tartó erejét vizsgálva, az alábbi kép rajzolódott ki az adatok alapján.

17. táblázat. A tanult szakmájukban és azon kívül dolgozók, illetve a továbbtanulók és/vagy inaktívak aránya a szakközépiskolai és a szakiskolai almintában (2014) (N = 300)

ISKOLATAPUS / SZAKMACSOPORT		A VÁLASZADÓK %-OS MEGOSZLÁSA			
		SZAKMÁBAN DOLGOZIK	SZAKMÁN KÍVÜL DOLGOZIK	TANUL, INAKTÍV	ÖSSZESEN
Szakközép-iskolai alminta	humán szakmacsoport	14	31	54	100
	műszaki szakmacsoport	50	26	24	100
	gazdasági-szolgáltatási szakmacsoport	36	38	27	100
	agrár szakmacsoport	60	40	0	100
Szakiskolai alminta	humán szakmacsoport	50	25	25	100
	műszaki szakmacsoport	47	39	15	100
	gazdasági-szolgáltatási szakmacsoport	49	22	29	100
	agrár szakmacsoport	63	25	13	100

A legtöbben – mindkét iskolatípus esetében – az agrár végzettségűek közül dolgoztak tanult szakmájukban. S egyúttal e területen tanultak tovább a legkevesebben. A másik három nagy szakmai csoportban viszont már eltértek egymástól a szakiskolában és a szakközépiskolában végzettek pályáját jellemző adatok.

A FIATALOK VÉLEMÉNYE SAJÁT SZAKMAI FELKÉSZÍTÉSÜKRŐL

A kutatók arra is rákérdeztek, hogy az adatfelvétel idején dolgozó fiatalok mennyire tudják hasznosítani munkahelyükön azt a tudást, amit szakmai elméleti és gyakorlati tanulmányaik során szereztek.

18. táblázat. Az iskolában kapott szakmai elmélet és gyakorlat hasznosságának megítélése a munka világából nézve (2014)

ELMÉLET/GYAROLAT – HASZNOSULÁSA		A VÁLASZADÓK %-OS MEGOSZLÁSA		
		SZAKMÁBAN DOLGOZIK	SZAKMÁN KÍVÜL DOLGOZIK	ÖSSZESEN
Szakelmélet	teljesen	26	2	16
	nagyobb részben	33	2	20
	felerészben	16	7	12
	kisebb részben	21	26	23
	semennyire sem	3	63	28
Szakmai gyakorlat	teljesen	35	5	23
	nagyobb részben	26	7	18
	felerészben	14	2	9
	kisebb részben	16	23	19
	semennyire sem	9	62	31
ÖSSZESEN		100	100	100

A TANULT SZAKMA MELLETTI KITARTÁS

A vizsgálatnak része volt az a kérdés is, hogy ha a fiatalok most állnának döntés előtt, akkor milyen szakmát választanának. Az adatok szerint az életpálya tényleges alakulása befolyásolja az egykori választás megítélését, de látható módon számos egyéb tényező is hat rá. A végzést követő négy év múltán is kitartana választott szakiránya mellett az adott szakmában dolgozók 58%-a, a más területen elhelyezkedők 42%-a és a még tanulók vagy inaktívak 69%-a. Ugyanakkor viszont más irányt választana a tanult szakmájában dolgozó fiatalok 42%-a, az adott szakmán kívül munkát vállalók 58%-a és az adatfelvétel idején még tanulók vagy inaktívak 31%-a.

Az adatok mélyebb elemzése azt mutatta, hogy a szakiskolai végzettségűek nagyobb valószínűséggel maradnak meg tanult szakmájukban, mint a szakközépiskolát végzettek. A szakmájuk mellett kitartók csoportjában – létszámukhoz képest – magasabb a férfiak, mint a nők aránya, valamint azoké, akik még nem teremtettek maguknak önálló egzisztenciát. S néhány további összefüggés is láthatóvá vált e témakörben:

- A lakóhely települési adottságai lényegében nem befolyásolják a folyamatot, ugyanakkor a szakmájukban elhelyezkedők aránya az átlagnál magasabb volt a nyugat-dunántúliak között, míg a szakmájukat elhagyók aránya a munkanélküliség által erősebben sújtott térségekben volt kiemelkedő.

- Sem az általános, sem pedig a középiskolai tanulmányok eredményessége (tanulmányi átlag, bukás, évismétlés) nem játszott egyértelmű szerepet abban, hogy ki maradt meg tanult szakmájában és ki hagyta el azt.

- A szakmájukban legalább egyszer elhelyezkedők körében magasabb arányban voltak azok, akik iskolai tanulmányaik alatt szakmát váltottak.

- A középiskolában megszerzett tudás, különösen annak gyakorlati része, a szakmában maradók többsége számára jól hasznosítható. A más területre kerülők körében viszont kevéssé használható tudásnak bizonyult.

- A szakmában elhelyezkedők magasabb presztízsűnek értékelték tanult szakmájukat, míg a területet váltók inkább leértékelték azt.

- Az eredeti szakmától eltérő tevékenységet végzők többsége is eredetileg a végzettségének megfelelő állást keresett, de nem talált ilyet. Ezért jelentős részük csalódott, és úgy érzi, hogy egy állás megszerzésekor túl nagy a protekció és a rokoni segítség szerepe.

KÉRDÉSEK, AMELYEKRŐL ÉRDEMES LENNE KÖZÖSEN GONDOLKODNI:

- ✔ Mi minden járulhat hozzá ahhoz, hogy a diákok inkább unalmasnak és kellemetlennek érzik a tanulást, mint kellemesnek és érdekesnek?
- ✔ Hogyan tudna hozzájárulni a szakképzés az életvezetési és a vállalkozási készségek fejlődéséhez?
- ✔ Miért nem kap nagyobb szerepet a digitális készségek fejlesztése és az idegen nyelvek tanulása a hazai szakképzésben?
- ✔ Milyen okai lehetnek annak, hogy a szakmunkások jelentős része nem a tanult szakmájában helyezkedik el? Hogyan lehetne változtatni ezen?

1.11. KORAI ISKOLAELHAGYÁS

Korai iskolaelhagyóknak azokat a fiatalokat nevezik, akik legalább középfokú iskolai végzettség vagy valamilyen szakma elsajátítása nélkül fejezik be tanulási pályájukat. Ha egy országban magas, illetve növekszik az intézményes oktatásból túl korán kisodródók aránya, az a társadalom egészét hátrányosan érintő, spirális folyamatot indíthat el. Az alacsonyan képzettek között ugyanis mindig jelentősen magasabb a munkanélküliek aránya, mint a középfokú vagy felsőfokú végzettséggel rendelkezők körében. A munkanélküliség pedig könnyen vezet az egyén testi és lelki állapotának romlásához. A kilátástalanság az átlagosnál nagyobb valószínűséggel sodorja a bűnöző életmód felé az érintetteket. Társadalmi szinten ugyanakkor növekednek a szociális kiadások és csökkennek az adóbevételek. Amikor pedig az alacsony iskolázottság és a munkanélküliség átöröklődik egyik generációról a másikra, az veszélyes mértékben tovább erősíti ezeket a folyamatokat.

A probléma súlyos és komplex jellege miatt az Európai Unió kiemelt figyelmet fordít erre kérdésre. A tagországok szakértőiből alakult munkacsoportok számos jelentést készítettek, amelyek egy hosszú távú stratégia melletti elköteleződés, valamint az összes érintett szereplő együttműködésének fontosságát hangsúlyozták. Egyúttal felhívták a figyelmet arra, hogy tartós eredmény leginkább attól remélhető, ha sikerül megtalálni a jó arányt a központi és helyi intézkedések, valamint a megelőzést (prevenció), a beavatkozást (intervenció) és a kiegyenlítést (kompenzáció) szolgáló lépések között. Téves ugyanis az a megközelítés, amely e problémát csak az iskolából már kiesett fiatalokra szűkíti le. Minden nemzetközi tapasztalat azt mutatja, hogy a korai iskolaelhagyók aránya leginkább a megelőzéssel és a tanulási folyamat során nyújtott támogatással csökkenthető. Ezekhez képest jóval kisebb eredmény várható a kisiklott tanulási pályák utólagos korrekciójától, miközben ennek a költsége is nagyobb.

A korai iskolaelhagyók aránya Magyarországon nőtt az utóbbi években. 2010-ben a teljes 18–24 év közötti korosztály 10,5%-a tartozott ebbe a körbe, 2013-ban viszont már 11,8%-a. Az érintettek különösen sokan vannak a szakiskolát megkezdők, s közöttük is leginkább a hátrányos helyzetű fiatalok körében. Ez utóbbiak között a lemorzsolódók aránya országos szinten eléri a 30%-ot, de földrajzi eloszlásuk nem egyenletes. Jelentősek, és úgy tűnik, e téren is folyamatosan nőnek a régiók közötti különbségek. 2014-ben Észak-Magyarországon volt a legmagasabb a korai iskolaelhagyók aránya (18,8%), míg Közép-Magyarországon a legalacsonyabb (7,7%). Ez a 11,1 százalékpontnyi különbség akkor csaknem háromnyi haladta meg az előző évi eltérés mértékét (8,2 százalékpont).

Ez a helyzet volt az oka annak, hogy az oktatásból való korai kisodródás kérdéskörének vizsgálata is kitüntetett figyelmet kapott a projektben, s a munkának fontos részét képezte néhány európai ország problémakezelő gyakorlatának mélyebb megismerése is.

A MEGELŐZÉS (PREVENCIÓ) LEHETŐSÉGEI

A korai iskolaelhagyás jelenségének megelőzésére számos bevált forma létezik a nemzetközi gyakorlatban. Ezek legfontosabb beavatkozási, illetve működési területei – amelyek közül az első már hazánkban is figyelmet kapott – az alábbiak.

- A magas minőségű kisgyermekkori nevelés elérhetővé tétele széles társadalmi rétegek számára.

- Befogadó jellegű iskolai légkör kialakítása. A szegregáció felszámolása és az iskolai esélykülönbségek csökkentése. Ennek világszerte egyik leghatékonyabb eszköze a komprehenzív iskola, valamint a minél későbbi életkorra kitolt szelekció. Ez más szavakkal azt jelenti, hogy a fiatalok magasabb életkorukig tanulják ugyanazt ugyanolyan típusú intézményekben.

- Olyan pályaorientációs szolgáltatások országos szintű biztosítása, amelyek a fiatalok teljes köre számára lehetővé teszik, hogy minél inkább saját maguk válasszák meg továbbtanulási irányukat, személyes elképzeléseik és érdeklődésük szerint.

- Annak biztosítása, hogy a fiatalok ne idegenedjenek el az oktatás intézményeitől és életkoruknak megfelelő stabil énképpel rendelkezzenek. Ez leginkább a személyiség erősítésére, az önbizalom növelésére és az önismeret fejlesztésére hangsúlyt fektető programokkal érhető el.

- Rugalmas tanulási utak, széles körű képzési kínálat biztosítása. Mivel a lemorzsolódás szempontjából legérzékenyebb mindig az átmenetek időszaka, nagyon fontos megfelelő figyelmet fordítani az iskolaváltásokra. Az átmenetet megkönnyítő programokra és átjárható programkínálatra van szükség, amely a legkisebb idő-, energia- és presztízsveszteség mellett kínálja fel az érintett fiatalok számára a pályakorrekció lehetőségeit.

A DÁNIAI TERMELŐISKOLÁK

Dániában a termelőiskolák az alternatív inklúziós programok bevált formáját jelentik 1996 óta. Olyan fiatalok számára kínálnak átmeneti tanulási lehetőséget, akik valamilyen okból még nem állnak készen a valódi szakmai képzés megkezdésére. Ehhez előbb személyiségük stabilizálására és egy megalapozott döntésre van szükségük.
A termelőiskolákba jellemzően olyan 16–25 éves fiatalok kerülnek, akik valahonnan lemorzsolódtak. De a belépők negyedrésze az alapfokú képzés 9. évfolyamát befejezett fiatal, aki nem kapta meg az Ifjúsági Pályaorientációs Központ jóváhagyását a középfokra való továbblépéshez. A termelőiskolában a hét öt napján egész nap egyetlen „műhelyben” dolgoznak a fiatalok, kisebb csoportokban, rendszerint két „tanár” felügyeletével. A program azonban nem szakképzés vagy abba történő bevezetés, hanem inkább egyfajta „értelmes munkaterápia”. A „tanárok” egy adott szakmához és a fiatalokhoz értő felnőttek, akikkel szemben semmilyen képzettségi előfeltételt nem támaszt a rendszer. Ezek az intézmények úgynevezett szabad iskolák, amelyek céljaikat, működésük módját a törvény szabta keretek között maguk határozzák meg. Ennek megfelelően, a közös minimumon túl, a műhelyek a valóságban nagyon sokfélék.



A termelőiskolába az év bármely szakában be lehet kerülni – tehát a hagyományos iskolából való lemorzsolódást követően azonnal helye lehet ott az érintett fiataloknak. S ugyanígy, bármikor ki is lehet lépni onnan, ha a fiatal munkába áll, folytatja a tanulmányait vagy más programba lép át. A tanulók legfeljebb egy évet tölthetnek el a termelőiskolában, ahol egyéni fejlesztési terv keretében foglalkoznak velük. Az átlagos időtartam azonban jellemzően 5-6 hónap. Ezt követően mintegy 50-60%-uk továbbtanul középfokon vagy elhelyezkedik valahol. A többiek helykeresését pedig az Ifjúsági Pályaorientációs Központ segíti tovább.

A BEAVATKOZÁS (INTERVENCIÓ) TERÜLETEI

A legjobban működő oktatási rendszerekben is előfordul, hogy egyes gyerekek időnként olyan helyzetbe kerülnek, amely kockázatot jelent egészséges fejlődésük, tanulmányi eredményességük és a nehézségekkel való sikeres megküzdésük szempontjából. Ilyen esetekben döntő jelentősége van a problémák minél korábbi fázisban való felismerésének és a veszélyeztetett tanulók támogatásának. A hatékony beavatkozási formák legfontosabb típusai a nemzetközi gyakorlatban a következők:

- A problémák korai jelző rendszerének működtetése – a veszélyeztetett fiatalok nyilvántartott adatokra épülő kiszűrése. E jelző rendszer kialakításának két alapköve: (a) Amikor a társadalmi-gazdasági háttéradatok valószínűsítik a tanulók veszélyeztetettséget; (b) amikor a tanulói viselkedés utal a beavatkozás szükségességére.

- Célzott programok szervezése a kockázatnak kitett fiatalok számára. Ezek közé tartozik egyebek között a mentorrendszerek működtetése, a családokkal való együttműködés vagy különféle segítő szakemberek alkalmazása.

KITEKINTÉS

GONDOSKODÓ BIZOTTSÁG ÉS DIGITÁLIS HIÁNYZÁSI PORTÁL HOLLANDIÁBAN

Hollandiában az intézményi szintű beavatkozások egy része az oktatás és a gondoskodás közötti szakadék áthidalását szolgája. Ennek érdekében számos mentor, tutor és „gondoskodó koordinátor" dolgozik az oktatási rendszerben. Az utóbbiak elsősorban a „problémás gyerekek" ügyeivel foglalkoznak.

Az elmúlt évtizedben egyre több gondoskodó bizottság is alakult. 2010-re ez a szolgáltatás általános jellegűvé vált az országban, s ma már a szakképző intézmények 95%-ában működik ilyen – ifjúságsegítőkből és szociális munkásokból álló – bizottság. Célja a veszélyeztetett tanulók azonosítása és megfelelő támogatása a problémák korai szakaszában.

Mivel a hiányzás a korai iskolaelhagyás egyik fontos előrejelzője, 2009 óta Hollandiában egy központi digitális hiányzási portál működik, amelyhez minden oktatási intézménynek kötelező csatlakoznia. A portál célja az iskolai hiányzások monitorozása, valamint az, hogy gyors beavatkozást tegyen lehetővé, és az érintett fiatalokat minél rövidebb időn belül visszavezesse az iskolába. A portál használata lehetővé teszi havi jelentések készítését a hiányzókról, illetve azokról a fiatalokról, akik idősebb koruk ellenére még nem szerezték meg az alapvégzettségüket.

A GYERMEKI JÓLLÉT SKÓCIAI INDIKÁTORAI

Skóciában az ENSZ Gyermekjogi Egyezményének alapelveire támaszkodva meghatározták a jólét nyolc olyan elemét, amelyet a szakemberek véleménye szerint – életkorának megfelelő szinten – minden gyermek és fiatal számára folyamatosan biztosítani kell ahhoz, hogy optimálisan fejlődjön. Amire a gyermekeknek életük minden szakaszában szükségük van, a skót szakemberek szerint a következők:

- biztonságban éljen: legyen megvédve a bántalmazástól, az elhanyagoltságtól és a különféle ártalmaktól,
- egészséges legyen: tapasztalja meg a testi és a lelki egészség legmagasabb szintjét, és kapjon támogatást ahhoz, hogy élete során az egészséges és biztonságos utakat választhassa,
- képességeinek megfelelő teljesítményt tudjon nyújtani: kapjon támogatást és útmutatást a tanuláshoz, amely megerősíti őt készségeiben, önbizalmában és önbecsülésében,
- részesüljön megfelelő gondoskodásban: jusson elegendő jó minőségű táplálékhoz, s olyan helyen éljen, illetve nőjön fel, amely ösztönzően hat a fejlődésére,
- legyen aktív: kapjon lehetőséget arra, hogy tevékenységek széles körében vehessen részt – amelyek hozzásegítik őt ahhoz, hogy boldog és beteljesült jövőt építsen fel saját maga számára,
- érezze, hogy mások tiszteletben tartják: legyen bevonva az őt érintő kérdésekbe és fejezhesse ki gondolatait mindazon döntésekkel kapcsolatban, amelyek az ő jóllétével összefüggésben állnak,
- viseljen felelősséget: legyen aktív szereplője saját iskolája és lakóközössége életének,
- érezze befogadottnak magát: kapjon segítséget és útmutatást ahhoz, hogy felül tudjon kerekedni a szociális, az oktatási, a fizikai és a gazdasági egyenlőtlenségekből fakadó nehézségeken; teljes értékű tagjának fogadja el őt az a közösség, amelyben él és tanul.

A jólléti indikátorokhoz kapcsolódóan számos általános iskolában van olyan helyiség, ahová egy-egy rövidebb időre kiemelik azokat a gyerekeket, akiknek látható módon segítségre van szüksége a közösségi normák követése és a tanulás terén. Itt fejlesztőpedagógusok adnak célzott támogatást nekik, majd amikor a gyermek már ismét megfelelő viselkedésre és tanulásra képes, visszatér saját csoportjába.



„Szivárvány szoba” egy skóciai általános iskolában (Stirling)

JUGENDCOACHING AUSZTRIÁBAN

Ausztriában ugyanúgy problémát jelent a fiatalok iskolában, illetve szakképzésben való bent tartása, mint Magyarországon. A lemorzsolódás megelőzését, illetve az oktatási rendszerből épp csak kiesett (legfeljebb 19 éves) fiatalok visszavezetését szolgálja a Jugendcoaching nevű – mára már országos hatókörűvé vált – központi támogató program.

Mivel az iskolák többsége Ausztriában nem állami fenntartású, a munka első lépéseként a programot működtető minisztérium megkéri az érintett intézményeket arra, hogy biztosítsanak egy-egy irodát a Jugendcoach számára. S ugyanígy arra is, hogy tanáraik egy adott szempontsor segítségével mérjék fel saját maguk számára, hogy diákjaik közül kiket fenyeget a tanulásból való korai kisodródás veszélye. Ez a kérdőív 2013 óta minden tanárnak a rendelkezésére áll, felhasználása azonban nem kötelező. Saját belátásuk szerint dönthetik el, értesítik-e a területileg illetékes Jugendcoachot az esetleges problémákról vagy sem. Ha azonban meg akarják tenni, akkor ehhez előbb be kell szerezniük az érintett fiatalok szüleinek írásbeli hozzájárulását.

A Jugendcoachok rendszerint szociális munkások vagy pszichológusok, akik speciális felkészítést kaptak erre a feladatra. 2014-ben országszerte 400 szakembert foglalkoztatott a program, amely valamennyi osztrák tartományban jelen volt. Legfontosabb célcsoportját a hátrányos helyzetű vagy valamilyen egyéni nehézséggel (drogfüggőséggel, adóságokkal, tanulási problémákkal) küzdő 9. évfolyamos diákok alkották.

A támogatásban való részvétel ingyenes és önkéntes, s időtartama maximum egy év lehet. A programnak három része van. Az első szintet egy háromórás általános tanácsadás képezi. A második szintet a személyes problémák kezelését segítő kurzus megkezdéséhez kapcsolódó nyolcórás egyéni tanácsadás jelenti. A harmadik szint maga a 30 órányi támogató program. Ennek végén a fiatalok egy Jugendcoaching mappát kapnak, amelyben saját munkáik mellett egy személyre szóló tanácsadói útmutató is található.



A burgenlandi tanácsadó központ Facebook oldalának profilképe

A VESZÉLYEZTETETT TANULÓK GYŰJTŐHELYE: A SZAKISKOLA

A középfokon megjelenő erős szelekció következtében a lemorzsolódás által leginkább veszélyeztetett tanulók gyűjtőhelyei Magyarországon a szakiskolák. Ebben az intézménytípusban koncentrálódnak a 15–18 éves korosztály leghátrányosabb helyzetű, leggyengébb tudás- és készségszinttel rendelkező, legtöbb tanulási kudarcot elszenvedett tagjai. Indulási hátrányaik nem csökkennek érdemben a szakiskolai évek alatt sem, és a megszerezhető végzettségek pedig sokak számára ugyancsak nem kínálnak elég vonzó perspektívát a munkaerőpiacon. Helyzetük sok tekintetben kilátástalan, és ezt ők maguk is jelentős részben érzik így. E nyilvánvaló és egyre növekvő problémahalmaz indította a kutatókat a jelenség hátterében húzódó mélyebb összefüggések keresésére. A vizsgálat során 19 szakiskolába látogattak el, ahol interjúkat készítettek a vezetőkkel. Elsősorban arra voltak kíváncsiak, mennyire érzik súlyosnak saját iskolájukban a lemorzsolódás problémáját, melyek a tipikus formái ennek és milyen okokat sejtenek a háttérben.

A PROBLÉMÁK OKAI

Az interjúk során a vezetők által megfogalmazott legjellemzőbb okok a következő három nagy csoportba sorolhatók:

- Az általános iskola sem az ismeretek, sem az alapkészségek terén nem készíti fel a fiatalokat megfelelően a szakmatanulásra, viszont nagyon sokféle kudarc negatív élményével kerülnek ki onnan. A hiányok pótlására pedig nincs lehetőség a szakiskolában.

- Nehezek a családi körülményeik. A „klasszikus családmodell" már szinte meg sem jelenik körülöttük. A szülők nem törődnek eléggé velük. A nehézségek kezeléséhez kisegítő szakemberekre lenne szükség, de ilyenek alkalmazására nincs mód.

- A tanulók nagy része motiválatlan, nem rendelkezik megfelelő jövőképpel és hajlik az iskolakerülésre. Viselkedésük sok esetben agresszív, konfliktuskezelési képességük alacsony szintű. Mindez döntően a családban tanult rossz mintákra vezethető vissza.

A család hatása mellett az igazgatók szinte eltörpülőnek érzik az iskola és a pedagógusok szerepét, s munkájukat sziszifuszinak tartják.

NÉHÁNY IDÉZET AZ IGAZGATÓKKAL KÉSZÜLT INTERJÚKBÓL

„Egyszerűen lehetetlen, hogy egy ilyen iskolában, ahol, mondom, 80%-a a gyerekeknek hátrányos helyzetű, hogy ne legyen egy ember, aki gyermek- és ifjúságvédelemmel foglalkozik. Ez egyszerűen képtelenség."

„Én pozitívnak tartom ezt a 16 éves kort, mert ugye amíg 18 évig iskolaköteles volt […] volt olyan, hogy már a hajunk szála égnek állt a gyerektől, de nem tudtuk hova tenni, nekünk kellett elhelyeznünk, ha én nem találtam másik iskolát, és olyan fegyelmi helyzet volt, akkor nem tudtam kitenni az iskolából, mert tanköteles volt. Most azért, ha a 16 évet betölti, és probléma van vele, akkor a szülőnek is van felelőssége, mert ott akkor gyakorlatilag a szülő felelőssége, mi segítjük, hogy ha el kell mennie valamilyen oknál fogva, de nem ezt szoktuk választani, hanem azt, hogy megoldjuk a problémát és maradjon."

„Sokszor ugye a kollegáim azt tapasztalják, azt szokták meg, hogy úgy vannak, mint Kőmíves Kelemen: amit felépítenek hétfőtől péntekig, az… hétvégén lerombolódik, hétfőn kezdik elölről. Tehát ez mindenre vonatkozik. Tanulásra, neveltségi szintre, de mindenre, mindenre, ugye higiéniai szokásokra, mindenre. Nehéz."

„Ezt az embert, aki egyébként horribilis mennyiséget lógott, […] És az intézmények többsége, azt gondolom, hogy teljesen érthető módon egyszerűen kiírná, de azt gondolom, hogy úgy tudjuk visszaintegrálni, hogy bár nyilván nem lesz osztályozható az év végén, de mégis maradjon az intézményben, mentsük meg."

Bár érzékelhető volt, hogy vannak olyan intézmények, amelyek sikeresen oktatják és támogatják a lemorzsolódással veszélyeztetett szakiskolai tanulókat, az interjúk során szerzett legfontosabb általános tapasztalatok mégis a következők voltak:

- A lemorzsolódást az igazgatók többsége a szakiskolák olyan velejárójának tekinti, amely a rendszer sajátosságaiból fakad. Az oktatásból kisodródók aránya mindenhol a 9. évfolyamon a legmagasabb.

- A szakiskolák egyik legnagyobb problémája a tanulók egy részének alacsony teljesítménye és agresszív magatartása. Az ilyen fiatalok kimaradására ezért inkább megkönnyebbüléssel tekintenek az intézmények, mintsem gondként érzékelnék azt.

- Sok intézményben eszköztelennek érzik magukat a problémákkal szembesülő pedagógusok – nem érzik kompetensnek magukat ezek megoldására.

- Az iskolák nem követik nyomon a lemorzsolódott tanulókat, mint ahogy a végzősök pályájának alakulását sem. Így lényegében nem lehet tudni, hogy mi történik az iskolából kimaradó vagy onnan eltávolított fiatalokkal. S ez a tény egyúttal azt is jelzi, hogy a jelenség nem számít kiemelten kezelendő kérdésnek.

A KIEGYENLÍTÉS (KOMPENZÁCIÓ) LEHETŐSÉGEI

Az e kategóriába sorolható intézkedések alapvetően az a célt szolgálják, hogy a rendszerből már kisodródott fiatalok kapjanak egy második esélyt tanulmányaik befejezésére. Ennek sikeréhez mindenekelőtt az alábbiakra van szükség:

- Az iskolából kiesők nyomon követése. A lemorzsolódott fiataloknak az oktatásba való visszavezetéséhez fontos ugyanis tudni, hogy kik hagyták abba idő előtt a tanulást, és ők hol találhatók. Kell, hogy legyen egy olyan szolgáltatórendszer, amelynek munkatársai rövid időn belül felveszik a kapcsolatot a velük és képzési vagy foglalkoztatási programokba vonják be őket.

- Lényeges, hogy legyenek az oktatási rendszerben úgynevezett második esélyt adó iskolák.

- Fontos, hogy a kompenzáció keretében lehetőség legyen az előzetes tudás elismerésére és beszámítására. Beleértve ebbe a hagyományos oktatási rendszeren kívül, nem formális vagy informális úton szerzett kompetenciákat is.

KITEKINTÉS

A VESZÉLYEZTETETT FIATALOK NYILVÁNTARTÁSA DÁNIÁBAN

Számos más nyugat-európai országhoz hasonlóan, Dániában is jogszabály írja elő azoknak a 25 év alatti fiataloknak a nyilvántartását, akiknek nincs hivatalos munkája, nem rendelkeznek középfokú végzettséggel és nem vesznek részt semmilyen oktatási programban. E nyilvántartás fő funkciója az, hogy célzott támogató programokkal lehessen megkeresni őket.
A 18 év alattiak esetében az iskolából kieső fiatalok automatikusan bekerülnek az Ifjúsági Pályaorientációs Központ országos adatbázisába, s a területileg illetékes központ dolgozóinak öt napon belül meg kell keresniük őket. A találkozást követően pedig el kell indítaniuk azt a folyamatot, amelynek eredményeként valamilyen szervezett – iskolai vagy iskolarendszeren kívüli – programba vezetik vissza a fiatalokat.
A lemorzsolódással veszélyeztetett tanulókról minden iskolának külön nyilvántartást kell vezetnie. Ebben – életkorától függetlenül – fel kell tüntetni az érintettek adatait (még a szakképzésben lévő 22 éves fiatalokét is). A középfokú tanulást abbahagyni szándékozókról az iskoláknak értesíteniük kell a területükön működő Pályaorientációs Központot, amelynek egyik tanácsadója azonnal kapcsolatba lép a fiatallal – azzal a céllal, hogy a számára leginkább megfelelő intézményhez vagy szakemberhez irányítsa.

KITEKINTÉS

A MÁSODIK ESÉLY ISKOLÁI FRANCIAORSZÁGBAN (ÉCOLE DE LA DEUXIÉMECHANCE, E2C)

Franciaországban 1997-ben, Marseilles-ben nyílt meg az első olyan iskola, amely azzal a céllal jött létre, hogy esélyt adjon az oktatásból képzettség nélkül kihullott és munkanélküli fiataloknak. Napjainkban – a hagyományos közoktatási rendszertől független – hálózatba szerveződve, már 110 ilyen intézmény van az országban mintegy 13 ezer tanulóval.

Az intézménytípus célcsoportját a 18–25 év közötti fiatalok alkotják, akik az év bármely szakaszában beiratkozhatnak, s átlagosan hét hónapot töltenek el az iskolában. Az intézményeknek nincs előre kidolgozott programjuk. Mindenki számára egyéni tanulási tervet állítanak össze. A tanulmányi idő felét a matematikai, a francia nyelvi és az informatikai ismeretek pótlása teszi ki. Másik felét pedig – pályaorientációs jelleggel – munkahelyi gyakorlatok képezik, amelyek során különféle szakmákat ismernek meg a fiatalok.

Az iskolatípus fő funkciója nem valamilyen magasabb szintű végzettség megszerzésének elősegítése, hanem a foglalkoztathatóság és a szakmatanulás esélyének javítása.

KÉRDÉSEK, AMELYEKRŐL ÉRDEMES LENNE KÖZÖSEN GONDOLKODNI:

- ✔ Nálunk kik és milyen módon kísérik figyelemmel a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók sorsának alakulását?
- ✔ Vajon nálunk is ugyanazok tekinthetők a gyermeki jóllét indikátorainak, mint Skóciában, vagy Magyarországon más normák érvényesek?
- ✔ Mi a következménye annak, ha egy fiatal nem rendelkezik megfelelő önismerettel és reális énképpel, ha nincs kellő önbizalma és önbecsülése? Mi tesz, és mit tehet az iskola annak érdekében, hogy a diákok mindezt megszerezzék?
- ✔ Meddig tartozik egy iskola felelősséggel a diákjaiért? Nálunk mi történik az oktatási rendszerből végzettség nélkül kieső fiatalokkal?

2. EREDMÉNYES ISKOLÁK

A világ oktatási rendszereit formáló legfontosabb változások napjaikban három alapvető jellemzővel írhatók le. Olyan pedagógiai szemléletre épülnek, amelyek minden érintett fiatal számára lehetővé teszik, hogy a képességeikkel összhangban álló legjobb eredményt érjék el. A tanítást olyan tevékenységként fogják fel, amelyben a tanár legfontosabb feladata az, hogy minél hatékonyabb tanulási környezetet teremtsen diákjai számára. Az oktatás arculatának központi ismertetőjegyei pedig az önállóság, az innováció, a hálózatokban folyó együttműködés és az azonos szinten tevékenykedők egymás iránti felelősségérzete.

Bár az iskolai eredményesség fogalmának többféle, kisebb-nagyobb mértékben eltérő értelmezése él a szakmai közgondolkodásban, a szakemberek többsége egyetért néhány fontos dologban. Eszerint az eredményes iskolák közös vonása a teljesítményorientáció és a magas elvárások támasztása, a jó vezetés, a tantestületen belüli konszenzus és kohézió. Napi munkájuk fontos jellemzője a tanulást segítő iskolai és tantermi klíma, a tanulási idő hatékony kihasználása, a differenciálásra, a megerősítésre és a rendszeres visszajelzésre épülő strukturált tanítás, valamint a szülők bevonása.

Ugyancsak egyetértés van a szakemberek között abban, hogy leginkább a következő tényezők befolyásolják az iskolai munka eredményességét:

1. az iskolai klíma jellemzői (az intézményen belüli kapcsolatok alakulása, a szervezeti kultúra sajátosságai),
2. az iskolai pedagógiai gyakorlat tartalmi és módszertani jellemzői (a tanterv minősége és prioritásai, a tanulás és tanítás kapcsán felmerülő tanulásszervezési kérdések, a tanítás során alkalmazott pedagógiai módszerek, a tanulók sajátos igényeinek figyelembevétele, a képességek szerinti differenciálás, a tanulási idő hatékony kihasználása, a tanulók értékelése, megerősítés és visszajelzés),
3. az osztálytermi klíma jellemzői (az osztályon belüli kapcsolatok, a tanulással kapcsolatos attitűdök, a tanár-diák viszony alakulása),
4. a szülők bevonása az iskola életébe, a szülőkkel fenntartott kapcsolatok kiterjedtsége, a tanárok és a szülők elégedettsége e kapcsolatokkal.

A kutatók a projekt keretében – elsősorban a középiskolákra érvényes módon – egyéni és fókuszcsoportos interjúkra támaszkodva igyekeztek feltárni az iskolai eredményességről való hazai gondolkodás legfontosabb dimenzióit. Az interjúkból kirajzolódó fogalmi háló két fő pillérét az eredményesség „objektív" és „szubjektív" kategóriába sorolható értelmezései adják. Az előbbi csoportba a jól mérhető dimenziók tartoznak, az utóbbiba pedig azok, amelyek nehezen vagy egyáltalán nem számszerűsíthetők. Meglétük azonban önmagában is olyan értéknek tekinthető, ami befolyásolja a tanulói teljesítmény objektív eredményességét az adott intézményben.

Az objektív formában mérhető eredményesség mutatószámaként azonosították a beszélgető partnerek középfokon az érettségi és a szakma megszerzését, a tanulmányi átlagok alakulását, a bukott és a kitűnő tanulók arányát, a kompetenciamérési eredményeket, az érettségi és a felvételi vizsgák eredményeit és a lemorzsolódók alacsony arányát – ami egyúttal szoros kapcsolatban áll az adott intézmény hátránykompenzáló tevékenységével is. Ide sorolták a nyelvvizsgákat, a különféle versenyeredményeket, valamint a felsőfokon továbbtanulók arányát – ami pedig az intézmény tehetséggondozó munkájával áll összefüggésben. S végül az eredményesség mérhető mutatójának tekintették az iskola által kínált programok mennyiségét és minőségét is.

Az eredményesség szubjektív mutatói között a tényezők három fontos csoportja körvonalazódott az interjúkban. A jó iskolai légkör, amelynek fő jellemzői a közösségi szellem, az iskolához való kötődés, a motiváló közeg, az innovatív szellemiség, a stabil és összetartó tantestület, a pedagógusok, valamint a tanulók és a szülők elégedettsége – s mindez szoros kapcsolatban áll a pedagógusok szakmai felkészültségével és gyakorlati sikerességével. Második csoportként az intézmény társadalmi tőkéje jelent meg, amelynek fontos összetevői az intézmény társadalmi kapcsolatai és a külföldi iskolákkal fenntartott kapcsolatok. A mutatók harmadik csoportjaként egy bizonyos értékrend átadása és a szocializáció sikeres támogatása jelent meg, amelynek elemei a kultúraközvetítés, a személyes jövőkép és a célok kialakulásának támogatása, az egészséges életmódra nevelés, a szociális kompetenciák fejlesztése, a gyerekek felkészítése az életben és a munka világában való boldogulásra, valamint annak támogatása, hogy úgy érezzék, hasznos tagjai a társadalomnak. S mindez kapcsolatban áll a pályaorientáció támogatásával, valamint a végzett tanulók pályájának nyomon követésével.

A szakirodalom és a beszélgetések során kirajzolódó gondolatok alapján is egyértelmű, hogy az iskolai eredményességet számos háttértényező befolyásolja, amelyek között a legfontosabb szerepet az alábbiak játsszák:

- az eggyel alacsonyabb fokon zajló oktatás színvonala,
- a tanárok felkészültségének minősége,
- az intézményi szereplők közötti kapcsolatok,
- az intézmény társadalmi-gazdasági háttere, a tanulók felvétele során alkalmazott szelekció,
- a tanulók családi háttere.

A projekt keretében megvalósuló kutatás figyelme e háttértényezők közül kettőre terjedt ki mélyebben: a szereplők közötti, intézményen belüli kapcsolatokra, valamint a családi háttér tanulásra gyakorolt hatásaira és a szülőkkel való kapcsolattartásra. A személyközi kapcsolatok és a kommunikáció jellegzetességei azért kaptak hangsúlyt, mert tapasztalati tény, hogy sok minden átalakulóban van e téren. Fontos új jelenség, hogy az iskolahasználók legfontosabb csoportjai – a diákok, a szülők és a tanárok – már nem a hagyományos alá-fölérendeltségi viszonyban állnak egymással. Kapcsolataikat egyre inkább a mellérendeltség jellemzi, ami új kommunikációs stratégiák alkalmazását és egyfajta partneri együttműködés kialakítását teszi szükségessé.

A kötet második része olyan tapasztalatokat oszt meg és kérdéseket vet fel, amelyek az iskola működésének eredményességével állnak kapcsolatban. Bemutatja, hogy a pedagógusok miként vélekednek az eredményesség mérhetőségéről, valamint a különböző képességű, szociális és etnikai hátterű tanulók együttneveléséről. Adatokra támaszkodva mutatja be a képességek fejlesztéséről és a tehetség gondozásáról való gondolkodás legfőbb jellemzőit. Képet ad arról, miként fogalmazzák meg céljaikat, és hogy látják feladataikat az iskolák igazgatói, s milyen mozgástere van az iskoláknak saját pedagógiai stratégiájuk kialakítása során. Szól a generációs különbségekről, s arról, hogy miként látják ezt a tanárok és a diákok. Mi jellemzi a tanárok és a diákok kapcsolatait, s milyen szerepet játszik e kapcsolatrendszerben az osztályfőnök. Bemutatja, hogy milyen tanulásszervezési eljárások, módszerek és eszközök uralják a hazai tanítási gyakorlatot, s felvillant néhány olyan új módszert, amelyek alkalmazásához segítséget kínálnak a projekt keretében kifejlesztett programok. Áttekintés ad az iskolákat jellemző értékelési eszköztárról, s bemutatja, hogy milyen helyet foglal el a diákok elvárásai között az igazságos értékelés szempontja. Bepillantást nyújt az egész napos iskolák számára készült programok értékelési gyakorlatába. Áttekinti a család és az iskola közötti kapcsolattartás egy-egy területére vonatkozó vélekedéseket, valamint a családi háttér és a tanulói eredményesség közötti legfontosabb összefüggést. S végül – az egész napos iskola keretprogramjának kialakításához kapcsolódóan – képet ad az iskola mint tanuló szervezet működésének néhány fontos sajátosságáról.

2.1. AMI MÉRHETŐ ÉS AMI NEM

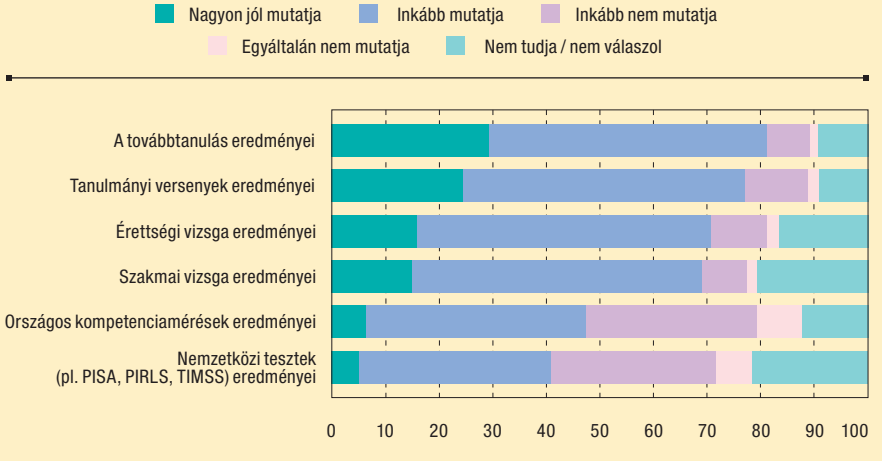
Egy iskola eredményességének számos mérhető mutatója van. Ilyenek a különféle vizsgák, versenyek, mérések eredményei, és sokan ilyennek tartják az osztályzatokat is. Mindezek mellett számos országban használnak úgynevezett standardokat is a tanulói teljesítmények értékelése során. Ezek olyan, országos szinten rögzített követelményleírások, amelyek fő célja az eredmények javítása egy-egy kitüntetett kompetenciaterületen. Általában az oktatás alsó és középső szintjén határoznak meg ilyen elvárásokat mindenekelőtt olyan tartalmi területeken, amelyeknek kiemelt szerepe van a mai világban való boldogulás szempontjából. A standardok egyszerre segítik a képességek fejlesztését, a pedagógusok értékelő tevékenységét és a tanulói teljesítmények széles körben való összehasonlíthatóságát.

Az iskolai eredményesség témaköréhez néhány elemmel több kérdőív és interjú is kapcsolódott. A kutatók vizsgálták, hogy milyen módon hasznosulnak az országos kompetenciamérés eredményei, s mit milyen mértékben tekintenek a megkérdezettek a pedagógiai eredményesség mutatóinak. Áttekintés készült az oktatási standardok alkalmazásának nemzetközi gyakorlatáról. S a nyolcadik évfolyam számára kísérleti jelleggel sor került néhány terület standardjainak kifejlesztésére is.

A PEDAGÓGIAI EREDMÉNYESSÉG MÉRHETŐ MUTATÓI

A nagy online pedagóguskutatás kérdőívének egyik kérdéssora azzal kapcsolatban kérte a pedagógusok véleményét, hogy szerintük mennyire jelzik a szakmai munka minőségét a különféle mérések, vizsgák és versenyek eredményei, illetve a szintről szintre való továbbhaladás sikeressége. A „nagyon jól mutatják a minőséget” válaszok legmagasabb értékei alapján az alábbi sorrend alakult ki a felkínált dimenziókban.

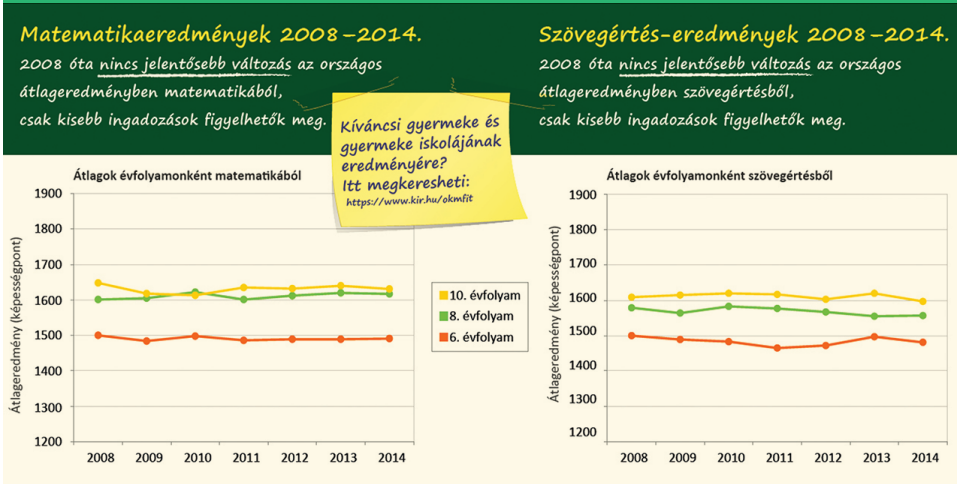
26. ábra. Különféle mérhető tanulói teljesítmények intézményi minőséget jelző értékének megítélése a pedagógusok körében (N = 7836–8046) (%)



AZ ORSZÁGOS KOMPETENCIAMÉRÉSEK (OKM) EREDMÉNYEI

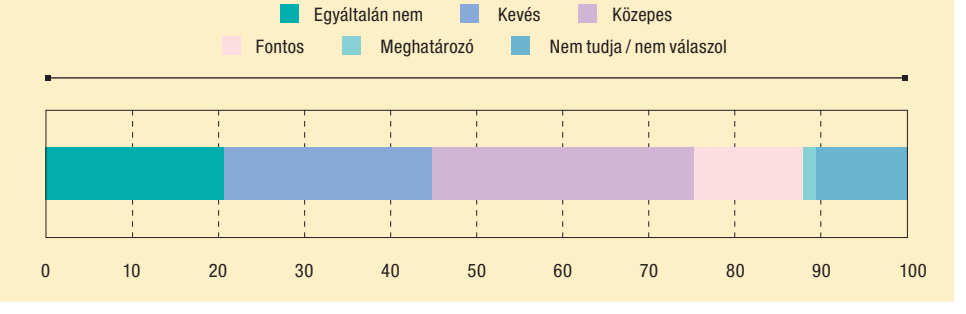
Az országos kompetenciamérés 2001 óta minden tanévben képet ad a 6., 8. és 10. évfolyamos teljes magyar tanulói populáció szövegértési képességének és matematikai eszköztudásának szintjéről. A mérésben évfolyamonként hozzávetőleg 90 ezer tanuló vesz részt. A lépésről lépésre tökéletesített rendszer 2012-ben elnyerte a Magyar Termék Nagydíjat, s ma a világ legkorszerűbb ilyen típusú eszközei között tartják számon. Nem csak egyes térségek, iskolák, osztályok teljesítményéről tud képet adni, hanem minden egyes tanuló – részfeladatonként elért – egyedi eredményei és fejlődési útjai is megismerhetők a segítségével.

27. ábra. Az OKM 2014. évi eredményeit összefoglaló infografika részlete



Forrás: az Oktatási Hivatal honlapja

28. ábra. Az országos kompetenciamérési eredmények szakmai tudásépítő hatása a pedagógusok visszajelzései szerint (OKM adatok, N = 7826) (%)



Az évenkénti országos átlagokat összevetve, nem érzékelhető fejlődés a két vizsgált tartalmi területen. Az adatok központi feldolgozása alapján az is tudható, hogy már a 6. és a 8. évfolyamon is jelentősek a tanulók közötti, intézménytípusok szerinti teljesítménybeli különbségek. A középiskolás korosztályon belül azonban ezek nagysága már 45-47 százalékpontnyira növekszik. A 10. évfolyamos szakiskolások átlagos teljesítménye nem csupán a korosztályuk átlagától marad el, hanem még a 6. évfolyamra járó tanulók átlageredményeit sem éri el. Az érintett diákok döntő hányada már korábban is a lemaradók közé tartozhatott, de a problémák szűrésére és célzott fejlesztésre valószínűleg nem került sor.

A nagy online kutatás eredményei is azt sejtetik, hogy a sok ráfordítással, jó színvonalon megvalósuló mérések minden fontos részletet tekintve hozzáférhető eredményei összességében kevéssé formálják a pedagógusok mesterségbeli tudását. Ehhez talán kevés a mérőeszköz és a mérési szakemberek kiválósága.

KITEKINTÉS

A NEMZETI STANDARDOK RENDSZERE ÚJ-ZÉLANDON

A szigetország nemzeti alaptanterve (The New Zealand Curriculum) az alapvető pedagógiai értékeket és elveket rögzíti, a fejlesztendő kompetenciákat határozza meg és a tanulás-tanítás műveltségterületeit írja le. A helyi tervezésben viszont nagyfokú autonómiát biztosít az iskolák számára. Az így létrejövő sokszínű rendszerhez illeszkedve azonban működik egy másik szabályozási elem is, amely elősegíti, hogy a szabadság és a változatosság mellett minden intézmény megfeleljen a 21. század általános kihívásainak.
Ennek érdekében dolgozták ki a nemzeti standardok tantervhez illeszkedő rendszerét (National Standards) a szövegértés és az íráskészség, illetve a matematika területén az alapfokú oktatás nyolc évfolyamára. Alkalmazásuk azt segíti elő, hogy iskolatípustól függetlenül, a közoktatásból kikerülő minden fiatal rendelkezzen az anyanyelvi és a matematikai kompetencia azon szintjével, amely az élethosszig tartó tanulásnak és a munka világában való sikeres helytállásnak a feltétele. A standardok az egyes évfolyamok végén elvárt tanulói teljesítményeket rögzítik. Nem pusztán szabályozó eszközök azonban, hanem inkább tanári kézikönyveknek tekinthetők. A standardleírásokon kívül megtalálható bennük minden, amire szükség lehet az adott terület elvárásainak pontos megértéséhez. S egyúttal útmutatást adnak a rendszer napi gyakorlatban való felhasználásához. A leírások minden egyes készségelemhez kapcsolódóan 1-2 tömör mondatban fogalmazzák meg, hogy a tanulónak milyen szinten kellene lennie az adott évfolyam végén. A követelmények leírását konkrét példák illusztrálják, amelyek megkönnyítik a pedagógusok számára, hogy napi munkájuk során viszonyítási pontként tudják használni e normákat.
A rendszert 2010 óta használják az olvasás- és az íráskészség, illetve a matematikai kompetenciák iskolai szintű mérése és értékelése során. A standardokon alapuló központi és mindenkire kiterjedő országos mérés azonban nincs Új-Zélandon. A diákok teljesítményének mérése a 10. évfolyamig teljes egészében a tanárok hatáskörébe tartozik. A standardok így elsősorban a fejlesztés segítői. A tanárok ezekhez viszonyítva folyamatosan mérik és értékelik diákjaik képességszintjét. De ha azok valamilyen szempontból nem érik el a kívánt szintet, az sem jár szankciókkal. Nem a tanuló bukása következik belőle, hanem az, hogy azonnal célzott segítséget kap az észlelt hiányosságok pótlásához.

MAGYAR STANDARDOK?

A projektnek részét képezte annak átgondolása, hogy miként bonthatók szintekre a Nemzeti alaptanterv fejlesztési feladatai a szövegértés és a matematika területén. A képességszintek kialakításakor a fejlesztők figyelembe vették a most formálódó Magyar Képesítési Keretrendszer sajátosságait is. Ezután feladatokat dolgoztak ki az egyes szintek elérésének mérésére, amelyek egyúttal mintaként szolgálnak fejlesztő feladatok készítéséhez is. Mindezt néhány iskolában kipróbálták, s e tapasztalatok alapján pontosították a standardok leírását. Ezekre az első lépésekre a jövőben újabb fejlesztés épülhet, amely hozzájárulhat ahhoz, hogy e két területen tudatosabbá váljon majd a tanulás és a tanítás.

A HOZZÁADOTT PEDAGÓGIAI ÉRTÉK

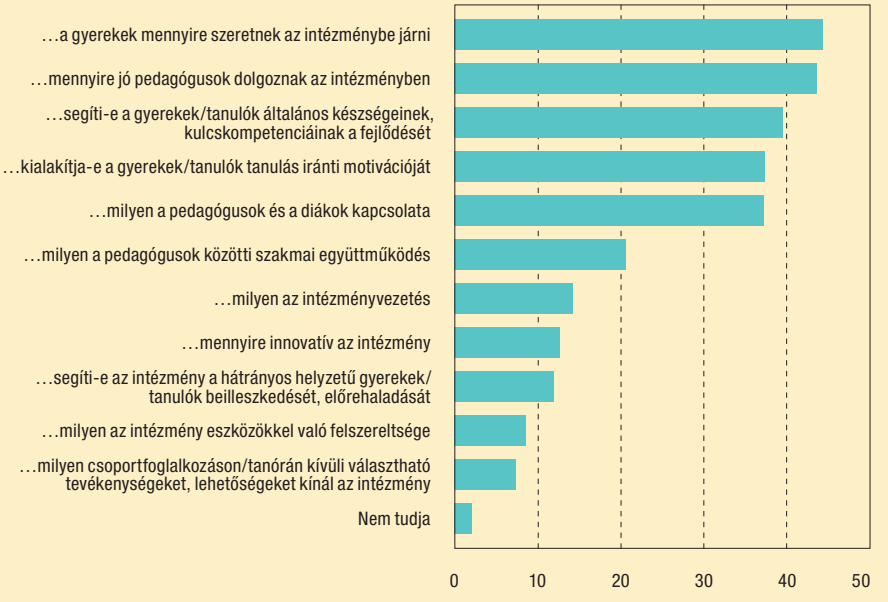
Az eredményességről folyó beszélgetések keretében újra és újra, megjelent a hozzáadott érték fogalma, valamint annak a pedagógiai célnak a hangsúlyozása, hogy az iskolának minden gyerekből a lehető legtöbbet kellene kihoznia.

Miközben ma már világos és szakmailag jogosnak ítélt a hozzáadott érték koncepciója, az eredmények összegzésekor a kutatók arra is felhívják a figyelmet, hogy mégsem lenne méltányos, ha a tanárok és az iskolák értékelése kizárólag a tanulók előmenetelén vagy teszteredményein nyugodna. A szakemberek többsége külföldön és itthon is kiáll amellett, hogy mindig többféle oka lehet annak, ha a tanulói eredmények elmaradnak a kívánatostól. Az iskolában zajló komplex tanítási-tanulási folyamat sikerességét nem lehet egyetlen eredményességi mutatóval jellemezni. A szakemberek többsége ezért azt vallja, hogy bár nagyon fontos a pedagógiai hozzáadott érték mérése, ennek eredményei nem képezhetnek alapot ahhoz, hogy rájuk hivatkozva iskolák sorsáról vagy tanárok fizetéséről döntsenek. Arra viszont nagyon is alkalmasak, hogy információt szolgáltassanak az iskola különböző tanulócsoportjaiban, tagozatain folyó munkáról, egy-egy tantárgy oktatásának sikerességéről, így célzott fejlesztések kiindulási pontjai legyenek.

AZ EREDMÉNYESSÉG NÉHÁNY EGYÉB FONTOS MUTATÓJA

A nagy online vizsgálat keretében a kutatók arról is megkérdezték a pedagógusokat, hogy – egy kevésbé mérhető értékeket felsoroló lista elemei közül – véleményük szerint mely jellemzők utalnak leginkább az intézményben folyó pedagógiai munka eredményességére. A válaszadóknak tizenegy felkínált szempont közül kellett kiválasztaniuk a számukra legfontosabb hármat. Választásaik alapján az alábbi fontossági sorrend rajzolódott ki a teljes mintán belül az „Egy intézmény eredményességét leginkább az jelzi, hogy…” mondatkezdet befejezéseiből.

29. ábra. Az intézmények eredményes működését jelző adott tényezők fontossági sorrendje a pedagógusok véleménye szerint (N = 8582) (%)



Annak a szempontnak a megítélésében, hogy a gyerekek szeretnek-e az intézménybe járni, a középiskolai tanárok képviselték az átlagot. Ehhez képest az óvodapedagógusok körében többen (59%), az alsó és a felső tagozaton tanítók között kevesebben tartották fontosnak ezt a szempontot (39%, illetve 37%).

A jó pedagógusokkal való ellátottság fontosságának megítélése terén a szakközépiskolában dolgozók képviselték az átlagot. A legfontosabb a gimnáziumi tanárok (49%) és az óvodapedagógusok (48%) számára volt ez a szempont. Kevésbé ítélték viszont lényeges sikermutatónak az általános iskolai tanítók és tanárok (41-41%), s még inkább a szakiskolai tanárok (35%).

A képességfejlesztés sikerességét leginkább az általános iskola alsó (45%) és felső tagozatán (42%) minősítették fontos eredményességi mutatónak a válaszadók. Az óvoda képviselte az átlagot (41%), az átlagnál jóval kevésbé tartották fontosnak ezt a középiskolai tanárok (gimnázium: 32%, szakközépiskola: 29%, szakiskola: 27%). A középfokhoz kapcsolódó adatokból az is kiolvasható, hogy a képességek fejlesztését épp azokban az intézményekben tartják kevésbé lényeges sikermutatónak, amelyekben erre a leginkább szükség lenne.

A tanulási motiváció szempontjának megítélésében a szakközépiskolák képviselik az átlagot. Magasabbra értékelik az általános iskolában (41-40%) és a gimnáziumokban tanítók (43%), és alacsonyabbra az óvodapedagógusok (27%), valamint a szakiskolai tanárok (32%).

Az eredményesség témakörének interjúkra alapozott vizsgálatához egy olyan iskolai mintát is kialakítottak a kutatók, amelybe az országos kompetenciaméréseken különböző szinten teljesítő intézmények kerültek be. Ezekben sok-sok egy irányba mutató gondolat fogalmazódott meg, és számos dilemma is felvetődött azzal kapcsolatban, hogy mi a siker, mihez képest tekinthető egy iskola munkája eredményesnek, és hogyan vethetők össze egymással a különféle feltételek között dolgozó iskolák teljesítményei.

NÉHÁNY RÉSZLET EZEKBŐL AZ INTERJÚKBÓL

„…az nem mérhető, hogy […] elment ötször operába meg színházba, eljutott Magyarország különböző tájaira, és megnézte mondjuk a pécsi Zsolnay negyedet vagy az egri bazilikát, vagy volt fönt a Várban. [pedig] ezt is lehet eredményességnek nevezni."

„Hogy a diákjainkat boldog, kiegyensúlyozott életre tudjuk felkészíteni, megállják a helyüket a szakterületükön […] Azt gondolom, hogyha a tanuló a szakmájában el tud helyezkedni, el akar helyezkedni, és abból próbál megélni, és boldog, kiegyensúlyozott életet él, akkor az már siker."

„Egy gyerek orvosi egyetemre első helyen akarja beadni a pályázatát, de nem fogják fölvenni csak kertészmérnöki karra. És lesz belőle egy kertészmérnök, akinek az álmait föl kellett adnia, mert ő igazából sebész orvos szeretett volna lenni, de nem sikerült neki. […] Vagy adva van akár egy közepes képességű, akár kiváló képességű gyerek, aki úgy dönt, hogy cukrász szeretne lenni. És eleve sehova nem adja be a továbbtanulási szándékát […] hanem ő egy ilyen OKJ-s képzéses cukrász akar lenni, mert az az álma, és utána elvégzi és […] a szakmájában a legkiválóbb akar lenni. Akkor én, ha szülőként választhatok […] életpályamodellt a gyerekemnek, hát én biztos, hogy az utóbbit választanám."

KÉRDÉSEK, AMELYEKRŐL ÉRDEMES LENNE KÖZÖSEN GONDOLKODNI:

- ✔ Mi lehet az oka annak, hogy nem javulnak az országos kompetenciamérés eredményei? Vajon miért nem épülnek ezekre célzott fejlesztések?
- ✔ Szükség van-e olyan képességkövetelményekre, amelyek teljesítését saját jövője érdekében minden magyar fiataltól el kell várni – függetlenül attól, hogy gimnáziumba vagy szakiskolába jár-e?
- ✔ Hogyan lehetne biztosítani, hogy minden magyar szakiskolás fiatal birtokába jusson az élethosszig tartó sikeres tanuláshoz szükséges alapkészségeknek, valamint az olyan életvezetési készségeknek, mint például a döntés és problémamegoldás, a kritikus és kreatív gondolkodás, a hatékony kommunikáció, az empátia, a stressz kezelése, a reziliencia vagy az énhatékonyság?

2.2. EGYÜTT VAGY KÜLÖN?

A különféle családi háttérből érkező, különböző adottságokkal rendelkező gyerekek iskolai sikeressége nagymértékben függ attól, hogy sokféleségüket miként fogadja az intézményrendszer, s mennyire tudják személyre szabott módon támogatni fejlődésüket a pedagógusok.

A világ országai ezért folyamatosan keresik a válaszokat erre az alapkérdésre, s az útkeresés egyúttal időről időre átalakítja a fogalmakat is. Míg korábban inkább az integráció kategóriájával határozták meg az elérni kívánt célokat a szakemberek és a politikusok, ma az inklúzió kifejezést használják egyre szélesebb körben. A szóhasználat változása egyben a pedagógiai modellek változását is magával hozta.

AZ INTEGRÁCIÓ ÉS AZ INKLÚZIÓ FOGALMA

Az integráció szó olyan folyamatot jelöl, amelyben a hangsúly egyes személyeknek a társadalomba való beilleszkedésén van. Ez azonban nem feltétlenül társul azzal, hogy a környezet maga is formálódik közben. A változás ebben a megközelítésben elsősorban olyan magatartási forma, amit az érintett egyéntől vár el a környezete.

Az inklúziós szemlélet súlypontja ezzel szemben a befogadásra, vagyis a környezetre esik, és hangsúlyozza, hogy ha a környezet megfelelő módon reagál a benne lévők igényeire, szükségleteire, akkor a kölcsönös befogadás mindenki számára előnyös lesz. Az inkluzivitás tehát azokat a beavatkozásokat állítja a középpontba, amelyek megakadályozzák egyes személyek vagy csoportok kizáródását az adott közösségből. Az esélyegyenlőség oldaláról közelítve a kérdéshez, ez az egyenlő bánásmód, a hátrányos megkülönböztetés tilalmának (equality) biztosítása mellett a valódi hozzáférést garantáló méltányosság (equity) elvének folyamatos gyakorlását is jelenti – egészen az inklúzió teljes értékű megvalósulásáig.

EGY INTÉZMÉNY KIVÁLÓSÁGA

Az inkluzív szemlélet ma már számos országban részét képezi az oktatás minőségéről vallott filozófiának. Az ezt összegző Inclusive Excellence modell azt a gondolatot hangsúlyozza, hogy egy intézmény kiválósága azon múlik, képes-e a vele kapcsolatban álló valamennyi személyt és csoportot bekapcsolni a szervezeten belüli együttműködés folyamataiba. Ki tudja-e aknázni a bennük rejlő lehetőségeket és el tudja-e érni, hogy ők maguk a legkiválóbb személyes teljesítményt nyújtsák? Ebben a megközelítésben az inklúzió négy alappillér – a sokszínűség, a méltányosság, a befogadás és a kiválóság – szerves tartalmi egybekapcsolódásával értelmezhető.

INTEGRÁCIÓS PEDAGÓGIAI RENDSZER (IPR)

Az inklúzió fogalma először a fogyatékos tanulókra vonatkozóan jelent meg Magyarországon. Az ezredfordulót követően azonban más tanulói csoportokra is kezdték kiterjeszteni a sikeres együttnevelést célzó pedagógiai beavatkozásokat. 2003-ban indult el a szociálisan hátrányos családból érkező tanulók intézményi környezetét befogadóvá alakító „Integrációs Pedagógiai Rendszer" (IPR) bevezetése a közoktatásban. Az IPR alkalmazása oktatásszervezési szempontból együttnevelő (integratív), tartalmi szempontból pedig kölcsönösen befogadó (inkluzív) szemléletű gyakorlatnak tekinthető. A programba bekapcsolódó intézmények olyan fejlesztési folyamatként értelmezték saját tevékenységüket, amely elsődlegesen a tanulási környezet átalakítását célozta, s azon keresztül kívánt pozitív hatást gyakorolni a hátrányos helyzetű gyerekcsoportok befogadására. Az IPR intézményi megjelenése a méltányosságot biztosító inkluzív tér kiépítését és működtetését jelentette, annak a négy alappillérnek az egybekapcsolásával, amelyet az Inclusive Excellence pedagógiai modellje testesít meg.

A program kezdete óta eltelt több mint tíz év indokolttá tette, hogy a projekt keretében helyet kapjon annak a 147 általános iskolának a vizsgálata is, amely 2006-tól alkalmazza az IPR-t. Az elemzés sokféle szempontra terjedt ki. A működés tárgyi és személyi feltételeinek megismerése mellett a kutatók igyekeztek képet alkotni az iskolában folyó munka eredményességéről, valamint a pedagógusok és a vezetők integrációval kapcsolatos szemléletének alakulásáról is.

AZ INKLÚZIÓT SEGÍTŐ TANULÁSI KÖRNYEZET

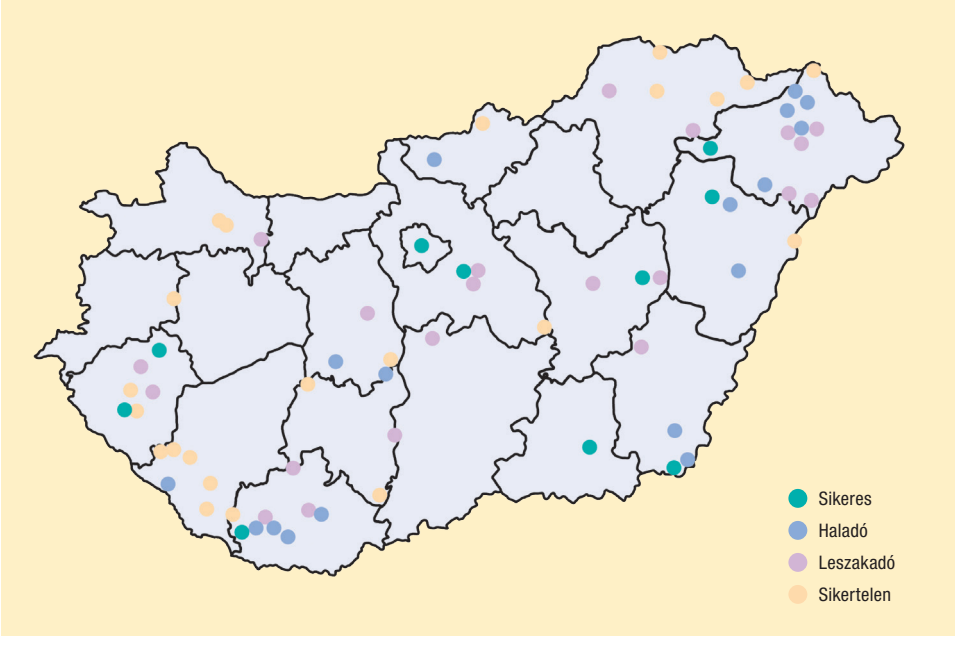
Az elemzés fontos kérdése volt, hogy vajon van-e kapcsolat az inklúziót segítő környezet és a tanulók sikeressége között. A környezeti sajátosságok leírásához az Inclusive Excellence elméleti modelljéből és a hazai IPR-fejlesztés gyakorlatából kiindulva a következő vizsgálandó kérdésköröket határozták meg a kutatók:

- Milyen mértékben közvetíti a tér és a tárgyi környezet a befogadó szemléletet? Mennyire ad lehetőséget a résztvevők szabad és kölcsönös együttműködésére?
- Mennyire van jelen a környezetben minden résztvevő számára a sokszínűség? Mennyire támogatja a környezet a negatív sztereotípiák háttérbe szorulását?
- Mennyire vannak felkészülve a megvalósítók az inkluzív szemlélet napi gyakorlatba történő átültetésére annak érdekében, hogy a befogadás túllépjen a „jó szándék" szintjén?
- Mennyire segíti a környezet az egyéni sajátosságok figyelembevételét, mennyire teszi lehetővé egyéni tanulási utak kialakítását és pedagógiai támogatását?
- Mennyire támogatja a környezet az intézményi szereplők partneri együttműködését?
- Mennyire segíti a mérésekkel, értékelésekkel kísért folyamatos megújulást, s a rendelkezésre álló erőforrások hatékony intézményi felhasználását?

AZ IPR ISKOLÁK TANULÓINAK EREDMÉNYESSÉGE

A kutatók a nemzetközi gyakorlatban alkalmazott eljárás szerint alakítottak ki egy úgynevezett tanulói sikerességi indexet (Student Success Index – SSI), amely egy adott intézményre vonatkozóan fejezi ki az oda járó diákok előrehaladásának általános eredményességét. Az intézményi sikerességi mutató megállapításához szükséges adatokat az igazgatók által kitöltött online kérdőívek segítségével gyűjtötték össze. A kérdőívet a 2006-tól az IPR elvei szerint működő 147 iskolának küldték ki. 70 intézményből kaptak vissza elegendő adatot ahhoz, hogy azokra építve el lehessen végezni az intézmények sikerességi kategóriákba való besorolását. E munka eredményét szemlélteti az alábbi térkép.

30. ábra. Az elemzésbe bevont 70 IPR intézmény tanulói sikeresség szerinti megoszlása az országon belül (2014)



Szerkesztette: Híves Tamás, OFI (2014)

Az egyes kategóriákat a települési típusokkal összevetve, a kutatók azt tapasztalták, hogy a legsikeresebbek csoportjába kerülő intézmények minden településtípuson megtalálhatók. A „haladó" és a „leszakadó" kategóriába tartozók egyaránt a kistelepüléseken koncentrálódnak. Sikertelennek minősített intézmények viszont csak községekben voltak, s ezek közül sok a leszakadó gazdasági térségekben működött.

INKLUZÍV KÖRNYEZET ÉS TANULÓI SIKERESSÉG

E kutatás igazi célja azonban nem egy-egy konkrét iskola sikerességének megállapítása volt, hanem annak vizsgálata, hogy van-e összefüggés a tanulási eredmények és a környezet sajátosságai között. A kérdőíves eszközt ezen a ponton 33 interjú és számos osztálytermi megfigyelés egészítette ki. A kapott eredmények azt támasztották alá, hogy szoros kapcsolat áll fenn a tanulói sikeresség és a környezet befogadó jellege között. A jobb tanulói teljesítmények hátterében azonban nem egyszerűen a jobb tárgyi körülmények állnak. A kutatók azt tapasztalták, hogy az eltérés sokkal inkább annak a függvénye, hogy az adott intézmény hogyan használja ki a rendelkezésére álló lehetőségeket.



A Kétújfaluban működő, eredményes IPR-iskola egyik osztálya (2014)

Miközben a sikeres intézmények számos tekintetben eltértek egymástól, az alábbi közös vonások összekapcsolták őket:

Pedagógusaik

- magas szinten felkészültek és folyamatos igényük van a fejlődésre,
- az átlaghoz képest kevésbé gondolkodnak sztereotip módon a szegénységről és a cigányságról,
- kevésbé tulajdonítják a tanulói kudarcokat egyéni vagy családi gyökerűeknek,
- inkább hajlamosak rá, hogy az eredménytelenséget szakmai hiányosságokkal magyarázzák,
- elkötelezettek tanulócsoportjaik iránt és hatékonyan képviselik az érdekeiket.

A sikeres intézmények a többihez képest

- nagyobb arányban biztosítanak rendszeres napközi ellátást és szakköröket tanulóik számára,
- nagyobb mértékben ápolnak partneri kapcsolatot a körülöttük lévő szervezetekkel (pl. a családsegítő és gyermekjóléti szolgálattal és a középfokú iskolákkal),
- nagyobb arányban vesznek részt az ökoiskolai és a tehetségpont-hálózat tevékenységében.

KI A FELELŐS AZ ISKOLAI KUDARCOKÉRT?

Ugyanebben a vizsgálatban a kutatók arra is kíváncsiak voltak, miként változott az IPR iskolák pedagógusainak gondolkodása az eltelt időszakban. Befolyásolták-e az inklúzió alapvető kérdéseiről vallott nézeteiket a továbbképzések, valamint az eltelt időszak jelentős központi támogatással végzett tevékenységei? E tájékozódás egyik kérdése az volt, hogy a válaszadók szerint általában véve ki mennyire tekinthető felelősnek a hátrányos helyzetű gyerekek iskolai kudarcaiért. A 2014-ben kapott adatokat a 2006. éviekkel összevetve, a kutatók azt tapasztalták, hogy a vélemények lényegben nem változtak az elmúlt nyolc év alatt. Akárcsak korábban, a kudarcok fő forrásaként most is a családok jellemzőit (a szülők hanyagságát, az ingerszegény családi környezetet, a helytelen életmódot, a családi szocializáció hiányosságait) jelölték meg a válaszadók, másodsorban pedig a megfelelő színvonalú óvodáztatás hiányát tették felelőssé. S csak harmadsorban magyarázták a kudarcokat különféle iskolai eredetű hiányosságokkal.

EGYÜTT VAGY KÜLÖN?

A téma alapdilemmája sokak számára a szociális és/vagy etnikai szempontból eltérő családi háttérrel rendelkező gyermekek együtt vagy külön történő nevelése és oktatása. Ezzel összefüggésben most is ugyanazokat a kérdéseket tették fel a kutatók, mint 2006-ban, az IPR-be való belépéskor és 2007-ben, az IPR iskolai alkalmazására felkészítő továbbképzéseket követően. Akárcsak az előző esetben, e téren sem érzékeltek változást. Nagyjából ma is ugyanannyian értenek egyet azzal az állítással, hogy az iskola nem tudja bepótolni, amit a család a kisgyermekkori szocializáció során elmulasztott, mint korábban. Az integrált oktatás megvalósíthatóságáról a válaszadók többsége sem a továbbképzések előtt, sem pedig utána nem formált túl pozitív véleményt – bár a képzés hatására ideiglenesen nyolc százalékponttal csökkent a borúlátók aránya. 2014-re azonban visszaállt, sőt kicsit még nőtt is azoknak aránya, akik egyetértettek azzal a gondolattal, hogy nem néznek szembe a realitásokkal, akik erőltetik a hátrányos helyzetű tanulók iskolai integrációját. Az elmúlt évek során ugyancsak erősödött az a vélekedés, hogy mind a roma, mind a nem roma gyerekek számára jobb, ha nem ugyanabba az osztályba járnak. S ezzel egyidejűleg némiképp csökkent annak az állításnak az elfogadottsága, hogy a roma tanulóknak joga van nem roma gyerekekkel egy osztályba járni.

19. táblázat. Az integrált oktatás témaköréhez kapcsolódó néhány állítással egyetértők aránya az IPR-t megvalósító pedagógusok körében (%)

ÁLLÁSPONT	KÉPZÉS ELŐTT (2006) N = 2394	KÉPZÉS UTÁN (2007) N = 1997	2014-BEN N = 1355
Nem várható el, hogy az iskola bepótolja mindazt, amit a család a kisgyermekkori szocializáció során elmulasztott	91,5	93,5	92,1
Akik mindenáron erőltetik a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek iskolai integrációját, azok nem néznek szembe a realitásokkal	69,4	61,2	70,5
A roma gyerekeknek jobb, ha az iskolában külön osztályba járnak	11,0	8,9	19,2
A nem roma gyerekeknek jobb, ha az osztályukban nincsenek roma gyerekek	24,5	21,1	28,5
Minden roma gyereknek joga van arra, hogy a nem romákkal közös osztályban tanuljon	93,3	95,0	90,8

A kutatók arról is megkérdezték a pedagógusokat, hogy véleményük szerint inkább előnyei vagy inkább hátrányai vannak-e az eltérő szociális helyzetű tanulók együttnevelésének. 2006 és 2007 között enyhe pozitív elmozdulást érzékeltek az előnyök irányába. 2014-re azonban visszaálltak a válaszok korábbi arányai. Fontos azonban rögzíteni, hogy az IPR-es iskolák tanárainak 79%-a még ma is látja valamilyen előnyét az integrált oktatásnak.

A kutatás külön vizsgálta az etnikai alapon való elkülönítéssel összefüggő vélekedéseket. 2014-ben ebben a témakörben 2007-hez képest ötször többen tértek ki a válaszadás elől (26%). A megkérdezettek 10%-a pedig ma olyan megoldásnak tarja a roma tanulók elkülönített oktatását, amely csak előnyökkel jár. Ugyanakkor fontos rögzíteni, hogy a pedagógusok többsége ma is elutasítja a gyerekek etnikai alapon való elkülönített oktatását.

KÉPESSÉG SZERINTI TANULÓCSOPORTOK

A szociális és etnikai alapon történő elkülönítés vagy együttnevelés kérdése mellett azt is vizsgálta a kutatás, hogy képességek szempontjából milyen összetételt tartanak ideálisnak a válaszadók. Az eredmények azt mutatják, hogy többségük a tanulók képesség szerinti csoportosításának a híve. Negyedrészük magukat az intézményeket alakítaná ki így, több mint egyharmaduk az osztályok megszervezésekor venné alapul a képességeket. Ez a vélekedés sem változott érdemben az elmúlt tíz év folyamán – bár közvetlenül az IPR-képzést követően érzékelhető volt bizonyos mértékű szemléleti változás az érintett pedagógusok körében. A továbbképzések előtt mindössze 13%-uk tartotta ideálisnak a képesség szempontjából vegyes összetételű osztályokat, s arányuk a képzést követően 22%-ra emelkedett. A homogén iskolák mellett voksolók aránya azonban akkor is csak 21%-ra csökkent a korábbi 24%-ról, miközben a „bizonytalanok” aránya nem változott. 2014-re azonban lényegében minden területen visszaállt a vélemények 2006-os szintje.

20. táblázat. A képesség szempontjából ideális tanulói összetétel az IPR-iskolákban dolgozó pedagógusok véleménye szerint (%)			
IDEÁLIS ÖSSZETÉTEL	KÉPZÉS ELŐTT (2006) N = 2318	KÉPZÉS UTÁN (2007) N = 1880	2014-BEN N = 1368
Vegyes osztály	12,8	22,0	15,3
Homogén osztály	36,2	29,3	36,3
Homogén iskola	24,1	21,4	23,1
Bizonytalan	26,9	27,2	24,4
ÖSSZESEN	**100,0**	**100,0**	**100,0**

A kutatók látni akarták azt is, hogy van-e érdemi különbség az IPR-es iskolák pedagógusai, valamint a máshol dolgozó pedagógusok között e kérdés megítélésében. Ezért a nagy online kutatásban résztvevőket is annak mérlegelésére kérték, hogy mit mondanának egy barátjuknak, ha az saját gyermeke iskoláztatásához kérne tőlük tanácsot: képesség szerint vegyes vagy homogén osztályba járassa, illetve képesség szerint homogén iskolába írassa-e be.

- A válaszadók mintegy harmada a képesség szerinti homogén osztályt ajánlotta. S az e nézetet vallók között saját csoportjukénál nagyobb arányt képviselnek az IPR-es iskolák pedagógusai.

- Mindkét csoport tagjainak hozzávetőleg negyedrésze foglalt állást a képesség szerint homogén iskola mellett.

- A képesség szerint heterogén osztályt a válaszadók 12-15%-a tartotta jó megoldásnak – s az IPR-es iskolák pedagógusai ebben a csoportban is az átlagnál magasabb arányt képviseltek.

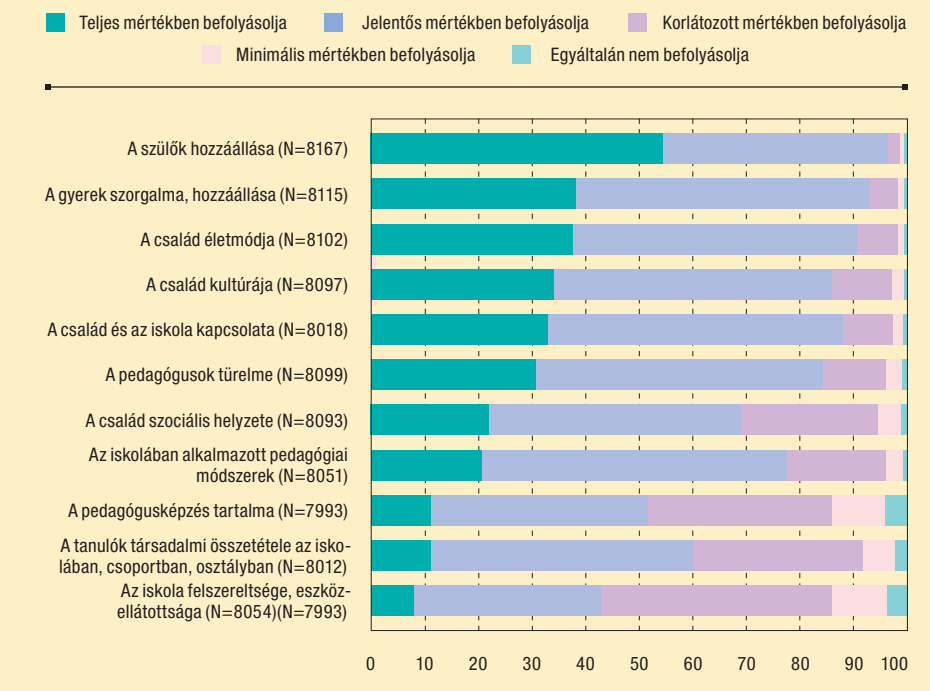
- S végül a válaszadóknak egy része bizonytalan volt e kérdés megítélésében. De a bizonytalanok aránya kisebb volt az IPR-es pedagógusok körében (24,6%), mint a többiek között (30,3%).

A tapasztalatok tehát azt mutatják, hogy a pedagógustársadalomban erősen él a képesség szerinti homogén csoportokban való oktatás gondolata. S úgy tűnik, erős a meggyőződésük abban is, hogy ez a forma alkalmas a hátrányok eredményes kezelésére. Vagyis: a bizakodás alapja egy olyan szelekció, amelyről tudni lehet, hogy rejtett diszkriminációhoz vezet. Hiszen a képességek szerinti csoportosítás alapját jelentős részben a tanulók szociokulturális háttere adja. Mivel Magyarországon a tanulói teljesítményeket nagymértékben meghatározza a családi háttér, a képesség szerinti csoportosítás egyben társadalmi csoportok szerinti iskolai elrendeződést is jelent.

A HÁTRÁNYOK KOMPENZÁLÁSÁT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

Egy, az IPR-es iskolák körében használt és a mostani projekt nagy pedagóguskutatásában is szereplő kérdéssor azt vizsgálta, hogy a pedagógusok szerint milyen tényezők és milyen mértékben befolyásolják a családból hozott szocializációs hátrányok kiegyenlítésének esélyeit.

31. ábra. A családból hozott szocializációs hátrányok kiegyenlítésének sikerességét leginkább befolyásoló tényezők mértéke a pedagógusok véleménye szerint (2013) (%)



A kétféle mintához tartozó pedagógusok véleményeit összevetve, a kutatók kevés eltérést találtak az IPR-programban érintett és az azon kívüli csoport között. A válaszadók a gyermekek tanuláshoz való viszonyának, valamint a családi körülményeknek tulajdonítják a legnagyobb szerepet a hátránykompenzáció sikeressége szempontjából. Láthatóan mindkét mintán belül ennél kevésbé gondolják fontosnak az iskolai és a pedagógiai tényezők befolyásoló erejét.

A TANÁROK ÉS AZ IGAZGATÓK NÉZETEI KÖZÖTTI ELTÉRÉSEK

A pedagógusok álláspontját az intézményvezetők véleményével összevetve, az látható, hogy az igazgatók nagyobb arányban utasítják el a képesség szerinti szelekciót. Mind az IPR-iskolák (22%), mind a többi általános iskola (18%) vezetői a pedagógusoknál nagyobb arányban voksoltak a vegyes összetételű osztályokra. A szociális integráció kérdésében még jelentősebb volt az eltérés. Úgy tűnik, a vezetők lényegében elkötelezettek az integrált oktatás mellett: alig 2%-uk vélte úgy, hogy ez csak hátrányokkal járhat. Szintén egyértelmű álláspontot jeleztek az etnikai alapú különoktatással szemben: mindössze 3%-uk ítélte azt előnyösnek.

A hátránykompenzáció esélyeinek megítélése során az IPR-iskolákban három tényező – a család életmódja, szociális helyzete, valamint az iskola tanulóinak társadalmi összetétele – mentén különbözött jelentősen az iskolavezetők és a pedagógusok véleménye. Egyértelműen kitűnik, hogy az IPR-iskolákban a vezetők kisebb jelentőséget tulajdonítanak a gyermek magával hozott szociális jellemzőinek, s magasabbra értékelik az iskola pedagógiai szerepét. Az általános iskolák teljes mintájában a vezetők szintén az iskola és az iskolában alkalmazott pedagógiai módszerek jelentőségét hangsúlyozták. Vagyis: nagyobb szerepet tulajdonítanak az iskolának a hátrányok leküzdésében, mint a nem vezetői beosztásban dolgozó pedagógusok.

KITEKINTÉS

OLVASÓPARTNEREK ÉSZAK-ÍRORSZÁGBAN

A Better Reading Partners nevű program az 1990-es években jött létre Bradfordban. Azt kívánja elősegíteni, hogy minden fiatal megszerezze azokat a kompetenciákat, amelyek révén az olvasás örömteli tevékenységgé válhat számára. Az olvasópartnerek pedagógiai asszisztensek, fejlesztőpedagógusok vagy a feladatra felkészült önkéntesek.
A program a rendszeres kompetenciaméréseken alulteljesítő tanulókat vonja be tízhetes, heti háromszori elfoglaltságot jelentő tevékenységbe. Az alkalmanként 15 perces foglalkozásosokon a felnőtt partner mindig egy-egy tanulóval dolgozik, és három szinten fejleszti az olvasási készséget.
Új szöveg olvasása, amikor a betűfelismerés áll a középpontban.
Az előző foglalkozáson újként megismert szöveg ismételt elővétele, az olvasási sebesség növelése és a szövegértés javítása érdekében.
A már jól ismert szöveg olvasása, amikor a folyékony olvasás, a kifejezőkészség és a szövegértés erősítése kerül a középpontba.
Egy szöveget tehát háromszor vesznek elő, majd ezt követően bekerül a feldolgozott anyagok gyűjteményébe. A siker szempontjából fontos a szöveg kiválasztása: a tanuló olvasási szintjének és érdeklődésének is megfelelő szövegeket kell találni. Ezek egyaránt lehetnek szépirodalmi jellegűek, tudományosak, de akár a napi sajtóban megjelenő szövegek is. A programot eredetileg az általános iskolai korosztály számára találták ki, de ma már létezik középiskolai változata is.

KÉRDÉSEK, AMELYEKRŐL ÉRDEMES LENNE KÖZÖSEN GONDOLKODNI:

- ✔ Vajon miért nem változott a pedagógusok integrációval kapcsolatos véleménye az elmúlt évtizedben?
- ✔ Milyen okai lehetnek annak, hogy a pedagógusok viszonylag csekélynek érzik saját lehetőségeiket a hátránykompenzálás terén?
- ✔ Vajon az igazgatók tényleg elkötelezettebbek a gyerekek együttnevelése terén vagy csak úgy gondolták, hogy ilyen választ várnak el tőlük?
- ✔ Van olyan nevelési-oktatási forma, amely minden gyerek számára egységesen a legjobb feltételeket kínálja a fejlődéséhez?

EGÉSZ NAP AZ ISKOLÁBAN? EGY FEJLESZTÉS ANATÓMIÁJA

Szerkesztő: Kőpatakiné Mészáros Mária, Kovács Erika, Mayer József, 2015

A projekt egyik nagy ívű tevékenysége az egész napos általános iskola számára történő keretek és tartalmak kidolgozására irányult. A fejlesztők ennek során az eredményes iskolákkal szembeni 21. századi elvárásokból indultak ki, amelyek középpontjában a tanulók megkülönböztetésének elutasítása és a képességek személyre szabott, sokoldalú fejlesztése áll.

A FEJLESZTŐK ÁLTAL KIINDULÁSKÉNT ELFOGADOTT DEFINÍCIÓK

„Az egész napos iskola olyan közösségi tér, amelyben az iskolán kívüli szervezetekkel, ellátásokkal is együttműködve egész nap és egész évben az oktatás hagyományos keretei mellett több, elsősorban a gyerekeket, de szüleiket célzó szolgáltatás is helyet kap. Olyan szerepeket is átvállal, olyan szolgáltatásokat nyújt, ami nem minden gyerek számára hozzáférhető." (Darvas Ágnes–Kende Ágnes 2009.)

„Pedagógiai nézőpontból (…) általában azt a formát nevezzük egész napos iskolának, ahol a tanítás és a szabadidős tevékenységek keverednek, rugalmasabb napirend alakítható ki, ami egyenletesebb terhelést eredményez a diákoknál. A diák csak este megy haza, de cserébe már nincs házi feladata, és az iskolai nap kereteibe belefér a felzárkóztatás, tehetséggondozás és a sport- vagy más tevékenység is." (Sinka Edit 2011.)

AZ EGÉSZ NAPOS ISKOLA CÉLRENDSZERE

Azt keresve, hogy az egész napos általános iskola milyen szempontból hozhat minőségi változást, milyen értéket adhat hozzá a mai köznevelési rendszerhez, a fejlesztők az alábbi koordináta-rendszer segítségével foglalták össze a céljaikat.

Az x-tengely az élethosszig tartó tanulás gondolatköréhez való kötődést fejezi ki. Ezzel összefüggésben:

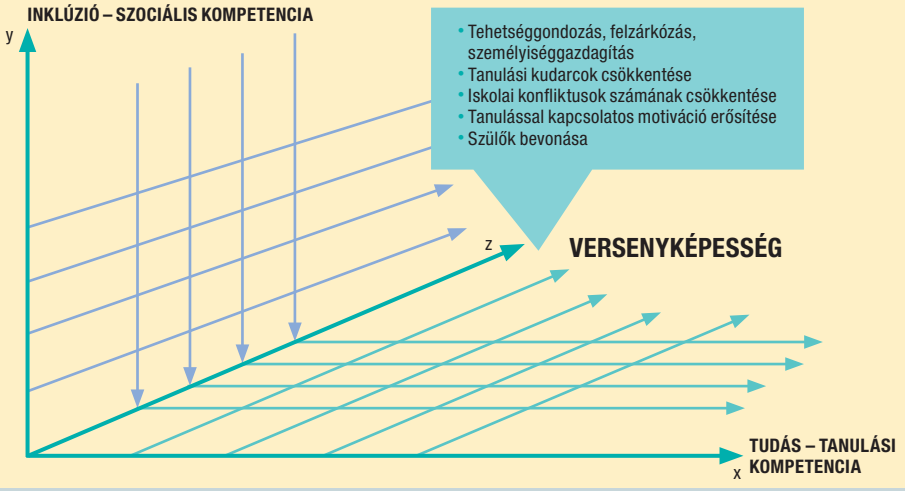
- az iskola mint tanuló szervezet vesz részt a programban, vállalja, hogy tanulással reagál a különféle változásokra;
- a pedagógusok mint tanulni akaró felnőttek vesznek részt benne, akik elkötelezettek önmaguk fejlesztése iránt, s akik az iskola egyik legfontosabb feladatának tekintik, hogy a tanulókat képessé tegyék az élethosszig tartó tanulásra, vagyis arra, hogy az életükben megjelenő változásokra (kihívásokra) tanulással reagáljanak;
- a tanulók elfogadják az iskola céljait, különösen pedig azt, hogy életükben meghatározó jelentősége lesz a tanulás különféle – formális, informális és nonformális – típusainak.

Az y-tengely azt az elvárást jelzi, hogy az iskolának mint szervezetnek és a benne dolgozó szakembereknek egyénileg is egyet kell érteniük abban, hogy tevékenységeik a társadalmi kohézió erősítését szolgálják. Vagyis: nem támogatnak semmilyen kirekesztésre, szegregációra vagy bármiféle megkülönböztetésre irányuló törekvést.

A z-tengely mentén a tanórai és tanórán kívüli tevékenységekhez kapcsolódó, egymást áthatható olyan összetett elvárásegyüttes jelenik meg, amelynek meghatározó elemei a következők:

- a tanulási eredményesség, a tanulói versenyképesség növelése,
- a tanulók személyiségének gazdagítása művészeti és sporttevékenységek révén,
- a tanulási kudarcok csökkentése célzott programok segítségével,
- a társadalmi kohéziót erősítő kompetenciák fejlesztése.

32. ábra. Az egész napos iskola fejlesztésének gondolati koordinátái



A MŰKÖDÉS LEHETSÉGES MODELLJEI

A nemzetközi tapasztalatok és a hazai előzmények alapján az egész napos iskola működésének három alapvető modellje képzelhető el.

- Olyan iskola, amely kreatív módszerekkel, óratervezéssel, napirend- és tanévszervezéssel „elosztja” az oktatással kapcsolatos különféle programokat a naponkénti 8-10 órás szolgáltatás keretében. Talán ez lenne az új modell legkedvezőbb kiindulási pontja, de egyben a legnehezebb is elterjeszteni és megvalósítani az intézményekben.
- Olyan iskola, amely a délelőtti órák után napközit, tanulószobát működtet, és így nyújt napközbeni ellátást. Ebben a modellben az egész napos forma keveset tud „hozzátenni” az iskola törekvéseihez, inkább csak a hagyományos programok minőségi javításáról lehet szó.
- Egy olyan iskolaotthonos megoldás, amely osztálykeretben jeleníti meg az egész napos iskolát. E modell a felső tagozatra történő kiterjesztésének alig van hazai előzménye. Másrészt kétséges, hogy támogatást kapna a középosztálybeli családoktól.

2.3. SOKOLDALÚ KÉPESSÉGFEJLESZTÉS

A 21. századi globális gazdaság számos új kihívást támaszt a munkába álló fiatalokkal szemben. A korábban keresett specialistákhoz képest egyre inkább felértékelődnek a munkaerőpiacon azok, akik stabil alapkészségekkel rendelkeznek, s emellett készek és képesek új dolgok szükség szerinti, gyors elsajátítására, valamint a másokkal való együttműködésre. A képességek iskolai kialakításával, valamint a tanulók személyre szabott fejlesztésével kapcsolatos kérdések vizsgálata ezért a projektben végzett kutatások több pontján is helyet kapott.

AZ ISKOLA LEGFONTOSABB PEDAGÓGIAI CÉLJAI

Az intézményvezetők körében végzett kutatás egyik kérdésére válaszolva, az igazgatók fontosság szerint rangsoroltak 13 olyan szakmai feladatot, amely fontos helyet kaphat egy iskola célrendszerében. A kialakuló lista élére – akárcsak egy öt évvel korábban elvégzett felmérésben – most is a tanulók képességeinek kibontakoztatása került. A konkrét tantárgyi ismeretek átadása ugyanennek a listának csak a közepe táján jelent meg. Mindez összhangban áll a pedagógusok körében végzett nagymintás kutatásnak azzal az eredményével, amely a kulcskompetenciák sikeres fejlesztését a legfontosabb három iskolai eredményességi mutató közé sorolta.

A KOGNITÍV KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSE

A különböző intézménytípusokban dolgozó mintegy nyolcezer pedagógus több mint fele vélte úgy, hogy a kérdőívben szereplő lista 11 kognitív típusú fejlesztési feladatából 9 jó minőségben – nagyon magas vagy magas színvonalon – valósul meg saját intézményében.

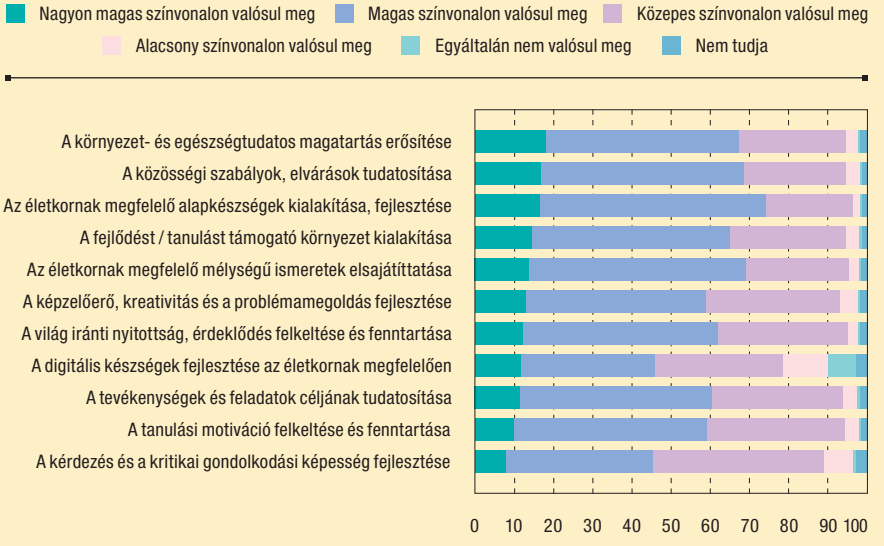
Csupán két olyan terület volt, ahol problémát is éreztek a válaszadók. Az egyik, amiről jelentősebb arányban vélték úgy, hogy egyáltalán nem vagy csak alacsony színvonalon valósul meg a gyakorlatban, az a digitális készségek életkornak megfelelő szintű fejlesztése (18,5%) volt. A másik, korántsem ilyen mértékben, de valamennyire mégis „lepontozott" terület a kérdezés és a kritikai gondolkodás képességének fejlesztése volt (8,2%). A kognitív készségek egyéb megnevezett részterületein 5% alatt maradt azoknak az aránya, akik úgy vélték, hogy saját intézményük a közepesnél gyengébb teljesítményt nyújtana az adott tartalmi területen.

Az adatok részletesebb elemzése feltárta, hogy a kognitív fejlesztés legtöbb részterületén az óvodapedagógusok és a tanítók a leginkább elégedettek. Míg a legkevésbé elégedettek majdnem minden területen a szakképzésben dolgozó pedagógusok voltak.

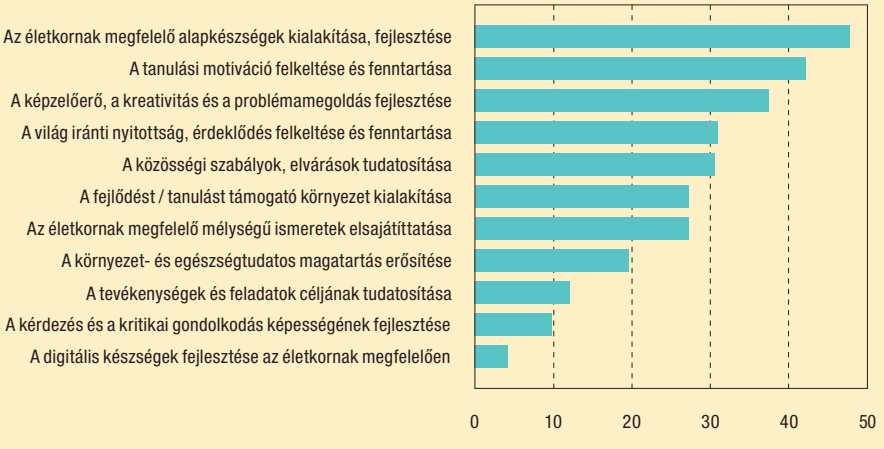
Ugyanezen kérdésblokk második felében arról alkottak véleményt a válaszadók, hogy számukra melyik három kognitív fejlesztési feladat megvalósítása a legfontosabb a felsorolt 11 közül. A következő diagram a teljes mintára vonatkozó átlagos fontossági sorrendet szemlélteti.

A gyakorlati minőség és a fontosság rangsorában is az alapképességek kialakítása és fejlesztése került az első helyre. A magas szinten megvalósuló tevékenységek sorában a második helyen szereplő ismeretátadás azonban a fontossági sorrendben már csak a hetedik

33. ábra. Egyes kognitív típusú fejlesztési feladatok megvalósulása a saját intézményben, a pedagógusok véleménye szerint, a teljes mintában (%)



34. ábra. Az egyes fejlesztési feladatokat a legfontosabb három közé beválasztó pedagógusok aránya a teljes mintában (%)



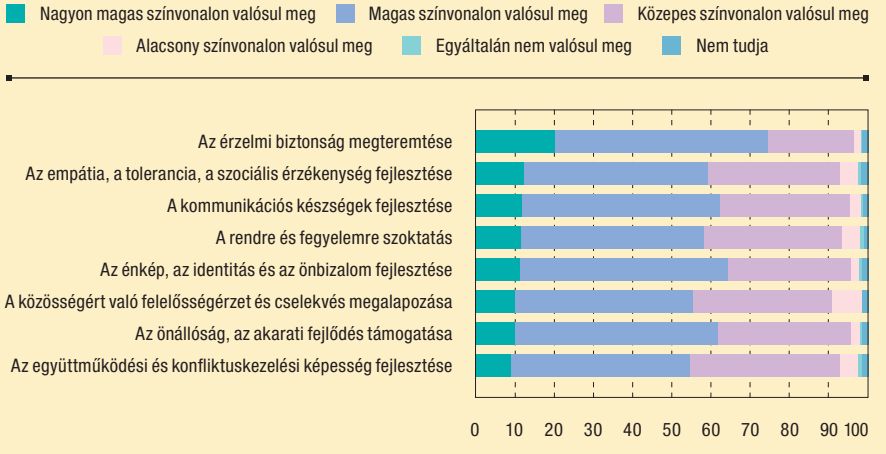
helyen áll. Több olyan kognitív fejlesztési feladat is van, amely viszont épp fordított pozícióban helyezkedik el a két listában. Ezeket viszonylag fontosnak minősítették, miközben gyakorlati megvalósulásukat kevésbé ítélték jónak a válaszadók. Ebbe a csoportba tartozik a valóság iránti nyitottság és érdeklődés, a tanulási motiváció, valamint a képzelőerő, a kreativitás és a problémamegoldó képesség fejlesztése.

A SZEMÉLYISÉG ÉS A TÁRSAS KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSE

Ez a kérdésblokk nyolc pedagógiai feladatot nevezett meg. Az átlagot tekintve a pedagógusok az összes tartalmi területen 50%-nál nagyobb arányban állították, hogy saját intézményükben magas vagy nagyon magas színvonalon valósulnak meg a felsorolt feladatok.

Leginkább az érzelmi biztonság megteremtésének sikerességét emelték ki (75%). Valamivel kisebb, 62% és 64% közötti elégedettségi értékekkel jellemezték az identitás és az önbizalom, a kommunikációs készségek, valamint az önállóság, illetve az akarati tulajdonságok fejlesztését. A többi tartalmi területen pedig 55-60% között volt a saját intézményük teljesítményével elégedett pedagógusok aránya.

35. ábra. A személyiség és a társas készségek néhány területének a saját intézményen belüli fejlesztésével való elégedettség a pedagógusok teljes mintájában (%)

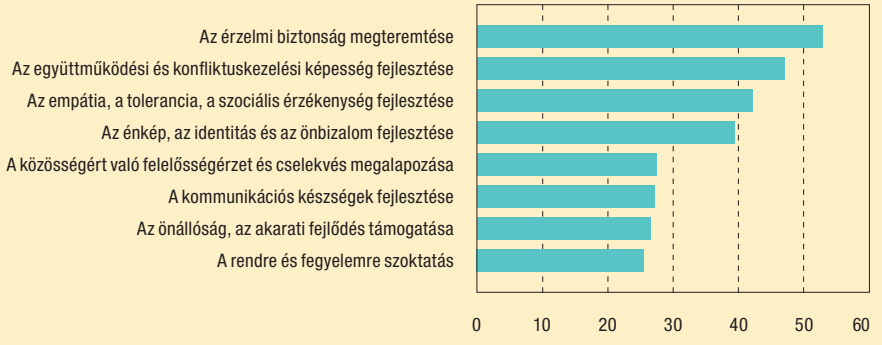


Csakúgy, mint a kognitív területeken, ebben az esetben is lényeges (31-42 százalékpontnyi) eltérés van a különböző intézménytípusban dolgozók elégedettsége között. Minden kategóriában toronymagasan a leginkább elégedettek az óvodapedagógusok, a legkevésbé pedig most is a szakiskolai tanárok voltak saját intézményük szakmai munkájával.

Az adatok olyan trendet rajzolnak ki, mintha a személyiség és a szociális készségek fejlesztését célzó munka eredményessége 3 és 14 éves kor között egyenletesen csökkenne. Ugyanakkor a számok megjelenítik a három középfokú intézménytípus közötti különbségeket is. A magyar oktatási rendszer szelektivitása szinte természetes módon jár együtt a kognitív fejlesztés sikeressége terén érzékelt markáns eltérésekkel. Az viszont már korántsem ilyen magától értetődő, hogy miért jelennek meg ugyanezek az eltérések a személyiség és a szociális készségek fejlesztésének eredményességében.

Arra a kérdésre válaszolva, hogy a felsorolt nyolc terület közül melyik az a három, aminek a fejlesztését a legfontosabbnak tartják a pedagógusok, az érzelmi biztonság megteremtése kapta a legtöbb szavazatot (53%). Hat százalékponttal maradt le ettől az együttműködési és konfliktuskezelési képesség (47%), és további öttel az empátia, a tolerancia és a szociális érzékenység fejlesztése (42%).

36. ábra. A személyiség és a szociális készségek fejlesztésének egyes feladatait a legfontosabb három feladat közé soroló pedagógusok aránya (%)



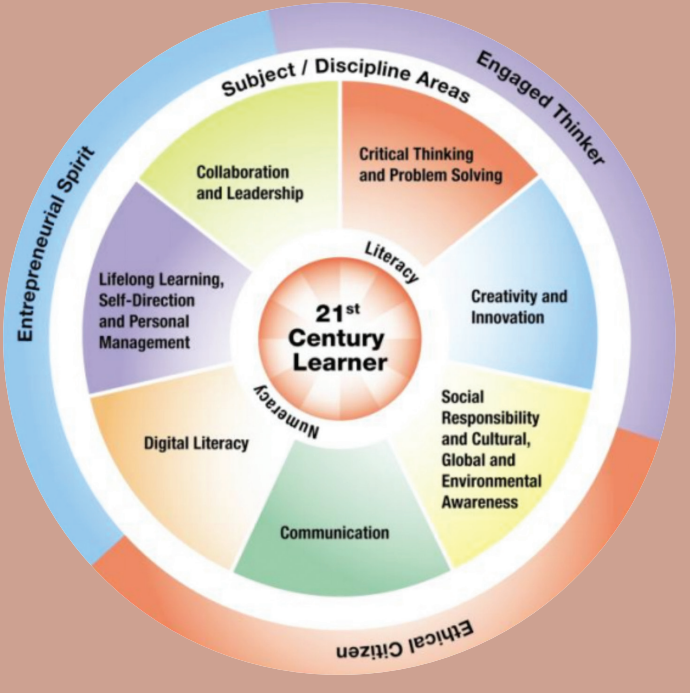
A két diagram összevetéséből látható, hogy az érzelmi biztonság megteremtésének feladata mindkét lista első helyére került. Ez jónak tekinthető, hiszen az érzelmi biztonság minden életszakaszban fontos feltétele az iskolai teljesítőképességnek. Érdekes azonban, hogy az érzelmi biztonságot fontosnak tartók aránya – tanítványaik életkorának előrehaladtával – egyenletesen csökken a válaszadók körében. Az óvodapedagógusok esetében még a válaszadók 82%-ánál szerepelt a legfontosabb három feladat között, az alsó tagozatos tanítók körében viszont már csak 51%, a felsős tanárok között 44%, a középfokú intézményekben dolgozók körében pedig már csupán 39-36% között mozgott ez az arány – s a legalacsonyabb a szakiskolai tanárok körében volt. Ott, ahol a korosztályon belül talán a leginkább szükség lenne rá a sokféle tanulási és egyéni nehézséggel való sikeres megküzdés, valamint a korai iskolaelhagyás veszélyének elkerülése érdekében.

A rangsorokat összevetve, szembetűnő az együttműködési és konfliktuskezelési képesség eltérő pozíciója a két listában. A különbség valószínűleg azt jelzi, hogy e téren maguk a pedagógusok is fontosnak tartanák hétköznapi sikerességük javítását.

21. SZÁZADI KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSE KANADÁBAN

Kanada Alberta tartományában 2010-ben jelentős szemléletváltás kezdődött a kötelező oktatás tartalmának szabályozásában. Stratégiai tantervi céljaikat a 21. századi globális környezet elvárásai alapján kezdték megfogalmazni. A középpontba néhány alapvető viszonyulási mód kialakítása és képességcsoport kiművelése került. S ezek szolgálatába állították a szaktárgyi ismeretekhez kapcsolódó tanulási folyamatot. Dokumentumaikból jól látható, hogy a rendszerről egyre inkább a tanulóra, az ismeretekről a kompetenciákra, a kész információk átadásáról pedig a kérdezésre, a felfedezésre és a tudás gyakorlati hasznosítására helyeződött át a hangsúly.
A nevelés-oktatás legfontosabb feladatait szemléltető alábbi ábra szerint a kötelező oktatásból kikerülő kanadai fiataloktól azt várja a társadalom, hogy – konkrét foglalkozásuktól függetlenül – mindannyian vállalkozó szellemű, etikus és elkötelezett gondolkodók legyenek.

37. ábra. Alberta tantervfejlesztési keretrendszerének sémája



Alberta oktatáspolitikája szerint ehhez arra van szükség, hogy az iskolában kialakuljon bennük az önálló tanuláshoz, önkifejezéshez, gondolkodáshoz és a gyakorlati problémák megoldásához szükséges szövegértési, szövegalkotási és matematikai kompetencia. S emellett a munka világában és a közösségi életben való sikerességhez szükséges mértékű készségekre tegyenek szert a következő területeken: kommunikáció; digitális írástudás; élethosszig tartó tanulás, önirányítás és önmenedzselés; együttműködés és irányítás, kritikus gondolkodás és problémamegoldás, kreativitás és innováció, társadalmi felelősségvállalás, kulturális, globális és környezeti tudatosság.

ONLINE OLVASÁSI PROGRAM NAGY-BRITANNIÁBAN

Az „Accelerated Reader” nevű, olvasást támogató számítógépes program komoly népszerűségnek örvend Nagy-Britanniában, s hármas funkciót tölt be:

- Online tesztek és visszajelző rendszer segítségével méri a tanulók olvasási képességének indulási szintjét, illetve az olvasás és szövegértés terén elért haladásukat.
- Olvasási szintjüknek és érdeklődési területeiknek megfelelő szépirodalmi vagy egyéb könyveket ajánl nekik, amelyeket kikölcsönözhetnek az iskolai vagy a lakóhelyi könyvtárból.
- Játékos teszteket kínál fel számukra minden elolvasott könyvhöz kapcsolódóan, amelyekkel az olvasás révén megszerzett tudásukat tehetik próbára.

A tanulók saját igényeik szerint, egyéni ritmusban, önállóan olvasnak. A tesztek kitöltésével pedig pontokat gyűjtenek, amelyekre számos iskolában versenyek épülnek – ösztönözve ezzel a tanulói munkát.
Eredményeiket az iskolák sokszor nyilvánosságra is hozzák.



A programot a gyerekek mellett sok pedagógus és szülő is használja a szövegértési képesség felmérésére, fejlesztésének támogatására és a készségfejlődés nyomon követésére.
2014-ben a rendszer – a szintezett képességmérő tesztek mellett – mintegy 25 000 könyvet és azokhoz tartozó tudásellenőrző tesztet kezelt. Saját tempójú haladást tett lehetővé minden felhasználó számára. Egyaránt ki tudta szolgálni a kiváló és a gyenge olvasókat, s hatékony segítséget kínált a nyelvi és/vagy tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek felzárkóztatásához.

A KÉPESSÉGEK DIFFERENCIÁLT FEJLESZTÉSE

Azt mérlegelve, hogy milyen szinten valósul meg saját intézményében a különféle képességek személyre szabott fejlesztése, az online kutatásban részt vevő pedagógusok 57,5%-a mondta azt, hogy ez magas vagy nagyon magas színvonalon történik náluk. A munkájuk eredményével leginkább elégedettek ebben az eseten is az óvodapedagógusok voltak. A legkevésbé pedig a szakközépiskolai tanárok, akiknél csak egy kicsivel érezték jobbnak az eredményeiket e téren a szakiskolai tanárok.

21. táblázat. A képességek differenciált fejlesztésének megvalósulására vonatkozó elégedettség a különböző intézménytípusok pedagógusainak véleménye szerint (%)

INTÉZMÉNYTÍPUS	N	1+2	3	4+5	NT/NV	ÖSSZES
Óvoda	1719	1,8	23,8	73,8	0,6	100,0
Alsó tagozat	2719	3,5	34,0	61,7	0,8	100,0
Felső tagozat	2787	4,8	39,9	53,5	1,8	100,0
Gimnázium	952	8,7	40,8	47,9	2,6	100,0
Szakközépiskola	1446	14,7	46,8	35,4	3,0	100,0
Szakiskola	858	15,7	41,1	39,7	3,4	100,0

*Magyarázat: **1 + 2** = Egyáltalán nem vagy alacsony színvonalon. **3** = Közepes színvonalon. **4 + 5** = Magas vagy nagyon magas színvonalon. **NT/NV** = Nem tudja vagy nem válaszolt.*

A differenciálásra vonatkozó kérdés az esélyteremtéshez kapcsolódó tevékenységek között szerepelt a pedagógusok nagy kérdőívében. A 12 feladatot megjelenítő listában a válaszadók magasan a képességek személyre szabott fejlesztését minősítették a legfontosabb feladatnak. 58%-uk említette a legfontosabb három között. Megítélésében azonban jelentős eltérés mutatkozott az intézménytípusok függvényében. A trend ez esetben is azt sejteti, mintha a tanulók életkorának emelkedésével párhuzamosan a pedagógusok szemében csökkenne a tanulás-tanítás egyéni igényekhez való igazításának a jelentősége.

22. táblázat. A képességek differenciált fejlesztésének fontossága a különböző intézménytípusban dolgozó pedagógusok véleménye szerint (%)

INTÉZMÉNY-TÍPUS	N	NEM JELÖLTE MEG A 3 LEGFONTOSABB KÖZÖTT	MEGJELÖLTE A 3 LEGFONTOSABB KÖZÖTT	ÖSSZES
Óvoda	1783	28,0	72,0	100,0
Alsó tagozat	2825	37,7	62,3	100,0
Felső tagozat	2900	47,8	52,2	100,0
Gimnázium	1008	55,3	44,7	100,0
Szakközépiskola	1524	56,4	43,6	100,0
Szakiskola	922	54,9	45,1	100,0

TÖBBSZÖRÖS INTELLIGENCIA

A differenciált fejlesztés elvét követő pedagógusok egyik legfontosabb gyakorlati segítője Howard Gardner többszörös intelligenciáról szóló elmélete. A pszichológus gondolatait ma már világszerte használják az oktatásban, s ezek fontos kiindulási pontul szolgáltak a projekt keretében megvalósuló programfejlesztések során is.

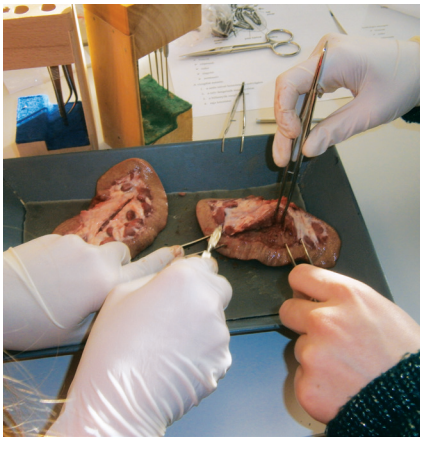
Gardner munkássága meggyőzően bizonyította, hogy az úgynevezett intelligenciának számos egyéb területe is van azon kívül, amelyre a hagyományos oktatás épít. Elmélete szerint mindannyian másfajta személyes adottságbeli erősségekkel – intelligenciákkal – rendelkezünk, s így mások a leginkább fejlesztésre szoruló képességeink is. Ez a pedagógusokra és a tanulókra egyaránt érvényes, s a hatékonyság érdekében mindkét oldalon fontos figyelembe venni ezt a tanítási és a tanulási módszerek megválasztásakor.

Az egész napos iskola számára készülő természettudományos program erősen épített erre a megközelítésre. Moduljaik többsége a Gardner által azonosított képességterületek szerint differenciál, minden esetben többet megmozgatva közülük.









A KÜLÖNFÉLE TERÜLETEKEN MAGAS SZINTŰ INTELLIGENCIÁVAL RENDELKEZŐ SZEMÉLYEK LEGFONTOSABB VONÁSAI

Természeti intelligencia. Élvezi a természeti környezetet. Széles látókörben szemléli a természeti világot. Kiválóan meg tudja különböztetni a dolgokat. Jó megfigyelő. Szívesen csoportosítja a jelenségeket. Azok a gyermekek, akiknek magasabb a természeti intelligenciaszintje, felismerik, hogy a természet és a civilizáció miként hat kölcsönösen egymásra, s meglátják a különbséget a természetben.

Zenei intelligencia. Érzékeny a hangok magasságára, a hangszínre és a hangok ritmusára. Fogékony ezek érzelmi töltésére. Erőssége az éneklés, a hangok megjegyzése, dallamok és ritmusok felidézése, a hangszeres muzsikálás. Szeret énekelni, dúdolni, zenét hallgatni. Azok a diákok, akik rendelkeznek ezzel az intelligenciával, könnyen fel tudnak idézni hangmagasságokat, szeretnek zenét hallgatni és énekelni.

Logikai intelligencia. Kiválóan ért a deduktív és induktív érveléshez, az absztrakt rendszerek és összefüggések felismeréséhez. Szívesen old meg problémákat, szeret kérdezni, számokkal dolgozni, kísérletezni. Erőssége a matematika és a logika. Azokat a gyermekeket, akik kiemelkedő intelligenciával rendelkeznek e téren, fejlett általános problémamegoldó és gondolkodási képesség jellemzi. Logikusan kérdeznek. Sokszor kiemelkedő teljesítmény nyújtanak a tudományos gondolkodás terén is.

Egzisztenciális intelligencia. Filozófus alkat, szívesen gondolkodik az emberi lét mélyebb kérdéseiről, az életről és a halálról, az ember világban elfoglalt helyéről. Azok a gyermekek, akiknek magas az egzisztenciális intelligenciaszintje, az átlagnál erősebben törekszenek elvont elméletek megismerésére, illetve ilyenek önálló megfogalmazására.

Interperszonális intelligencia. Hatékony együttműködő, képes mások céljainak, motivációinak és irányultságainak megértésére. Erőssége a vezetés, a szervezés, a kommunikáció, a meggyőzés, a konfliktuskezelés. Szeret beszélgetni és interjút adni. Azok a gyerekek, akiknek magasabb az interperszonális intelligenciaszintje, könnyen vesznek részt kooperatív csoportmunkában, fejlett vezetői képességekkel rendelkeznek és ügyesek a szervezésben.

Testi-mozgásos intelligencia. Ügyesen bánik a tárgyakkal, magas szinten kontrollálja saját mozgásait. Erőssége mindenféle mozgás, a tánc, a színjátszás, a kézművesség és a legkülönfélébb eszközök használata. Szereti megérteni a dolgokat, a dolgok működését, szeret testbeszéddel kommunikálni. Az e téren kiemelkedő gyerekek erőssége a tapasztalati tanulás. Szívesebben és eredményesebben tanulnak tevékenységekből, mint elhangzó vagy leírt útmutatások alapján.

Verbális-nyelvi intelligencia. Érzékeny a nyelvi finomságokra, a szórendre és a szavak ritmikájára. Erőssége az olvasás, az írás, a történetmondás, különféle adatok memorizálása, a nyelvre épülő gondolkodás. Azok a gyermekek, akik fejlett verbális-nyelvi intelligenciával rendelkeznek, szeretnek olvasni, írni és mesélni. Könnyedén jegyeznek meg neveket, helyeket, dátumokat és mindenféle apróságokat, s általában sikerrel tanulnak idegen nyelvet is.

Intraperszonális intelligencia. Megérti saját érzelmeit, egyéni céljait, szándékait. Fejlett önismerettel rendelkezik, tisztában van saját erősségeivel és gyengeségeivel. Célokat tűz maga elé, szeret egyedül dolgozni és a dolgokra reflektálni. Az e téren fejlett intelligenciával rendelkező diákoknak erős az éntudatuk, magabiztosak és szívesen dolgoznak saját ritmusuk szerint, belülről vezérelve. Ösztönösen jól mérik fel erejüket és képességeiket.

Vizuális intelligencia. Képi-térbeli formákat alkot a világról és szívesen alakítja át azokat gondolatban vagy a valóságban is. Erőssége az olvasás, térképek, grafikonok értelmezése. Szórakoztatják az útvesztők és a rejtvények. Szereti elképzelni a dolgokat. Szívesen tervez, rajzol, épít, alkot és álmodozik, szeret képeket nézegetni. Azoknak a gyermekeknek, akiknek a téri-vizuális intelligencia az erős oldaluk, az új információk megértéséhez általában szükségük van egy mentális vagy egy valóságos képre.

KÉRDÉSEK, AMELYEKRŐL ÉRDEMES LENNE KÖZÖSEN GONDOLKODNI:

- ✔ Mi minden jellemzi azt a tudást, amire minden mai magyar fiatalnak szüksége van ahhoz, hogy boldog felnőtt ember váljon belőle?
- ✔ Mennyire támogatják ezeket a szükségleteket a jelenlegi tantervek?
- ✔ Mennyire vannak felkészülve a pedagógusok arra, hogy olyan tudás birtokába jutassák a fiatalokat, amire azoknak szükségük van?
- ✔ Vajon a gyerekek melyik életszakaszában mi minden adja meg a sikeres tanuláshoz szükséges érzelmi biztonságot?
- ✔ Vajon mi mindenen alapul a pedagógusok saját intézményük szakmai tevékenységével való elégedettsége? Be merjük-e vallani, ha valamit nem csinálunk tökéletesen? És ha igen, mik a következményei ennek?

2.4. A TEHETSÉG TÁMOGATÁSA

A technológiai fejlődés felgyorsulása, a rutinszerű munkafolyamatok visszaszorulása és a kutatási tevékenységek kiszélesedése következtében világszerte nő az igény a magasan képzett, tehetséges szakemberek iránt. Így ma már viszonylagos túlkínálat van az alacsonyan képzett munkaerőből, míg az iskolázottabb személyek iránt a korábbnál nagyobb kereslet alakult ki. Ez olyannyira így van, hogy a szakirodalom már a tehetséges emberekért folyó világméretű küzdelemről beszél, aminek következtében erősödik a nagy gazdasági centrumok felé való áramlásuk. Egy-egy ország versenyképessége pedig egyre inkább tehetségvonzó képességének a függvényévé válik – miközben kialakulóban van egyfajta szakadék az élen járó és a lemaradó országok között.

Mindez hatással van az oktatásra, s felvet néhány alapkérdést is. Ilyen dilemma például az, hogy milyen formában gondozza egy ország a tehetségeit. A mindenki számára kötelező oktatás részeként vagy attól elkülönülő szervezeti keretek között? Bizonyos típusú tehetségek minél korábbi felfedezésére és a kiválasztottak célzott támogatására összpontosítsa erőforrásait? Vagy inkább olyan általános feltételeket teremtsen, amelyek között lépésről lépésre minden fiatalban kibontakozhat az adottságainak leginkább megfelelő típusú tehetség? A témakör fontossága következtében a hazai tehetségpontok működésének elemzése is helyet kapott a projektben.

A TEHETSÉG FOGALMA

A tehetség fogalmát sokféleképpen értelmezik a világban. Ezek a magyarázatok az átlag feletti általános és speciális képességek mellett a személyiség más-más vonásait hangsúlyozzák. Nincs általános egyetértés abban sem, hogy a népesség mekkora hányada tekinthető tehetségesnek és milyen ismérvek alapján. Miként e fogalom térbeli és időbeli függőségeire is sokan rámutatnak, hangsúlyozva, hogy ami az egyik kultúrában tehetségként jelenik meg, az egy másikban sokszor egyáltalán nem képvisel értéket. Abban azonban szinte mindenki egyetért, hogy a tehetség összetevői nem tekinthetők teljes terjedelmükben születéstől fogva adottnak és magától kibontakozónak. Általában hosszabb folyamat részeként formálódnak, s hogy milyenné, azt a környezet is jelentős mértékben befolyásolja. A tehetséget alakító környezetnek pedig a világ minden részén fontos szereplője az iskola és a pedagógus.

A TEHETSÉGSEGÍTŐ NEVELÉS ÁLTALÁNOS MODELLJE

A tehetségfejlesztésről gondolkodó szakemberek körében egyre inkább terjed az a felfogás, amely a tehetséget nem az egyén személyes jellemvonásaként, hanem alakítható tulajdonságként fogja fel. Olyan sajátosságként, amely időben változik, s amely végső soron az egyén és a környezet közti kölcsönhatások eredményeként jön létre. Ez a modell mindenkire potenciális tehetségként tekint, ezért nem törekszik a tehetségek azonosítására. Nem „címkézi” a gyermekeket tehetségesnek, s nem e kategorizálás alapján juttatja be őket speciális programokba. Sokkal inkább arra helyezi a hangsúlyt, hogy fejlődési utakat kínáljon fel a számukra, amelyek sokféle cselekvési lehetőséggel szembesítik őket. A választások, a tevékeny-

ségekhez társuló rugalmas alkalmazkodás és az önvezérlő, önszabályozó folyamat az, ami elősegíti a bennük rejlő tehetség kibontakozását. Ez a megközelítésmód lehetővé teszi, hogy a tehetséggondozásra mint a képességfejlesztés egy sajátos formájára tekintsünk, s annak megvalósítását az oktatás általános keretei között is elérhető célnak tekintsük.

A TEHETSÉG FELISMERÉSE ÉS TÁMOGATÁSA AZ ISKOLÁBAN

E témakörhöz kapcsolódóan a nagy pedagóguskutatás kérdőívének esélyteremtéssel összefüggő blokkjában kapott helyet az a kérdés, amely a tehetségek korai felismerésének és támogatásának helyzetéről kívánt információkat szerezni. A válaszadóknak átlagosan 54%-a mondta azt, hogy ez a feladat az ő intézményükben magas vagy nagyon magas színvonalon valósul meg. Az elégedettség mértéke intézménytípusonként ez esetben is számottevő eltéréseket mutatott. Az óvoda – általános fejlesztő funkciója következtében – érthető módon nem tekinthető e tevékenység kitüntetett terepének. Nagyon jó, ha az általános iskolák és a gimnáziumok pedagógusai úgy érzik, sok figyelmet fordítanak erre. Nem igazán érthető azonban, hogy miért maradnak el messze e téren a többitől a szakmai profilú intézmények.

23. táblázat. A tehetségek korai felismerésének és támogatásának mértéke a saját intézményben a pedagógusok véleménye szerint (%)

INTÉZMÉNYTÍPUS	N	1+2	3	4+5	NT/NV	ÖSSZES
Óvoda	1706	9,6	43,0	45,5	1,9	100,0
Alsó tagozat	2725	4,9	33,9	59,8	1,4	100,0
Felső tagozat	2788	5,7	33,3	59,1	1,9	100,0
Gimnázium	954	6,4	30,9	60,0	2,7	100,0
Szakközépiskola	1441	13,0	40,7	43,9	2,4	100,0
Szakiskola	860	16,9	44,2	35,2	3,7	100,0

Magyarázat: ***1 + 2*** *= Egyáltalán nem vagy alacsony színvonalon.* ***3*** *= Közepes színvonalon.*
4 + 5 *= Magas vagy nagyon magas színvonalon.* ***NT/NV*** *= Nem tudja vagy nem válaszolt.*

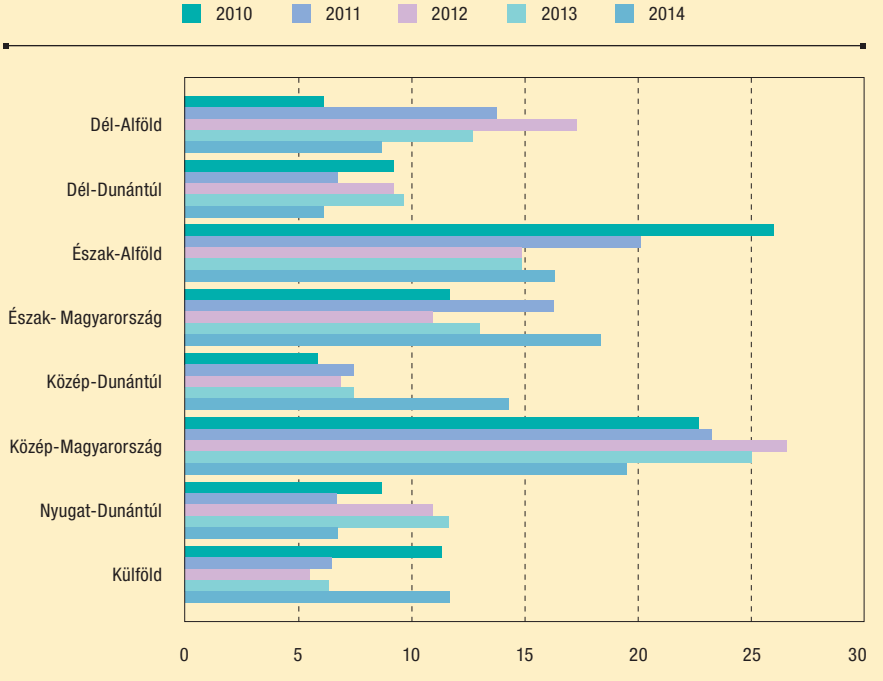
Az esélyteremtéssel összefüggő 12-féle pedagógiai feladat közül a válaszadók átlagosan egyharmada (34%) jelölte meg a tehetség támogatását a legfontosabb három között. Arányuk értelemszerűen az óvodapedagógusok körében volt a legalacsonyabb (21%). Az alsó tagozatos tanítók körében 35%, a felsős tanárok között pedig 40% volt. A középfokon tanítók közül leginkább a gimnáziumi tanárok tartották fontosnak a tehetségsegítést (45%). A szakközépiskolai tanárok képviselték az átlagot (35%), és a szakiskolában dolgozott minősítették a legkevésbé fontosnak ezt (26%).

A TEHETSÉGPONTOK JELLEMZŐI

A tehetségtámogatás sajátos kereteként, a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács kezdeményezésére, 2007-től kezdtek kialakulni Magyarországon az úgynevezett tehetségpontok. Létrejöttükben fontos szerepet játszik az önkéntesség. Tehetségpontot bármilyen helyi szerveződés – óvoda, iskola, pedagógiai szakmai szolgáltató, civil szervezet vagy egyházi intézmény alapíthat. Elvárás azonban, hogy tevékenységük során minél sokrétűbb kapcsolatot építsenek ki környezetükkel. A projekt egyik kutatása a tehetségpontok működéséről és az általuk kínált lehetőségekről gyűjtött visszajelzéseket. A kutatók – a saját maguk által 13 intézményben készített interjúk mellett – arra az adatgyűjtésre is támaszkodtak, amit a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége (MATEHETSZ) végzett ugyanebben a körben 2012-ben. Ezeken kívül felhasználták a szövetség által működtetett s a tehetségpontok teljes körét átfogó adatbázist is.

Az említett adatbázis 2014 novemberében 1344 tehetségpont jellemzőit tartalmazta, melyek közül 106 határon túli magyar szervezet volt. A szervezetek nem egyenletesen hálózzák be az országot. Legnagyobb arányban a fővárosi és a közép-magyarországi régióban (24%), valamint az Észak-Alföldön (19%) találhatók. A dunántúli régiók viszont az átlag alatti arányban jelennek meg közöttük.

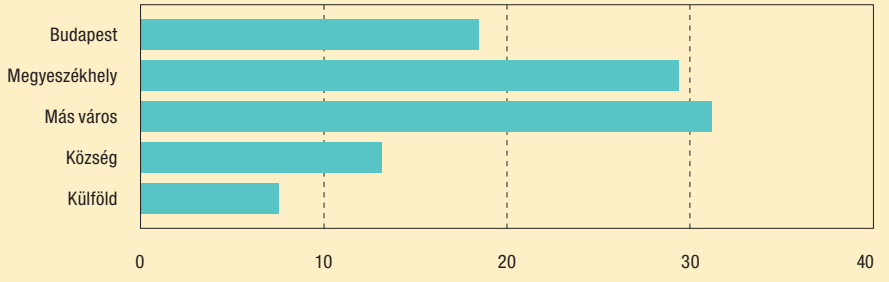
38. ábra. A tehetségpontok régiók közötti megoszlása öt év távlatában a 2010–2014 közötti időszakban (%)



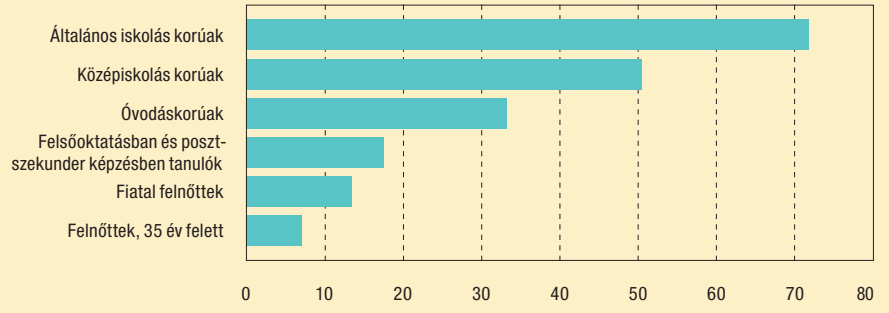
Településtípusok szerint vizsgálva a megoszlást, látható, hogy a hazai tehetségpontok egyötöde Budapesten működik. Csaknem egyharmaduk valamelyik megyeszékhelyen, további egyharmaduk pedig más városban, s mindössze bő egytizedük található községben.

A tehetségpontok több mint kétharmada valamilyen köznevelési intézmény keretében működik, mintegy 20%-ukat pedig civil szervezetek tartják fenn. Célcsoportok szerint vizsgálva a rendszert, a legtöbb programot az általános iskolás és középiskolás tanulók számára kínálják a szervezetek, bár a tehetségpontok egyharmada az óvodások bevonására is törekszik. Viszonylag gyakori a fiatalok többféle korcsoportjának összekapcsolása, de egyelőre nem jellemző még a gyerekek és a felnőttek tevékenységeinek egybefűzése.

39. ábra. A tehetségpontok székhelyeinek településtípusok szerinti megoszlása (%)



40. ábra. A tehetségpontok profiljának leírásában megjelenő célcsoportok (az összes szervezet %-ában)



A százalékok összege nem 100, mert egy-egy szervezet többféle célcsoportot is megjelölhetett

A tehetségpontok nagy része helyi hatókörrel működik, legfeljebb települési szinten szervezve a tevékenységeit. Hozzávetőleg egyötöd részük végez térségi szintű munkát, amelyek jellemzően kisebb városokban vagy falvakban találhatók, s ugyancsak egyötöd részükhöz kapcsolhatók regionális és/vagy országos hatókörű programok. Ezek területileg leginkább a fővároshoz és a megyeközpontokhoz köthetők, szervezetileg pedig valamilyen egyesülethez, alapítványhoz, illetve felsőoktatási intézményhez.

A tehetségpontok tevékenységének tartalmi vizsgálata során a kutatók – a MATEHESZ ajánlása alapján – Gardner többszörös intelligencia elméletét vették alapul. Eszerint az alábbi kép rajzolódott ki előttük.

24. táblázat. A tehetségpontok tevékenységi körében megjelenő tartalmi területek gyakoriságuk sorrendjében

KÉPESSÉGTERÜLET	PÉLDA A TEVÉKENYSÉGEKRE	%
Vizuális	képzőművészeti, filmművészeti foglalkozások, kézügyességet igénylő szakmai tevékenységek, népi mesterségek	57,9
Testi-mozgásos	sportprogramok, tánc, mozgáskultúra	51,8
Logikai	matematikai szakkör, IQ-klub, sakk- és más logikai tevékenységek, tanulási stratégiák fejlesztése, illetve a máshova nem sorolható közismereti tantárgyakhoz kötődő gazdagító programok	51,5
Interperszonális	drámafoglalkozások, színjátszás, kommunikációs foglalkozások, vezetői kompetenciák fejlesztése	48,2
Zenei	mindenféle ének-zenei program	48,0
Verbális-nyelvi	anyanyelvi és idegen nyelvi programok	47,7
Természeti	mindenféle természettudományos témakörű foglalkozás, természetjárás	46,1
Intraperszonális	önismereti foglalkozások	31,0

A tehetségpontok felének tevékenysége 1-2-3 területhez kapcsolódik. A szervezetek negyede 4-5, további negyedrésze pedig 6-8 féle területen kínál lehetőségeket.

A vizsgálat során 13 intézményben készítettek interjúkat a kutatók – zömében régóta működő tehetségpontok vezetőivel és szakmai koordinátoraival. A beszélgetések a tehetségpontok megalakulásának körülményeiről, szervezeti felépítéséről, működésük módjáról, az általuk kínált programokról, eredményeikről, sikereikről és kudarcairól, valamint jövőbeni céljaikról egyaránt sok-sok információval szolgáltak. Partnereik egyidejűleg a tehetség fogalmával és a tehetséggondozás intézményi lehetőségeivel, értékével kapcsolatos gondolatokat is megfogalmaztak.

NÉHÁNY RÉSZLET AZ INTERJÚKBÓL

„Meggyőződésem szerint […] az elmaradottabb régiókban ugyanannyi tehetséges gyerek van, mint a fejlettebbekben, csak nem kapják meg a lehetőséget a felzárkózásra.” (középiskola)

„Mi nem tudjuk azt magunknak megengedni, hogy ne abból induljunk ki, hogy minden gyerek tehetséges valamiben.” (módszertani központ)

„Nekem nagyon sok dilemmám van, hogy ki a tehetség? […] A tehetség nem egyenlő az intellektussal. Ami a dilemmám, hogy itt az objektív tesztek által történő azonosítást azért meghazudtolja időnként az élet.” (pedagógiai szakszolgálat)

„Kimondottan fontosnak tartom a pedagógusok külső kapcsolatainak erősítését, illetve azt, hogy a mi tehetséges gyerekeink egyre több fórumot kapjanak arra, hogy a tudásukat bővítsék, vagy éppen megméressék.” (középiskola)

„Én ennek a kommunikációs értékét láttam meg először. […] Ha kitehetjük magunkra, hogy mi egy Tehetségpont vagyunk, egy országos hálózat tagja, annak pozitív üzenete van, egy jól kommunikálható dolog.” (középiskola)

„Ha valakinek 26 órája van, akkor magyarul mondva nincs ideje tehetséggondozást végezni. […] A másik, hogy a gyerekek megnövekedett óraszáma […] az ő energiájukat is elveszi a tehetség kibontakoztatásától.” (középiskola)

„Beiskolázási gonddal küszködtünk, tulajdonképpen diszkriminálva volt az iskola. Ezt nagyon szívós munkával sikerült leküzdenünk. Az utóbbi három évben az iskola tanulói létszáma jelentősen gyarapodott, az alsó tagozatban 90 tanulóval többen vannak, mint a felső tagozatban. Tudatosabb lett a tehetséggondozó munkánk…” (általános iskola)

KÉRDÉSEK, AMELYEKRŐL ÉRDEMES LENNE KÖZÖSEN GONDOLKODNI:

- ✔ Kinek mi a feladata a tehetséggondozás terén? Mi az, amit megteszünk, és milyen téren tehetnénk többet?
- ✔ Vajon milyen kapcsolatban áll egymással a tehetség széles körű iskolai támogatottsága és a tanulás általános eredményessége?
- ✔ Vajon miért kap az átlagosnál kisebb figyelmet a tehetségek támogatása a szakmai képzést nyújtó intézményekben?

2.5. AZ ISKOLÁK IRÁNYÍTÁSA

Általános jelenségnek tűnik Európában, hogy az irányítási feladatok egyre komplexebbé válnak, miközben a rendelkezésre álló források nem nőnek ezzel arányosan. Ez a helyzet mindenhol felértékeli a működés hatékonyságának szempontját, ami együtt jár azzal, hogy a szakmai döntések mind nagyobb része kerül a korábbinál alacsonyabb, helyi szintekre. A legtöbb európai országban ezért erősödött az iskolák autonómiája az elmúlt évtizedben. A döntési jogkör kiszélesedése és a felelősség növekedése pedig módosítja a vezetői szerepeket is.

A feladatok ma már olyan sokrétűek, hogy egyre nagyobb igény mutatkozik az iskolavezetés önálló hivatásként való elismerésére. Másrészt, a humán erőforrások jobb kihasználása érdekében az erős és látható vezetéssel szemben sok országban terjed az úgynevezett megosztott vagy kollektív vezetés gyakorlata. Az előbbi típus jellemzője, hogy az irányítást egyvalaki vagy egy kisebb csoport látja el, amely stratégiai szerepet játszik a szervezetben. Az utóbbi ezzel szemben az egyének közötti együttműködésben és a helyzetekben van jelen, s leginkább az igazgató, a tanárok és a diákok közösségének jellemzőjeként írható le.

A vezetői tevékenység vizsgálata régóta kitüntetett területe a hazai oktatáskutatásnak – különösen olyan időszakokban, amikor valami miatt változik az oktatáspolitikai környezet. Az 1990-es évek második felétől nagyfokú mozgalmasság jellemezte az igazgatók életét és feladatait. A kialakuló önállóság lehetőségével élve sokan szerkezeti és tartalmi változásokat hajtottak végre intézményeikben. Olyanokat, amelyek célja a helyi igényeknek, a szülők és a fenntartók elvárásainak való jobb megfelelés volt. A legfontosabb kihívás azonban, amely alkalmazkodást kívánt tőlük, a gyermeklétszám csökkenése volt.

A közelmúltban négy alkalommal (1996, 2001, 2005, 2009) készült kérdőíves felmérés a körükben. A projekt keretében megvalósult új vizsgálatot a 2011. évi köznevelési törvény intézkedései tették időszerűvé, amelyek nyomán az iskolák döntő hányada állami fenntartásba került. A projekt keretében a kutatók több mint 900 vezetőt kérdeztek meg, akik az ország iskolaigazgatóinak teljes körét reprezentálják. A felmérés legfontosabb témakörei a következők voltak:

- Milyen célokat követnek az igazgatók, milyen prioritásaik vannak?
- Miként változtak meg feladataik az utóbbi időben?
- Melyik feladatot mennyire tartják fontosnak?
- Milyen kompetenciákat igényelnek tőlük ezek a feladatok?
- Mennyire érzik a változások súlyát, milyen nehézségekkel néznek szembe?

VEZETŐI PRIORITÁSOK ÉS KOMPETENCIÁK

Az igazgatók 13 előre megadott vezetői feladatot állítottak fontossági sorrendbe. Listájuk első helyeire szakmai-pedagógiai célok kerültek: a gyerekek képességeinek kibontakoztatása, szilárd értékrend átadása, jó intézményi légkör kialakítása és különféle eredményességi jellemzők.

41. ábra. A saját intézményben legfontosabbnak tartott célok rangsorának átlagértékei az igazgatók körében (2014) (N = 914)

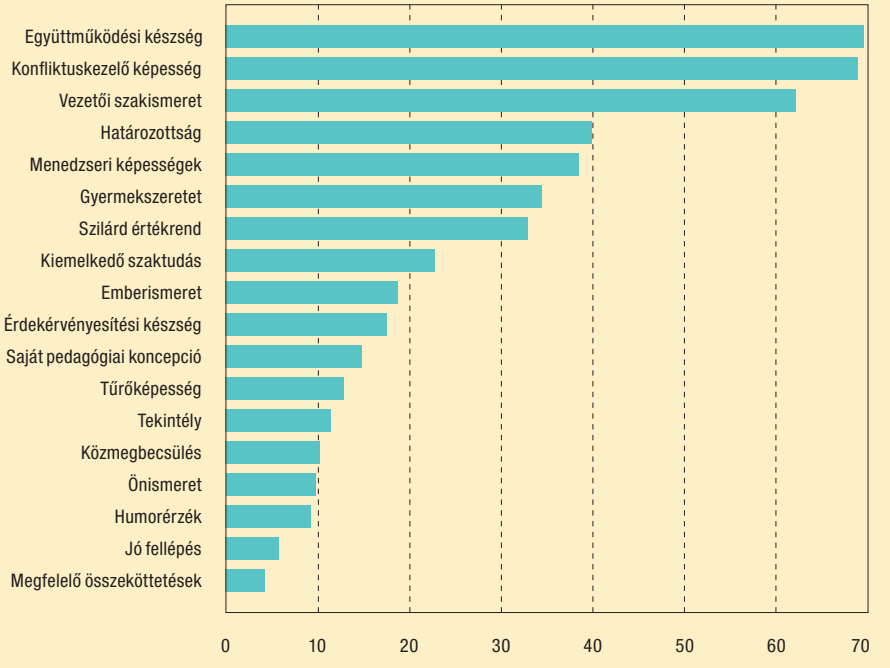


Értékek: 1 = legfontosabb, 13 = a legkevésbé fontos

A kérdőív egy következő blokkja azt vizsgálta, hogy melyek azok a legfontosabb kompetenciák, amelyekre az igazgatóknak szükségük van munkájuk során. Szerintük ahhoz, hogy valaki jó vezető legyen, mindenekelőtt együttműködési (69%) és konfliktuskezelési készség (69%) kell, s majdnem ennyire fontos a vezetői szakismeretek megléte is (62%). A többi felkínált kompetenciajellemzőt kevésbé tartották fontosnak. Ezek mindegyét kevesebb mint 40%-uk jelölte meg az öt legfontosabb között. Különösen alacsony értéket kapott a humorérzék, a jó fellépés és a jó összeköttetések birtoklása. A lista közepe táján foglaltak helyet a szakmai, pedagógiai és egyéb emberi tulajdonságok.

Összességében tehát elmondható, hogy az iskolaigazgatók szerint munkakörük inkább vezetői, mint pedagógusi készségeket igényel. Fenntartók szerint vizsgálva az adatokat, az látható, hogy a KLIK fenntartásában működő intézmények vezetőinek saját megítélésük szerint nagyobb arányban van szükségük konfliktuskezelési képességre (72%), mint a többieknek (61%). Érdekes ellentmondás, hogy bár a prioritások meghatározásakor a szakmai-pedagógiai célokat részesítették előnyben az igazgatók, a szükséges vezetői kompetenciák listáját az operatív irányításhoz és a konfliktushelyzetek kezeléséhez szükséges tulajdonságok vezetik.

42. ábra. Az igazgatói munkakör sikeres betöltéséhez szükséges legfontosabb tulajdonságok (amiket az 5 legfontosabb között jelöltek meg a válaszadók) (%)



25. táblázat. A különféle intézményvezetői feladatok fontossága az igazgatók szerint (1 = egyáltalán nem fontos, 5 = nagyon fontos)

VEZETŐI FELADATOK	ÁTLAGÉRTÉK
Az iskolai stratégia, célok meghatározása	4,73
A pedagógusok fejlődésének támogatása	4,63
Emberierőforrás-gazdálkodás	4,62
A pedagógusok munkájának értékelése	4,52
A tanulás kereteinek kialakítása	4,47
Szervezeti-működési szabályok kialakítása	4,45
Saját szakmai fejlődésének előmozdítása	4,36
Pályázati lehetőségek felkutatása	4,25
Pénzügyi gazdálkodás	4,25
Külső partnerekkel való együttműködés	4,15
Az iskola szociális funkciójának megerősítése	4,13
Minőségbiztosítás	3,91
Adminisztratív feladatok	3,62

AZ EGYES VEZETŐI FELADATOK FONTOSSÁGA ÉS IDŐIGÉNYE

A feladatok fontosságának megítélését és az időráfordítást elemezve, arra voltak kíváncsiak a kutatók, hogy miként oldódik fel a gyakorlatban a fent jelzett kettősség. Vajon mi a jellemző inkább a hazai igazgatók körében: a szakmai-pedagógia vagy a menedzseri vezetésfelfogás? A táblázatból kiolvasható, hogy a legfontosabbnak ítélt teendők között túlsúlyban vannak a szakmai-pedagógiai vezetéshez kapcsolódó tevékenységek, s azokon belül a minőségi oktató-nevelő munka előmozdításához kapcsolódó feladatok. Az iskola operatív működtetését szolgáló feladatok a fontossági sor második felében kaptak helyet. Ez a megítélés összhangban áll az iskolai célokra vonatkozó válaszokkal.

A gazdálkodással összefüggő feladatok alacsonyabb szintű fontosságát jól magyarázza az intézményfenntartás rendszerének 2013. évi átalakítása. Meglepő viszont, hogy míg a pedagógusok munkájának értékelése és ellenőrzése magas prioritást élvez az igazgatók szemében, az ehhez szorosan kötődő minőségbiztosítást a legkevésbé fontos feladatok közé sorolták. A legalacsonyabb fontossági pontszámot pedig az adminisztratív teendők kapták, amit – az interjúk tanúsága szerint – leginkább szükséges rosszként élnek meg az igazgatók.

Az elvégzésére fordított időt az adott feladat fontosságával összevetve a következő megállapításokra jutottak a kutatók:

26. táblázat. Az egyes feladatokra fordított idő mértéke az igazgatók megítélése szerint (%)

VEZETŐI FELADATOK	A RÁFORDÍTOTT IDŐ		
	TÚL KEVÉS	ÉPP ELÉG	TÚL SOK
Az iskolai stratégia, célok meghatározása	8	81	10
A pedagógusok fejlődésének támogatása	17	73	10
Emberierőforrás-gazdálkodás	11	74	12
A pedagógusok munkájának értékelése	24	64	11
A tanulás kereteinek kialakítása	11	75	13
Szervezeti-működési szabályok kialakítása	7	73	19
Saját szakmai fejlődésének előmozdítása	32	58	10
Pályázati lehetőségek felkutatása*	30	47	17
Pénzügyi gazdálkodás*	20	36	20
Külső partnerekkel való együttműködés*	22	64	12
Az iskola szociális funkciójának megerősítése	17	68	17
Minőségbiztosítás*	18	66	11
Adminisztratív feladatok*	4	20	75

* A feladat bizonyos részét nem a válaszadó végzi.

- A legfontosabbnak tartott hat feladat esetében az elvárt és ráfordított idő nagyjából egyensúlyban van. A válaszadók háromnegyede vélte úgy, hogy épp annyi időt tölt velük, mint amennyit azok igényelnek.

- Kevésbé elégedettek viszont a fontossági sorban hátrébb sorolt feladatokra fordított idő mennyiségével – bár a kép összetettebb, és e téren nem fogalmazhatók meg általános érvényű állítások.

- Ismét csak egyértelmű azonban a fontossági sor utolsó helyén álló adminisztratív feladatok megítélése. Ezek az igazgatók 75%-ának véleménye szerint túlságosan sok időt emésztenek fel, és az interjúk is megerősítették, hogy ez jelenti az egyik legnagyobb nehézséget a számukra.

DÖNTÉSI KOMPETENCIÁK ÉS FELADATMEGOSZTÁS

A kutatás fontos szempontja volt annak vizsgálata, hogy milyen mértékben van jelen a megosztott vezetés gyakorlata a hazai intézményekben. Ha megjelenik, kik vesznek részt benne, és milyen tartalmi területeket érint? Az elemzés ezzel összefüggő legfontosabb megállapításai a következők voltak:

- Az igazgatók döntő hányada az iskola szakmai és operatív irányításával összefüggő szinte valamennyi feladatban részt vesz.

- A legtöbb feladat magas szinten – a vezető és helyettese(i) között – oszlik meg. A megosztott feladatok jelentős része szakmai irányítási jellegű. A mindennapi működéshez kapcsolódóan leginkább a szervezeti-működési szabályok kialakítása terén számítanak a vezetők a helyetteseikre. Az emberi és a pénzügyi erőforrásokkal való gazdálkodás kérdéseibe kisebb mértékben kapcsolják be őket.

- Az igazgató és a munkaközösség-vezetők között elsősorban a szakmai-pedagógiai vezetés terén van együttműködés. A nem vezető beosztású pedagógusok főként a tanulás tartalmi-módszertani kereteinek kialakításában és az iskola életét koordináló szabályok megalkotásában kapnak szerepet.

- A diákok képviselői általában csak a szervezeti-működési szabályok elfogadásában vesznek részt.

- Az intézményen kívüli partnerek közül a fenntartó játssza a legfontosabb szerepet az iskolák működésében. Pénzügyi-gazdálkodási téren az intézmények 72%-ában bír döntési joggal. Az intézmények kétharmadában megkerülhetetlen szereplője az emberi erőforrásokkal való gazdálkodásnak. Fontos szerepe van a stratégiai célok meghatározásában, valamint a pályázatok felkutatásában és menedzselésében. A szakmai-pedagógiai kérdésekbe azonban kevésbé folyik bele.

Összességében megállapítható, hogy a hazai iskolák irányítása az erős és látható vezető modelljét követi, és általában kevéssé jellemző rá a megosztott vezetés gyakorlata.

A VEZETŐK SZAKMAI ÖNÁLLÓSÁGA

Az állami fenntartású intézmények igazgatói az átlagnál (52%) nagyobb mértékben érzik úgy, hogy az utóbbi időben csökkent az önállóságuk (62%). De az autonómia csökkenését érzi az egyházi és az alapítványi fenntartású intézmények vezetőinek egyötöde is. Ez a tény azt sejteti, hogy az önállóság érzetének alakulását nem csupán a fenntartás módja befolyásolja. Szerepet játszhatnak benne egyéb változások is: például a kerettantervek átalakítása vagy a 32 órás kötött munkaidő bevezetése. Általában véve azonban az önállóság érzésének csökkenése alapvetően az állami iskolák költségvetési autonómiájának megszüntetésével, a gazdálkodás feletti kontroll elvesztésével áll összefüggésben.

KITEKINTÉS

IGAZGATÓI FELADATOK NORVÉGIÁBAN

A gondoskodó állam koncepciója szerint az oktatás alapvetően állami feladat Norvégiában. A diákok 95%-a állami intézményben tanul. A kötelező oktatás tíz évfolyama 6-tól 16 éves korig tart, s egy 2006. évi reform óta egységes tanterv alapján működik. Az irányítás viszont erősen decentralizált. A döntési és felelősségi jogkörök nemzeti, regionális és helyi szintek között oszlanak meg.

A norvég iskolákban általában megosztott vezetés működik, de létezik az egyszemélyi vezető koncepciója is. Jelenleg éppen szakmai vita folyik arról, hogy melyik vezetési típus mellett nagyobb a költséghatékonyság, illetve a szakmai eredményesség.

Bár a norvég iskolák nagyon sokfélék, a vezetőkkel szembeni alapvető elvárások mindenütt azonosak: képesség a csapatmunkára, szilárd értékrend, elemzőkészség, szervezeti, jogi és pénzügyi ismeretek, a tanulási folyamatok átlátása, párbeszéd a szülőkkel, az iskolai projektek nyomon követése, a célok és a stratégia fejlesztése.

A vezetői tevékenység legfontosabb szakmai-pedagógiai területei:

- elszámoltathatóság, minőségbiztosítás,
- a diákok magaviseletének, tanulmányi eredményeinek nyomon követése,
- tantervi fejlesztés és a tanterv végrehajtásának ellenőrzése,
- az iskolavezető részvétele a tanításban,
- a tanári munka felügyelete/mentorálása,
- a tanári teljesítmények értékelése,
- a tanárok szakmai fejlődésének támogatása.

A vezetői alapfeladatok közé tartozik az iskola pénzügyi és szakmai irányítása, a humánerőforrás-gazdálkodás és a tágabb környezethez fűződő kapcsolatok menedzselése. A legnagyobb kihívást általában a pedagógiai és a menedzseri feladatok összehangolása jelenti a számukra.

AZ IGAZGATÓ STÍLUSA ÉS A VEZETŐI ERÉNYEK

A szakemberek véleménye szerint az iskolai eredményesség fontos összetevője az intézményi klíma, amelynek alakulását pedig döntő mértékben befolyásolja a vezetés stílusa. A kutatók által készített interjúk megerősítették, hogy a vezető módszerei, a kiépített irányítási struktúrák, valamint a tantestület tagjaihoz és a diákokhoz való viszonya jelentős hatást gyakorol az intézmény minden szereplőjének közérzetére.

IDÉZETEK AZ VEZETŐKKEL KÉSZÜLT INTERJÚKBÓL

„Mindenképpen egy demokratikus vezetési stílusban hiszek, ami nem jelenti azt, hogy néha esetleg – főleg, ha időzavarban vagyok – ne direktívák vagy utasítások formájában oldanám meg a feladatokat, de alapvetően én abban hiszek, hogy a vezetettekkel egy nagyon jó munkakapcsolatot kell kialakítani. Tulajdonképpen egy partneri viszonyt kell kialakítani, mert itt ilyen szempontból, hogy éppen ki az igazgató, az nem lényeges, mert inkább az ügy a fontos, az iskola ügye."

„Rendszeresen van nálunk középvezetői értekezlet, és akkor ott a munkaközösségek vezetői vesznek részt meg az iskolavezetés, és akkor velük azért megvitatjuk az alapvető dolgokat. Ők gyakorlatilag ilyen döntés-előkészítő testületként működnek. […] És, mint mondtam, ennek megvan a maga kiépített rendszere: hétfőnként mindig délelőtt van az iskolavezetés megbeszélése, mert akkor az előző hét dolgait fel lehet dolgozni, a többit pedig meg lehet tervezni előre is. És akkor van egy tantestületi képviselő is, aki ott ül, és akkor ő tud egy kicsit közvetítetni, hogy mi az, ami a kollégákban problémaként vagy kérdésként felmerül, és ő tudja kifelé azt is közvetíteni, amit másnap úgyis elmondok a tantestületi értekezleten, de ne csak én mondjam."

Az igazgató személyisége, a kollégák és a tanulók felé való nyitottsága, „elérhetősége" meghatározó az iskolai légkör alakulása szempontjából. Az intézményvezető és a tantestület közötti kapcsolat terén a közvetlenség, a kollégákkal szembeni baráti hangnem, a tanárok álláspontjának meghallgatása és a megfelelő mértékű önkritika gyakorlása tekinthetők az interjúk alapján a legfontosabb igazgatói erényeknek. A fentieken kívül a tantestület tagjaival és a gyerekekkel való együttmunkálkodás, a közös, iskolán kívüli élmények is növelik az intézményvezető elfogadottságát, amely elősegítheti az iskola céljainak hatékony képviseletét, a tanulók és a tanárok motiválását.

Az igazgató személyének fontosságát megerősíti a pedagógusok körében végzett nagy kutatásnak az az eredménye, hogy a válaszadók 92%-a az intézmény vezetőjét jelölte meg azon személyek között, akinek a segítségére szakmai probléma esetén számíthat.

AZ INTÉZMÉNYEK CSELEKVÉSI LOGIKÁJA

Az, amit az oktatáskutatás cselekvési logikának hív, nem azonos sem az intézményi stratégiával, sem a vezetői kommunikációval. Leginkább egy szavak nélkül is egy irányba mutató, közösségi helyzetkezelési gyakorlatnak tekinthető. Jól látható, hogy azonos „objektív adottságok" sokszor más reflexiókhoz vezetnek – vagyis eltérő cselekvési logikát eredményeznek. A cselekvési logika az intézmény fontos sajátossága, aminek megalapozásában döntő szerepet játszik a vezető értékrendje.

Egy évekkel ezelőtt megvalósult nemzetközi terepkutatás során, amelyben magyar iskolák is részt vettek, a kutatók arra a megállapításra jutottak, hogy az iskolák többsége elhelyezhető egy olyan skálán, amelynek egyik végpontját az úgynevezett „instrumentális", a másikat pedig az „expresszív" cselekvési logika uralja. Az e két szélső pontot képviselő iskolák legfőbb általános jellemzői a következők:

- Az instrumentális cselekvési logikájú iskolákban a tanár-diák viszonyt alapvetően a diákok tanulmányi előmenetele és a tanár tekintélye határozza meg. A szülőkre stratégiailag felhasználható tőkeként tekint az intézmény. A vezető menedzsernek számít és akként is viselkedik. A hangsúly a tanulmányi eredményeken, a fegyelmen és a nyugalmon van, s a méltányosságot biztosító megfontolások háttérbe szorulnak.

- Az expresszív cselekvési logikájú iskolákban a tanár-diák viszonyt a családiasság és a törődés/gondoskodás alapelvei határozzák meg. A méltányosság szempontjainak érvényesülése az iskolai gyakorlat fontos jellemzője. Az intézményben jelen vannak a sajátos nevelési igényű és viselkedési problémákkal küzdő tanulóknak szóló programok. Az igazgatót vezető tanárként fogadják el kollégái.

A szakiskolák működését célzottan vizsgáló kutatás vezetői interjúit abból a szempontból is elemezték a szakemberek, hogy a fenti skálán hol helyezkednek el, milyen fajta cselekvési logikát közvetítenek inkább az igazgatók által megfogalmazott gondolatok.

INSTRUMENTÁLIS CSELEKVÉSI LOGIKÁT SUGALLÓ IDÉZETEK

„Annyira neveletlenek, nem tudom, hogy mit várnak el a szülők otthon, hogy a problémát sem érti, hogy miért nem állok meg egy tanár előtt zsebre dugott kézzel, meg hogy hogyan beszél."

„Nagyon nehezen adnak tiszteletet. Tehát a tiszteletet náluk megkövetelni eréllyel lehet. Teszem azt, egy órai rendet nagyon nehéz fenntartani. Csak folyamatos munkával, illetve eréllyel lehet. Tehát következetességgel, eréllyel."

„És szeretném hangsúlyozni, hogy ez az iskola, a mi iskolánk, az nem olyan iskola, mint ami az átlagos, köztudatban lévő szakmunkásképző iskolákra jellemző. Tehát ide, ha bejött, akkor látta, hogy a gyerekek itt fegyelmezettek, itt még nem volt késelés, verekedés komoly, rendőrségi ügy komoly, tanárverés, tehát semmi olyan, amit a sajtóból vagy az internetről hallani lehet. Mi erre nagyon odafigyelünk."

„Mindebben a heterogén közegben egy olyan iskolát hozunk létre, ami alapvetően nagyon rendezett. Tehát épp ma van szintvizsga, ahol kamarai küldöttek vizsgáztatják a gyerekeket, és úgy jönnek ide – épp most mondták –, hogy azért szeretnek ide jönni, mert itt béke van és rend."

„Túl sokat várnak az iskolától, sokkal többet, mint amit mi meg tudunk tenni. Mi a gyereknek nem tudunk otthon nyugodt tanulmányi körülményeket teremteni."

„Nálunk is vannak olyan osztályok, ahol sokkal keményebben, sokkal szigorúbban és rendezettebben fogják össze őket, az a csoport az osztályteremben is sokkal szervezettebben fog viselkedni. Mint ott, ahol szabadabban vannak, ismerek olyan szakoktatót, ahol szabadabb lehet, az, az osztályteremben is úgy fog viselkedni."

„Nem sok mindent tudunk tenni. A szülő be van hívatva… a szülőket nem érdekli a gyereknek a teljesítménye. Nem telefonál be, hogy na, most hogy áll a gyerek, hányasai vannak."

„Vannak tanköteles tanulóink, akik a felszólítások, feljelentések, jelzések ellenére sem járnak iskolába. Tehát összességében, ha egy tanköteles tanuló nem akar iskolába járni, vajmi kevés a lehetőségünk vele szembe, illetve a hatóságoknak is vajmi kevés."

„Hát általában fegyelmi azért minden évben egy olyan 5-6 alkalommal van. Van egyrészt, amikor már nagyon sokat hiányzik valaki, és ugye még, és tanköteles, amiért nem lehet kizárni, még ha igazolatlanul hiányzik sem, tehát bizonyos százalék után ott kiírjuk a fegyelmit, és akkor a szülő is szembesül vele, hogy mi történik."

EXPRESSZÍV CSELEKVÉSI LOGIKÁT SUGALLÓ IDÉZETEK

„A 9-10.-ben nagyon sok a mozgás, már befelé. Tehát nálunk nagyon kevés marad ki, köszönhető ez a mentorhálózatnak, amit itt működtetünk. De az igen gyakori, hogy szeptemberben megtörténik a beiratkozás, és akkor szeptember közepétől egész a tanév végéig folyamatosan jönnek a gyerekek. Folyamatosan."

„Hát most ezt… mindig kideríteni, hogy most a busz késett, vagy… valami probléma van, megcsúszott. Hát én szerintem ennyire toleránsnak kell lenni, hogy ha megjelenik és ott van... most öt vagy tíz percet késik, be tud még kapcsolódni az órába."

„És akkor őket próbáljuk a negyedéves vizsgákra betenni, tehát egyéni tanrendet adni neki, hogy ne a hiányzásai miatt kelljen elutasítani, hanem akkor kimegyünk, környezettanulmányt végzünk a gyerekeknél, hogy most mi van. És akkor általában kiderül, hogy dolgozni kell, mert a család bajban van, és akkor ilyen alkalmi munkákat vállal, és akkor azokat nem tudja kiszámítani, na, ilyenkor egyéni tanrendet írunk saját órarenddel, hogy mikor gyere be, hogy tudod teljesíteni, és akkor nyilván az úgy látszik, mintha nem járna iskolába a gyerek, miközben azért van egy folyamatos kontroll meg együttműködés."

„Van olyan tanulónk, ez nem ritkaság, tehát, hogy arra kényszerül, hogy már dolgozzon, van olyan, aki viszonylag korán gyermeket vállal. Tehát ezeknek az élethelyzetét próbálja a lehetőségekhez mérten egyengetni az iskola… Tehát itt nyilván ez egyéni mérlegelés kérdése."

„Kell, hogy legyen egy iskola, ahova ezek a hányattatott sorsú gyerekek is be tudnak kerülni, egy befogadó intézmény, ahol adott esetben azt a szocializációs tevékenységet, amit a család nem képes ellátni, mondjuk azért, mert […] olyan zilált körülmények vannak, tehát, hogy azért valamit kapjanak ezek a tanulók. Tehát én azt büszkén el tudom mondani, hogy ha bekerül ide egy tanuló, nem biztos, hogy a kijelölt idő alatt, […] de valamilyen formában a döntő többségük el fogja végezni a képzést, és szakmai bizonyítvánnyal fog távozni."

KÉRDÉSEK, AMELYEKRŐL ÉRDEMES LENNE KÖZÖSEN GONDOLKODNI:

- ✔ Mikor tekinthető egy iskola működése eredményesnek? Mi mindent tud tenni ennek érdekében egy igazgató?
- ✔ Hogyan tudja egy vezető elősegíteni nevelőtestülete munkájának sikerességét?
- ✔ Milyen vezetői feladatok oszthatók meg úgy másokkal, hogy attól a hatékonyság növekedése remélhető? Vannak-e olyan vezetői teendők, amelyek semmiképp nem oszthatók meg?
- ✔ Mi minden által gyakorol hatást egy igazgató iskolája cselekvési logikájának alakulására?

2.6. A TANÁROK ÉS A DIÁKOK KAPCSOLATA

Sok jel utal rá, hogy az iskolahasználók csoportjai – a diákok, a szülők és a tanárok – között ma már nem ugyanaz a fajta alá-fölérendeltségi viszony áll fenn, mint ami korábban jellemző volt. Látható módon felerősödtek a kommunikáció mellérendeltséget kifejező formái, amelyek egyben minden szinten nagyobb fokú partneri viszonyt is igényelnek.

A diákok és a tanárok iskolán belüli kommunikációja legalább annyira fontos tényezője az eredményességnek, mint a pedagógusok és az igazgató közötti együttműködés. A projekt egyik interjúkra és esettanulmányokra alapozott, kvalitatív kutatásának eredményei nagymértékben alátámasztották ezt. A beszélgetések során sokféle módon előkerült a tanár személyének és a diákokkal való kapcsolatának fontossága. Egyértelműen megmutatkozott, hogy a tanulók számára kiemelt jelentősége van annak, hogy tanáraik komolyan veszik-e őket. Partneri viszony kialakítására törekszenek-e velük, figyelembe veszik-e személyes problémáikat, aktuális élethelyzetüket. Úgy tűnik, hogy a diákok nem csupán igénylik a kétirányú kommunikáció közvetlenségét, de egyenesen jutalmazásként élik meg azt.

GENERÁCIÓS KÜLÖNBSÉGEK – GENERÁCIÓS VÁLTÁSOK

A 2000-ben és 2008-ban megvalósult nagy ifjúságkutatás eredményei arra hívják fel a figyelmet, hogy a mai fiatalok világlátása és értékrendje legkevésbé a társadalmi hierarchiában közvetlenül felettük állókéval egyezik meg. Ennek egyik oka a természetes ifjúkori lázadás. A másik a generációs távolságból fakadó kölcsönös meg nem értés, amely a közös nyelv nélkül bizalomhiányhoz és távolságtartáshoz, a kommunikáció és az együttműködés zavarához vezet. Az interjúk során mind a tanárok, mind a diákok oldalán megfogalmazódott a nemzedékek közötti kulturális különbség mint az egymás „meg nem értésének” egyik forrása.

A generációs különbségekkel összefüggésben az egyik legfontosabb jelenség, amely különösen nagy kihívások elé állítja a pedagógusokat, a nemzedéki váltások felgyorsulása. A témával foglalkozó kutatások ma már tényként kezelik ezt, és előidézőjének jelentős mértékben a technikai fejlődést tekintik. Az önállóként azonosítható generációk (X, Y, Z) egyre rövidebb időszakokat fognak át. A tanárok így mind gyakrabban tapasztalják, hogy már két-három év is nagy eltérést jelenthet az egyes évfolyamok között.

E jelenségek persze, túlmutatnak az iskola világán. A társadalmi és gazdasági átalakulások alapvetően változtatták meg az oktatással kapcsolatos elvárásokat. Az intézményeknek új kihívásokkal kell szembenézniük, amelyek sikeres kezeléséhez új eszközökre, módszerekre, de főképp új szemléletre van szükség. Mindez a korábbinál nagyobb rugalmasságot és reagálóképességet kíván a pedagógusoktól. Az interjúkból kiviláglik, hogy nincs bevett módszer. Ahány évfolyam, ahány diák, annyi sajátossággal szembesülnek a tanárok, s szinte minden helyzet egyedi választ kíván. Ezért sokan megfogalmazták a reflektivitás és a folyamatos fejlődés, illetve az alkalmazkodás szükségességét. A lehetséges megoldások között a diákok világának, kultúrájának megismerése, megértése kapta a legnagyobb hangsúlyt a beszélgetésekben.

RÉSZLETEK A TANÁRI INTERJÚKBÓL

„…annyira máshogy gondolkodnak, meg annyira máshogy látják a világot, mint ahogy mondjuk az akár eggyel előbbi, tehát öt évvel ezelőtti osztályom, hogy ég és föld. Most is látjuk a kicsiken, hogy őket meg nem igazán értik a mostani 12.-esek, 13.-osok sem. Borzasztó nagy a kontraszt."

„Általános itt az iskolában is az útkeresés. Mi most már egy jó erős generációval idősebbek vagyunk a diákoknál, tehát kérdés, hogyan tudnánk őket úgy megközelíteni, hogy az hatásos legyen… Látjuk a fiatal kollégáinkat, hogy nekik nagyrészt sikerül. Tehát ők már közelebb vannak hozzájuk. Meg hát emlékszem a saját fiatalkoromra is, amikor engem is teljesen elfogadtak… Azt én nem tudom, hogy a többi kollégának fontos-e, nekem igen. De abból, amit mondanak, hogy keresik az utat végül is a diákokhoz, abból arra következtetek, hogy nekik is fontos…"

„…nagyon fontosnak tartom a tanár tájékozottságát, tehát valahol ott veszíti el a mai gyerek előtt a tekintélyét a legtöbb tanár, ahol nagyon tájékozatlan, tehát hogyha valaki nagyon nem halad a korral, az egy nagyon rossz üzenet a diák felé… hogy nem érdekli tulajdonképpen az a világ, amelyben a gyerek felnő…"

„nagyobb erőfeszítéseket kell tennem, hogy tisztában legyek azzal, hogy mi a trend éppen, mert sokszor egy fél mondat elég, hogy a gyereket az ember helyre tegye, hogyha tudja, hogy a tanár tudja, hogy mi van a háttérben…."

„…az a jó tanár-diák viszony, ami nem a rutinon alapul. Már nem lehet őket megfogni. Muszáj. Ha nem tudom őket megérinteni, az nem az én osztályom. …. és akkor nekem kell változni, mert ők nem fognak 30-an. És az a baj, hogy a tanárok nagyon nem tudnak bizonytalan talajra rálépni, hanem azt mondja, hogy ha eddig jó volt így, akkor talán jó lesz, akkor még három évig. De nem lesz jó, és meg kell tanulni túllépni a saját árnyékunkon."

ASZIMMETRIA ÉS PARTNERSÉG

A pedagógusok és a tanulók viszonya intézményes módon aszimmetrikus, ami bizonyos életszakaszban már-már reflexszerű ellenállást válthat ki a diákokból. A pedagógusnak ezt az ellenállást mindenképp fel kell oldania valamilyen módon. A diákokkal való partneri kapcsolat kialakítása az ő elvárásaik megismerésén keresztül valósulhat meg. Először tehát a tanár „alkalmazkodik" a tanulók igényeihez. Másként fogalmazva: saját igényeik felől közelítve nyerheti meg partnernek őket. Ezt követően tudja megvalósítani pedagógiai céljait, alakíthatja ki a – részben már közös szabályokon és egymás igényeinek kölcsönös tiszteletben tartásán nyugvó – partneri együttműködést velük.

Majdnem mindegy, hogy a diákok esetleges hiányérzete, ellenállása jogos-e vagy sem. Ha ugyanis ők azt valóságosnak élik meg, élményük fűződik hozzá, akkor ez határozza meg vélekedésüket és viselkedésüket. Így ezekben az esetekben is a pedagógusokra hárul a feladat, hogy az ilyen helyzeteket felismerjék és kezeljék, illetve feloldják a kialakult félreértéseket.

A DIÁKOK VISZONYA AZ ISKOLÁHOZ ÉS TANÁRAIKHOZ

A mintegy 14 ezer főt érintő, nagymintás középiskolai kutatás keretében a diákok 82%-a nyilatkozott úgy, hogy jó a viszonya jelenlegi tanáraival, és közel azonos mértékben (81%) vallották azt, hogy jól érzik magukat az iskolájukban. Ez a két adat arról árulkodik, hogy a diákok – a generációs különbségek ellenére is – nyitottak az együttműködésre. Tanáraikban és intézményeikben sokkal inkább a partnert, mint „ellenfelet" látnak, ami jó alapot kínál a pedagógiai munkához.

A nemek között e két vizsgált dimenzióban alig mutatkoztak különbségek. Az évfolyamok összehasonlításakor viszont azt lehetett látni, hogy a tizenegyedikesek valamivel jobban jönnek ki a tanáraikkal, de kevésbé érzik jól magukat iskolájukban, mint a kilencedikesek. Ennek talán az lehet a magyarázata, hogy az idősebbek már összecsiszolódtak tanáraikkal az évek során, ám az iskola szabályrendszere már terhesebb a számukra.

A legjelentősebb eltéréseket a képzési típusok között tapasztalták a kutatók. A gimnazisták nyilatkoztak legnagyobb arányban úgy, hogy jól érzik magukat jelenlegi iskolájukban (84%) és jól kijönnek tanáraikkal (85%). A szakiskolások esetében ezek az arányok rendre alacsonyabbak voltak (77% és 78%). Ez, miként azt az interjús tapasztalatok is megerősítették, jól jelzi, hogy a szakiskolákban tanító pedagógusoknak valószínűleg több feladatuk van a diákjaikkal történő hatékony kommunikáció és kapcsolatépítés terén, mint a gimnáziumi tanároknak.

AZ OSZTÁLYKÖZÖSSÉG MINT A TANÁR-DIÁK VISZONY SZÍNTERE

Mivel a közösségi hatások erősen befolyásolhatják a diákok egyéni döntéseit, attitűdjeit, a pedagógusoknak nem csak az egyes diákokat, hanem az egész osztályt kell megnyerniük a közös munkához. A jól működő közösség egyúttal javítja a diákok közérzetét, félelmeket olthat ki és lelki sebeket gyógyíthat. A felnőtt élet, a demokrácia és a közösségi együttműködés szempontjából kiemelkedő fontosságú kompetenciákat fejleszthet ki a diákokban, s egyúttal elősegíti a tanulói teljesítmények növekedését is.

A jól működő osztályközösség kialakítása érdekében fontos, hogy egy pedagógusnak ezen a téren is legyenek megfelelő technikái. Mindig számolnia kell például a hangadók, az úgynevezett véleményvezérek jelentőségével. Függetlenül ugyanis attól, hogy egyébként mennyire elfogadottak az osztályban, véleményük markáns kifejezésével, elképzeléseik hangoztatásával erősen befolyásolni tudják a csoport véleményét, viselkedését és reakcióit. E feladat sikeres megoldását nehezíti, hogy a hangadók gyakran a kevésbé „iskolakonform", lázadó diákok köréből kerülnek ki. Ugyanakkor figyelniük kell a zárkózottabb fiatalokra is. Arra, hogy mindenki megtalálja a helyét a közösségben, és az ott betöltött szerepük segítse személyiségük fejlődését.

A nagy online kutatás keretében a pedagógusok kifejezték véleményüket arra vonatkozóan is, hogy saját intézményük különféle rendezvényei szerintük mennyire járulnak hozzá a tanulói közösségek erősítéséhez. Átlagosan csaknem 70%-uk vélte úgy, hogy náluk magas vagy nagyon magas szinten valósul meg ez a tevékenység. Az elégedettség mértéke azonban ismét csak jelentősen eltért intézménytípusonként.

27. táblázat. A közösséget erősítő rendezvények jelenléte a saját intézményben a különböző intézménytípusban dolgozó pedagógusok szerint (%)

INTÉZMÉNYTÍPUS	N	1+2	3	4+5	NT/NV	ÖSSZES
Óvoda	1699	4,6	21,8	72,6	1,1	100,0
Alsó tagozat	2719	3,7	21,4	74,0	0,9	100,0
Felső tagozat	2782	3,8	22,5	72,3	1,4	100,0
Gimnázium	955	5,2	24,4	67,9	2,5	100,0
Szakközépiskola	1434	7,5	33,1	57,4	2,1	100,0
Szakiskola	857	9,3	37,1	51,0	2,6	100,0

Magyarázat: ***1 = Egyáltalán nem valósul meg. 2 = Alacsony színvonalon valósul meg.***
3 = Közepes színvonalon valósul meg. *4 = Magas színvonalon valósul meg.*
5 = Nagyon magas színvonalon valósul meg. NT / NV = Nem tudja / Nem válaszolt.

Érdekes, hogy a közösségfejlesztéssel való elégedettség inkább jellemző a kisebb gyerekekkel foglalkozókra, mint azokra, akik olyan korosztállyal dolgoznak, amelyben lényegesen nagyobb a kortársi csoport fontossága. Még inkább elgondolkodtató ez annak fényében, hogy a középfokon oktató tanárok lényegesen nagyobb arányban jelölték meg e feladatot a három legfontosabb között, mint az általános iskolai pedagógusok (18-19% és 10-13%). Figyelemre méltó az is, hogy míg a fontosság megítélésében nincs lényegi eltérés a középfokon tanítók között, addig a jó színvonalon való megvalósulás terén a szakiskolák mintegy 17 százalékponttal maradnak el a gimnáziumok mögött.

AZ OSZTÁLYFŐNÖK SZEREPE

Rendszerint az osztályfőnök teheti a legtöbbet az osztályközösség fejlődéséért. Ő az, aki kapcsolatot tart a szülőkkel, ismeri a diákok szociokulturális hátterét. Általában minden tekintetben ő rendelkezik a legtöbb információval a tanulók személyes életére vonatkozóan. A legtöbb iskolában a diákok általában őt keresik meg először iskolai problémáikkal, tőle kérnek segítséget. S igaz ez a szülőkre is, akik leggyakrabban szintén az osztályfőnökön keresztül tartanak kapcsolatot az intézménnyel, és gyakorta az ő közbenjárásával intézik gyermekük iskolai ügyeit.

A sikeres és hatékony tanár-diák kommunikáció szempontjából kiemelendő az a híd szerep, amelyet az osztályfőnök tölt be az intézményben. Általában ő közvetíti a diákok számára az intézményi szabályokat, az ő feladata ezek megfelelő kommunikációja, megértetése, elfogadtatása. Az intézményi elvárások képviselete mellett azonban fontos feladata a tanulói szándékok és szükségletek tekintetbe vétele is. Normaszegés esetén az osztályfőnök szinte minden esetben bevonódik a konfliktusok rendezésébe. Ebből fakadóan gyakran hárul rá az igazságosztó vagy a mediátor szerepe, legyen szó a diákságon belüli vagy akár tanárok és diákok közti konfliktusokról. Ez utóbbi esetben vélt vagy valós sérelmeik ügyében az osztályfőnök képviseli a diákok érdekeit, s ő jelenti a kapcsot a pedagógusok világa felé.

A beszélgetések rávilágítottak arra, hogy ha az osztály tagjai elfogadják, tisztelik, sőt szeretik osztályfőnöküket, akkor „rá való tekintettel" vagy az ő kéréseinek tiszteletben tartása miatt nagyobb fokú együttműködési készséget mutathatnak a többi pedagógus vagy az intézmény irányába is. Ez azonban csak akkor működik, ha az osztályfőnök egyrészt felvállalja a fenti szerepeket, másrészt pedagógiai eszközökkel képes megnyerni osztályát az együttműködésre.

Az interjúk azt mutatták, hogy az osztályfőnökök feladatértelmezése iskolatípusonként eltérő. A gimnáziumi osztályfőnökök sokkal ritkábban számoltak be motiválatlan, nehezen kezelhető osztályokról, diákokról, s láthatóan kevesebb konfliktust kell megoldaniuk, mint a más intézménytípusban dolgozóknak. A szakiskolai tanárok helyzetének további sajátossága, hogy a többiekhez képest gyakrabban néznek szembe a szülők megszólításának, bevonásának nehézségével és a szocializációs hiányosságok pótlásának szükségességével. Ők gyakran nyilatkoztak úgy, hogy idejük jelentős részében pótszülői feladatokat látnak el. S nem egy esetben iskolán kívüli ügyek intézésében is segítséget nyújtanak tanítványaiknak.

A beszélgetésekből egyértelműen látszott, hogy egy osztályfőnököknek az átlagos szaktanárhoz viszonyítva szélesebb pedagógiai eszköztárral, módszertani repertoárral, motivációval, rátermettséggel és pedagógiai érzékkel kell rendelkeznie a sikeres munkavégzéshez. Személyes adottságai mellett sikerességének döntő eleme azonban az intézményi kultúra, valamint a többi pedagógussal való együttműködés is.

KÉSZENLÉT AZ EGYÜTTMŰKÖDÉSRE

A kérdőíves felmérés és az interjúk is azt támasztották alá, hogy a mai diákok sokkal nagyobb reflektivitással fordulnak az iskola felé, mint az évekkel ezelőttiek. Ez a jelenség átalakítja az iskolai hierarchia korábbi rendszerét, s megkívánja a pedagógiai stratégiák módosítását is. Nyitottságával és mellérendelő viszonyaival ugyanakkor lehetőséget is ad egy érdemibb párbeszédre és együttműködésre a diákok és a tanárok között. Ám mindez a korábbitól eltérő eszköztárat és kommunikációs kultúrát kíván.

Az új feladatok sikeres megoldásához gyakran a diákoknak sincsenek megfelelő alapjai. Ezt érzékelve, egyre több helyen ismerik fel az olyan – a tanítási rendbe még nehezen beilleszthető – tréningek értékeit, amelyek célja például az önismeret és a személyiség fejlesztése, a kommunikációs készségek, a csoport- vagy osztálykohézió és az együttműködési készség erősítése. A tanárok többsége ugyanakkor azt is megfogalmazza, hogy az ilyen formák sikeres alkalmazásának fontos előfeltétele a résztvevők motiváltsága és nyitottsága, a megfelelő eszközök és módszerek ismerete, az ezek alkalmazását támogató szervezeti kultúra és időkeret, a csoportbontás lehetősége, valamint a pedagógiai munkát segítő szakemberek (iskolapszichológusok, szociális munkások, szociálpedagógusok) rendelkezésre állása.

KÉRDÉSEK, AMELYEKRŐL ÉRDEMES LENNE KÖZÖSEN GONDOLKODNI:

- ✔ Mitől lesz tekintélye egy pedagógusnak a diákjai szemében? És mi az, ami leginkább kikezdi a tekintélyét?
- ✔ Vannak-e olyan dolgok, amiket egy pedagógus éppen saját diákjaiktól tanulhat meg a legjobban?
- ✔ Mi teszi nehézzé sokak számára a tanulói generációk változásaihoz való rugalmas alkalmazkodást? Hogyan lehetne könnyíteni ezen?

2.7. A TANULÁS FORMÁI ÉS HELYSZÍNEI

Sokan érzik úgy, hogy napjainkban nő a távolság az iskolai tanagyag és az ezt közvetítő hagyományos eszköztár, illetve a diákok érdeklődése között. Különösen igaznak vélik ezt az őket mindennapjaikban körülvevő, ingerekben gazdag, médiaalapú, intenzív és kis információcsomagokkal dolgozó látványvilággal összevetve. A középiskolások körében végzett nagy kutatás is ráirányította a figyelmet arra, hogy tanárokkal szembeni elvárások és a diákok által észlelt valóság épp a tanítás érdekessége, élvezetessége terén különbözik a leginkább egymástól.

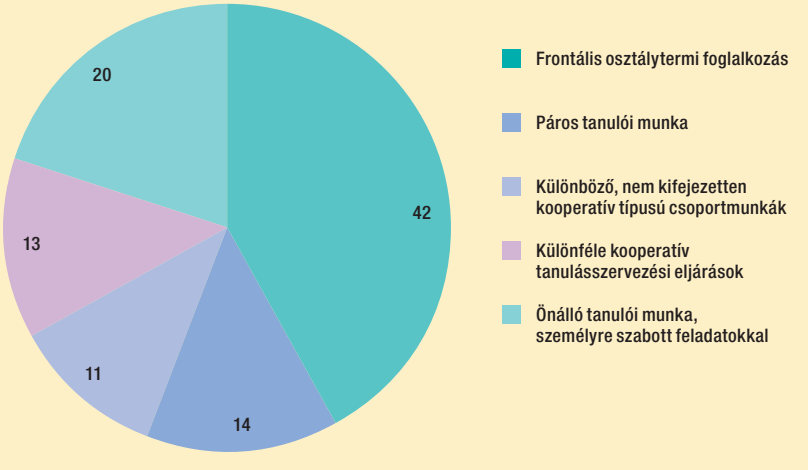
TANULÁSSZERVEZÉSI ELJÁRÁSOK ÉS INFORMÁCIÓFORRÁSOK

Azt a tényt, hogy tanítást a tanári magyarázatokra épülő frontális óravezetés és a leghagyományosabb eszközök használata uralja, a pedagógusok körében végzett nagymintás kutatás is alátámasztotta.

A hagyományos formák uralma még inkább jellemző a középfokú oktatásra. Az adatbázis 1490 középiskolai tanára átlagosan négyszer gyakrabban alkalmazza a frontális oktatást, mint más tanulásszervezési eljárásokat.

Kérdés persze, hogy a diákok mennyire állnak készen a más módon való tanulásra. Az interjúk keretében sok pedagógus számolt be arról, hogy vannak osztályok, főként a szakközép-, illetve szakiskolákban, ahol a diákok „a frontális munkát szeretik, mert akkor érzik úgy, hogy tanultak is valamit az órán”. A beszélgetőpartnerek egy része úgy vélte, helyes, ha tisztelet-

43. ábra. Az iskolában dolgozó pedagógusok által használt tanulásszervezési eljárások becsült gyakoriság szerinti megoszlása (N = 6365) (%)



ben tartja a diákok csoportmunkát elhárító véleményét. Mások viszont igyekeznek energiát fektetni abba, hogy megtanítsák őket párban vagy csoportban is eredményesen tanulni. Többen megfogalmazták azonban azt is, hogy – bár erre nekik lenne leginkább szükségük –, ez a motiválatlan, folyamatos fegyelmezésre szoruló, nagy létszámú csoportok esetében meglehetősen nehéz.

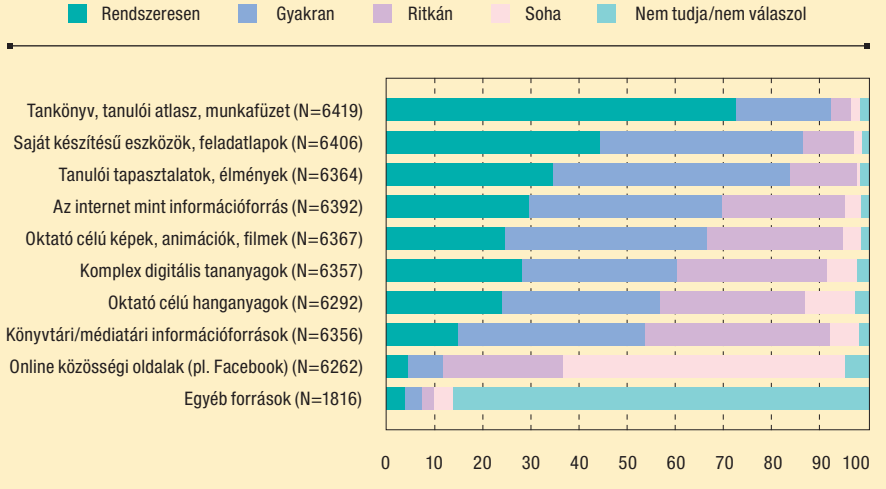
NÉHÁNY RÉSZLET A KÖZÉPISKOLAI TANÁROKKAL KÉSZÜLT INTERJÚKBÓL

„Osztályfüggő, meg gyerekanyagfüggő. Nincsenek sémák. Nem lehet két helyre ugyanazt bevinni vagy ugyanazt megcsinálni. […] Van olyan osztályom, ahol kiválóan működött az, hogy csoportban feldolgozunk valamit. Imádták és akármi. És volt a másik osztály, a párhuzamos évfolyam, akik könyörögtek, hogy Isten mentsen, hanem ők azt szeretnék, hogy frontálisan és mondjuk és írjuk föl. Ők meg majd jól megtanulják, és ezt el kell fogadni."

„Én azt gondolom, hogy ami még tudna segíteni […] ha kisebb csoportokban foglalkoznánk velük, […] Mint ahogy a kotló is, kevesebb csirkére jobban tud vigyázni, többől több a lemorzsolódás."

„Nagyon hasznos lenne, ha [...] kis létszámú csoportokban tudnánk tanítani. Mert én beszélhetek arról, hogy egyénileg differenciálok, de egy harmincfős osztályban nem lehet negyvenöt percen belül."

44. ábra. A különféle taneszközök, információforrások használatának gyakorisága az iskolai pedagógusok körében (%)



ÚJ MÓDSZEREK A PROGRAMFEJLESZTÉS KÖZÉPPONTJÁBAN

Az egész napos általános iskolák számára készülő nevelési-oktatási programok fejlesztői arra törekedtek, hogy olyan módszereket építsenek be moduljaikba, olyan megoldások iránt keltsék fel a pedagógusok érdeklődését, amelyek a nemzetközi gyakorlatban már jól beváltak, de itthon még nem vertek gyökeret széles körben.

KERETTÖRTÉNET (STORYLINE)

E nyitott forma lényege a tanulási folyamat támogatása. Annak elősegítése, hogy a gyerekek saját élményeken keresztül, problémák megoldása révén jussanak tanulási tapasztalatokhoz. A módszer fontos szerepet biztosít a játékosságnak és a kreativitásnak. A meglévő tudására támaszkodó, kölcsönös bizalmon és érzelmi elköteleződésen nyugvó, közös tudásépítésnek tekinthető.

A tanár a tantervi célok és a gyerekek előzetes tudásának figyelembevételével gondolja ki egy történet vázát. Olyan kulcskérdéseket fogalmaz meg, majd tesz fel lépésről lépésre a tanulóknak, amelyek válaszok keresésére és döntésekre ösztönzik őket. A váz („line"), amit előzetesen csak a tanár ismer, a csoport válaszai nyomán egészül ki részletekkel, szereplőkkel, eseményekkel, és válik kerek történetté („strory"-vá). A forgatókönyvet tehát közösen írják, miközben a tanulók gondolati modelleket alkotnak, feltevéseket fogalmaznak meg, illetve tesztelnek és értékelnek.

A pedagógus szerepe eltér a hagyományostól. Az előkészítő munka során a tanulási környezet megtervezése a fő cél. Menet közben pedig a folyamat, illetve a csoporton belüli kommunikáció és együttműködés moderálása. Alapvetően nem ő a tudás forrása. Elsősorban abban segíti a diákokat, hogy hozzá tudják kapcsolni az új ismeretelemeket a már korábban meglévő tudásukhoz.

A módszer fontos jellemzője a kölcsönösség: ahogy a diákok függnek a pedagógus vezetésétől, úgy függ a tanár is a gyerekek aktivitásától és részvételi hajlandóságától. A tervezés során ezért pontosan át kell gondolnia, mekkora mozgásteret enged a tanulóknak. Rugalmasan, óvatosan kell irányítania őket, hogy a játék közben valóban ismereteket szerezzenek és fejlődjenek a képességeik. Mivel a tanulók maguk alakítják a történet, „benne vannak", a sajátjuknak érzik azt. A problémák megoldása közben nő az önbizalmuk, és sikeresnek is érezhetik magukat.

A kerettörténet módszere a passzív befogadásról az aktív tanulásra helyezi át a hangsúlyt. Fejleszti a kreativitást és elősegíti a tudás alkalmazását. Interdiszciplináris jellegű, ami lehetővé teszi különböző tantárgyi tartalmak összekacsolását és koherens következtetésekre ösztönzi a résztvevőket. Autonómiát biztosít a diákok számára, s változatos munkaformák mellett, sokféle lehetőséget kínál a pedagógiai differenciálásra. Egyszerre támogatja számos kulcskompetencia többcsatornás fejlesztését.

A közös játék oldja a gyerekek közötti társadalmi és kulturális különbségeket és erősíti a társas kötődéseket. Egy-egy történet akár több epizódon keresztül is folytatódhat, ami lehetővé teszi, hogy ugyanazon képességek tartós fejlesztése se váljon unalmassá. Ezt a módszert elsősorban az ökoiskolai és a gyakorlati életre nevelés programjának moduljai során használták a fejlesztők.



A mi városházánk (Utazás a falakon túl – 3. epizód). A téti Kisfaludy Károly Általános Iskola, 5. oszt. tanulói

RÉSZLETEK A MÓDSZERT KIPRÓBÁLÓ PEDAGÓGUSOK VISSZAEMLÉKEZÉSEIBŐL

„A gyermekek még tiszta és befolyásmentes fantáziavilágát e módszer – a megfelelő tervezés mellett – jól tudja ösztönözni, ezáltal megvalósítani azt, ami a mindent kontroll alá vonni akaró tanári attitűd során soha nem tudna létrejönni a terem falai között."

„…az alkotásvágy a gyerekekkel együtt születik. […] csak időben teret kell biztosítanunk, hogy kiélhessék a gyerekek azt, ami alapból bennük van […] Nem kell előre kitaposott ösvényre terelni őket, hanem ott lenni mellettük, megfigyelni és segíteni abban, hogy a jó útról ne térjenek le."

„…úgy érzem, sikeresen belehelyezkedtem a facilitátor, alkalmasint háttérbe vonuló, s onnan irányító-támogató szerepébe. A gyerekek is kedvezően viszonyulnak ehhez, nincsenek is fegyelmezési problémák, motiváltak, kreatívan tudnak csoportban dolgozni, segítőkészek, jócskán csökkentek a konfliktusok, és meglepő módon tisztelettel beszélnek egymással."

FELFEDEZTETŐ TANULÁS (INQUIRY BASED LEARNING)

A felfedeztető tanulás lényege, hogy a tanuló kérdez. Kérdéseire azonban nem a tanár válaszol. Az ő szerepe abban áll, hogy vezeti a megismerés, a válaszkeresés folyamatát. A tanuló olyan kérdéseket fogalmaz meg, amelyekre saját maga szeretne választ kapni, amelyek személyes tapasztalatai, előzetes tudása, élményei alapján számára fontosak.

A tudásépítés dinamikus folyamatának alapja a kérdésfelvetés és a kérdések pontosítása. A tanulás-tanítás felfedeztető modelljének egy ciklusban vagy tevékenységek soraként összefűzhető alapelemei a következők:

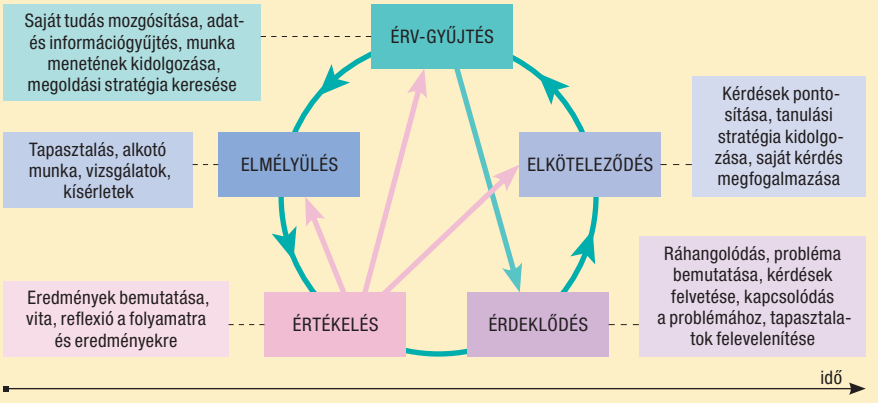
1. problémaközpontú tevékenységek, melyek célja többnyire nem az egyetlen helyes válasz megtalálása, hanem egy adott kérdéskör vagy jelenség komplex rendszerének feltárása;
2. vizsgálódások, kísérletek, információk gyűjtését szolgáló tevékenységek, amelyek esetenként egy-egy tanári demonstráció értelmezését is célozhatják, de inkább tanulói munkát jelentenek;
3. önszabályozó tanulási ciklusok, a tanulói autonómia támogatása;
4. érvelés, vita, tudományos (jellegű) kommunikáció, valamint az eredmények bemutatása.

Ez a tanulási modell elsősorban a természettudományos megismerést segítő programhoz kapcsolódott a projektben. De a nemzetközi tapasztalatok szerint ugyanilyen jól használható a humán tudományok tantárgyi területein is.

A felfedeztető és hagyományos megközelítés néhány jellemzője	
FELFEDEZTETŐ MEGKÖZELÍTÉS	**HAGYOMÁNYOS MEGKÖZELÍTÉS**
A tanulók választanak	A tanár válogat és irányít
Kérdések és elméletek	Követelmény, elszigetelt feladatok
Együttműködő tanulás	Egyéni tanulás
Stratégiai gondolkodás	Memorizálás
Autentikus vizsgálatok	Mintha-vizsgálódás/tanulás
Tanulói felelősség	Tanulói kötelezettség
A tanuló: tudásteremtő	A tanuló: információbefogadó
Interakciók, beszélgetés	Csend és figyelem
A tanár: modell és mentor	A tanár: szakértő és előadó
Tantárgyközi kapcsolatok	Egyszerre egy diszciplína/tantárgy
Sokféle forrás	Tankönyv-központúság
Többcsatornás tanulás	Egycsatornás (verbális) tanulás
Elmélyülni valamiben	Hallani valamiről
Saját valós célok	Külső mozgatóerők
Teljesítmény és önértékelés	Feladatmegoldás, tesztkitöltés

(Stephanie Harvey és Harvey Daniels gondolatai alapján)

45. ábra. A felfedeztető tanulás 5E modellje



A felfedeztető tanulás folyamatát a gyakorlatban az úgynevezett 5E-modellel szokták szemléltetni. Az öt szó (angolul: engaging, exploring, explaining, elaborating, evaluating) a felfedezés öt fontos állomását jelöli:

- az érdeklődés felkeltését;
- a feladat iránti elköteleződést, melynek során feltárják a problémát; a jelenség magyarázatát, melynek során vizsgálatok, az összegyűjtött adatok, információk, megfigyelések révén érveket fogalmaznak meg ahhoz, hogy a problémával kapcsolatos állításaikat alátámasszák;
- az érvgyűjtést, azaz érvek és bizonyítékok rendszerezését;
- az elmélyülést, vagyis a feladat kimunkálását, a probléma megoldásában való elkötelezett, rendszeres munkát;
- végül az eredmények és a munkafolyamat értékelését és annak kommunikációját.



Az elköteleződés szakaszának önfeledt vizsgálódása megalapozza a későbbi elmélyült munkálkodást

TANULÁS AZ ISKOLA FALAIN KÍVÜL

Az egész napos iskola számára készülő programok fontos törekvése volt a tanulás terének kiszélesítése, az iskolán kívüli helyszínek és partnerek bekapcsolása a folyamatba. Ehhez különösen a fenntarthatóság szemléletét közvetítő, ökoiskolai és a természettudományos megismerést segítő programcsomag moduljai kínálnak sokféle ösztönzést.

KITEKINTÉS

KÖZÖSSÉGI KERTEK OSLÓBAN

Norvégia városaiban sok helyen működnek úgynevezett közösségi kertek, amelyekben sokféle csoport gazdálkodik együtt. Az oslói Geitmyra kert például, amelyet 1909 óta tart fenn az önkormányzat, a városközpontban fekszik. Egy részét családok művelik, más részét az oslói iskolák kapták meg. Növénytani bemutató terület, üvegház, baromfiudvar és közösségi rendezvényekre, sütésre-főzésre alkalmas terület egyaránt található benne. Az oktatást 1989-ben kezdték el a kertben. Jelenleg 14 iskolának és néhány óvodában van ott helye. Sok iskolához saját épülete körüli kert tartozik, de ezek egy részét szintén a közösségi kert látja el szaporító anyagokkal. Az iskolakertprogramot lelkes pedagógusok vezetik. Az ökológiai gazdálkodás alapjait a kertekben, valós munkavégzés során tanulják meg a gyerekek.
A kertek iránti nagy igényt jelzi az ideiglenes Herligheten kert Oslo városának egyik építkezési területén. A helyi adottságok itt csak növényládák kihelyezését teszik lehetővé. A projekt 2011-ben indult, akkor 50 ládával. De olyan nagy volt az érdeklődés, hogy ma már 100 láda van a területen – bár tudják, hogy az építkezés végén az ideiglenes kertet is el kell majd bontani.



AZ ISKOLAI KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT

A tapasztalati tanulás egyedi lehetőségét kínálja a közösségi szolgálat néhány éve megszervezett programja a hazai középiskolások számára. A nagy online pedagóguskutatás adatai szerint 2013-ban a pedagógusok között már csak 4% volt, aki nem tudta, hogy mit is jelent ez a forma, s összességében nagyon pozitívan ítélték meg. A válaszadóknak több mint 90%-a gondolta úgy, hogy a közösségi szolgálat jó hatással van a diákok szociális kompetenciáira, társadalmi felelősségvállalására, önismeretére és az önkéntességgel kapcsolatos attitűdjeire.



Az Iskolai Közösségi Szolgálat borítóképe a Facebookon

KITEKINTÉS

ÖNKÉNTESEK A NORVÉG VÖRÖSKERESZT TANULÁSSEGÍTŐ PROGRAMJÁBAN

A Norvég Vöröskereszt tanulássegítő programja több mint 20 évvel ezelőtt indult. Ma már három helyen tartanak fenn ingyenes szolgáltatást nyújtó központot a fővárosban (22 éves korig) azok számára, akiknek nehézségei vannak a tanulás terén vagy egy-egy témában jobban el szeretnének mélyülni. A tanulni vágyókat önkéntesek segítik. Aki mentornak jelentkezik a programba, az vállalja, hogy egy tanéven keresztül, a hét valamelyik délutánján egy adott tantárgy tanulásához segítséget nyújt. Az önkéntesek kiválasztásának fő szempontja, hogy minden nap minden tantárgyból legyen megfelelő személy a helyszínen. Nem kell feltétlenül pedagógus végzettségűnek lenniük, de mielőtt elkezdik a munkát, felkészítő tanfolyamon vesznek részt, ahol pedagógiát is tanulnak. A mentorok és a tanulók egyaránt úgy érzik, hogy „az egy jó hely", ahol vannak. A szabad akarat és a személyes motiváció vidám és barátságos légkört teremt. A generációk közötti együttműködés révén mára élénk, mozgalmas élet alakult ki ezekben a tanulóterekber

KÉRDÉSEK, AMELYEKRŐL ÉRDEMES LENNE KÖZÖSEN GONDOLKODNI:

- ✔ Fontos-e, hogy a gyerekek képessé váljanak a csoportban való és aktív tanulásra, vagy ez nem igazán lényeges? Hogyan lehet egy nagy létszámú osztály tanulási tevékenységét aktív csoportmunkára építeni?
- ✔ Miért tűnik el a fiatalok jó részéből a gyermekkori kíváncsiság?
- ✔ Mi minden nehezíti a pedagógusok számára a módszertani megújulást? Hogyan lehetne csökkenteni ezeket a nehézségeket?

LETÖLTHEŐ TANTERVI ÉS TANÍTÁSI SEGÉDLETEK

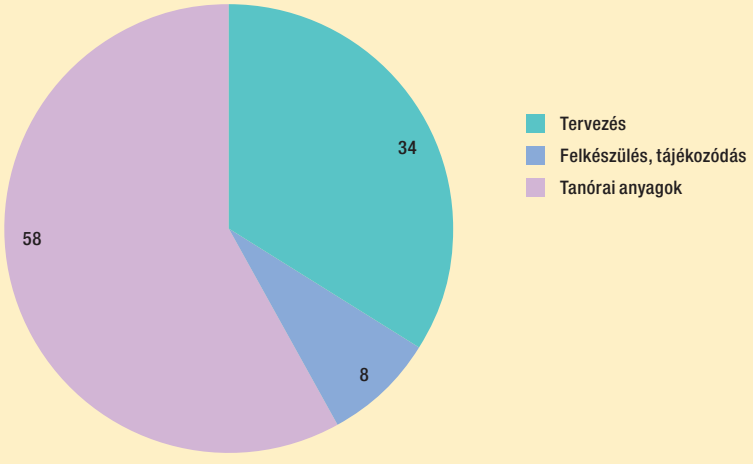
http://www.ofi.hu/node/170462

Az új kerettantervek több területen is hoztak olyan változásokat, amelyek helyi szintre való átültetését támogatni kívánta a projekt. Tizenkét tantárgyi munkacsoportban sok-sok gyakorló szakember dolgozott különféle segédletek kifejlesztésén, amelyek ma már szabadon letölthetők az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet honlapjáról.

A fejlesztők elsősorban azokra a területekre koncentráltak, amelyeken nagyobb változások léptek életbe a jelenlegi kerettantervek bevezetésével: új tantárgyak vagy tartalmi részterületek jelentek meg, lényeges módon megváltozott a tananyag felépítése vagy szemléletmódja – ez által igényelve a módszerek és eszközök átalakítását, változatosabbá tételét is.

Az elkészült anyagok nagy része közvetlenül hasznosítható a tanítási órákon. Ilyenek például a különféle feladatlapok, gyakorlatleírások, szemléltető anyagok, tanulói kísérletek és projekttervek leírásai. Más részük a tanítási-tanulási folyamat megtervezéséhez kínál segítséget. Ezek utóbbiak között találhatók tanmenetrészletek, óravázlatok és módszertani ajánlások is. A felkészülést könnyítik meg a különböző jellegű szakmai háttéranyagok, forrás- és linkgyűjtemények. Előfordul, hogy több fájl alkot egy egységet: például amikor egy óravázlathoz feladatlap és/vagy szemléltető anyag is tartozik.

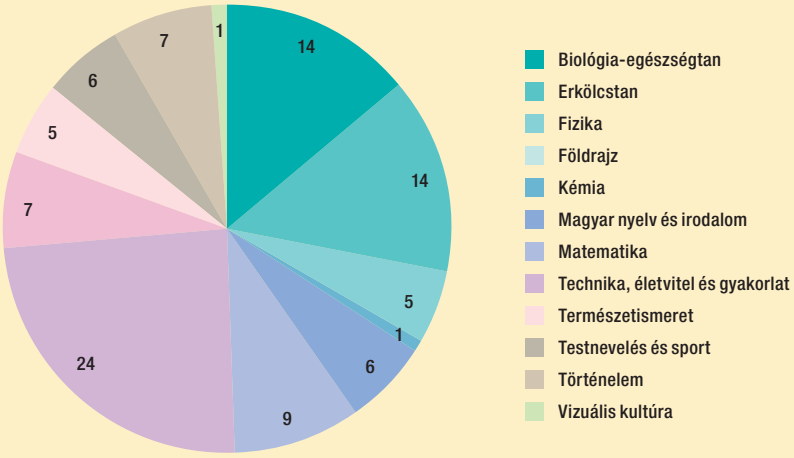
46. ábra. A gyűjteményben található segédletek típusonkénti megoszlása (%)



A segédletek között tantárgyak, azokon belül pedig évfolyamok szerint lehet keresni. Az évfolyamokon belül tovább lehet válogatni az anyagok jellemzői, funkciója szerint. A fájlok elnevezései utalnak az adott anyag témakörére, jellegére, valamint arra, hogy a szerzők milyen tanulói csoportban ajánlják a használatukat. Az erre vonatkozó információk mind megtalálhatók a tantárgyankénti bevezető ismertetőkben.

A segédletek között a sokféle szöveges anyag mellett számos vizuális segédlet, animáció és hangzó anyag is található.

47. ábra. A letölthető segédletek tantárgyak szerinti hozzávetőleges megoszlása (%)



48. ábra. Részlet egy képregényből, amelyre egy jelenismereti feladatsor épül a történelem tantárgy anyagához kapcsolódóan



2.8. ÉRTÉKELÉS ÉS VISSZAJELZÉS

Az iskolák által alkalmazott visszacsatolási, értékelési gyakorlat fontos részét képezi a tanulás-tanítás folyamatának. A konkrét eredmények visszajelzésén túl, az értékelés módja nagy jelentőséggel bír a tanulók énképének, tanulási motivációjának alakulása, s ez által a tanulói életpálya egésze szempontjából. Az ezzel összefüggő általános normák megjelennek az új pedagógusminősítési rendszer kompetencialeírásában is. Eszerint alapvető elvárás a pedagógusokkal szemben, hogy a diákok munkáját ne csak osztályzatokkal, hanem más módon is értékeljék, s e folyamatba vonják be a tanulókat is. Kívánatos, hogy az osztályzatalapú szummatív értékelés mellett rendszeres gyakorlattá váljon a diákok haladását segítő formatív értékelés. S ugyanígy a hiányosságokat és erősségeket, illetve azok háttértényezőit azonosító diagnosztikus értékelés is. Az értékelés fontosságát figyelembe véve, e témakör a projekt számos kutatásában megjelent.

AZ IGAZSÁGOS ÉRTÉKELÉS

A középiskolások körében végzett vizsgálatban a diákoknak azon a hosszabb listáján, amely a jó tanár jellemzőit sorolta fel, az igazságos értékelés a harmadik helyen szerepelt. Az elvárás és az érzékelt valóság között elég magas, 25 százalékpontnyi volt a különbség. A válaszadóknak közel 30%-a vélte úgy, hogy tanárainak többségére nem jellemző az igazságos értékelés. A tanulókkal készült interjúkban is rendre előkerült e szempont számukra való fontossága, s gyakori konfliktusforrásként jelölték meg az értékelés témáját. Ez egybecseng azzal a közismert pszichológiai ténnyel, hogy a kamaszkorban felerősödik az igazságérzet, aminek következtében a fiatalok különösen érzékenyen reagálnak az őket érő vélt vagy valós igazságtalanságokra.

Az értékelés során tapasztalt igazságtalanság esetén a diákok sokszor „leírják" a pedagógust. Úgy vélik, nem kezeli partnerként őket, s ezért elutasítják a vele való együttműködést. A beszélgetések során az is kiderült, hogy gyakoriak az értékelés körüli félreértések. A diákok számára sokszor nem világosak a kritériumok, ezért az értékelést eleve ütközési pontként kezelik. A pedagógusok beszámolóiból ugyanakkor az is kiderült, hogy – akik élnek vele – sok időt és kellemetlenséget takarítanak meg maguknak azzal, ha átláthatóvá teszik az értékelés szempontjait, sőt adott esetben a diákokkal együtt alakítják ki azokat. Amellett, hogy így elkerülhetők a félreértések és az igazságtalanság élménye, ennek fontos szerepe lehet a diákok saját tanulási folyamatukra vonatkozó kompetenciaélményének megalapozásában is.

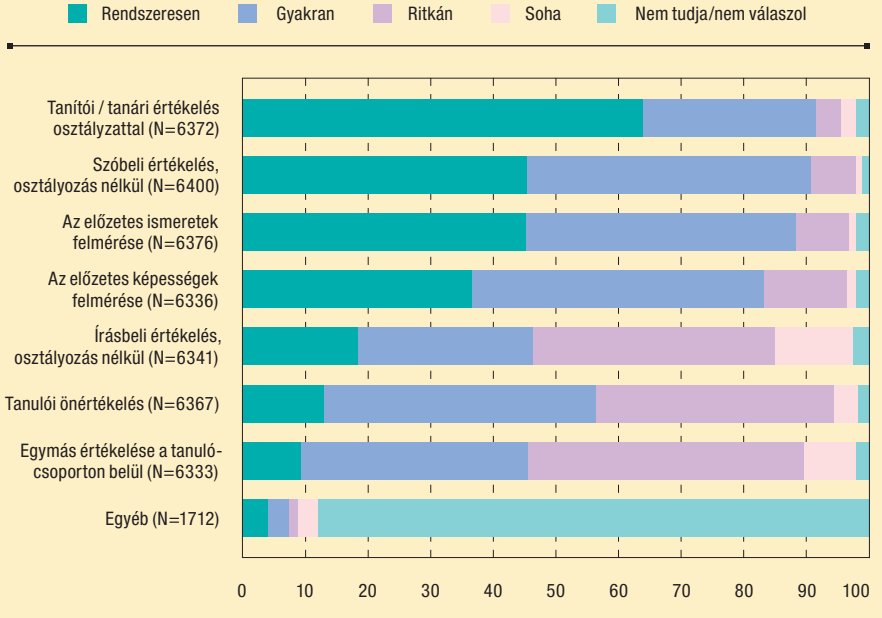
Az igazságos értékelés kérdése azonban túlmutat a tanárok és a diákok kapcsolatán. Az esetleges nézeteltérések tisztázásába olykor a szülők is bevonódnak. Az interjúk tanúsága szerint nem ritka, hogy szülő keresi meg a pedagógust azért, hogy egy-egy osztályzat megszületéséről beszéljen vele. Vagy betekintést kérjen a tanár által kijavított dolgozatba, a „leadott tananyag" és a „dolgozatban számon kértek" közötti összhangot vizsgálva.

A pedagógusoktól elvárt igazságosság nem merül ki a tanulmányi eredmények értékelésében. A diákok számára nagyon fontosak a személyükre vonatkozó visszajelzések is. Az interjúk során határozottan megfogalmazódott az az elvárás, hogy a tanár ne ítélkezzen diákjai fölött. Az ilyen helyzetek sajátos formája, amikor a pedagógus nem szándékosan „bánt meg egy diákot", és észre sem veszi egy-egy ártatlannak vélt megjegyzése hatásait. E rejtett dimenziók feltárására ritkán van lehetőség az iskolai hétköznapoknak. A diákokkal folytatott beszélgetések azonban rávilágítottak arra, hogy a tanároknak érdemes foglalkozniuk az ilyen visszajelzésekkel. A félreértések tisztázása olyan kommunikációs csatornákat nyithat meg, amelyek erősíthetik a tanár-diák kapcsolatot, és növelhetik a tanárok elfogadottságát.

AZ ISKOLAI ÉRTÉKELÉS ESZKÖZTÁRA

A nagymintás online pedagóguskérdőív egyik kérdésblokkja arról kívánt információkat szerezni, hogy a különféle szinteken tanítók milyen módon adnak visszajelzéseket tanítványaiknak képességeik fejlődéséről vagy ismereteik gyarapodásáról. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a legáltalánosabb forma a teljes magyar oktatási rendszerben az osztályzattal történő, minősítő értékelés. A gyakorisági sor második helyén, a szintén hagyományosnak számító, osztályzat nélküli – s ezért formatív jellegűnek tekinthető – szóbeli értékelés áll.

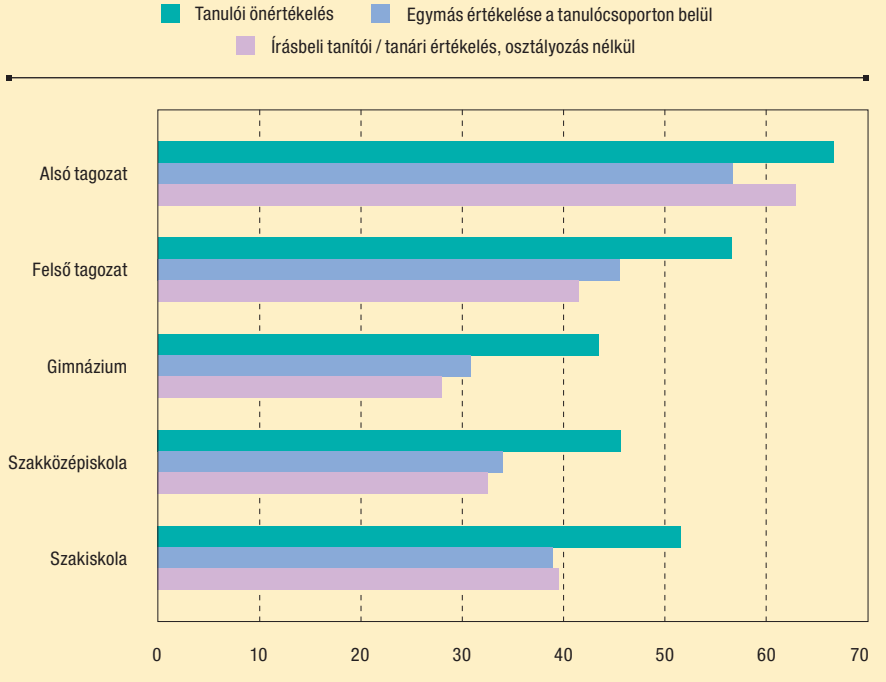
49. ábra. A tanulók értékelése során használt különböző visszajelzési formák gyakorisága az iskolákban dolgozó pedagógusok körében (%)



Elgondolkodtató, hogy a rendszeresen alkalmazott értékelési formák között vajon miért szerepel olyan viszonylag kis arányban a tanulói önértékelés és a társak értékelése – holott a személyiségfejlődés szempontjából mindkettő nagyon fontos lehet, miközben „tehermentesíti" is a pedagógust. Az előbbi a meglévő ismeretek és képességek, illetve a hiányok tudatosításának fontos eszköze. Az utóbbinak pedig emellett az is jelentőséget ad, hogy egymás teljesítményeinek értékelése spontán módon hozzájárul a szociális készségek fejlődéséhez. Miközben a tanulók „tükröt tartanak egymás elé", magukat is „megmérik" a háttérben. S amikor visszajelzéseket adnak másoknak, azt is gyakorolják, miként lehet elfogadható módon kritikát mondani. Hogyan lehet ösztöntő módon dicsérni és miként érdemes mindezt másoktól elfogadni?

Az adatokat mélyebben megvizsgálva, látható, hogy a kevésbé elterjedt értékelési formákat nagyobb arányban alkalmazzák az alsó tagozaton, mint az oktatás magasabb évfolyamain. Annak ellenére, hogy az önértékelés és a társak értékelése valószínűleg alaposabb lehet az idősebb tanulók körében. Érdekes, hogy még az osztályozás nélküli írásbeli értékelés is az alsó tagozaton a legelterjedtebb.

50. ábra. Azok aránya a különböző intézménytípusokban, akik gyakran vagy rendszeresen alkalmazzák a kevésbé hagyományos értékelési formákat (%)



A diagram alapján érdemes ugyanakkor felfigyelni egy másik enyhe, de mégis érzékelhető jelenségre. A kevésbé hagyományos és inkább formáló jellegű értékelési módok középfokon való használata a gimnáziumi „mélypont” mellett némileg erősebben van jelen a szakközépiskolákban és a szakiskolákban.

Összességében úgy tűnik, hogy az iskolák ma még nem használják ki kellő mértékben a világos kritériumokhoz igazodó, formatív tanári értékelésben, valamint a tanulói ön- és a társértékelésben rejlő lehetőségeket. Pedig számos kutatás támasztja alá, hogy erős pozitív kapcsolat áll fenn a széles körű formatív értékelési gyakorlat és a tanulói teljesítmények között. A megfelelő tanári visszajelzések – különösen az alacsonyan teljesítő diákok esetében – csökkentik a csoporton belüli egyenlőtlenségeket és növelik az átlagos teljesítményt.

KITEKINTÉS

A TANULÁST SEGÍTŐ ÉRTÉKELÉS SKÓCIÁBAN

Skóciában a Nemzeti alaptanterv (Curriculum for Excellence) fejlesztési folyamatának részeként dolgozták ki a tanterv stratégiai célkitűzéseivel összhangban álló tanulói teljesítményértékelés keretrendszerét. Ennek középpontjában az a gondolat áll, hogy az értékelés a tanulási folyamat szerves része. Célja a haladásról való visszajelzés és a folyamat soron következő lépéseinek azonosítása, az egyéni fejlődési utak tényekkel való megalapozása. Ugyancsak fontos funkciója az értékelésnek a tanulás iránti elköteleződés erősítése. Annak támogatása, hogy a fiatalok növelni akarják saját tudásuk mélységét és szélességét. Tudatosan tervezzék meg azt, és kövessék nyomon saját haladásukat. Az iskolai értékelés azt szolgálja, hogy minden fiatal meg tudja valósítani saját tanulási céljait, s teljesítményei terén eljuthasson képességei maximumáig.

Az értékelés gyakorlatát a tanulók nézőpontjából alakították ki. Úgy, hogy az az ő személyes fejlődésüket szolgálja. Ezért annak minden mozzanatába bevonják a diákokat. A tanárok központilag előírt feladata, hogy rendszeresen beszélgessenek a tanulókkal elérni kívánt céljaikról. Ennek során a szándékokat összekapcsolják a siker kritériumaival, és meghatározzák, hogy milyen módon érhetők el a kitűzött tanulási célok. A diákok és a pedagógusok közötti magas szintű interakció szerves része az értékelési folyamatnak.

A tanulók nagy rendszerességgel kapnak visszajelzést arról, hogy mit milyen szinten tudnak – hol tartanak az úton az adott tantárgyon belül, saját tanulási céljaikhoz képest. Önmaguk is folyamatosan értékelik saját teljesítményeiket, miként társaik eredményeit is. Ennek alapján azonosítják soron következő feladataikat, és döntik el, hogy szükség esetén kitől kérnek segítséget. Közben fokról fokra magabiztosabbá válnak saját tanulásuk irányítása és a tudásukra való reflektálás terén.

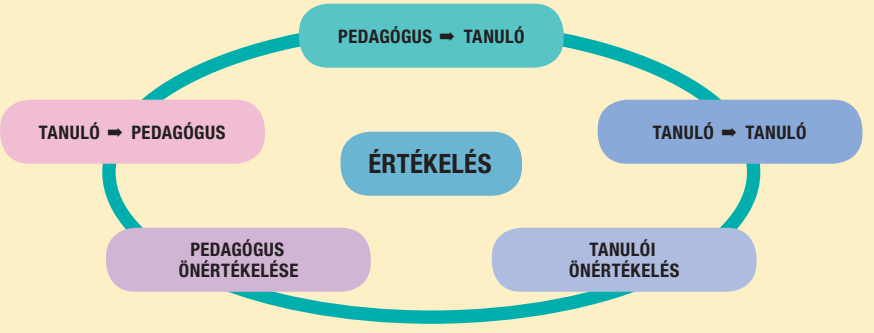
Az értékelés új szemléletű gyakorlatára való átállás éveken keresztül tartott Skóciában. Létrejöttét sok-sok szakmai egyeztetés kísérte, amelyek nyomán jól kezelhető útmutatók születtek. Saját értékelési gyakorlatát minden intézmény maga alakítja ki. A pedagógiai szakmai szolgáltatások központja, a glasgow-i székhelyű Education Scotland azonban évek óta intenzív és célzott támogatást nyújt e kultúraváltáshoz, illetve az értékeléssel összefüggő szakmai tudás országos szinten való horizontális megosztásához.

AZ ÉRTÉKELÉS, A FEJLESZTÉS ÉS A SIKERKRITÉRIUMOK

Az egész napos általános iskola számára kidolgozott nevelési-oktatási programok részeként változatos és több nézőpontú értékelési gyakorlatot terveztek a fejlesztők. Gondolkodásukban egységes rendszert alkotott a pedagusok és a gyermekek önmagukra, illetve kölcsönösen egymásra irányuló értékelő tevékenysége.

Eszköztáruk sokszínűségének egyik forrása, hogy e programokban a tanulás nem korlátozódik kizárólagosan az osztályteremre, illetve az iskolára. A külső helyszíneken folyó komplex tevékenységek eredményei pedig alig mérhetők hagyományos iskolai eszközökkel. Ilyen esetekben a pedagógusnak magának kell megállapítania, hogy mikor tekinthető sikeresnek a tanulás, amelynek során természetesen építhet a fejlesztő értékelés általánosan ismert, gazdag eszköztárára.

51. ábra. Az egész napos általános iskola számára készült természettudományos nevelés programjának értékelő tevékenységeit szemléltető séma



A munka első szakaszában minden új nevelési-oktatási programhoz úgynevezett sikerkritériumokat dolgoztak ki. E szakértők és sok-sok érintett – köztük gyakorló pedagógusok és gyerekek – bevonásával több lépcsőben kialakított szempontrendszerek egyik funkciója a fejlesztők támogatása volt. A kritériumok abban nyújtottak segítséget nekik, hogy a tartalmak kiválasztásakor és a feladatok kidolgozásakor folyamatosan szem előtt tudják tartani az adott program céljait. De ugyanez a szempontrendszer képezi a tanulói teljsegítmények értékelésének alapját is – elősegítve, hogy a visszajelzések konkrétak és formáló hatásúak legyenek, s szoros összhangban maradjanak a program fejlesztési céljaival. Más szavakkal: az értékelés pontosan azokra a területekre vonatkozzon, amelyek fejlesztésére a tanulási tevékenység irányul.

A TERMÉSZETTUDOMÁNYOS NEVELÉS PROGRAMÁNAK SIKERKRITÉRIUMAI

A természettudományos nevelés sikeres, ha

1. megtartja, növeli vagy újból felkelti a tanulók természetes kíváncsiságát a természeti jelenségek és a műszaki-természettudományos problémák tanulmányozása iránt;
2. a magolás helyett a megértésre helyezi a hangsúlyt;
3. lehetőséget ad a közvetlen tapasztalatszerzésre, a természettudományos gondolkodásmód gyakorlására;
4. a tanulók gyakorlati tapasztalatokat szereznek az iskolában tanultak kézzelfogható hasznáról, mivel a mindennapi életben is alkalmazható tudást nyertek;
5. a természettudományos megismeréssel kapcsolatban pozitív attitűdöt alakít ki;
6. fejleszti a tanulók természettudományos gondolkodását;
7. előzetes elvárások nélkül is lehetőséget ad a tanulóknak arra, hogy a gyakorlatban ismerjék meg a természettudomány alkalmazási területeit;
8. a tanulók teljes körét (beleértve a lányokat és a marginális csoportokat) sikerül bevonnia a természettudományos foglalkozásokba;
9. a tananyag szemlélete és ismeretelemei lépést tartanak a modern tudománnyal;
10. felkészíti a tanulókat a műszaki-természettudományos továbbtanulásra.





PÉLDÁK A TERMÉSZETTUDOMÁNYOS NEVELÉS PROGRAMJÁNAK ÉRTÉKELÉSI ESZKÖZTÁRÁBÓL

NÉHÁNY KÉRDÉS AZ ELSŐ OSZTÁLYOSOK VISSZAJELZŐ LAPJÁRÓL

3	Szereted-e az iskolában a környezetismeret-órákat?	☺	☹
7	Szereted a növényeket?	☺	☹
10	Szereted-e, ha sétálni, kirándulni mentek?	☺	☹
12	Szereted a természettel kapcsolatos megfigyeléseket?	☺	☹
14	Szívesen veszel-e részt közös programokban?	☺	☹
19	Szereted egyedül megoldani a feladatot?	☺	☹

NÉHÁNY KÉRDÉS A FELSŐ TAGOZATOSOK ÖNÉRTÉKELŐ KÉRDŐÍVÉBŐL

2	Mennyire vagy magabiztos a természetismeret-órákon, amikor adataidat ábrázolod?	0 1 2 3 4
3	Mennyire vagy magabiztos a természetismeret-órákon, amikor szóban beszámolsz egy feladat megoldásáról az osztálytársaid előtt?	0 1 2 3 4
4	Mennyire vagy magabiztos a természetismeret-órákon, amikor elmagyarázod valakinek, mit mutat egy általad készített grafikon vagy ábra?	0 1 2 3 4
5	Mennyire vagy magabiztos a természetismeret-órákon, amikor érvekkel, adatokkal cáfolod egy társad vagy a tanárod állítását?	0 1 2 3 4
6	Mennyire vagy magabiztos a természetismeret-órákon, amikor társaiddal dolgozol egy feladat megoldásán?	0 1 2 3 4
10	Mennyire vagy magabiztos a természetismeret-órákon, amikor olyan kérdésre keresel választ, amely nincs benne a tankönyvben?	0 1 2 3 4
12	Mennyire vagy magabiztos a természetismeret-órákon, amikor fel kell ismerned egy olyan kérdést vagy problémát, amit meg lehet vizsgálni?	0 1 2 3 4
14	Tudom, mit kell tennem, amikor az osztálynak bemutatót tartunk.	0 1 2 3 4
17	Tudom, hogyan használjak adatokat ahhoz, hogy egy kérdéssel vagy feladattal kapcsolatos állításomat alátámasszam.	0 1 2 3 4
20	Néha nem értem, mit vár tőlem a tanárom (mit kellene tennem).	0 1 2 3 4
21	A tanárom túl sokat követel tőlem.	0 1 2 3 4

Magyarázat: 0 = Egyáltalán nem fordul elő. 1 = Egyáltaln nem így van.
2 = Általában nem így van. 3 = Általában így van. 4 = Mindig így van.

RÉSZLET A SZUMMATÍV ÉRTÉKELÉST SEGÍTŐ TANÁRI KÉRDŐÍVBŐL

A válaszokhoz használt források (legalább kétféle):

☐ tanulói önértékelés
☐ tanulói társértékelés
☐ tanulói munkák (poszter, prezentáció, írott beszámoló, kiselőadás)
☐ a tanulás folyamatának megfigyelése
☐ egyéb, éspedig: .....

Szintjelző állítások a felfedeztető tanulás egyes készségterületeinek szummatív értékelését segítő listából:

1. Adott téma azonosítása (A-B-C-D)
2. Probléma megfogalmazása
   A. A tanuló még nem képes egyszerű probléma megfogalmazására.
   B. A tanuló rávezetéssel képes egyszerű problémát megfogalmazni.
   C. A tanuló képes önállóan is egyszerű problémát megfogalmazni.
   D. A tanuló képes komplex problémákat is megfogalmazni.

3. Változók azonosítása (A-B-C-D)
4. Kérdések megfogalmazása (A-B-C-D)
5. Hipotézis alkotása
   A. A tanuló még nem képes egyszerű hipotézist megérteni (illetve a hipotézist a jóslástól megkülönböztetni) adott problémával kapcsolatban.
   B. A tanuló képes egyszerű hipotézist megérteni adott problémával kapcsolatban.
   C. A tanuló képes egyszerű hipotézist megfogalmazni adott problémával kapcsolatban.
   D. A tanuló képes összetett hipotézist megfogalmazni adott problémával kapcsolatban.

6. Tervszerű információgyűjtés (A-B-C-D)
7. Adatgyűjtás (A-B-C-D)
8. Adatelemzés (A-B-C-D)
9. A tapsztalatok megfogalmazása (A-B-C-D)
10. Következtetések megfogalmazása (A-B-C-D)
11. Összefüggésem megfogalmazása (A-B-C-D)
12. Alkalmazás (A-B-C-D)
13. Az eredmnyek megosztása (A-B-C-D)
14. Visszajelzések értelmezése (A-B-C-D)
15. Reflexiók (A-B-C-D)
16. Attitűdök, etika (A-B-C-D)

A kapott eredmények értékelésének szempontjai:

- Melyik választípus van többségben?
- Melyek a tanuló legerősebb és leggyengébb készségterületei?

A KOMPLEX MŰVÉSZETI NEVELÉS PROGRAJÁNAK JAVASOLT ÉRTÉKELÉSI ESZKÖZEI

A komplex művészeti nevelési program értékelési rendszere a tanulókban lezajló változások tetten érésére törekszik. A személyiségfejlesztési célokból és a tanulás körülményeiből indul ki. Formáló szándékú, személyre szabott és támogató hangú. A programban az önértékelés és a társak értékelése szerves kiegészítője a tanári értékelésnek. Formáját tekintve pedig szöveges jellegű és nem számszerűsíthető osztályzatként.

A program kiemelt célja a szociális kompetencia fejlesztése sokféle művészeti tevékenység keretében. Az értékelés eszközei a portfólió vagy tanulási napló, amit a tanulók maguk állítanak össze, illetve vezetnek. Dokumentálják a komplex művészeti program foglalkozásain készült munkáikat, feljegyzik élményeiket, tapasztalataikat. Önmaguk és társaik értékelésének, illetve a tanári visszajelzéseknek a szempontjait a fejlesztés kiemelt területeire összpontosító, alábbi önértékelő kérdőív szemlélteti.

Területek	Szempontok	1 2 3 4
Aktivitás	Szívesen kapcsolódok be a közös tevékenységekbe.	
	Szeretem a sokféle tevékenységet.	
	Gyakran kezdeményezek közös játékot.	
	Addig foglalkozom a feladattal, amíg meg nem oldom.	
Együttműködés	Szeretek másokkal együtt feladatot megoldani.	
	Másoknak is tudok hasznos tanácsot adni a közös munka során.	
	Elfogadják a véleményemet a társaim.	
	Hallgatok a társaimra.	
Kreativitás	Sokféle dolog felkelti az érdeklődésemet.	
	Elmélyülten keresem a megoldásokat.	
	A feladatok során több megoldást is keresek.	
	Keresem az újszerű megoldásokat.	
Kommunikáció	Többféle módon is képes vagyok kifejezni magam.	
	Szeretek beszélgetni.	
	Könnyen megértem magam a társaimmal.	
	Fontos nekem, amit mások mondanak.	

Magyarázat: 1 = Még nem jellemző. 2 = Néha sikerült megvalósítani. 3 = Inkább jellemző. 4 = Rendszerint jellemző. 5 = Teljes mértékben jellemző.



A komplex művészeti foglalkozás egyik gyakorlata egy kipróbáló iskolában

KÉRDÉSEK, AMELYEKRŐL ÉRDEMES LENNE KÖZÖSEN GONDOLKODNI:

- ✔ Pedagógusként mennyire tervezzük meg és segítjük elő tudatosan azokat a változásokat, amelyeket tanítványaink viselkedésében és tudásában el szeretnénk érni?
- ✔ Mennyire nyilvánosak és konkrétan megragadhatók a tanulás céljai a diákok számára? Mennyire világosak számukra az értékelés kritériumai?
- ✔ Milyen segítséget ad a tanulóknak az értékelés általunk alkalmazott formája ahhoz, hogy pontosan tudják, miként növelhetik tanulási eredményességüket? Elegendő ez, vagy lehetne még javítani rajta?
- ✔ Vannak-e közös normái az értékelésnek a mi intézményünkben? Hogyan jelennek meg a gyakorlatunkban a nem minősítő célú értékelés elemei?

2.9. EGYÜTTMŰKÖDÉS A SZÜLŐKKEL

A hétköznapi tapasztalatok egyértelműen jelzik, hogy – számos társadalmi ok következtében – a szülők és a pedagógusok kapcsolata mára ugyanúgy átalakult, mint a tanárok és a diák viszonya. A szülők egy része ma már kevesebb tisztelettel fordul az intézmények felé, mint korábban. Az újfajta partneri viszony keretei között azonban a két oldal akár szövetségest is találhat egymásban a tanulók hatékony segítése érdekében.

Ennek megvalósulását fontosnak tekintették az egész napos általános iskola számára készült programok fejlesztői is. Általános szemléletüket a családokkal való együttműködés jellemezte és moduljaikban is sok esetben helyet kaptak a szülőkkel közös tevékenységek.

PARTNERI EGYÜTTMŰKÖDÉS A SZÜLŐKKEL

A családokkal való kapcsolattartás kérdései az esélyteremtés témakörében kaptak helyet a nagy pedagóguskutatás kérdőívében. A több mint 8000 válaszadó mintegy 50%-a ítélte meg úgy, hogy e téren magas vagy nagyon magas színvonalon valósul meg a feladatok döntő hányada saját intézményében. Ez érvényes volt a gyerekek neveléséhez kapcsolódó partneri együttműködésre, a tanulók életkörülményeinek megismerésére, a gyerekek egyedi kulturális és szociális jellemzőinek figyelembevételére, valamint a családok segítésére és bizonyos szocializációs feladatok átvállalására is. Csupán egy olyan eleme volt megadott listának, amelyre vonatkozóan a minta felénél kevesebben állították, hogy az magas vagy nagyon magas szinten valósul meg náluk: ez a családok és az intézmény értékvilága, kultúrája közötti „híd” kialakítása volt.

Az átlagok mögé tekintve azonban látható, hogy intézménytípusonként nagyon eltérő az elégedettség mértéke. A saját gyakorlatukat jónak tekintők arányában – részterülettől függően – 15-41 százalékpontnyi különbség is van a különböző típusú intézmények dolgozói között.

28. táblázat. A szülőkkel való partneri együttműködés saját intézményen belüli megvalósulásának szintje a pedagógusok véleménye szerint (%)

INTÉZMÉNYTÍPUS	N	1+2	3	4+5	NT/NV	ÖSSZES
Óvoda	1716	1,6	22,3	75,6	0,5	100,0
Alsó tagozat	2721	3,3	30,1	66,1	0,5	100,0
Felső tagozat	2786	3,6	32,2	62,6	1,5	100,0
Gimnázium	956	3,6	31,3	62,4	2,7	100,0
Szakközépiskola	1435	8,9	40,8	47,2	3,1	100,0
Szakiskola	851	15,3	39,8	40,3	4,6	100,0

Magyarázat: 1 + 2 = Egyáltalán nem vagy alacsony színvonalon. 3 = Közepes színvonalon. 4 + 5 = Magas vagy nagyon magas színvonalon. NT/NV = Nem tudja vagy nem válaszolt.

29. táblázat. A szülőkkel való partneri együttműködés fontossága a különböző intézménytípusban dolgozó pedagógusok szemében (%)

INTÉZMÉNYTÍPUS	N	NEM JELÖLTE MEG A 3 LEGFONTOSABB KÖZÖTT	MEGJELÖLTE A 3 LEGFONTOSABB KÖZÖTT	ÖSSZES
Óvoda	1782	47,4	52,6	100,0
Alsó tagozat	2825	51,8	48,2	100,0
Felső tagozat	2900	56,4	43,6	100,0
Gimnázium	1008	61,0	39,0	100,0
Szakközépiskola	1523	59,5	40,5	100,0
Szakiskola	922	63,9	36,1	100,0

A szülőkkel való partneri együttműködést a kérdésblokkban szereplő 12 feladat közül a válaszadók 45%-a jelölte meg a legfontosabb három között. Legnagyobb arányban az óvodapedagógusok (53%) és legkisebb arányban pedig a szakiskolai tanárok (36%) tartották fontosnak ezt.

Azt, hogy az óvodák jó kapcsolatot ápolnak a családokkal, már a korábban bemutatott óvodai kutatás adatai is meggyőzően bizonyították. A vizsgálat szerint a szülők és az óvónők rendszeresen tájékoztatják egymást a gyermekeket érintő kérdésekről. Saját bevallása szerint a szülők 37%-a folytat naponta ilyen tárgyú beszélgetéseket az óvónőkkel. További egyharmaduk heti rendszerességgel teszi meg ugyanezt. Hatoduk havonta, tizedük viszont csak ritkábban konzultál gyereke fejlődéséről az óvodapedagógusokkal. A kutatási eredmények összességükben azt mutatják, hogy az óvodák a szülőkkel szoros együttműködésben alakítják ki nevelési gyakorlatukat. Nagy feszültségek a szülői igények és az intézmény által biztosított lehetőségek között nem rajzolódtak ki.

Az általános iskolák esetében a foglalkozási idő délután 4 óráig való meghosszabbítása elvileg jó lehetőséget kínált volna arra, hogy az iskolák a családokkal közösen tervezzék meg, miként használják fel legjobban a jogszabályi előírással teremtett lehetőségeket. A projekt keretében e témakörben végzett vizsgálat azonban azt mutatta, hogy széles körben nem került sor ilyen típusú módszeres igényfelmérésre. A szülőket eddig még általában nem vonták be a délutáni iskolai programok kialakításába. Holott ez a kötetlenebb időkeret talán jó lehetőséget kínálna a helyi erőforrások bevonzására és általában a szülőkkel való kapcsolatok erősítésére.

A középfok esetében az adatok láttán újra az a dilemma vetődik fel, hogy vajon miért gondolják sokan azt, hogy az idősebb tanulók esetben kevésbé van szükség arra az erőforrásra, amit a mögöttük álló család támogatása jelenthet a számukra. Vajon nem segítené-e elő tanulásuk eredményességét és a korai iskolaelhagyók arányának csökkenését, ha az iskolák ugyanolyan erősen törekednének a szülőkkel való együttműködésre, mint ahogy azt az óvodák teszik?

AZ OTTHONI KÖRÜLMÉNYEK ÉS SZOKÁSOK

A tanulmányi teljesítményt számos iskolán kívüli tényező is befolyásolja. Ezek egy részét egyszerűen ismernie kell a pedagógusnak ahhoz, hogy megfelelő segítséget tudjon adni tanítványának, máskor viszont akár beavatkozást is igényelhetnek. A háttér egyik fontos tényezője, hogy milyen körülmények állnak a tanulók rendelkezésére otthon a tanuláshoz.

30. táblázat. A gyerekek otthoni életkörülményeinek és szokásainak megismerésére irányuló tevékenység megvalósulása a pedagógusok szerint (%)

INTÉZMÉNYTÍPUS	N	1+2	3	4+5	NT/NV	ÖSSZES
Óvoda	1728	3,5	31,4	64,5	0,6	100,0
Alsó tagozat	2732	5,1	36,6	57,4	0,9	100,0
Felső tagozat	2794	5,5	39,3	52,9	2,2	100,0
Gimnázium	956	12,4	46,0	39,1	2,4	100,0
Szakközépiskola	1455	14,7	47,2	34,3	3,8	100,0
Szakiskola	872	11,7	47,1	36,7	4,5	100,0

Magyarázat: 1 + 2 = Egyáltalán nem vagy alacsony színvonalon. 3 = Közepes színvonalon. 4 + 5 = Magas vagy nagyon magas színvonalon. NT/NV = Nem tudja vagy nem válaszolt.

A teljes pedagógusminta átlagához (21%) viszonyítva, a gyerekek/fiatalok otthoni életkörülményeinek és szokásainak megismerését az óvodapedagógusok 28%-a sorolta fel az adott lista legfontosabb három eleme között, a második helyen pedig a szakiskolai tanárok álltak (25%), amit érdekes a fenti táblázat adataival egybevetve értelmezni. Ha ez a szempont ennyire fontos a számukra, akkor vajon miért nem érvényesül magasabb szinten a gyakorlatban? Az általános iskolai és a szakközépiskolai pedagógusoknak 19-20%-a jelölte meg ezt a feladatot a legfontosabb három között. A gimnáziumi tanároknak viszont csak 13%-a, ami összefüggésben állhat azzal a ténnyel, hogy náluk nagyobb arányban tanulnak jobb otthoni körülményekkel rendelkező fiatalok, mint a többi intézménytípusban.

AZ EGYEDI KULTURÁLIS ÉS SZOCIÁLIS JELLEMZŐK

A széles körben fontosnak minősített személyre szabott oktatás keretében nem csupán a tanulmányi eredmények vagy az egyéni képességbeli erősségek szolgálhatnak a differenciálás alapjául. Ugyanilyen fontos kiindulási pontokat kínálnak hozzá a tanulói identitást meghatározó, otthonról hozott egyedi kulturális és szociális jellemzők. Ezek ugyanis jelentős mértékben befolyásolják például a kommunikációs és konfliktuskezelési szokásokat s a diákok tetteit mozgató értékeket és motívumaikat is. A tanulók kulturális és szociális hátterének ismerete fontos abból a szempontból, hogy a pedagógusok megtalálják azokat a formákat, amelyek révén a leghatékonyabb módon tudják segíteni diákjaik tanulási pályájának sikerességét.

31. táblázat. Az egyedi kulturális és szociális jellemzők figyelembevételének mértéke a saját intézményben a pedagógusok véleménye szerint (%)

INTÉZMÉNYTÍPUS	N	1+2	3	4+5	NT/NV	ÖSSZES
Óvoda	1720	1,5	28,1	69,6	0,8	100,0
Alsó tagozat	2724	2,6	31,6	64,7	1,1	100,0
Felső tagozat	2790	3,2	33,9	60,7	2,2	100,0
Gimnázium	954	6,5	41,3	49,3	2,9	100,0
Szakközépiskola	1446	8,9	42,4	44,7	3,9	100,0
Szakiskola	861	9,4	40,7	45,9	4,1	100,0

Magyarázat: 1 + 2 = Egyáltalán nem vagy alacsony színvonalon. 3 = Közepes színvonalon. 4 + 5 = Magas vagy nagyon magas színvonalon. NT/NV = Nem tudja vagy nem válaszolt.

Az adatok szerint a tanulók egyedi kulturális és szociális jellemzőinek figyelembevétele terén az átlagot a felső tagozaton tanítók képviselik, s ehhez közel áll az alsó tagozaton jelzett érték is. Leginkább az óvodák számolnak e sajátosságokkal (70%), legkevésbé pedig a középfokú intézmények (45–49%). A fontosság megítélésében nem volt nagy eltérés a válaszadók csoportjai között. Mindegyikben 16–21% között mozgott az e szempontot a leglényegesebb három közé sorolók aránya.

A CSALÁDI ÉS AZ INTÉZMÉNYI KULTÚRA ÖSSZEKAPCSOLÁSA

A család és az intézmény kultúrája, értékvilága közötti híd építése terén a gimnázium képviselte az átlagos értékeket (46%) a kutatás idején. A gyerekek életkorában visszafelé haladva e tevékenység egyre sikeresebbnek tűnik, s a legmagasabbra az óvodapedagógusok értékelték a megvalósulás minőségét (58%). A másik két középfokú intézményben azonban – ahová az átlagnál jóval több hátrányos helyzetű és/vagy roma tanuló jár, a jónak érzett megvalósulási arány lényegesen elmaradt az átlagtól. A szakközépiskolában 34%, a szakiskolákban pedig – ahol talán a legnagyobb szükség lenne rá – mindössze 28% volt.

32. táblázat. A család és az intézmény értékvilága, kultúrája közötti kapcsolat megteremtése a saját intézményben a pedagógusok véleménye szerint (%)

INTÉZMÉNYTÍPUS	N	1+2	3	4+5	NT/NV	ÖSSZES
Óvoda	1697	3,4	37,2	57,7	1,6	100,0
Alsó tagozat	2704	5,9	43,1	49,2	1,7	100,0
Felső tagozat	2768	6,8	43,9	46,6	2,8	100,0
Gimnázium	956	8,6	41,2	45,7	4,5	100,0
Szakközépiskola	1436	14,1	47,2	33,9	4,8	100,0
Szakiskola	849	18,8	46,9	27,8	6,5	100,0

Magyarázat: 1 + 2 = Egyáltalán nem vagy alacsony színvonalon. 3 = Közepes színvonalon. 4 + 5 = Magas vagy nagyon magas színvonalon. NT/NV = Nem tudja vagy nem válaszolt.

Ezt a feladatot átlagosan a válaszadók 12%-a sorolta a három legfontosabb feladat közé, amitől a felső tagozatos tanárok tértek el kicsit felfelé (13%), a gimnáziumi tanárok pedig kicsit lefelé (9%). Érdemes azonban megjegyezni, hogy a gyerekek sikeres fejlődésében, tanulmányi eredményességében, valamint abban, hogy identitásuk építő elemei, elsődleges és a másodlagos szocializációs közegük értékei kiegészítsék jól egymást, fontos szerepe lenne ezeknek a „kulturális hidaknak". Különösen azért, mert értékütközés esetén rendszerint a családi minták bizonyulnak erősebbnek, ami szinte törvényszerűen vezet tanulási kudarcokhoz. Ám, miként erre számos, saját közegéből kilépő ember személyes tragédiája emlékeztet, az sem tekinthető sikeres modellnek, ha az intézményes nevelés „győz". A felnevelő kultúrájából kiszakított egyén ugyanis könnyen gyökértelenné s ezért sérülékeny személyiséggé válhat.

SZOCIALIZÁCIÓS FELADATOK ÁTVÁLLALÁSA ÉS SEGÍTSÉGNYÚJTÁS

Sok esetben előfordul, hogy a pedagógusok úgy érzik, a gyerekek érdekében át kell vállalniuk bizonyos szocializációs feladatokat a családoktól. E téren érthető módon az óvodák és az alsó tagozat tesz legtöbbet – de ez semelyik intézménytípusban nem tartozik a legfontosabbnak tekintett feladatok közé. Ugyanígy, a családok segítése sem „munkaköri kötelessége" a nevelési-oktatási intézményeknek. A mindennapok problémái azonban gyakran állítják ezzel kapcsolatos dilemmák elé az intézményeket.

33. táblázat. A családi problémák megoldásához való segítségnyújtás mértéke a saját intézményben a pedagógusok véleménye szerint (%)

INTÉZMÉNYTÍPUS	N	1+2	3	4+5	NT/NV	ÖSSZES
Óvoda	1723	2,3	21,7	75,2	0,9	100,0
Alsó tagozat	2710	3,2	28,4	67,1	1,3	100,0
Felső tagozat	2780	5,0	32,7	59,5	2,8	100,0
Gimnázium	950	11,1	39,1	45,1	4,8	100,0
Szakközépiskola	1441	12,7	40,6	41,6	5,1	100,0
Szakiskola	859	11,9	41,0	42,0	5,1	100,0

Magyarázat: 1 + 2 = Egyáltalán nem vagy alacsony színvonalon. 3 = Közepes színvonalon. 4 + 5 = Magas vagy nagyon magas színvonalon. NT/NV = Nem tudja vagy nem válaszolt.

Az adatok megerősítik az óvodai kutatás eredményeit: a gyerekek szükségleteiből kiindulva az óvodák veszik magukra a legtöbb ilyen típusú terhet a nevelés-oktatás intézményei közül. Ezt a feladatot átlagosan a válaszadók 14%-a jelölte meg a legfontosabb három között a listában. Nem tértek el lényegesen ettől az alsó tagozaton és a szakiskolában tanítók válaszai. Jóval magasabb volt azonban arányuk az óvodapedagógusok között (23%), s alacsonyabb a felső tagozatos (11%), a gimnáziumi (8%) és a szakközépiskolai tanárok (9%) körében.

CSALÁDLÁTOGATÁS ÉS TEREPMUNKA

Az interjúk alapján úgy tűnik, ma már csak az óvodapedagógusok folytatnak aktív terepmunkát a pedagógusok közül. Rendszeresen látogatják a családokat, s e tevékenységükkel a szülők is meg vannak elégedve. A körükben végzett vizsgálat szerint kétharmaduk otthonában járt már óvónő, s ez egybecsengett egy 13 évvel korábban végzett felmérés eredményével. A kedvező és a nagyon nehéz anyagi helyzetű családoknál, illetve a diplomás és a legfeljebb 8 általánossal rendelkező szülőknél 2014-ben lényegében ugyanolyan arányban fordultak meg az óvónők. Az érintett családok 84%-a hasznosnak ítélte a látogatást, egytizedük pedig részben hasznosnak minősítette azt. Az is kiderült azonban, hogy a látogatás az átlagosnál kevesebb segítséget tud nyújtani az alacsony iskolai végzettségű és a nehéz anyagi helyzetben lévő szülők számára.

KITEKINTÉS

CSALÁDI TANULÁSI KÖZPONTOK ÉSZAK-ÍRORSZÁGBAN

Az egész napos oktatás részeként a kiterjesztett iskola modelljének keretében Észak-Írország számos térségében működnek, az alapfokú oktatás bázisain kialakított, úgynevezett családi tanulási központok (Family Learning Centre). Ezek célja az alacsonyabb képzettségű szülők támogatása abban, hogy emelni tudják saját képzettségi szintjüket, s ezáltal hatékonyabban tudják segíteni saját gyermekeik tanulását is.

A SZÜLŐI HÁTTÉR ÉS A TANULÓI EREDMÉNYESSÉG

A tanulói teljesítmény és a családi háttér kapcsolatát vizsgáló összes nemzetközi és hazai mérés alátámasztja, hogy Magyarországon különösen erős e két dolog közötti összefüggés. Modellszámítások szerint az iskolai eredményeknek átlagosan 15-27%-át magyarázza az a tény, hogy milyen a diákok családi háttere. S az is közismert tény, hogy a túlságosan korai szelekció miatt a magyar iskola nem csökkenti, hanem inkább növeli a meglévő társadalmi különbségeket.

Ugyanakkor azonban nem bizonyítható, hogy a szülői iskolázottság mértéke gyakorolja a legfontosabb családi hatást a tanulók iskolai eredményességére. Különböző tényezőket együtt vizsgálva, a kutatók arra a felismerésre jutottak, hogy azonos iskolatípuson belül is erősebb a tanulás iránti elkötelezettsége – és ennek nyomán a sikeressége is – azoknak a diákoknak, akiknek a szülei rendszeresen figyelemmel kísérik iskolai tevékenységüket. Azok a gyerekek, akiknek a szülei megnézik a jegyeiket, eljárnak a szülői értekezletekre, beszélgetnek velük az iskoláról, jobb viszonyt ápolnak a tanulással, mint azok, akinek a családjában ez nem jellemző – s mindez nem áll összefüggésben a szülők iskolázottságával.

Ez arra hívja fel a figyelmet, hogy az iskolának érdemes kihasználnia a családi támogatásból fakadó előnyöket, s a szülők bevonódását elősegítő lehetőségeket teremteni. Valamennyi képzési típusra igaz, hogy jobb azoknak a tanulóknak az iskolai teljesítménye és erősebb a tanulás iránti elkötelezettsége, akiknek a szülei érdeklődnek iskolai dolgaik iránt.

KITEKINTÉS

MEGSZÓLÍTHATÓ SZEMÉLYEK SKÓCIÁBAN

A Skóciában kialakított korai jelző és integrált gyermekvédelmi támogató rendszer kulcselemeként 2014-től országos szinten működik egy olyan hálózat, amely a fiatalok és a szülők által „megszólítható személyekből" áll (Named Person). E törvényben rögzített szerepkör azon az alapelven nyugszik, hogy bárhol éljenek is, bármi legyen is a konkrét problémájuk, a gyerekeknek, illetve családjaiknak mindig tudniuk kell, hogy kin keresztül kaphatnak segítséget, illetve milyen támogatások érhetők el a számukra.

A skót gyakorlatban a Named Person olyan személy, aki foglalkozási helyzetéből adódóan könnyen elérhető. E felelősök nem gyermekvédelmi szakemberek. Munkaidejük nagy részében megszokott napi teendőiket végzik. Ami megkülönbözteti őket kollégáiktól, az az, hogy ők a skót Getting it right for every child (GIRFEC) nevű támogató rendszer kiindulási pontjai. A bizalommal megszólítható személy szerepkörét a gyermek életkorának függvényében rendszerint egy olyan egészségügyi dolgozó vagy tapasztaltabb tanár tölti be, aki jól ismeri az adott környéken élő családokat.

A Named Person feladata az, hogy ha tud, tanácsot adjon a hozzá fordulóknak. Ha pedig arra van szükség, irányítsa tovább őket a megfelelő segítség forrásához – annak érdekében, hogy az adott gyermek vagy fiatal zavartalan fejlődése biztosított legyen. Reagálása során a megszólított személynek a gyermekek jólléti indikátoraihoz kapcsolódóan az alábbi öt kérdést kell feltennie, illetve megválaszolnia magában:

- Mi akadályozza ennek a gyereknek vagy fiatalnak a jóllétét?
- Minden információval rendelkezem-e a megfelelő segítségnyújtáshoz?
- Mit tudok tenni, hogyan tudok segíteni neki?
- Hogyan tud segíteni neki az a szervezet, ahol dolgozom?
- Van-e szükség másféle segítségre is, és ha igen, milyenre?

A megszólított személy fontos feladata az is, hogy megerősítse az érintett fiatalokban és családjaikban azt a bizonyosságot, hogy meg tudják oldani a nehézséget, amivel szembekerültek. Meg kell hallgatnia az aggodalmaikat, figyelembe kell vennie a nézeteiket, és együtt kell működnie velük saját helyzetük értelmezésében. Mindenekelőtt azonban azt kell biztosítania, hogy a gyermek vagy a fiatal érdeke megfelelő figyelmet kapjon, és a család informálva legyen mindarról, amit az adott helyzettel összefüggésben a probléma sikeres megoldása érdekében tudnia kell.



KÉRDÉSEK, AMELYEKRŐL ÉRDEMES LENNE KÖZÖSEN GONDOLKODNI:

- ✔ Mi lehet az oka annak, hogy az egész napos általános iskolai oktatás bevezetésével együtt nem kezdődött el a szülőkkel való intenzív közös gondolkodás a lehetőségek legjobb kihasználásáról?
- ✔ Pontosan mi mindent jelent a pedagógusok és a szülők közötti partneri együttműködés? Van olyan tanulói életszakasz, amikor már nem fontos?
- ✔ Hogyan lehet hidat építeni az intézmények és a családok eltérő kultúrája és értékvilága közé? Mi segítheti, és mi akadályozhatja ezt?
- ✔ Fel vagyunk-e készülve a más kultúrájú, illetve a nehéz szociális helyzetben élő családokkal való sikeres együttműködésre a gyermekek érdekében?
- ✔ Milyen módon tudja elősegíteni az iskola, hogy minden szülő érdeklődjön gyermeke fejlődése és tanulmányi teljesítményei iránt, a diákok pedig átélhessék családjuk támogatását?

2.10. TANULÓ SZERVEZET

A projekt fejlesztői úgy gondoltak az egész napos iskolára, mint a lehetőségek iskolájára. Abból a felismerésből indultak ki, hogy a gyerekek nevelésének „tananyagközpontú", egységes módszerekkel való megközelítése nem látszik hatékony megoldásnak. A kompetenciák fejlesztést célzó, személyre szabott oktatás elvét állították gondolkodásuk középpontjába, s olyan módszereket kerestek, amelyek összhangban állnak e szemlélettel. Az egyik legfontosabb elvárásként a reflektivitást fogalmazták meg a pedagógussal szemben. Magára az iskolára pedig tanuló szervezetként tekintettek, amelyben az innováció nem egy-egy konkrét tevékenység megvalósítása, hanem egy folyamat, amelynek célja a lépésről lépésre történő fejlődés új módszerek és tartalmak segítségével. Alapvető sajátossága pedig a szervezet és a benne dolgozók folyamatos változása.

AZ INNOVÁCIÓ GYAKORLATKÖZPONTÚ ÉRTELMEZÉSE

A projekt keretében megvalósuló fejlesztés a rendszer meglévő innovációs potenciáljára próbált építeni. Alapfilozófiája az volt, hogy a gyakorlatban jól használható programok csak úgy jöhetnek létre, ha a fejlesztés képes összehangolni a különböző szintek innovatív erőit, s az iskola és annak pedagógusai is aktív szerepet vállalnak benne.

A gyakorlatközpontú innovációban fontos szerep jut a vezetésnek. Az intézményvezetők ismerik az adott intézmény szervezeti kultúráját, ők képesek mozgatni a fejlesztésben közvetlenül érintettek mellett dolgozó többi szereplőt. Ők azok, akik leginkább tisztában lehetnek az adott innováció jelentőségével. S rajtuk keresztül zajlik a kommunikáció a helyi közösségek, a szülők és az oktatásirányítás felé – az intézményvezető tehát az innováció intézményesülésének kulcsszereplője. De nem kevésbé fontos a pedagógusközösség és az érintett szülők, valamint a fejlesztés hátterének, fenntarthatóságának megteremtése érdekében az intézmény fenntartójának bevonása sem.

A FEJLESZTÉSI FOLYAMAT INNOVÁCIÓS FÁZISAI

Az egész napos iskolák számára készített nevelési-oktatási programok fejlesztésének részterületei a következők voltak:

- szervezeti innováció: az egész napos iskola nevelési-oktatási programjának alkalmazása – a tanárok, a diákok, a szülők tanulási folyamatai;
- folyamatinnováció: a teljes program kidolgozása;
- termékinnováció: nevelési-oktatási programok létrehozása (az alsó tagozatos fejlesztés és a felzárkóztatás felső tagozatos programja, a komplex művészeti nevelés, a gyakorlati életre nevelés, a természettudományos megismerés, valamint az ökoiskolai fejlesztés programja).

A fejlesztést irányító szakemberek és a közreműködő pedagógusok közösen alakították ki a célokat. Együtt követték nyomon és értékelték a kitűzött céloknak való megfelelést, s elemezték az eltérések lehetséges okait. Ha pedig szükség volt rá, menet közben együtt korrigálták a folyamatot.

KÖZÖS GONDOLKODÁS A LEHETŐSÉGEKRŐL

A fejlesztésbe pályázat útján kapcsolódtak be a résztvevő iskolák. Az együttműködés korai szakaszában a bevont pedagógusok reflexiós levelek formájában fogalmazták meg, hogy véleményük szerint milyen szakmai problémákat vethet fel az egész napos általános iskola bevezetése, illetve milyen szerepe lehet e formának a köznevelés rendszerben.

A pedagógusok túlnyomó többsége úgy vélte, hogy az egész napos iskola egyaránt sikertörténetté válhat a tanárok és a szülők számára. Szinte mindannyiuk írásában első helyen jelent meg a hátránykompenzálás és az esélyteremtés lehetősége. Sokan kiemelték azt is, hogy az iskolában tölthető hosszabb idő több lehetőséget kínál a viselkedéskultúra és a szociális készségek fejlesztésére. S ugyanígy a hétköznapi életben való eligazodáshoz szükséges kompetenciák erősítésére és az alapszintű társadalmi normák elsajátítására is. A résztvevő pedagógusok jelentős hányada utalt rá, hogy az egész napos iskolai együttlét jó keret arra, hogy a gyerekek és a tanárok jobban megismerjék egymást – nem csak a hagyományos tanórákon, hanem sokféle szakmai program keretében is. Mindez újfajta kommunikációt alakíthat ki, új típusú légkört teremthet az iskolában. A programkínálat szaporodása pedig lehetővé teheti, hogy a tanulók a korábbinál több területen mutathassák meg képességeiket és érhessenek el sikereket.

A LEHETSÉGES PROBLÉMÁK MÉRLEGELÉSE

A reflexiós levelekben azokat a nehézségeket is körvonalazták a pedagógusok, amelyekkel úgy gondolták, szembetalálják majd magukat. Ebben az összefüggésben elsősorban a szülők élethelyzetét említették: az alacsony iskolai végzettséget, a szegénységet és a munkanélküliséggel járó különféle következményeket. Olyan intézmények is részt vettek ugyanis a programban, ahol időnként komoly nehézségekbe ütközik a gyerekek iskolába járása. Egyrészt a tanyavilágból jövők közlekedése, másrészt a többeket érintő ruházkodási gondok miatt. A szülőkkel való együttműködés lehetőségeiről és szükségességéről megoszlott a levélírók véleménye.

Számos olyan problémára is rávilágítottak a résztvevő pedagógusok, amelyek az iskola belső világához kapcsolhatók. Ezek sorában a következőket ítélték a legfontosabbaknak:

- az egész napos benntartózkodás kötelezettsége miatt a tanárok nem elég motiváltak,
- a tanárok sok esetben egymástól elszigetelten dolgoznak az iskolán belül, nem működnek együtt egymással,
- az izoláltan dolgozó pedagógusok sok esetben nem elég nyitottak az új módszerekre,
- a tanárok nem ismerik eléggé a mai gyerekeket körülvevő információs világot, ezért nehezen veszik figyelembe annak sajátosságait a tanítási stratégiák kialakításakor.

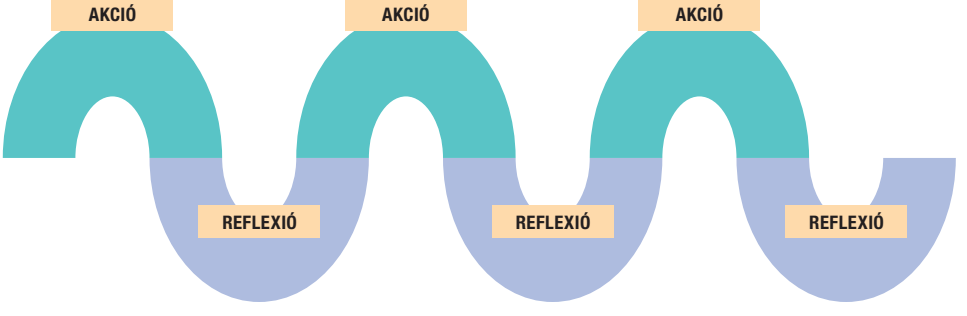
Túlnyomó többségük ezért úgy vélte, hogy az egész napos oktatás programjának sikeres megvalósítására „nem minden pedagógus alkalmas" – még akkor sem, ha számos továbbképzést végez el. Többen hangsúlyozták, hogy ebbe a feladatba „csak a szakma legjobbjai" vonhatók be a siker reményében.

Az írásokban megfogalmazódtak az egész napos iskolai programokban résztvevő pedagógusokkal szembeni elvárások is. Ezek közül a legfontosabbak a következők voltak:

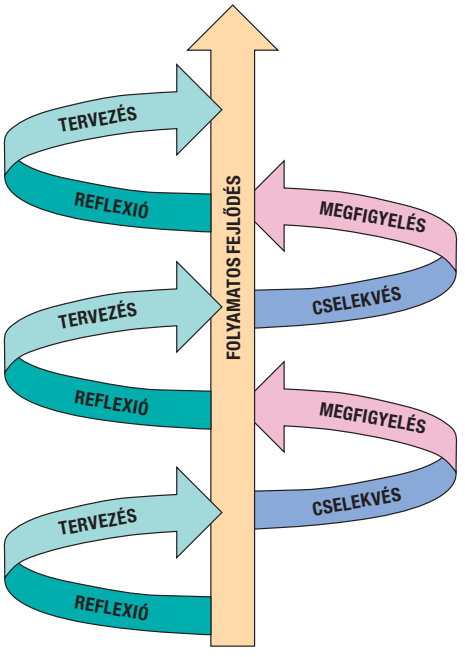
- nyitottnak kell lenniük az innovációs törekvésekre,
- rugalmasságot kell tanúsítaniuk a tanítási-tanulási folyamatban,
- képesnek kell lenniük arra, hogy a továbbképzéseken szerzett tudásukat beépítsék napi gyakorlatukba,
- meg kell tudni osztaniuk ismereteiket a kollégáikkal,
- újszerű kapcsolatot kell kialakítaniuk diákjaikkal,
- olyan nyelvezetet kell használniuk, amely nem sorolja be negatív kategóriákba a tanulókat,
- sokféle kommunikációs csatornát felhasználva, hatékonyabb kapcsolatot kell tartaniuk a szülőkkel.

KUTATÁSSAL TÁMOGATOTT FEJLESZTÉS

Az egész napos iskola modelljéhez kapcsolódó tevékenységet a projekt egész időtartama alatt végigkísérte a kutatási és a fejlesztési szakaszok szerves egybekapcsolódása. E kétféle tevékenység – mint akció és mint reflexió – ciklikusan váltotta egymást az alábbi séma szerint.



A kutatás oldaláról nézve a folyamatot, az így megvalósuló tevékenységet akciókutatásnak hívják, amelynek legfontosabb jellemzői az alábbiak.



Ciklikus: hasonló lépések ismétlődő sorozatából áll.

Részvételen alapul: a közreműködők megfigyelők és javaslattevők is egyben.

Reflektív: minden ciklusnak fontos része az eredményekre és a folyamatra adott visszajelzés.

Érzékeny: rugalmas válaszokat tud adni a helyzetből fakadó igényekre.

Fejlődő: a folyamat lépésről lépésre alakul.

Változást serkentő: a ciklikusság ösztönzi a gyakorlat csiszolását.

NÉHÁNY RÉSZLET A FEJLESZTÉSBEN RÉSZT VEVŐ INTÉZMÉNYEK VEZETŐIVEL ÉS PEDAGÓGUSAIVAL KÉSZÜL INTERJÚKBÓL

„Számunkra ez a pályázat megváltoztatta az iskola vízióját, pedagógiai módszertanát. Kinyitott egy olyan módszertani világot, amire azt mondta az iskola, hogy tulajdonképpen így kellene minden órát megtartani." (igazgató)

„Én azt látom, hogy bátrabban állok dolgokhoz, az a fajta profizmus, ami ezeknek a szervezéséből adódott, egy kicsit átitatódott az én munkáimra is, azt hiszem ez nagyon jó dolog." (pedagógus)

„Ez a kis mag még inkább összekovácsolódott, azt hiszem, hogy ez egy nagyon nagy erősség, hogy csapatban dolgoztunk, folyamatosan tartottuk a kapcsolatot." (intézményvezető)

„Egy új közösség jött létre, mert ez a két munkacsoport még sosem dolgozott együtt. És fontosnak tartom, hogy egy nevelőtestületben, különösen nálunk, ahol négy telephelyen dolgoznak a kollégák (…) közös együttműködés legyen. És ez a program többek között erre is jó volt nálunk, hogy nem egy telephelyen valósult meg, hanem telephelyek között, közös munkával." (intézményvezető)

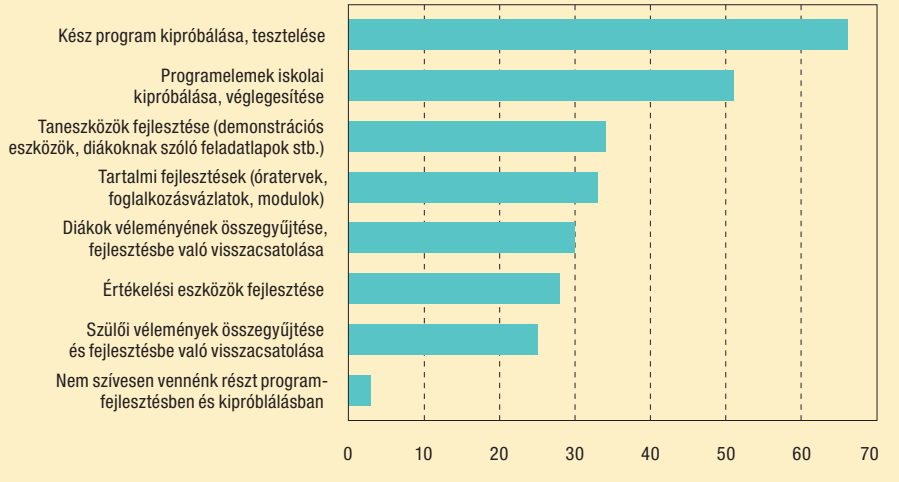
A FEJLESZTÉSEK ISKOLAI TÁMOGATÁSA

Az egész napos iskola témakörében folyó munka befejező szakaszának egyik kutatása azt vizsgálta – nem csupán a projektben részt vevő intézményekben, hanem szélesebb körben –, hogy vajon az iskolák általában mennyire vonhatók be hasonló típusú fejlesztésekbe. Milyennek látják a vezetők saját intézményüket ebből a szempontból? A válaszadók 5%-a mondta azt, hogy náluk kifejezetten támogató a légkör ebből a szempontból. 42%-uk fenntartásokat jelzett ugyan, de mégis inkább úgy vélte, hogy az iskola légköre megfelelő az innovációk befogadásához. Az igazgatók 51%-a viszont úgy nyilatkozott, hogy a jelenlegi légkör nem támogatja a fejlesztéseket.

A kutatók arra is rákérdeztek, hogy az igazgatók véleménye szerint testületük tagjai milyen részterületekbe kapcsolódnának be egy programfejlesztés esetén, ha lenne lehetőségük ilyesmire.

A kutatás általános tapasztalatai azt mutatták, hogy azokban az iskolákban, amelyek korábban is részesei voltak innovatív folyamatoknak, a vezetők – a többiekhez viszonyítva – nagyobb arányban jelezték nyitottságukat a fejlesztések befogadására.

52. ábra. „A jövőben milyen szerepet tudna elképzelni iskolája számára egy programfejlesztési folyamatban?” kérdésre adott válaszok megoszlása (N = 451, több válasz is lehetséges volt) (%)



AZ INNOVÁCIÓT AKADÁLYOZÓ TÉNYEZŐK

A kutatók kérdéseire válaszoló intézményvezetők a fejlesztéseket leginkább akadályozó tényezők között egyértelműen a források hiányát (46%) és a tanárok túlterheltségét (26%) sorolták az első két helyre.

Sokan említették a gyakori oktatáspolitikai változásokból eredő bizonytalanság érzését, valamint korábbi fejlesztések negatív tapasztalatait is. Ez utóbbi gondolatot az intézményvezetőkkel, a tankerületi igazgatókkal és a fejlesztésben részt vevő szakemberekkel készült interjúk is megerősítették. A beszélgetésekből egyértelműen kiderült, hogy komoly visszahúzó erőt jelentenek a hosszú távon nem hasznosuló fejlesztések korábbi negatív emlékei. Jelentősen csökkenti az innovációs potenciált az is, ha az eredményes fejlesztések, jó gyakorlatok nem kapnak kellő nyilvánosságot, vagy ha alkotóik úgy érzik, hogy az eredmények nem tudnak kilépni az adott intézmény keretei közül.

IDÉZETEK A KÉRDŐÍVES ÉS INTERJÚS KUTATÁSBÓL

„Ha valakit 500-szor becsapnak, […] akkor egy idő után már nem ugyanazzal a lendülettel ugrik neki egy új projektnek, programnak." (fejlesztésben részt vett szakember)

„Nincs kifutási idő, a fejlesztések egymást érik, emiatt a rengeteg befektetett energia kárba vész". (intézményvezető)

„Nem visszük végig az eredményeket, mindegyik pályázatba, fejlesztésbe csak belekapunk." (a fenntartó képviselője)

„Sok esetben arról van szó, hogy történik egy fejlesztés egy adott intézményben, ahol 2-3 ember benne van, de ez a fejlesztés, amiben ők benne vannak, amit megtanultak, tovább vittek, nem adják át az intézmény többi tagjának, sőt, még nem is beszélnek róla, hogy ők részt vettek bármilyen fejlesztésben. Egy idő után elsüllyed az intézményben ez a fejlesztés. Sok esetben, azt vettük észre, hogy a pedagógusok, nem is törekszenek arra, hogy egymástól tanuljanak." (fejlesztésben részt vett szakember)

„A sok innováció soha nem eredményes. Hagyni kell az innovációkat kicsit kifutni, azokat érlelni, visszacsatolni, puhítani és akkor jöhet az új." (a fenntartó képviselője)

„Az adminisztráció rengeteg. Egyszerűen nem értem és nem is hiszem el, hogy ezt nem lehetne másképp. Belefulladunk. Nagyon sok idejét és energiáját elveszi a kollégáknak." (intézményvezető)

A PILOT PROGRAMOK HATÁSAI

A projekt során keletkezett sokféle forrásra támaszkodva a fejlesztők végül információkat gyűjtöttek arra vonatkozóan is, hogy a megszületett nevelési-oktatási programok – a kipróbálás rövid időszakában – milyen területeken bizonyultak a leginkább sikeresnek, melyek voltak a legfontosabb erősségeik. Bár örömmel nyugtázták volna, a rendelkezésre álló keret nem bizonyult elégnek ahhoz, hogy a hiányzások csökkenését vagy a tanulmányi eredmények javulását tudják regisztrálni. Az alábbi készségterületeken azonban egyértelmű fejlődést észleltek.

ÉRZÉKELT HATÁSOK	ALSÓ	FELSŐ	TERM.	MŰV.	ÖKO	GYAK.
Hatékonyabb lett a tanórai munka			■			
Segítette a felzárkóztató tevékenységet		■				
Javult az önálló tanulás képessége			■		■	■
A gyerekek nagyobb örömet találtak a tanulásban	■		■		■	
Javultak a tanulók szociális készségei	■	■		■		■
A gyerekek jobban elfogadják egymást		■				
Fejlődött a tanulók problémamegoldó készsége			■	■		■
Fejlődött a tanulók kommunikációs készsége	■			■	■	
Nőtt a tanulók önbizalma						■
Erősödött tanulási motivációjuk	■	■		■	■	

Magyarázat: ALSÓ = alsó tagozat, FELSŐ = felső tagozat, TERM = természettudományos megismerés, MŰV = komplex művészet, ÖKO = ökoiskolai program, GYAK = gyakorlati életre nevelés

IDÉZETEK A PEDAGÓGUSOK VISSZATEKINTÉSEIBŐL

„Azok a gyerekek, akik a hagyományos órákon kevésbé ügyesek, itt előtérbe kerülhettek. Ebben szívesen részt vettek, megmutathatták magukat."

„A kevésbé jó képességű gyerekeket könnyebben lehetett bevonni, mert nekik nincs olyan sok sikerélményük az elméleti tárgyaknál, itt viszont sikerélményt szereztek."

„Itt az SNI-s és magatartászavaros gyerek is jobban fel tudja venni a ritmust, mert sokkal felszabadultabb volt, eltűnt a teljesítménykényszer."

„Azok a gyerekek, akik a legleszakadottabbak, nagyon erősen be tudnak vonódni, mert a játékos feladatok remekül oldották a társadalmi feszültséget."

„Olyan gyakorlati ismeretekre tettek szert játszva, amit a tankönyvből lehet, hogy nem fognak, meg nem is csinálnak meg soha. Amit hagyományosan dolgoz fel, elfelejti, de amiket eljátszunk, rajzolunk, azokat nem felejtik el."

A PROGRAMOK FENNTARTÁSA

A programok kidolgozásban és kipróbálásban részt vevő 35 intézményből 28 nyilatkozott úgy, hogy a projekt lezárulását követően is folytatni fogja a kidolgozott nevelési-oktatási programok valamelyikének alkalmazását. A fennmaradó hét iskola közül négy jelezte, hogy a későbbiekben kívánja felhasználni a fejlesztés során szerzett tapasztalatokat.

Általában véve a fejlesztésben részt vevő valamennyi intézmény fenntarthatónak ítélte a programot. Egyes témák esetében azonban többségben voltak azok a válaszadók, akik csak bizonyos körülmények mellett látják megőrizhetőnek azokat. E tekintetben kivételt képezett az ökoiskola témája, ahol a fejlesztésben részt vevők többsége egész biztosan folytathatónak értékelte a programot abban a formában, ahogy az megszületett. A válaszadó iskolák szerint a programok további működtetésének legfontosabb gátja a forráshiány lehet – az, hogy nem tudnak megfelelő helyiségeket és eszközöket biztosítani az újszerű foglalkozásokhoz.

KÉRDÉSEK, AMELYEKRŐL ÉRDEMES LENNE KÖZÖSEN GONDOLKODNI:

- ✔ Kinek a feladata a nevelési-oktatási intézmények minőségének őrzése és fejlesztése?
- ✔ Mi minden ösztönözheti szokásos gyakorlata megújítására az iskolákat? És mi minden tarthatja vissza őket ettől?
- ✔ Mi tekinthető innovációnak az oktatásban? Milyen okból és milyen szintekről indulhat el egy-egy újítás? Milyen útjai és módjai lehetnek a terjedésének?
- ✔ Milyen kockázatokkal, pozitív hatásokkal és nehézségekkel járhat az, ha egy iskola saját gyakorlata folyamatos fejlesztésébe kezd?
- ✔ Vajon miért nem tud meggyökeresedni a hazai oktatásban a központilag támogatott innovációk túlnyomó többsége?

GYAKORLAT – REFLEXIÓ – INNOVÁCIÓ

NEVELÉSI-OKTATÁSI PROGRAMOK RÉSZVÉTELI ALAPÚ FEJLESZTÉSE

Szerkesztette: Varga Attila

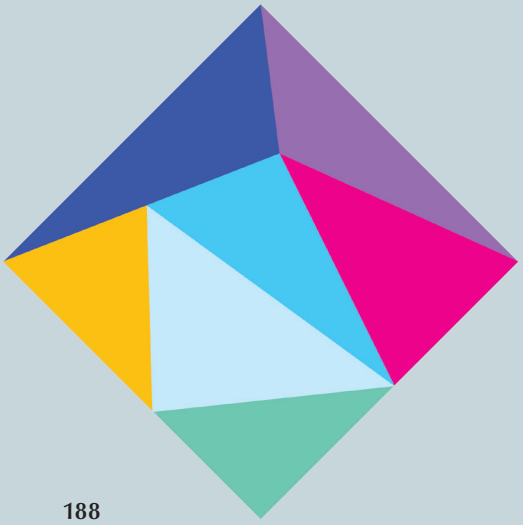
IDÉZETEK AZ ELŐSZÓBÓL

„A kötet egy olyan komplex oktatásfejlesztési munkába nyújt betekintést, amelyben több mint kétszáz pedagógus működött együtt közel negyven fejlesztő szakemberrel. Az együttműködés eredményeképp öt nevelési-oktatási program keretében közel ezer tanórán kívüli tevékenység számára készült foglalkozásterv. A foglalkozásterveket a fejlesztőkkel közös munka során iskolai keretek között próbálták ki, ezt követően módosították, majd véglegesítették a pedagógusok."

„A nevelési-oktatási programok foglalkozástervei (modulok) bármely iskolában használhatók a tanórán kívüli tevékenységek pedagógiai tervezéséhez, megvalósításához, de alapvetően az egész napos iskolák (ENI) számára készültek."

„A programfejlesztési munka egyik alapvetése az volt, hogy a kidolgozott programoknak, azok használhatósága érdekében az iskolák mindennapi gyakorlatából kell kiindulnia. Másik kiindulópontként az erre a gyakorlatra történő, tudományos eszközökkel támogatott reflexió szolgált. A gyakorlat reflektív újragondolása vezetett el az új megoldásokhoz, vagyis a pedagógiai innovációhoz. Ezért választottuk e három szót – gyakorlat – reflexió – innováció – kötetünk címéül."

„A két és féléves munka tapasztalatai azt mutatják, hogy hatalmas lehetőségek rejlenek a folyamatos reflexióra épülő oktatásfejlesztésben. A munka egyik legfontosabb tanulsága az volt, hogy a fejlesztésbe egyenrangú félként bevont szereplők számának növekedésével hatványozottan növekedett az új ötletek, megvalósításra méltó lehetőségek száma."



A fejlesztők a prizmát választották munkájuk szimbólumául, melynek különböző színei ezerféleképp csillognak a napfényben – és ezzel kifejezik azt a sokszínűséget, amit munkájuk során meg kívántak célozni. Ez az igény nem csupán az általuk létrehozandó programokra vonatkozott, hanem arra is, hogy a jövőben minél több és az érintettek minél szélesebb körét bevonó, részvételen alapuló, közösségi oktatásfejlesztési program induljon.

A NEVELÉSI-OKTATÁSI PROGRAM ELEMEI

A nevelési-oktatási program a nevelés-oktatás megtervezését-megszervezését segítő, a Nat-ban és egy adott kerettantervben kitűzött nevelési-oktatási célok elérését, tartalmi elemek feldolgozását lehetővé tévő, egy adott pedagógiai koncepció alapján kidolgozott hételemű rendszer, amely minimálisan egy tárgyra, egy vagy több műveltségi területre vagy pedagógiai szakaszra terjed ki.

A pedagógiai koncepció. A pedagógiai rendszer fejlesztésének indokait, céljait, alkalmazásának helyét és módját kifejtő dokumentum, mely összefoglalja, elméletileg megalapozza azokat a pedagógiai elveket, amelyeken a program alapul.

A tanulási-tanítási program. Olyan pedagógiai terv, amely a koncepció szellemében kifejti a rendszer célját, követelményeit, tartalmát, a tanulási folyamat időkereteit, javasolt módszereit és eszközeit, a felhasználható szervezési módokat, s utal az értékelés módjára és eszközeire.

A tanítási-tanulási egységek leírása. Részletes leírások (modulok) olyan tanítási-tanulási egységekről, amelyek teljesítése önmagukban is lemérhető, illetve amelyek más rendszerekbe is beilleszthetők. A leírások tartalmazzák a feldolgozás menetét, a tanulói tevékenységeket és az ajánlott eszközöket.

Információ- és feladathordozó eszközök. Információhordozók (szövegek, képek, filmek, hanghordozók, makettek, CD-k stb.), feladathordozók (munkafüzetek, feladatlapok stb.), egyéb segédletek (szoftverek stb.), amelyek felhasználhatók a tervezett tevékenységekhez, s egymással összehangoltan támogatják a kitűzött célok elérését.

Az értékelés és eszközei. Illeszkednek az előző pontokhoz, elősegítik a tanulói teljesítmények, a tanulói fejlődés ellenőrzését és értékelését, az elért tudásszint mérését, illetve kereteket, javaslatokat adnak a tanulók értékelését szolgáló tevékenységekhez.

Célzottan fejlesztett továbbképzési programok. Céljuk a pedagógusok felkészítése a program alkalmazására.

Támogatás, tanácsadás. Részét képezhetik: szakmai fórumok, a program karbantartása, támogató honlap kiépítése és működtetése, online tanácsadás, támogató szakemberek (szaktanácsadók) képzése.

A projekt keretében az egész napos iskolák számára készült alsó és felső tagozatos felzárkóztató, valamint a természettudományos megismerést, a gyakorlati életre nevelést szolgáló, illetve az ökoiskolai és a komplex művészeti nevelés területén született programcsomagok anyaga elérhető az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet honlapján.

3. SZAKÉRTŐ PEDAGÓGUSOK

2011-ben a leggyorsabban fejlődő országok oktatási miniszterei, oktatási szakemberei és több nemzetközi szervezet kutatói a pedagógushivatásról szóló csúcstalálkozót tartottak New York-ban. A találkozó célja annak mérlegelése volt, hogy miként lehet a leghatékonyabb módon javítani az oktatás minőségét. Az egybegyűltek számára készült OECD-elemzés a pedagógushivatás alábbi négy területét érintő reformok fontosságát hangsúlyozta:

- a pedagógusképzésbe való bekerülés folyamatának és az alapképzés minőségének javítása,
- a pedagógusok szakmai továbbfejlődési rendszerének kiépítése,
- a pedagógiai munka minőségének értékelése, az erre vonatkozó visszacsatolás, a pedagógusok továbbfejlődési lehetőségeinek és a karrierútnak a minőségértékeléssel való összekapcsolása,
- a pedagógusoknak az oktatás megújítása iránti elköteleződése.

Számos kutatás alapján egyértelmű, hogy az oktatási rendszer minőségének javítását célzó valamennyi intézkedés közül a pedagógushivatás megerősítését és fejlesztését célzó beavatkozásoktól várható a legnagyobb hatás. Az oktatásirányítás által befolyásolható tényezők közül a szakmai munka minősége hat leginkább az oktatás eredményességére. A jól tanító tanárok diákjai valóban – mérhető módon – gyorsabban és sikeresebben sajátítják el a tananyagot, mint azok, akiket gyengén teljesítő pedagógusok tanítanak.

A közelmúlt sokféle gazdasági-társadalmi-technológiai változása számos új igényt is megfogalmaz az iskolákkal és a pedagógusokkal szemben. A szakemberek többsége egyetért abban, hogy az utóbbi évtizedekben megváltozott a felnevelkedés folyamata, s átalakult a fiatalok és a felnőttek egymáshoz való viszonya. Néhány évtizeddel ezelőtt a pedagógus és a szülő még egyértelmű „fölényben" volt a gyerekekkel szemben. Olvasmányai és tapasztalatai alapján több tényt tudott a világról, és társas kapcsolatainak, élettapasztalatainak gazdagsága is „előnyt" jelentett számára. Bár a nagyobb ténytudás többnyire még ma is jellemző, a felnőttek tapasztalati bölcsessége sok esetben már nem igazán alkalmas arra, hogy a fiatalok azokra építve boldoguljanak az életben. Amit a felnőttek több-kevesebb sikerrel alkalmaztak személyes életútjuk során, az ma már sok esetben elavultnak, használhatatlannak bizonyul.

A sajátos terep, ahol a fiatalok nagy része sok esetben kompetensebb, mint a felnőttek többsége, a média és az informatika világa. Ez azonban nem csupán a hétköznapi tevékenységekben való jártasságot befolyásolja, hanem felnevelkedés folyamatát is. Míg korábban a világról való tudás legnagyobb része a felnőttek közvetítésével jutott el a gyerekekhez, ma egyre több hatás éri őket a médiumok révén. A média erősen formálja érdeklődésüket, gondolkodásmódjukat, szokásaikat, s e változások nem kerülhetik el az iskolát sem. A médiumok ismerete, az ott zajló folyamatok megértése, jártasság szerzése a médiumokhoz kötődő kommunikációban ma már a pedagógus kompetenciái közé kell, hogy tartozzon. Hiszen a tanítás eredményességét alapvető módon határozza meg a tanárok és a diákok közötti kommunikáció sikeressége. Fontos ezért, hogy a diákok világa ne záruljon be a tanárok előtt.

Jelentős változásnak tekinthető az is, hogy a klasszikus ismeretátadó tanár szerepe, akinek végzettsége, tudása, pozíciója hosszú időn keresztül önmagában is tekintélyt és társadalmi elismertséget biztosított számára, ma már a múlté. A technológiai változások következtében a pedagógus nem tekinthető többé a tudás egyetlen birtokosának és kizárólagos közvetítőjének. S az a jelenség, hogy a fiatalok számos területen otthonosabban mozognak tanáraiknál, nem kapcsolható kizárólag az informatika területéhez. Egyre gyakrabban fordul elő, hogy egy-egy diák, részben tanárai segítségével, de akár teljesen önállóan is valamely témakör olyan szakértőjévé válik, hogy tudásban messze lekörözi tanítóját az adott területen.

Fontos változás az is, hogy a tanulói kompetenciák fejlesztése terén megfogalmazódó elvárások, valamint a méltányosság szempontjai a hagyományosnál sokkal differenciáltabb, az egyéni sajátosságokhoz jobban alkalmazkodó tanítást kívánnak meg a pedagógusoktól. Képesnek kell lenniük arra, hogy fejlesztési célokat fogalmazzanak meg, s azokhoz megfelelő tevékenységeket, feladatokat tudjanak társítani. Folyamatosan nyomon tudják követni a tanulók fejlődését, és egyedileg értékeljék előre haladásukat. Ki tudják választani az egyes csoportok, illetve diákok adottságainak és igényeinek leginkább megfelelő tanítási módszereket, s amennyiben szükség van rá, korrigálni is tudják azokat. Szakmájuk szakértőjeként kell tehát dolgozniuk, akik folyamatosan reflektálnak saját munkájukra, és tudástárukból az adott konkrét helyzetnek, illetve tanulónak leginkább megfelelő eszközöket veszik elő.

A pedagógusszerep változásai, a 21. századi elvárásoknak való sikeres megfelelés, a korábbiaknál nagyobb személyes elkötelezettséget, önállóságot és döntési képességet vár el a pedagógusoktól, s nagyobb felelősséget is tesz a vállukra. Ennek terhét enyhítheti és a hatékonyság érzését növelheti a kollégákkal való együttműködés számos különböző formája. Miként a pedagógiai tudás építésében is döntő jelentősége lehet a kisebb-nagyobb szakmai közösségeknek.

A pedagógusokkal szembeni mai, össztársadalmi igények azokban a kompetenciaelvárásokban fogalmazódnak meg, amelyek szerepeiket és feladataikat rögzítik a képesítési követelmények részeként, s amelyek az életpályamodell és a pedagógusok előmeneteli rendszerének nyolc elemből álló kompetencialeírásában öltenek testet. Ez a nyolcféle elvárás – sok esetben kisebb egységekre tagolva – alapvető kiindulási pontja és tartalmi szervezője volt a projekt keretében megvalósult kutatásoknak és fejlesztéseknek.

A kötet harmadik része a pedagógusszerephez, a tanári tudáshoz közvetlenül kapcsolódó projekteredményekbe nyújt bepillantást. Bemutatja, hová helyeződik a társadalom, a szülők és a diákok pedagógusokkal szembeni elvárásainak súlypontja, s hogy viszonyulnak ezekhez az érintettek önmagukra vonatkozó elvárásai. Képet ad arról, hogy a pedagógusok általában véve mennyire elégedettek saját teljesítményeikkel, s milyen tartalmi területeken találkoznak szakmai nehézségekkel napi munkájuk során. Hogyan oldják meg a problémáikat, s környezetükben kiknek a segítségére tudnak leginkább támaszkodni. Sorra veszi, hogy a pedagógusok milyen területeken érzik leginkább szükségesnek a továbbképzéseket, s ezeket az igényeket összeveti az intézményvezetők által megfogalmazottakkal. Külföldi tapasztalatokra építve bemutatja a gyakorlatba ágyazott pedagógus-továbbképzések nálunk egyelőre még kevéssé elterjedt típusát, s ismerteti azt a projekt keretében kifejlesztett képzési programot, amelynek középpontjában a reflektív pedagógusszerep és az aktív tanulás áll. Az összeállításban önálló fejezetet kapott a szakmai tudás horizontális megosztásának, az egymástól való tanulásnak a témaköre. Ebben egyebek között szó van a jó gyakorlatok adaptációját segítő és gátló tényezőkről, valamint egy hazánkban még kevéssé elterjedt forma, a tanuló szakmai közösségek működéséről. A könyv utolsó fejezete az oktatáson belüli hálózatos együttműködéssel kapcsolatos projekttapasztalatokat foglalja röviden össze.

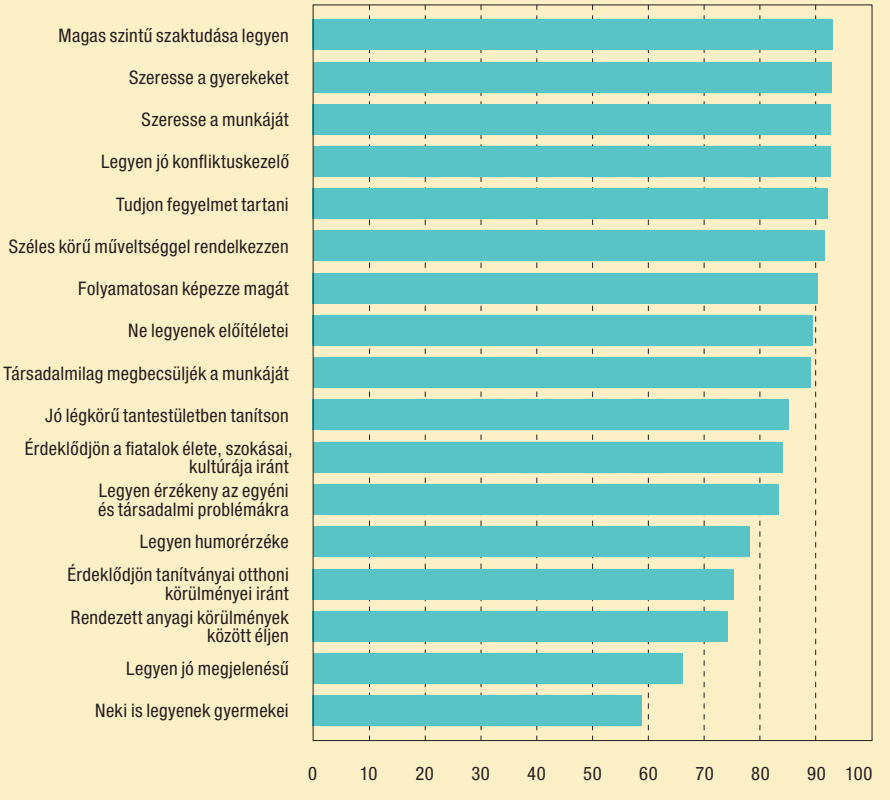
3.1. A JÓ PEDAGÓGUS

Az oktatástörténet korábbi szakaszaiban általános szemlélet volt, hogy tanulók passzív „elszenvedői” a nevelési-oktatási folyamatnak. Valójában a folyamat aktív részesei, sőt sok tekintetben alakítói is. Fontos a véleményük és az elvárásaik megismerése, ahogy az is, hogy a szélesebb közvélemény hogyan vélekedik a jó pedagógusok legfontosabb jellemzőiről.

A TÁRSADALOM ELVÁRÁSAI

A lakossági közvélemény-kutatás keretében a válaszadók ötfokozatú skála segítségével értékelték a kérdőív által felkínált jellemzőket abból a szempontból, hogy szerintük melyikre milyen mértékben van szükség ahhoz, hogy valaki jó pedagógus legyen. Az eredményeket korábbi kutatási adatokkal összevetve az látható, hogy az elvárások nem változtak lényegesen az elmúlt 15 év folyamán.

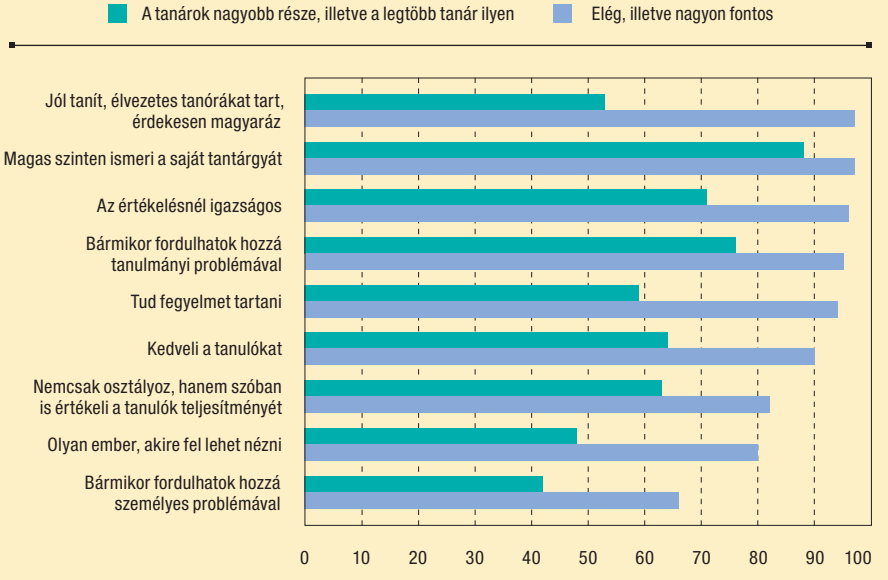
53. ábra. A lakossági vélemények megoszlása a jó pedagógussal szembeni elvárások terén (a fontos és nagyon fontos említések együttes aránya) (%)



A DIÁKOK ELVÁRÁSAI

A 9. és 11. évfolyamos diákok ugyancsak megadott lista elemeit pontozták. Az elég fontos és a nagyon fontos válaszokat együtt kezelve az látszik, hogy az ő listájukat a tanítási stílus és a magas színvonalú szaktárgyi tudás elvárása vezeti.

54. ábra. A jó pedagógus ismérvei a diákok véleménye szerint (%) és az egyes elvárásoknak megfelelő tanárok aránya (%)



Hasonlóan magas pontszámot kapott az értékelés igazságossága, s ugyancsak nagyon fontosnak látszik számukra, hogy tanulmányi kérdésekkel bármikor fordulhassanak a tanáraikhoz, illetve az, hogy a tanár tudjon fegyelmet tartani.

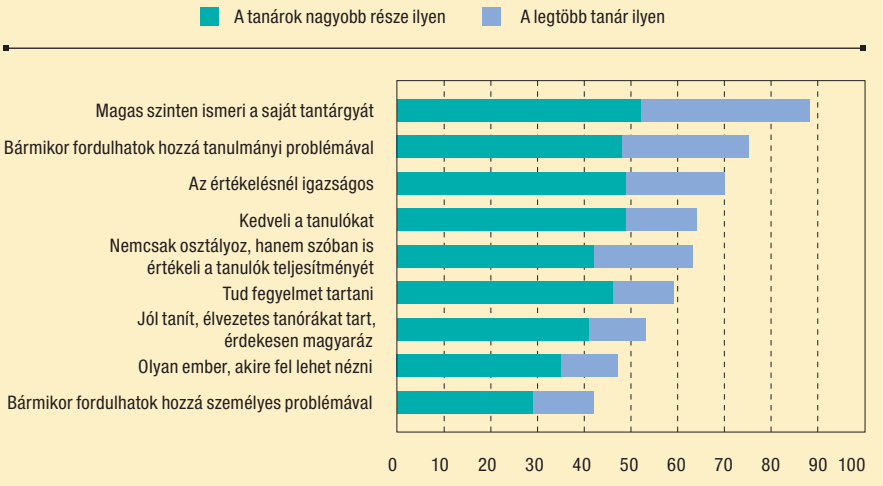
A személyes, emberi kapcsolatok oldalán az látszik, hogy a diákok 10%-a számára nem lényeges, hogy tanáraik kedveljék őket. 20%-uk nem tartja fontosnak, hogy felnézzen rájuk és 34%-uk nem tart igény arra, hogy személyes problémáival is megkereshesse őket.

A KÖZÉPISKOLÁSOK VÉLEMÉNYE TANÁRAIKRÓL

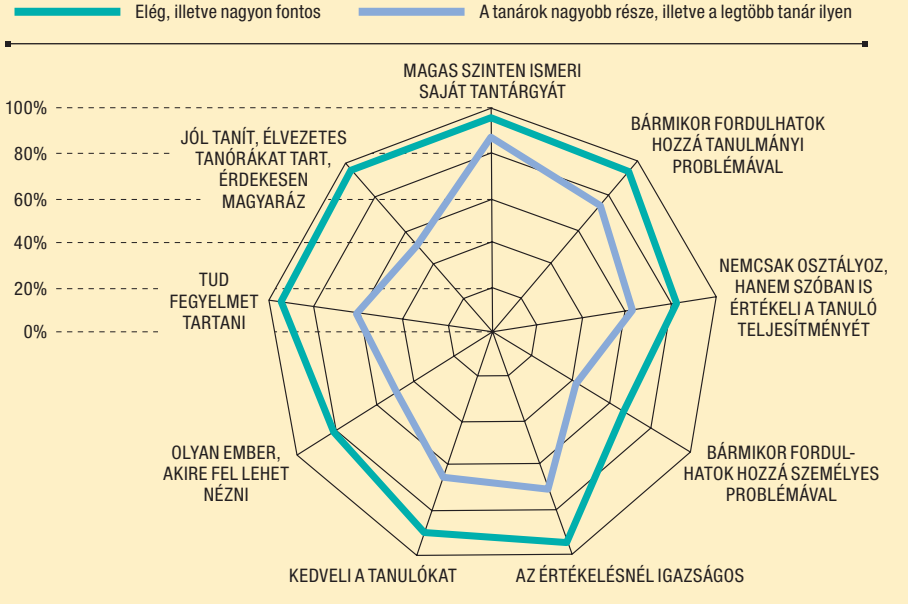
A kutatók – az elvárások azonosításakor használt lista segítségével – arra is megkérték a diákokat, hogy értékeljék, mennyire jellemzőek az egyes állítások jelenlegi tanáraikra. A tanulók szerint két ismérv kivételével – amelyek említése elmaradt az 50%-os szinttől – tanáraik többségére igazak a felsorolt pozitív állítások. Véleményük tehát összességében pozitív. Ugyanakkor azonban minden szempont esetében látható, hogy azok csak a tanárok nagyobb részére és nem a legtöbb tanárra jellemzőnek ítélt tulajdonságok.

Az elvárásokat és a valóságról észlelt képet összevetve látható, hogy minden területen különbség van a preferenciaskála és a tapasztalat értékei között. A két vonal a jó és élvezetes tanítás kivételével trendszerűen követi egymást. A legkisebb, alig 9 százalékpontnyi eltérés a szaktárgyi tudás terén mutatkozik az elvárt és az érzékelt szint között. Ennél nagyobb, több

55. ábra. A tanárok jellemző vonásai a középiskolások véleménye szerint (%)



56. ábra. A tanárok általános jellemzői és a jó tanárok legfontosabb sajátosságai közötti eltérések a középiskolás diákok véleménye szerint (%)



mint 19 százalékpontos különbség látszik a tanárok tanulmányi problémákkal kapcsolatos rendelkezésre állása, valamint az érdemjegy melletti szóbeli értékelés területén. S 25 százalékpont körüli a különbség értéke a személyes problémák, az igazságos értékelés, illetve a tanulók kedvelése esetében. Bár a diákok 80%-a tartaná fontosnak, hogy fel tudjon nézni tanáraira, a valóságban csak 47%-uk érzi ezt. A tanulók kiemelt fontosságúnak (94%) tartják, hogy tanáraik tudjanak fegyelmet tartani, de a valóságban alig 60%-uk érzékeli így. A legnagyobb – 44 százalékpontos – távolság pedig az élvezetes, figyelemfelkeltő és megragadó tanítás terén rajzolódott ki a az elvárt és a valósnak érzett minőség között.

Eltérések az életkori csoportok vélemények között

Évfolyamok szerint vizsgálva az adatokat, nem érzékelhető alapvető különbség a jó tanárral kapcsolatos elvárások terén. A fontosság és az érzékelt valóság távolsága azonban már markáns eltéréseket mutat a két korcsoport között. Úgy tűnik, az idősebbek kritikusabban szemlélik tanáraikat, mint a fiatalabbak. Nagyobb távolságot érzékelnek az egyes jellemzők fontossága és megvalósulása között. Kritikájuk leginkább a fegyelmezés, valamint az érdekes, élvezetes tanórák tartásának témakörét érinti, bár a többi területen is érzékelhető. A két korosztály közötti eltérést magyarázhatja, hogy a 9. évfolyamosok még lojálisabbak a tanárokhoz, jobban „elnézik" kisebb hiányosságaikat. A 11. évfolyamosok viszont, akik már régebben ismerik őket, jobban látják, hogy „ki milyen". Lehet, hogy a minőséggel szembeni igények is nőnek a korral együtt, s ugyanaz a tanári teljesítmény már kevésbé felel meg az elvárásaiknak. De a jelenség összefüggésben állhat azzal is, hogy a továbbtanulási szándékok és a felvételi pontok megszerzésére irányuló törekvés növeli a hatékony oktatás iránti igényt.

Véleménykülönbségek a képzés típusa szerint

A jó tanárral szembeni elvárások terén alig mutatkozik különbség a különböző intézménytípusba járó diákok között. Talán csak annyi, hogy a szakiskolába járó fiatalok számára a vizsgált szempontok nagy része egy árnyalatnyival kevésbé tűnik fontosnak, mint a többieknek. Szembetűnő eltérés ugyanakkor, hogy a szakiskolások a többieknél jóval nagyobb mértékben igénylik, hogy személyes problémáikkal is fordulhassanak a pedagógusokhoz. Ez bizonyára azzal magyarázható, hogy közöttük az átlagosnál nagyobb a nehéz családi körülmények között élők aránya. Így ők kortársaikhoz képest erősebben rá vannak szorulva a pedagógusoktól remélt személyes támogatásra.

A pedagógusok elvárásai önmagukkal szemben

A fenti eredményeket az OECD 2008. évi tanárkutatásának (TALIS) eredményeivel is összevetették a kutatók. A 23 országra kiterjedő akkori kérdőíves felmérés középpontjában a pedagógusok munkájának értékelése, szakmai továbbfejlődése, továbbképzése, az iskolával és a tanítással kapcsolatos attitűdjei, valamint az iskolavezetés sajátosságai álltak. E kutatás részeként megkérdezték a tanároktól, hogy munkájuk értékelésekor mennyire tartanak fontosnak különféle szempontokat.

57. ábra. 23 OECD-ország tanárainak véleménye a tanári munka értékelési szempontjairól (A fontos és nagyon fontos minősítések együttes aránya) (%)

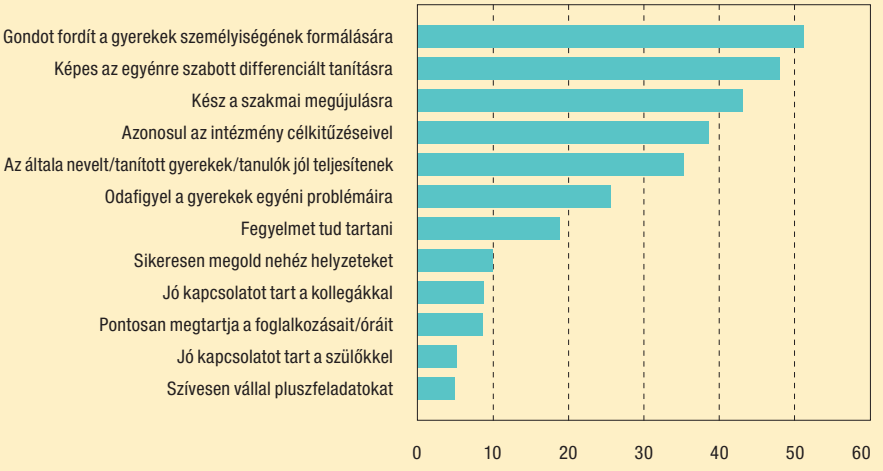


A kutatásban résztvevő magyar pedagógusok véleménye lényegben nem tért el a nemzetközi átlagtól. A tanárok egybehangzóan a tanulókkal való jó viszonyt tartották a legfontosabbnak. Ez ugyan nem definiálható pontosan a kérdés alapján, de még alapvetően pedagógiai jellegű kompetenciának tekinthető. A sorban következő két dimenzió, a szaktárgyi felkészültség és az óravezetési gyakorlat – szemben az elsővel – a diákok válaszaiban is vezető helyen szerepelt. S ugyancsak a lista első felében kapott helyet a módszertani felkészültség, valamint a kollégákkal és az iskola vezetőjével való jó kommunikáció, illetve az együttműködési készség.

AZ INTÉZMÉNYVEZETŐK ELVÁRÁSAI

A vezetői elvárások vizsgálata során a kutatók arra kérték az igazgatókat, hogy – az előzőekhez hasonló, de azokkal nem teljesen azonos –szempontok közül válasszák ki azt a hármat, amely számukra leginkább meghatározza a náluk dolgozó pedagógusok munkájának minőségét. Választásaikból az alábbi sorrend rajzolódott ki. Az iskolavezetők esetében lehetőség volt egy korábbi időszak válaszaival való összevetésre, aminek alapján megállapítható, hogy az elégedettségi kritériumok skáláján nem történt jelentősebb változás az elmúlt időben.

58. ábra. A vezetők pedagógusokkal való elégedettségének szempontjai. A három legfontosabb között megjelölt választások aránya (%)



A FEGYELMEZÉS KÉRDÉSE

A vezetők skáláján kicsit hátrább sorolódott, de a diákok, a tanárok és a közvélemény fontossági listáján is elöl szerepel az az elvárás, hogy egy tanár képes legyen fegyelmet tartani. Az iskolai fegyelem ugyanis az az állapot, amely megteremti a tanítás és tanulás sikerességéhez szükséges külső és belső feltételeket. A diákokkal készített interjúk alátámasztják, hogy ezt még a leginkább renitens tanulók is igénylik. A tanulni vágyóknak pedig még fontosabb. Sok pedagógus azonban eszköztelen, és a teljesítmények értékelésén keresztül torolja meg a normaszegést.

RÉSZLETEK A DIÁKOKKAL KÉSZÜLT INTERJÚKBÓL

„Nem tudnak velük mit csinálni, mert ugye köti őket a törvény. De, ha még a régi időkben lennénk, […] ha akkor még elcsattanhatott egy pofon, akkor most csattanna, az biztos."

„Hát egyessel (fegyelmeznek), megbuktatnak. Hát, nem nagyon tudnak mással. Hogy, ha ordít, akkor a gyerek kineveti. Az egyes az, ami megfogható. Az, hogy, ha sok egyese van, akkor megbukik."

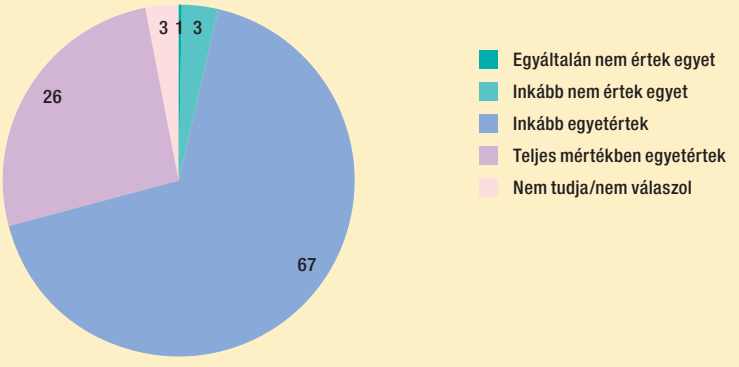
KÉRDÉSEK, AMELYEKRŐL ÉRDEMES LENNE KÖZÖSEN GONDOLKODNI:

✔ Mi segíti, és mi akadályozza az eredményes tanuláshoz szükséges fegyelem kialakulását? Mik a fegyelem sajátosságai különféle munkaformák esetén?

3.2. ELÉGEDETTSÉG ÉS NEHÉZSÉGEK

A pedagógusok körében végzett nagy online kérdőíves kutatás egyik központi kérdése volt, hogy a válaszadók mennyire elégedettek saját szakmai teljesítményükkel, milyen problémákat érzékelnek és mi jelent leginkább segítséget számukra nehézségeik megoldása során. A munkája általános megítélését kérő kérdésre a pedagógusok 93%-a válaszolta azt, hogy teljes mértékben vagy alapvetően elégedett saját szakmai teljesítményével abban az intézményben, ahol jelenleg dolgozik.

59. ábra. Az „Elégedett vagyok a teljesítményemmel ebben az intézményben” állítással való egyetértés mértéke a válaszadók teljes körében (N = 8047) (%)



Az adatok szerint a teljesítménnyel való elégedettség mértéke együtt erősödik a pályán eltöltött gyakorlati idő hosszának növekedésével. E változás nem látványos, de jól érzékelhető – és maximumát a húszéves gyakorlati idő táján éri el. Ezt követően a korcsoport két részre bomlik: egyikre inkább az önreflexiókban is megmutatkozó fáradás látszik jellemzőnek a pályaív utolsó szakaszában, a másikra viszont inkább a szakmai kiteljesedés.

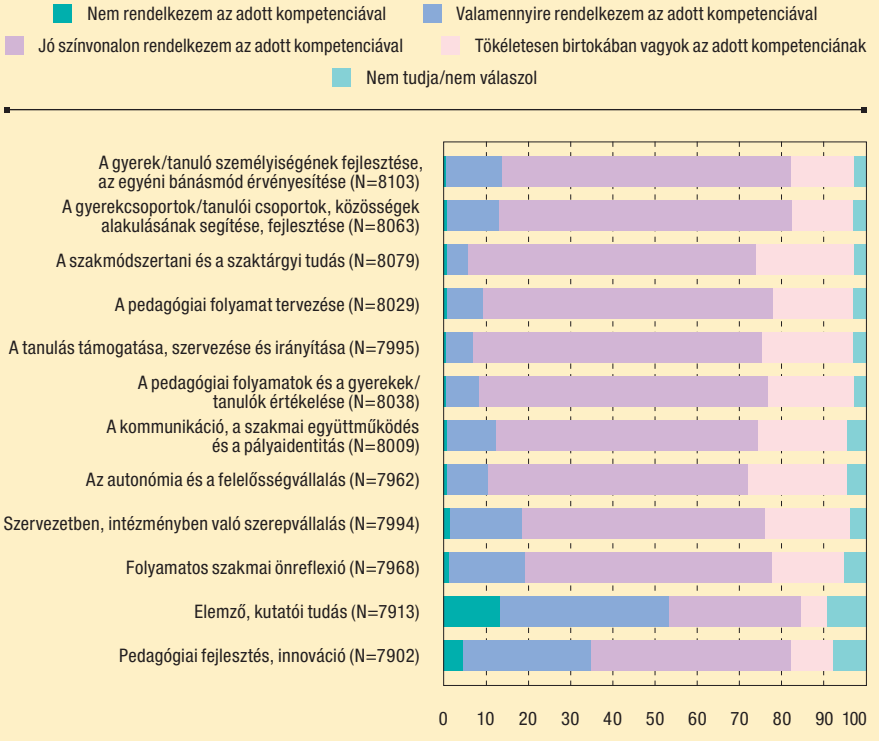
Az elégedettséget intézménytípusonként vizsgálva, az adatok azt mutatják, hogy az átlagnál némileg elégedettebbek a tanítók és az óvodapedagógusok. Az átlagot a felső tagozatos tanárok képviselik. S némileg az átlag alatt elégedettek a 14 éveseknél idősebb tanulókkal foglalkozók, akinek a körében az elégedettség mértéke a gimnáziumtól a szakközépiskolán át a szakiskoláig egyenletesen csökkenő értéket mutat.

A KOMPETENCIAÉRZÉS ELEMEI

A pedagógusok arról is visszajelzést adtak, hogy érzéseik szerint milyen mértékben birtokolják a tőlük elvárt különféle szakmai kompetenciákat. Bár nyelvi formájukat tekintve ezek leírása kicsit eltért a jogszabályokban megjelenőktől, de a kutatásban használt kategóriák tartalmilag lefedték mind a nyolc kompetenciaterületet, amiket kiegészítettek a nemzetközi szakirodalomban megjelenő két további fontos szemponttal.

A pedagógusok több mint négyötöde úgy érzi, tökéletes mértékben vagy legalább jó színvonalon birtokában van a saját munkaterülete által igényelt szaktárgyi és szakmódszertani tudásnak (91%). Kiválóan vagy jó minőségben képes a gyerekek tanulásának megszervezésére, irányítására és támogatására (90%), a pedagógiai folyamatok és a tanulói teljesítmények értékelésére (89%) és a pedagógiai folyamat megtervezésére (88%). Hatékonyan segíti a közösségek kialakulását és fejlődését (84%). Egyéni bánásmód érvényesítése mellett jól fejleszti a tanulók személyiségét (83%). Erősen jellemző rá az autonómia és a szakmai felelősségvállalás (85%). Elégedett pályaidentitása mértékével, szakmai kommunikációja és együttműködése jelenlegi szintjével (83%).

60. ábra. A mesterségbeli tudás egyes elemeinek birtoklásával való elégedettség mértéke a pedagógusok teljes mintáján belül (%)



A másik oldaltól rátekintve az adatokra, a hiányosnak érzékelt tudásterületek közül negatív csúccsal emelkedik ki a kutatás-elemzés, és szintén jelentős, felismert tudáshiány azonosítható az innováció és a fejlesztés területén. Intézménytípusok szerint vizsgálva e kérdéskört, az látszik, hogy a legtöbb részterületen a szakiskolai és szakközépiskolai tanárok azok, akik a legkevésbé elégedettek magukkal. Hiányérzeteik alapvetően a napi gyakorlati munkához kapcsolódnak. De a hiányt érzők csoportjából bizonyos szempontból kiemelkednek az óvodapedagógusok is, akiknél csak nem sokkal jobbak az alsó tagozatos tanítók értékei. Az ő hiányérzeteik elsősorban a pedagógiai munka kevésbé „gyakorlatias", nagyobb elméleti tudatosságot igénylő területeihez kapcsolódnak.

A KOMPETENCIAÉRZÉS ALAKULÁSA

Az adatok mélyebb elemzése azt mutatta, hogy a pályán eltöltött idő minden intézménytípus esetében jelentősen növeli a kompetenciákkal való elégedettséget. Az első öt-tíz évben általában egyenletesen erősödik a kompetenciaérzés, majd bár a folyamat továbbra is érzékelhető, a gyarapodás üteme lelassul.

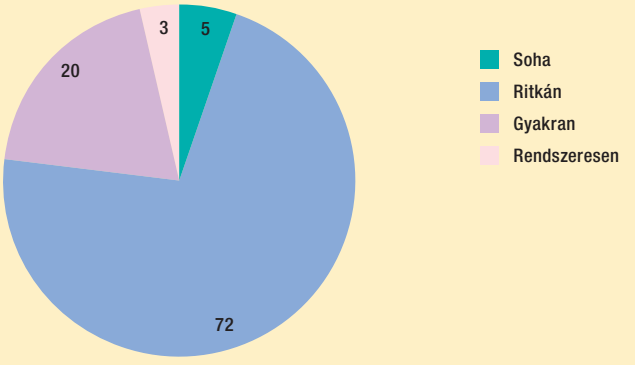
Az adatokból úgy tűnik, hogy a legnagyobb tudásgyarapodás olyan területekhez kapcsolódik, amelyek a legkevésbé kötődnek a személyiséghez. Ezeken egyszerű gyakorlással is nőhet a rutin és a kompetenciaérzés. Láthatóan kisebb viszont az érzékelt gyarapodás a személyiséghez mélyebben kötődő és a szakmától függetlenebb attitűdök, készségek és képességek terén. Ezek utóbbiak olyan vonások, amelyek valószínűleg a pedagóguspályától függetlenül is jelen vannak az érintettekben. Az idő haladtával ugyan kis mértékben erősödni látszanak, de kérdés, hogy ez kapcsolatban áll-e a szakmai tapasztalatokkal. Vagy inkább a felnőtt személyiség általános és más munkakörökben hasonló módon bekövetkező érésével magyarázható a változásuk.

Az idő függvényében való gyarapodás alól csupán az elemzői-kutatói tudás képez kivételt, amelynek alakulása a többivel épp ellentétes tendenciát mutat. E téren pályakezdők mozognak a legotthonosabban, s az idősebbek kompetenciaérzete 3-7 százalékponttal gyengébb.

34. táblázat. Azok aránya a kezdő és a hosszabb ideje dolgozó pedagógusok között, akik jól felkészültnek érzik magukat az egyes területeken (%)

A PEDAGÓGUSKOMPETENCIA KUMULATÍV MÓDON FEJLŐDŐ RÉSZTERÜLETEI	ELÉGEDETTEK		KÜLÖNBSÉG
	KEZDŐ	RUTINOS	
A közösségek alakulásának segítése, fejlesztése	70,8	90,1	19,3
A személyiség fejlesztése, egyéni bánásmód	71,2	90,0	18,8
A pedagógiai folyamat tervezése	75,7	92,4	16,7
A szakmódszertani és a szaktárgyi tudás	80,7	95,2	14,5
A pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése	78,6	93,1	14,5
A tanulás támogatása, szervezése és irányítása	80,5	94,2	13,7
A folyamatos szakmai önreflexió	68,2	80,5	12,3
Szervezetben, intézményben való szerepvállalás	69,5	81,6	12,1
A pedagógiai fejlesztés, innováció	51,7	61,5	9,8
Autonómia és a felelősségvállalás	79,2	88,1	8,9
Kommunikáció, együttműködés, pályaidentitás	77,9	86,8	8,9

61. ábra. A segítséget igénylő szakmai problémával való találkozás gyakorisága a pedagógusok teljes mintájában (N = 8572) (%)



62. ábra. A pedagógusok által leginkább problémásnak érzett (legtöbb „igen” választ kapó) szakmai területek sorrendje és aránya a teljes mintában (N = 8581) (%)



SZAKMAI PROBLÉMÁK ÉS NEHÉZSÉGEK

Arra a kérdésre, hogy milyen gyakran találkoznak olyan problémával, amelynek megoldásához segítségre lenne szükségük, a pedagógusok több mint háromnegyed része (77%) válaszolta azt, hogy ritkán vagy soha. Mindössze egyötödük jelezte, hogy gyakran és csupán 3%-uk, hogy rendszeresen néz szembe ilyen fajta szakmai nehézséggel.

Az, hogy ki mennyire találkozik nehézségekkel, összefügg a pályán töltött idő hosszával és a munkavégzés helyével is. A legtöbb problémával a pályakezdők, valamint a szakiskolai tanárok és az óvodapedagógusok szembesülnek napi munkájuk során. A saját intézményben érzékelt problémák megoszlása az alábbiak szerint alakult.

Az adatok alapján úgy tűnik, a pedagógusok 93%-a nem érzékel problémát a foglalkozások megtervezése terén. 81%-uk környezetében nem jelent gondot a tehetséges gyerekek felismerése és fejlesztése, valamint a tanulók fejlődésének értékelése. 74-75%-uk nem találkozik nehézséggel a különböző szociális háttérből érkező gyerekek együttnevelése, illetve a foglalkozások vezetése és a viselkedés kézben tartása terén. S 72%-uk nem lát problémát az egyénre szabott fejlesztés terén.

A SZAKMAI PROBLÉMÁK MEGOLDÁSA

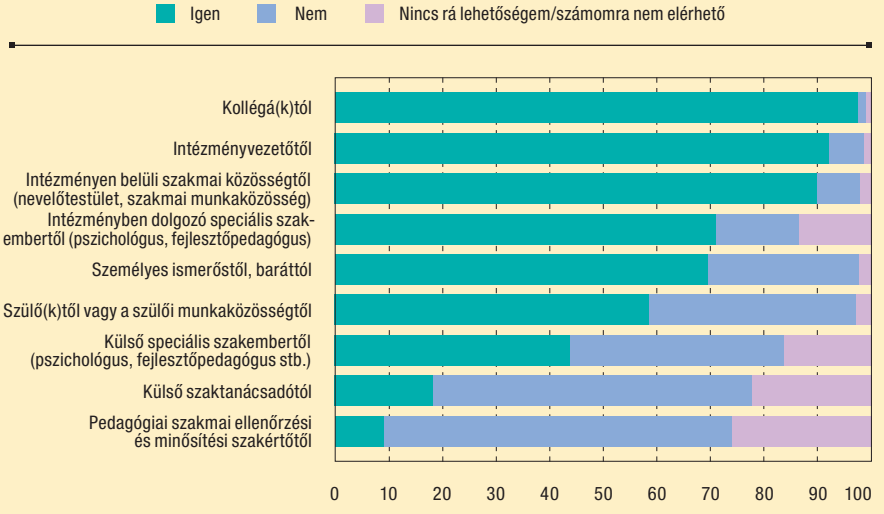
Arra a kérdésre, hogy ki milyen módon oldja meg az esetleges szakmai problémáit, a pedagógusok csaknem teljes köre (97%) azt jelezte vissza, hogy saját maga oldja meg azt. Többségük soha nem érzi úgy, hogy szakmai probléma esetén ne tudna kihez fordulni vagy tehetetlen lenne (61%). Egyharmaduk jelezte, hogy ritkán ugyan, de olykor mégis átél ilyen lelki állapotot. (34%). A tehetetlenséget azonban csupán egy töredék (5%) jelölte meg gyakori vagy rendszeres érzésként.

A szakmai problémák megoldása során igénybe vett támogatások összetétele – a kérdőív által felajánlott négy lehetőség variálásával – az alábbiak szerint alakult a pedagógusok teljes körében:

- A rendszeresen használt formák sorát, nem túl magas aránnyal, de az internetes böngészés vezeti. (16%)
- A gyakran igénybe vett segítségek sorában a szakkönyvek és folyóiratok állnak az első helyen (40%). Ezt követi az internetes böngészés (40%) és a személyes segítség kérése valakitől (35%).
- A ritka támogatási módok között a személyes segítség áll az első helyen (53%). Ehhez képest kisebb és egymáshoz közeli, 33-39%-os arányban jelenik meg a másik három felkínált lehetőség.
- A soha nem használt formák listáját toronymagasan az interaktív fórumok igénybevétele vezeti (56%), s 10-2% közötti értékekkel jelenik meg a másik három forma.

A problémáikat saját maguk megoldók közel háromnegyede (74%) jelezte, hogy időnként ő is kér személyes segítséget valakitől. Arra vonatkozóan, hogy ilyen helyzetben kire számítanak leginkább, a pedagógusok válaszai az alábbiak szerint oszlottak meg.

63. ábra. A személyes segítség legfontosabb forrásai a pedagógusok számára szakmai problémák esetén (az „igen” válaszok gyakoriságának sorrendjében) (%)



A TANULÓI MOTIVÁCIÓ ÉS AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS KÉRDÉSE

A projektben megvalósult különböző kutatások eredményei egy érdekes helyzetre irányították rá a figyelmet a tanulói motiváció témakörében. Ennek fő összetevői a következők:

- A tanulási eredményesség tényezőinek vizsgálata során kapott adatok egyértelműen alátámasztották, hogy a sikeresség fontos tényezője a motiváltság.
- A tanárok legfontosabb feladataik között tartják számon a tanulói motiváció felkeltését és fenntartását, ugyanakkor jelentős részük úgy érzi, hogy a diákok számára nem fontos az iskolai tevékenység; motiválatlanok; a családból nem hoznak megfelelő attitűdöt a tanuláshoz kapcsolódóan, s a tanár-diák viszony nem optimális a harmonikus együttműködéshez.
- A diákok többségének válaszaiban ugyanakkor kiemelkedett az iskola és a tanulás fontosságának gondolata az egyéni életút szempontjából. S a tiszteletre méltó tanárok esetében – a szakmai elvárásokon túl – a velük való személyes kapcsolat fontosságát is hangsúlyozták.

Úgy tűnik, hogy – miközben ez a pedagógusok számára kérdéses – nincs lényegi ellentmondás a tanulás fontosságának a megítélésében a tanárok és a diákok között. Érdemes lenne tehát párbeszédet folytatniuk erről a témáról. A diákoktól jövő pozitív visszacsatolás egyben fontos megerősítést is adhat a pedagógusok számára munkájuk értékére vonatkozóan és ösztönözheti szakmai fejlődésüket.

A SZAKMAI KIÉGÉS VESZÉLYE

A hétköznapi tapasztalatok azt mutatják, hogy a szakmai kiégés az egyik legnagyobb veszély, ami a pedagógusokat fenyegeti. Az óvodai felmérés keretében ezt külön is vizsgálták a kutatók.

35. táblázat. A szakmai kiégés által leginkább veszélyeztetett csoportok az óvodapedagógusok körében (%)

A SZAKMAI KIÉGÉS TÜNETEINEK ÉRTÉKELÉSE	55 ÉV FELETTI ÉLETKOR	30 ÉVNÉL HOSSZABB GYAKORLAT	TAGINTÉZMÉNY/ TELEPHELY
„Érzik magukon a szakmai kiégés tüneteit, de még tudják kezelni a problémát."	18	16	15
„Tapasztalják a szakmai kiégés tüneteit és nehezen tudják kezelni a problémát."	19	14	12

Az adatok egyértelműen mutatják, hogy a szakmai kiégés leginkább az idősebb korosztályt és a kollégáiktól elkülönülő helyszínen dolgozókat fenyegeti leginkább az óvodapedagógusok körében. Úgy tűnik azonban, hogy e jelenség fő oka nem elsősorban a mindennapos gyerekzsivaj. Legalábbis erre utal, hogy se az intézménybe beírt gyermekek száma, se annak zsúfoltsága nem áll számottevő kapcsolatban a kiégés tüneteinek megtapasztalásával. Jól azonosítható módon társulnak viszont hozzá az alábbi tényezők:

- a fásultság és tehetetlenség érzése,
- az ambíciók hiánya,
- általános borúlátás és szkepszis,
- kritikus vélemény az óvodaügynek az oktatáspolitikán belüli helyzetével kapcsolatban.

Bár erre nem irányult célzott kutatás, feltételezhető, hogy a kiégés problémája hasonló módon érinti a pedagógustársadalom többi rétegét is. Sőt – figyelembe véve, hogy a szakma egészén belül láthatóan az óvodapedagógusok képezik a leginkább elégedett csoportot –, ez a veszély a többi réteg esetében talán még nagyobb is lehet. Összességében tehát komoly problémáról van szó, amelyben megfelelő segítségre van szüksége az érintetteknek. Az erre utaló gondolatok sok esetben megjelentek az iskolaigazgatókkal készített interjúkban – összekapcsolódva a tanárok motiválásának általános kérdéskörével.

Az intézményvezetők szerint egyre nehezebb a pedagógusok munkakedvének, motiváltságának megteremtése, miután a minőségi munkavégzés jutalmazására szolgáló anyagi eszközöket az állami fenntartóhoz kerülés következtében az iskolák elveszítették. Az intézményi teljesítmény növelése és az iskola egyedi céljainak megvalósítása érdekében (például a tehetséggondozás, a versenyre való felkészítés, a szakkörök, tanórán kívüli foglalkozások és programok szervezése terén) szükség lenne a tanításon kívüli feladatok teljesítésének elismerésére, honorálására. Ma az intézményvezetők csak jelképes jutalmakkal, dicsérettel, elismerő szavakkal és a munkavégzés légkörének kellemessé tételével tudnak hozzájárulni a pedagógusok közérzetének javításához, szubjektív jólétének növeléséhez.

RÉSZLETEK AZ IGAZGATÓK GONDOLATAIBÓL

„A pedagógustársadalom nagyon le van terhelve és rettentően ki van égve. Hogyha erre nem fognak nagyobb hangsúlyt fektetni, akkor a fiatalság nem fog erre a területre jönni, a fiatalság el fog innen menekülni, az idősek elmennek nyugdíjba, és nem lesznek

pedagógusok. Vagy olyanok lesznek, akik tanítanak, mert nincs más lehetőségük, viszont abszolút nem lesznek motiváltak és nem lesz energiájuk arra, hogy ezt ilyen szinten, sőt, ennél rosszabb szinten végezzék, mert a gyerekanyag az egyre rosszabb lesz."

„[Motiválni] többféle módon lehet. Ugye, az egyik mód nyilván az, hogy az ember megdicséri őket vagy kiemeli őket, tehát ez a legolcsóbb, legegyszerűbb része az egésznek. A másik, az a pénz része, akárhogy is nézzük, minden eredmény mögött azért egy megnövekedett időráfordítás van. Tehát például, ha valaki folyamatosan jó órákat tart, a mögött az van, hogy ő arra nagyon fölkészül, és ez biztos, hogy a munkaidején túlnyúló idő. Mert egész egyszerűen nem jön ki egyébként a munkaideje. Ha egy tanulóval versenyeredményt ér el, az pluszidő, amit rááldozott. Ha az osztálya részt vesz a színjátszó fesztiválon, az azt jelenti, hogy ők szombat, vasárnap itt próbálnak, tehát ez idő. És ezt az időt meg kellene fizetni. Tehát itt szerintem van egy nagyon aggályos része a dolognak."

„Régebben azért ez olyan szempontból jól működött, hogy az iskolavezetés meg tudta hozzá teremteni az anyagi hátteret is, tehát, akit kiváló pedagógusnak ítélt, azoknak ezt egyfajta jutalommal tudta honorálni. A mostani rendszerben erre nincs mód. És innentől kezdve elég sokan fölteszik a kérdést, hogy akkor minek, amikor a végén legföljebb annyit tudok mondani a jól dolgozó kollégának, hogy: 'Te sokkal nagyobb dolgot vittél véghez' vagy 'nagyon sok mindent letettél a közös asztalra'. A másiknak meg legfeljebb annyit, hogy 'kicsit többet várunk tőled'.

KÉRDÉSEK, AMELYEKRŐL ÉRDEMES LENNE KÖZÖSEN GONDOLKODNI:

- ✔ Milyenek azok a foglalkozások, amelyek megtervezése semmilyen gondot nem okoz a pedagógusok döntő többségének?
- ✔ Fontos-e, hogy a kutatás, az elemzés és a fejlesztés része legyen a pedagógusok tevékenységének? Vagy ezekre nem igazán van szükség?
- ✔ Mi jelzi egy pedagógus munkájának eredményességét? Mi az, ami jól mérhető, és mi az, ami inkább csak más módon ismerhető fel?
- ✔ Milyen mértékben vannak birtokában a magyar pedagógusok a tanulói motiváció fenntartásához és fejlesztéséhez szükséges tudásnak?
- ✔ Mi minden motiválhat egy pedagógust? Ezek közül mi az, ami ma jól rendelkezésre áll, s mi az, ami leginkább hiányzik az intézményekben?
- ✔ Hogyan csökkenthető a szakmai kiégés veszélye? Ki milyen szerepet játszhat ebben?

3.3. TOVÁBBKÉPZÉS ÉS SZAKMAI FEJLŐDÉS

A szervezett továbbképzésekkel és a szakmai fejlődéssel kapcsolatos tapasztalatok összegyűjtése fontos részét képezte a pedagógusok körében végzett nagy online kérdőíves kutatásnak. Ennek alapján tudjuk, hogy összességében 2013-ban és 2014-ben is a pedagógusok közel kétharmada (61% és 62%) vett részt valamilyen továbbképzésen az adatfelvételt megelőző 12 hónapban. Bár idő közben jelentősen csökkentek az erre fordítható források, a részvételi arány mégis csak alig valamivel volt kisebb, mint amit 2008-ban regisztráltak a kutatók. A képzések tartalmi szerkezete azonban változott.

- Az elmúlt egy-két évben jelentősen nőtt az oktatáspolitikai változásokkal érintett területekhez kapcsolódó továbbképzéseken való részvétel (pedagógiai szakmai ellenőrzési és minősítési szakértői képzések, szaktanácsadói képzés, a pedagógus-életpályamodell követelményrendszeréhez kapcsolódó képzések).
- Számos területen nem csökkent jelentősen a gyakorlati kompetenciákat fejlesztő képzési aktivitás. Évente a pedagógusok közel harmada saját szakterületéhez kapcsolódó ismeretbővítő képzésen, minden negyedik pedig szakmódszertani és pedagógiai jellegű képzésen vesz részt. Alig kisebb azoknak az aránya, akik az ITK-kompetenciát fejlesztő, illetve az agresszió és a konfliktusok kezelésére felkészítő képzéseken vettek részt.
- Jelentősen csökkent viszont a kiemelkedően tehetséges vagy a különleges bánásmódot igénylő gyerekek nevelésére/oktatására felkészítő képzéseken való részvétel.

Hasonlóan a korábbi években tapasztaltakhoz – a pedagógusok a közelmúltban is leginkább a kollégáikkal folytatott nem formális szakmai megbeszélések keretében bővítették szakmai ismereteiket. Továbbra is jelentős tudásforrás az intézményen belüli szakmai csoportok tevékenységében való részvétel, intézményen belüli óralátogatások és a szakirodalom (önálló) tanulmányozása. Mindkét vizsgálati évben minden második pedagógus részt vett valamilyen tantestületi képzésen is.

A 2008. évi adatokhoz képest viszont úgy tűnik, napjainkban lényegesen kevesebb pedagógus vesz részt szakmai közösségek, műhelyek, hálózatok munkájában (32% a korábbi 44%-hoz képest). Csökkent a szakmai konferenciákon, szemináriumokon részvevők aránya is (16% a korábbi 40%-hoz képest). S ugyanígy a képesítést nyújtó programokba bekapcsolódók aránya is (10% a korábbi 26%-hoz képest). Általában véve megállapítható, hogy a tanuló közösségekre jellemző tevékenységi formák elmaradnak a nemzetközi átlagtól és a korábbi hazai tendenciák is visszaszorulni látszanak.

A TANÁRTOVÁBBKÉPZÉS SINUS-MODELLJE

A SINUS-modellt Németországban dolgozták ki a matematika és a természettudományok tanításának támogatására, de később sikerrel adaptálták más területekre is. Fő célja a szemlélet formálása: az eredményes eljárások megerősítése és annak elősegítése, hogy döntési helyzetekben korszerű látásmódot alkalmazzanak a tanárok. A program aktív, tudatos, önállóan gon-

dolkodó, önreflexióra és problémamegoldásra képes szakemberként tekint a tanárokra. A tanulókat a tanulási folyamat aktív és önreflexiójukban támogatott szereplőjeként kezeli. A képzések középpontjában a tanulói motiváció megalapozása és fenntartása, a kompetenciafejlődésen alapuló sikerélmény biztosítása és a tanulói önbizalom erősítésének szándéka áll. A képzés moduljai a következők:

1. Feladatkultúra (a tanulási céloknak megfelelő, tudatosan kiválasztott feladatok használata és ilyenek készítése)
2. Természettudományos vizsgálódás és kísérletek (a felfedeztető tanulás módszertana)
3. Tanulni a hibákból az alapötlettől a kutatásig (szemléletváltás a hibázással kapcsolatban)
4. A tanulási nehézségek felismerése és az intelligens tanulás (az alapok megerősítése gondolkodás és reflektivitás révén)
5. Kumulatív tanulás (az összegfüggések láthatóvá tétele és a tartalomba ágyazott képességfejlesztés)
6. A tantárgyi határok láttatása és átlépése (interdiszciplináris megközelítés és tantárgyi koncentráció)
7. A lányok és a fiúk segítése (a nemek eltérő sajátosságai és igényei szerinti differenciálás)
8. A tanulói együttműködés fejlesztése (kooperatív tevékenységek keretében használható feladatok fejlesztése)
9. A tanulók felelősségének tudatosítása a tanulási folyamatban (egyéni utak és a csapatmunka készségeinek fejlesztése)
10. A kompetenciák fejlődésének visszajelzése és megerősítése (a tanulási és a vizsgahelyzetek eltérő jellegének megértése)
11. Minőségbiztosítás (az országos szinten egyenlő színvonalú oktatás standardjaira épülő teljesítményértékelés)

A modulok olyan keretrendszert kínálnak a pedagógusoknak, amelynek révén változatos és motiváló tanulási környezetet tudnak tervezni, s a tanulás folyamatát a gyerekek egyéni fejlődési ütemének megfelelően tudják irányítani. A modulok feladatai a tanári munka kulcsfontosságú tevékenységeihez kapcsolódnak: tanulási helyzetek és környezetek tervezésével, a tanulási folyamat támogatásával, diagnosztikai munkával és visszajelzések adásával. A program jó mintákat kínál, de nem ad óravázlatokat, mivel a fejlesztők úgy vélik, hogy az ilyen kész anyagok didaktikai és szociokulturális szempontból is korlátozzák a pedagógust abban, hogy a valós helyi igények szerint alakítsa a tanítási folyamatot.

AMIRE AZ INTÉZMÉNYVEZETŐK SZERINT SZÜKSÉG LENNE

Az egész napos iskola fejlesztési programjához kapcsolódóan több mint 400 igazgatót kérdeztek meg a kutatók arról, hogy szerintük milyen tartalmi területeken lenne leginkább szükség a pedagógusok tudásának bővítésére. A vezetők egy hosszú listából választották ki az általuk legfontosabbnak ítélt három területet. Az elemzők ezt követően 100, 67 és 33 ponttal súlyozták az első, a második és a harmadik helyen megjelölt válaszokat, míg a többi terület 0 pontot kapott. Így alakultak ki az alábbi táblázat fontossági átlagértékei.

36. táblázat. A iskolaigazgatók szerint leginkább fejlesztést igénylő tudásterületek (átlagos pontérték egy 100-as skálán) (N = 418)

FEJLESZTÉST IGÉNYLŐ TARTALMI TERÜLETEK	ÁLTALÁNOS ISKOLA	KÖZÉPISKOLA
A tanulási motiváció felkeltése és fenntartása	36	32
A diákok fejlődését értékelő eszközök….	24	25
Egyénre szabott, differenciált fejlesztés	23	25
Szakmódszertani és pedagógiai……	23	30
Agresszió és konfliktuskezelés	16	5
A diákok általános képességeinek…	15	16
Hátránykompenzáció, esélyteremtés	10	5
Tehetséggondozás	10	13
Infokommunikációs eszközök…	8	13
Különböző szociális háttérrel rendelkező…	7	5
Foglalkozások, tanítási órák, modulok	6	6
A diákok társas készségeinek fejlesztése	6	4
Saját szakterülethez, szaktárgyhoz…	6	4
Felzárkóztatás	3	6
Tanórán kívüli foglalkozások tartalommal…	3	2
A lemorzsolódás csökkentése	1	2

A válaszok alapján úgy tűnik, hogy a vezetők által érzékelt legfontosabb hiányosságok – a képzés szintjétől függetlenül – a tanórai folyamatokhoz kapcsolódnak. Leginkább a tanulási motiváció felkeltése és fenntartása terén lenne szükség a tudás megerősítésére, de emellett javítani kellene a pedagógusok módszertani felkészültségét a tanulói értékelés, a tanítási módszerek és a tanulók differenciált fejlesztése területén is.

A PEDAGÓGUSOK SZEMÉLYES KÉPZÉSI IGÉNYEI

A nagy online kutatás keretében a pedagógusok maguk is nyilatkoztak arról, hogy milyen tartalmi területeken érzik szükségesnek saját tudásuk bővítését. A kérdőív listája ebben az esetben is ugyanaz volt, mint amivel a szakmai problémákat igyekeztek feltérképezni a kutatók, de két új elem is oda került a sor végére: a szaktanácsadói, valamint a pedagógiai-szakmai ellenőrzési és minősítési szakértői feladatokra való felkészülés.

Erős továbbképzési igények ugyanazokon azokon területeken fogalmazódtak meg, amelyeken a problémákat is a legsúlyosabbnak érezték a pedagógusok. A sort az életpályamodell elvárásainak való megfelelés igénye vezette (31%). 10-15 százalékponttal e mögött állt a négy leginkább problémával terheltnek érzett terület. S végül, a legerősebb igények kategóriájában a 10%-ot még elérő utolsó két elemet a szaktanácsadói és az ellenőrző-minősítő szakértői szerepre felkészítő továbbképzések képviselték. Az összes többi területen 10% alatt maradt azok aránya, akik erős belső igényt fogalmaztak meg valamilyen továbbképzési tartalom iránt.

37. táblázat. A pedagógusok több mint 10%-a által nagynak minősített továbbképzési igények tartalmi gyakoriságuk sorrendjében (%)

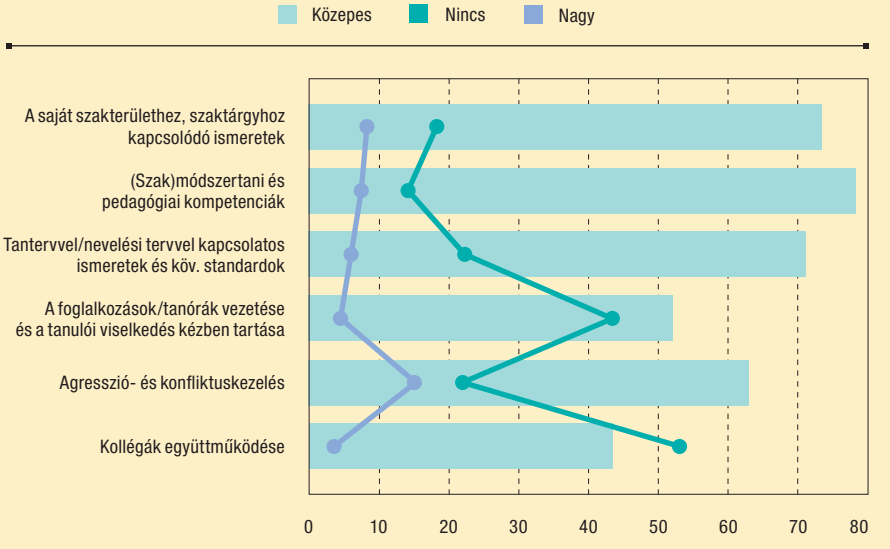
SZAKMAI/KÉPZÉSI TERÜLETEK	N	NAGY IGÉNY (%)
A pedagógus életpályamodellhez csatlakozó képzések	8581	31,0
A saját szakmai fejlődést támogató idegennyelv-tudás	8581	20,0
Különleges bánásmódot igénylő gyerekek nevelése-oktatása	8581	15,2
Agresszió- és konfliktuskezelés	8581	15,1
A nevelő-oktató munkához szükséges IKT-készségek	8581	14,9
Szaktanácsadói képzés	8581	11,6
Ellenőrzési és minősítési szakértő képzés	8581	10,6

38. táblázat. A továbbképzést önmaga számára szükségtelennek minősítő pedagógusok aránya az egyes tartalmi területeken

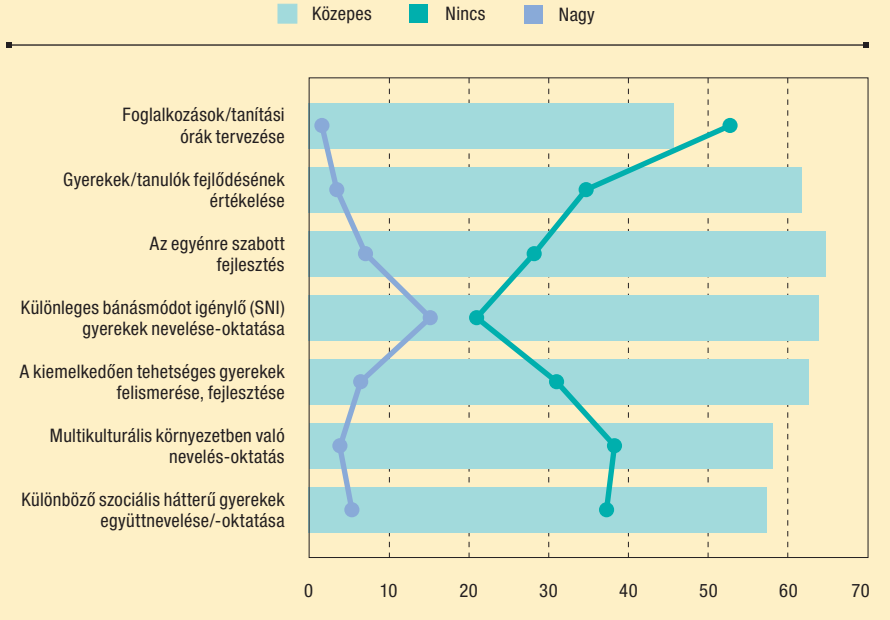
SZAKMAI/KÉPZÉSI TERÜLETEK	N	NINCS IGÉNY (%)
Kollégák együttműködése	8581	53,0
Foglalkozások/tanítási órák tervezése	8581	52,7
Kollégák egymástól való tanulása	8581	46,4
Pedagógiai szakmai ellenőrzési és minősítési szakértő képzés	8581	45,4
Szaktanácsadói képzés	8581	43,7
A foglalkozások vezetése, a tanulói viselkedés kézben tartása	8581	43,4
Multikulturális környezetben való nevelés-oktatás	8581	38,2
Különböző szociális hátterű gyerekek együttnevelése	8581	37,3
Gyerekek/tanulók fejlődésének értékelése	8581	34,7
A kiemelkedően tehetséges gyerekek felismerése, fejlesztése	8581	31,0
A nevelő-oktató munkához szükséges IKT-készségek	8581	29,5
Az egyénre szabott fejlesztés	8581	28,2
A saját szakmai fejlődést támogató idegennyelv-tudás	8581	27,6
Tantervvel/nevelési tervvel kapcsolatos ismeretek	8581	22,9
Agresszió- és konfliktuskezelés	8581	22,0
Különleges bánásmódot igénylő gyerekek nevelése-oktatása	8581	21,0
A saját szakterülethez, szaktárgyhoz kapcsolódó ismeretek	8581	18,3
A pedagógus-életpályamodellhez csatlakozó képzések	8581	15,0
(Szak)módszertani és pedagógiai kompetenciák	8581	14,2

A szaktanácsadói és a szakértői képzés a nem szükségesek listájában is hangsúlyosan szerepel, ami jelzi, hogy a pedagógusok közel fele nem számol ezzel a lehetőséggel saját pályaépítésének részeként.

64. ábra. A továbbképzési igények megoszlása a vizsgált területek egy részéhez kapcsolódóan a válaszadó pedagógusok teljes mintájában (%)



65. ábra. A továbbképzési igények megoszlása a vizsgált területek egy másik részéhez kapcsolódóan a válaszadó pedagógusok teljes mintájában (%)



A tartalmi területek e kategóriába való besorolása alapvetően a következőket jelentheti: az érintettek kimondottan elégedettek saját teljesítményükkel az adott területen; nem tartják elég fontosnak azt ahhoz, hogy tanulási energiát fektessenek bele; vagy nem formális továbbképzés keretében kívánják bővíteni tudásukat az adott területen.

A legjelentősebb azonban majdnem minden területen azok aránya volt, akik úgy vélték, hogy valamilyen mértékben (kicsit vagy mérsékelten) mégis csak szükségük lenne továbbképzésre. E választások aránya 43% és 78% között mozgott a teljes mintában.

KITEKINTÉS

PISCES: A FOLYAMATBA ÁGYAZOTT KÉPZÉSEK

A skóciai eredetű PISCES (Promoting Inquiry in Science Classrooms in European Schools) a folyamatos szakmai fejlődést segítő európai programok egyike. A természettudományos tanítás támogatására jött létre. Kidolgozásában 5-17 éves tanulókkal foglalkozó pedagógusok vettek részt, ami biztosítja, hogy igen széles körben használható.
A PISCES nem előíró, tudásátadó jellegű program. Középpontjában az empowerment fogalma áll, ami megerősítést, képessé tételt, helyzetbe hozást, felelősségteremtést, felhatalmazást jelent. Célja egyéni szinten a cselekvő, szakmailag tudatos szakember beállítódásának kialakítása. Közösségi szinten pedig a partnerségre és a szakmaiság elismerésére (a szakmai érvek, tapasztalatok, álláspontok tiszteletére) épülő közös cselekvésben részt vevő magatartás elérése. A program törekszik a gyakorlatban sokszor megfigyelhető, úgynevezett tanult tehetetlenségek kioltására, az olyan attitűdök megváltoztatására, amelyeket a „csak egy homokszem vagyok a gépezetben", a „ki vagyok szolgáltatva a változásoknak" vagy a „ha én kezdeményeznék, akkor biztosan meginnám a levét" típusú megnyilvánulások fémjeleznek.
A PISCES program hat, egyenként 90 perces szakaszból áll, s az egyes szakaszok között legalább két hét telik el. A résztvevők ez alatt információkat gyűjtenek és reflektálnak az előzőleg tanultakra. Az első négy szakasz célja a sikeres természettudományos tanításhoz kapcsolódó eszközök használatának elsajátítása és az eredmények megbeszélése, valamint annak közös átgondolása, hogy a felfedeztető tanulás módszerei hogyan vezethetők be saját csoportjaikban. Az utolsó két szakaszban a résztvevők bemutatják egymásnak saját gyakorlataikat és közösen megbeszélik azokat. A képzésben való részvétel az alábbi területeken erősíti meg a mesterségbeli tudást:

- a felfedeztető tanulás koncepciójának kialakítása,
- a felfedeztető tevékenységre alkalmas saját kérdések feltevése,
- a saját tantermi gyakorlatból fakadó kérdések megválaszolása,
- önreflexió: a saját gyakorlat eredményeinek értékelése, a csoport elé tárása és közös megvitatása.

A módszer fontos eredményének tekinthető, hogy a résztvevők a képzés lezárulásakor nem egy tanfolyam végét érzik, hanem tanítási gyakorlatuk fejlesztésének a kezdetét. Keresik a lehetőséget arra, hogy továbbra is fenntartsák a csoportjukban kialakult szakmai kommunikációt, együttműködést és tapasztalatcserét. A program fejlesztői nyomon követték a pilot képzéseken résztvevők későbbi munkáját. Azt látták, hogy különféle szinten, de valamennyien megváltoztatták gyakorlatukat a tanultak alapján – az új tudás valóban beépült a mindennapjaikba.

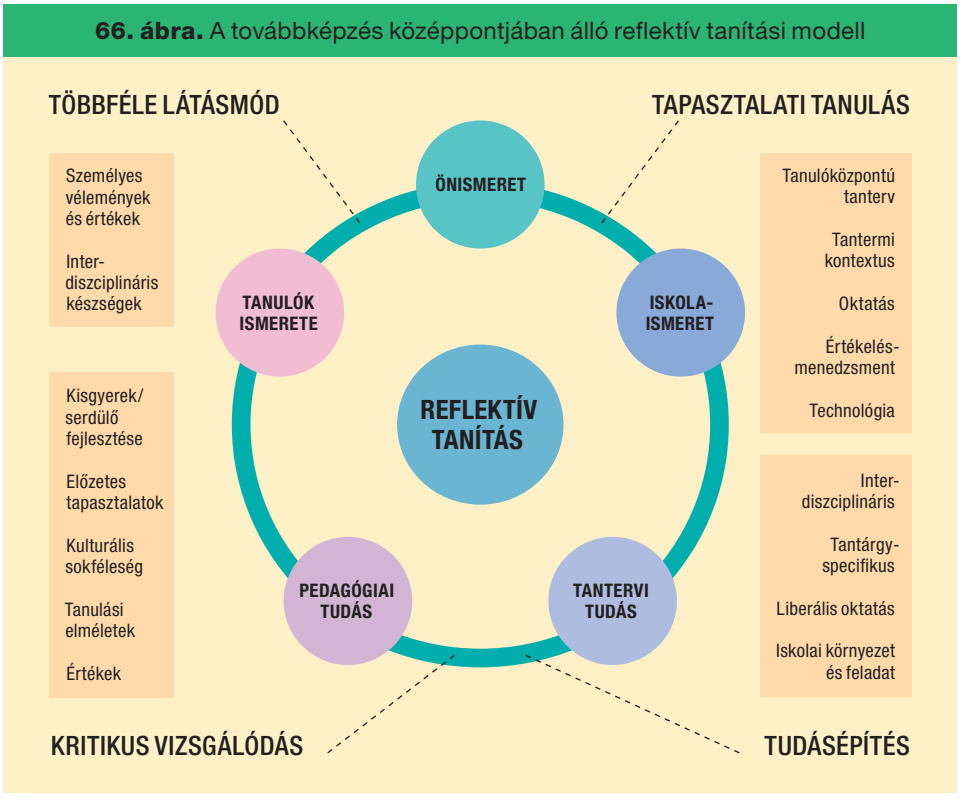
A REFLEKTÍV PEDAGUSSZEREP ÉS AZ AKTÍV TANULÁS GYAKORLATA

A projekt keretében a természettudományok tanításához kapcsolódóan készült nevelési-oktatási program továbbképzési eleme a német SINUS és a skót PISCES modellre épül. „A reflektív pedagógusszerep és az aktív tanulás gyakorlata" című új továbbképzés fő célja annak elősegítése, hogy – miközben erősödik bennük a természettudományok átfogó képe –, a résztvevők tapasztalatokat szerezzenek a reflektív szemléletmód működéséről.

A pedagógusok a képzés során megismerik a Gardner-féle többszörös intelligencia elméletét, a felfedeztető tanulás keretrendszerét, a tudományos gondolkodásmód alapvető sajátosságait, a nyílt feladatok típusait, a hibajavítás új szemléletű gyakorlatát és a fejlesztő feladatok algoritmusát. Megtanulják elemezni a különféle gyakorlatokat. Képessé válnak rá, hogy a tanulói tevékenységeket pedagógiai céljaiknak megfelelően alakítsák ki. Megtanulják a tanulói hibák elemzését, s gyakorlatot szereznek annak felismerésében, hogy a különféle hibák mögött milyen fajta gondolkodásmódok húzódnak meg.

A képzés támogatja a résztvevőket abban, hogy tudatosuljanak bennük a tanári szerepről vallott nézeteik, önmaguk számára is egyértelművé váljon tanulási stílusuk és stratégiájuk.

66. ábra. A továbbképzés középpontjában álló reflektív tanítási modell



A program gyakorlatorientált, a résztvevők aktivitására épít. A tanárok saját élményű tanulás révén, jórészt csoportmunkában, előzetes tudásukra építve ismerik meg az aktív tanulás eszköztárát. A képzés hangsúlyozza, hogy az egymástól való tanulás minden résztvevő szakmai fejlődését elősegíti, s megalapozza a hálózati tanulás gyakorlatát. A program elméleti anyagát otthon, önállóan dolgozzák fel a résztvevők megadott szempontok szerint, majd tematikai egységenként közösen megbeszélik azt. Minden témához mindenki saját óratervet készít a megismert módszerek és eljárások alapján saját tanulócsoportja számára, amit ki is próbál a gyakorlatban.

NÉHÁNY GONDOLAT A PILOT PROGRAMBAN RÉSZT VEVŐ TANÁROK VISSZAJELZÉSEIBŐL

„Ez a képzés, illetve a felfedeztető tanulás mint keretrendszer megismerése szemléletformáló hatással volt rám. Az aktív tanulási környezet megteremtésével a tanulók helyzetbe hozása nagyon fontossá vált számomra. Vallom, hogy a tanulók számára csak akkor válik eredményessé a tanulási folyamat, ha abban a legelejétől a legvégéig tevékenyen részt vesznek. Azaz a probléma megfogalmazásától a megoldásig vezető úton végig menni egymást segítve, a pedagógus értő figyelmével, támogatásával követve, ez az igazi tudásszerzés."

„A projekt zárasakor valaki kérdezte többünktől, tudunk-e ugyanúgy órát tartani, mint egy évvel ezelőtt? Többen válaszoltuk egyszerre, hogy úgy már nem. Az elmúlt év során tapasztaltak, tanultak miatt keresem az új lehetőségeket, hogyan tudom az általam tanított tárgyakban alkalmazni a felfedeztető tanulás elemeit diákjaim legnagyobb örömére."

„Több mint egy éves tapasztalatom alapján a felfedezető tanulás a legjobb módszer, ami megtanít, motivál, fegyelmez, érdeklődést felkelt, társas kapcsolatokat épít, hogy csak a szerintem legfontosabbakat említsem. A diákok imádják, kérik az ilyen típusú órákat. […] Biztosan hiszem, hogy az így megtanultak maradandóak, további búvárkodásra ösztönzőek."

KÉRDÉSEK, AMELYEKRŐL ÉRDEMES LENNE KÖZÖSEN GONDOLKODNI:

- ✔ Milyen hatékony formái lehetnek a pedagógusok szakmai tanulásának? Mi az, amit leginkább olvasás, másokkal való tapasztalatcsere, illetve tevékenység útján tudunk megtanulni?
- ✔ Szüksége van-e egy magyar pedagógusnak arra, hogy tudjon valamilyen idegen nyelven olvasni és beszélni?
- ✔ Mikor tekinthető sikeresnek egy pedagógus-továbbképzés? Milyen módon segíthető elő a képzés sikeressége?

3.4. A SZAKMAI TUDÁS MEGOSZTÁSA

A világ legeredményesebb oktatási rendszerei már felismerték, hogy a tanítás minőségének javításához jelentős mértékben hozzá tud járulni a tanárok egymástól való tanulása és a nevelői közösségen belüli összehangolt tevékenység. Míg sok országban a pedagógusok „magányos harcosként" küzdenek a munkájuk során felmerülő problémákkal, a legsikeresebb oktatási rendszereket magas szintű szakmai együttműködés jellemzi. A pedagógusok sokszor közösen alakítják ki óraterveiket, rendszeresen részt vesznek egymás óráin, megbeszélik és elemzik a látottakat, ez által is támogatva egymás fejlődését. Ezek a rendszerek olyan munkahelyi környezet kialakítására törekszenek, ahol a közös problémamegoldás és a kollégák visszajelzései természetes és mindennapos részei a szakmai tevékenységnek.

AZ EGYMÁSTÓL VALÓ TANULÁS LEGGYAKORIBB FORMÁI

A projekt nagy pedagóguskutatásában helyet kapott annak vizsgálata, hogy mi jellemzi a hazai pedagógusok egymástól való, illetve közös tanulását.

A nevelőtestületi közös képzésen résztvevők átlagos aránya 45% volt a kutatást megelőző év folyamán. Intézménytípusonként azonban jelentős eltéréseket lehetett érzékelni.

39. táblázat. Az egymástól való, illetve a közös tanulás különböző formáinak aránya a pedagógusok körében az adatfelvételt megelőző 12 hónapban

TEVÉKENYSÉGI FORMA	ÉRINTETTEK	
	FŐ	%
Kollégákkal folytatott nem formális megbeszélések	7411	86,4
Intézményen belüli szakmai csoportokban való részvétel	4886	56,9
Óralátogatás saját intézményben tapasztalatszerzés céljából	4506	52,5
Részvétel a nevelőtestület egészének szervezett képzésen	3862	45,0
Bemutató óra tartása kollégáknak	3092	36,0
Részvétel szakmai közösségek, hálózatok munkájában	2699	31,5
Óralátogatás más intézményben tapasztalatszerzés céljából	2673	31,2
Pályakezdő pedagógusok mentorálása, segítése	1785	20,8
Óralátogatás más intézményben tanácsadás céljából	642	7,5

40. táblázat. A nevelőtestületi képzésen részt vevők aránya a különböző intézménytípusokban az adatfelvételt megelőző év folyamán (%)

ÓVODA	ALSÓ TAGOZAT	FELSŐ TAGOZAT	GIMNÁZIUM	SZAKKÖZÉP-ISKOLA	SZAKISKOLA
48,5	52,6	47,8	33,2	31,0	36,0

A vizsgált időszakban a pedagógusok több mint fele látogatta meg valamelyik kollégája óráját tapasztalatszerzés céljából (52,5%). A saját intézményben, illetve más helyszínen tapasztalatszerzés, illetve tapasztalatátadás céljából megvalósuló óralátogatások egymáshoz viszonyított gyakorisága az alábbiak szerint alakult.

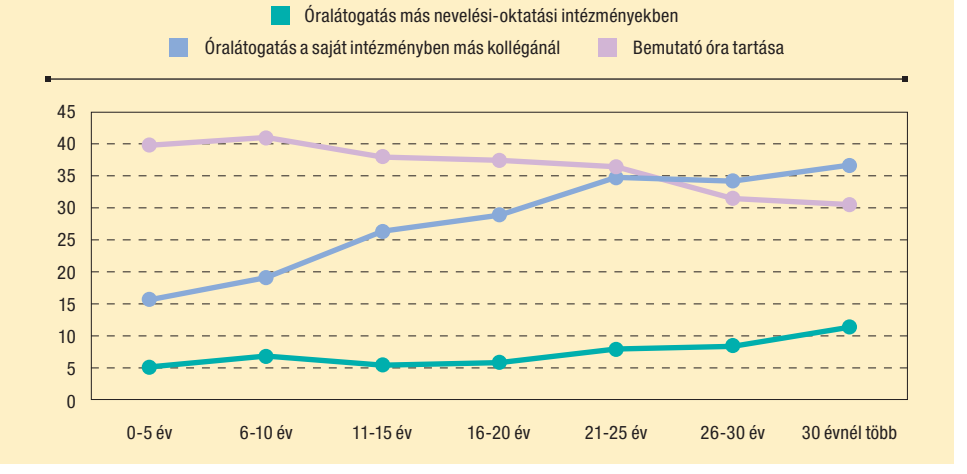
41. táblázat. A mások óráját meglátogató pedagógusok megoszlása a látogatás jellege szerint (%)

ÓRALÁTOGATÁS	TAPASZTALATSZERZÉS CÉLJÁBÓL	TAPASZTALTÁTADÁS CÉLJÁBÓL
Saját intézményben	52,5	28,4
Más intézményben	31,2	7,5

A nem saját intézményben megvalósuló óralátogatások viszonylag magas aránya azt sejteti, hogy a pedagógusok jelentős része hajlandó „befektetni" saját tudásának gyarapításába azt a többleterőfeszítést, amit a saját intézményből való kimozdulás kíván.

Az adatok szerint a válaszadóknak több mint egyharmada tartott bemutató órát a vizsgálatot megelőző év folyamán (36,0%). A tapasztalatátadás céljával megvalósult óralátogatások, illetve az ugyancsak tudásmegosztást szolgáló bemutató foglalkozások aránya az alábbiak szerint alakult a válaszadók gyakorlati idő szerinti csoportjaiban.

67. ábra. A tapasztalatok átadását célzó óralátogatások és a bemutató órák tartásának aránya a különböző gyakorlati idővel rendelkező pedagógusok körében az adatfelvételt megelőző évben (%)



JÓ GYAKORLATOK MAGYARORSZÁGON

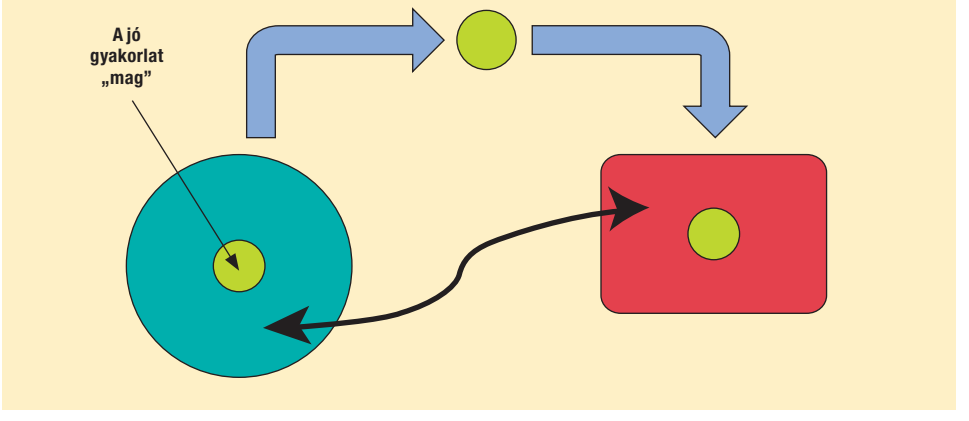
A jó gyakorlatok fogalma néhány éve jelent meg hangsúlyosan a hazai oktatásban. Számos területen indult el a gyűjtésük, de még nem tisztult le teljesen a fogalom tartalma. Miként arra a kérdésre sincs egyértelmű válasz, hogy milyen jó gyakorlatot hogy érdemes megosztani, illetve terjeszteni. Ez volt az oka annak, hogy a témakör vizsgálata helyet kapott a projektben – tartalmi szempontból az egész napos iskola fejlesztéséhez kapcsolódóan.

A kutatók online kérdőívvel keresték meg az általános iskolákat, s azt kérdezték tőlük, hogy saját megítélésük szerint rendelkeznek-e olyan jó gyakorlattal, amelyről úgy gondolják, mások is átvehetnék azt. A kérdőívet visszaküldő mintegy 700 igazgató közel 40%-a válaszolt igennel erre a kérdésre. Tartalmi szempontból széles skálán mozogtak az átvételre kínált helyi megoldások: a tantárgyi oktatáshoz kapcsolódó módszerektől a tanórán kívüli tevékenységeken és a szülőkkel való együttműködés különféle formáin át a nyári tábori programokig. A felmérés megerősítette, hogy a jó gyakorlat fogalmának – tartalom és mélység szempontjából is – sokféle értelmezése van jelen a köztudatban.

A kérdőíves vizsgálatot követően ezért a programok kifejlesztésében közreműködő iskolákban szervezett műhelyekben próbálták tovább értelmezni a fogalmat. A véleményt mondó pedagógusok a következőkben ragadták meg a jó gyakorlatok legfőbb közös jellemzőit: Nem követendő receptet adnak, hanem inkább arra inspirálják a résztvevőket, hogy maguk (is) alkossanak hasonló modelleket.

- Alulról felfelé építkeznek, tapasztalatokból születnek, és eredményeik igazolják a hatékonyságukat.
- Lényeges hozadékuk a hálózatosodás lehetősége.
- Csökkentik a munkaterheket, mivel lehetővé teszik másoknál bevált megoldások felhasználását.
- Fontos jellemzőjük a reprodukálhatóság és az adaptálhatóság.

68. ábra. A jó gyakorlatok sikeres adaptálásának sémája a kutatásban résztvevők szerint



A mások jó gyakorlatainak sikeres adaptációjához szükséges támogató környezet fő jellemzőiként az alábbiakat azonosították a fejlesztésben közreműködő pedagógusok:

- Az iskolavezetés elkötelezett a program iránt. Motiválja és számon tartja, pozitívan értékeli a folyamatban részt vevő pedagógusokat, illetve teljesítményüket. Támogatja a befogadott program működését és az ahhoz kapcsolódó kommunikációt.
- A program hatására pozitív változások indulnak el a szervezetben.
- Jellemzővé válik a teammunka, javul a pedagógusok közötti szakmai együttműködés.
- A szülők tudnak a programról és támogatják azt.

A sikeres adaptáció legfőbb akadályaként pedig az alábbiakat határozták meg:

- tévesen megfogalmazott célok,
- a vezetői támogatás hiánya,
- a pedagógusok elkötelezettségének hiánya,
- a résztvevők felkészültségének téves megítélése,
- a felhasznált eszközök rossz megválasztása,
- bizonytalan finanszírozás.

Az elemzők mindemellett hangsúlyozták, hogy az intézményekre rendszerként kell tekinteni, minden erősségükkel és hiányosságukkal együtt. Egy fejlesztés elindításakor ezért fontos tisztázni, hogy az adott rendszer milyen változtatások befogadására és fenntartására képes. Megvannak-e a szükséges feltételek hozzá? És ha nem, akkor milyen módon alakíthatók ki azok?

KITEKINTÉS

KÖZÖS GYAKORLAT FEJLESZTÉSE MONTENEGRÓBAN

A montenegrói szakpolitika számára készített egyik intézményfejlesztési útmutató fontos szerepet szán a jó gyakorlatoknak. A dokumentum gyakorlati közösségekben gondolkodik, és alapelvként jelenik meg benne a cselekvés általi és az egymástól való tanulás. Hangsúlyozza a tudatos és rendszeres reflexió fontosságát, és középpontjában az iskolákba kihelyezett továbbképzések állnak.
A rendszer a jó gyakorlatok megosztása terén arra a felismerésre épül, hogy ami működött az egyik iskolában, egyáltalán nem biztos, hogy ugyanúgy működik majd egy másikban is. Ezért a jó gyakorlatok lényegi, központi elemének kiszűrésére és vizsgálatára törekszenek, azt keresve, hogyan lehet azokat a saját rendszerben alkalmazni. A jó gyakorlatok átadása helyett közös gyakorlatok fejlesztésére helyezik a hangsúlyt. Intézményfejlesztési rendszerükben fontos szerepet kap különböző tudásmegosztó platformok létrehozása, valamint a kialakuló hálózatok külső tanácsadók általi támogatása.

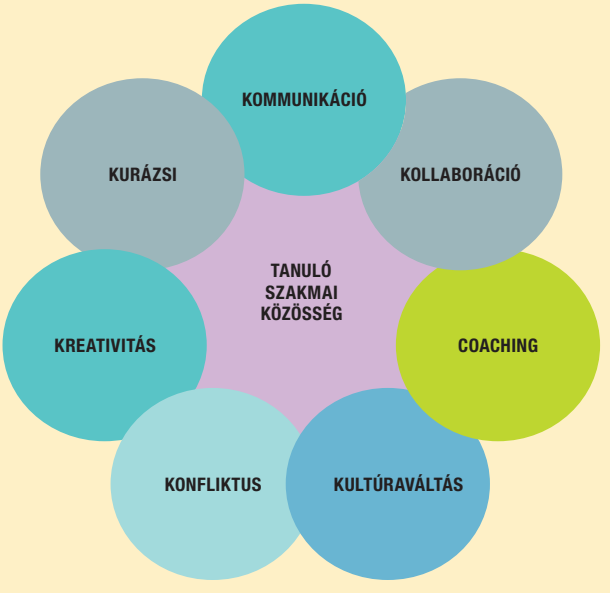
TANULÓ SZAKMAI KÖZÖSSÉGEK (TSZK)

A nemzetközi tapasztalatok azt mutatják, hogy létezik a pedagógusok együttműködésének olyan formája, amely folyamatos szakmai fejlődést tud biztosítani számukra, s ezen keresztül előmozdítja a gyerekek tanulási sikerességének növekedését is. Ez a forma a tanuló szakmai közösség, amelynek fő jellemzői a tanulásközpontúság, a csapatmunka és az eredmények eléréséért vállalt közös felelősség.

A közösség egyenlő módon biztosítja a résztvevők számára a tanulás lehetőségét, aminek feltétele a munkatársak közötti tudásmegosztás. Intézményen belüli kialakulása egyben új szemlélet megszületését is jelenti: a megszokásokból és rutinokból font láncok közös szétt-örését és új, változásra nyitott hagyományok teremtését, amely változáshoz a pedagógusok bátorságára is szükség van. A bizalomra épülő szakmai együttműködés mellett a tanulási folyamat legfontosabb eleme a tudatos és rendszeres reflexió.

Ilyen közösségek működhetnek évfolyamonként, tartalmi területenként vagy kis munkacsoportokként. A működés formája és mélysége is változó lehet. A tényleges szakmai tanuló-közösség elsősorban abban különbözik a formális elvárások alapján létrejövő csoportoktól, hogy valóban egymást segítő és a tudásgyarapodásért egymással megosztott felelősséget vállaló emberekből áll. A tanulóközösségek a hatékonyság érdekében átléphetik az adott szervezet vagy érdekcsoport határait, és sokféle partnert vonhatnak be munkájukba, ha olyan kérdésbe ütköznek, amit saját maguk nem tudnak egyedül megválaszolni.

69. ábra. A sikeres tanuló szakmai közösségeket jellemző „7 K”
(Hord és Sommers alapján, 2008)



Hosszú ideig, akár több évig is eltarthat, míg egy ilyen közösség munkáját külső szemlélők is sikeresnek ismerik el. Vannak azonban sokkal gyorsabb eredményei is a TSZK kialakulásának. Ilyen például a bizalom erősödése és az ebből fakadó pozitív munkahelyi légkör, a közös felelősségvállalás megkönnyebbülést hozó biztonsága, a tudás megosztását kísérő elismerés jóleső érzése, az elköteleződés és az összetartozás érzése.

A hazai gyakorlatban még nincs igazán hagyománya az ilyen típusú szerveződésnek. Ezért kapott helyet a projektben a tanuló szakmai közösségek témaköre – a lehetőségek vizsgálata és az első lépések megtételét segítő szakmai segédletek kidolgozása.

A HORIZONTÁLIS TANULÁS SZAKMAI MŰHELYEI

A projektben 8 minősített, illetve előminősített referenciaintézményben 19 műhelyfoglalkozásra került sor – összesen 235 résztvevővel. A találkozók célja a horizontális tanulást és a tanuló szakmai közösségek kialakulását segítő, a nemzetközi gyakorlatban már bevált eszközök adaptálása, új eszközök kifejlesztése és kipróbálása volt – az érintettek bevonásával. A közös munka egy akciókutatás keretébe illeszkedett.

70. ábra. A szakmai műhelyek résztvevőinek gondolkodását ösztönző plakát



Az akciókutatás célja a diagnosztikus és módszertani eszközök fejlesztési beavatkozás keretében való kipróbálása és azok visszajelzéseken nyugvó véglegesítése. A kutatási helyszíneken esettanulmányok készültek, amelyek forrásai az intézményi pedagógiai dokumentumok, vezetői interjúk, a szakmai műhelyeken résztvevő pedagógusok által saját tanulásukra vonatkozóan kitöltött visszajelző lapok, valamint a műhelyek külső megfigyelőinek észrevételei voltak.

A műhelyek résztvevői mintegy húszféle eszközt próbáltak ki. Nagyobb részt élvezték a gyakorlatokat, amelyek természetüknél fogva alkalmasak voltak arra, hogy önmagukon túl mutató beszélgetéseket indítsanak el. A résztvevők minden foglalkozás végén kitöltötték a „Saját tanulásomról gondolkodom" című visszajelző lapot, amely hat reflexiót ösztönző nyitott mondatból állt. E lapok feldolgozása és a műhelyek megfigyelőinek észrevételei alapján a kutatók az alábbi általános jelenségeket, illetve problémákat fogalmazták meg:

- A pedagógusok nyitottak, sőt igényt tartanak a mélyebb szakmai beszélgetésekre. Sok a megoldatlan problémájuk, de ezek feldolgozására nem alkalmasak a formális értekezletek.
- A problémák sikeres kezelését gyakran akadályozza a tudatosság és a megoldáskeresés következetességének hiánya.
- A problémák megoldását eredményező szakmai beszélgetések és a közös cselekvés hiánya feltételezhetően szerepet játszik a sok esetben tapasztaltható fásultságban és érdektelenségben.
- A tantestületek tagjai sokszor nem azonos nyelvet beszélnek. Fontos feladat ezért a pontos fogalomhasználat igényének a felkeltése.
- Sok pedagógus szűken értelmezi a tanulás fogalmát, és saját magát nehezen tudja elképzelni tanulói szerepben.
- Széles körben számít új gondolatnak a bizalom és a felelősségvállalás kitüntetett szerepe a sikeres együttműködésben.
- A köznevelési intézményekben gyakran tetten érhető a bizonytalanság és a bizalmatlanság.
- Nehezen fogalmaznak meg kérdéseket, és bizonytalanok az apró célok kitűzésében, a kisebb konkrét feladatok meghatározásában.
- A szakmai tanulás fogalma sokak számára egyet jelent a formalizált továbbképzésekkel. Fontos lenne ezért a szakmai fejlődés definiálása és a látókör tágításának támogatása.
- Támogatásra lenne szükség az elméleti ismeretek és saját napi gyakorlatuk közötti kapcsolat megteremtéséhez, a megszerzett elméleti tudás gyakorlatban való alkalmazásához.
- Ha megérzik a fejlődés és a változás lehetőségét, sokan képesek lelkesedni, ami erőt adhat társaiknak is.

NÉHÁNY IDÉZET A PEDAGÓGUSOK VISSZAJELZÉSEIBŐL

Ma azt tanultam, hogy…
„teljes felelősségem van a gyermekek jövője iránt."
„mese nincs, nyitottnak kell lenni."
„lehet egymás közt véleményt cserélni és egymást meggyőzve közös nevezőre jutni."
„lehetnék kompromisszumképesebb is."
„bármennyire is próbálok megszabadulni a sztereotípiáimtól, újra és újra felül kell vizsgálnom magamat ebben a kérdésben (is)."
„a sikeres tanulás örömforrás."
„a proaktív kérdések és válaszok jelentős hatással lehetnek rám."
„a sokszínűség nem egyenlő a hatékonysággal."
„pozitív szemlélettel könnyebb járható utakat találni."
„ami természetes az én számomra, nem biztos, hogy másoknak is az."
„munkám során is jelentős szerepe van a kimondott szavaknak."
„érdemes megosztani a gondolataimat és elképzeléseimet, mert összetalálkozik mások észrevételeivel, s ezáltal megerősítést kapok."

A harmadik és negyedik találkozás alkalmával már minden helyszínen tapasztaltak némi elmozdulást a fejlesztők a gondolkodásmód és az attitűdök terén. Pozitívabb lett a légkör, és a résztvevők kezdtek inkább a lehetőségekre és a megvalósíthatóságra, mintsem az akadályokra összpontosítani. Fogalomhasználatuk is pontosabbá és magabiztosabbá vált. A műhelyek keretében kipróbált segédletek összességükben jól használhatónak bizonyultak. A közös munka megerősítette, hogy szükség van a pedagógusok reflektivitásának és proaktivitásának, a vezetői támogató gyakorlatnak a fejlesztésére, valamint az intézményi szakmai munka tudatosságának javítására. Így e szempontok erős hangsúlyt kaptak az elkészült módszertani segédanyagban. A tapasztalatok és a vezetői visszajelzések ugyanakkor arra is felhívták a figyelmet, hogy a tanuló szakmai közösségek létrejöttét és hatékony működését nagyban segítené, ha az intézmények – legalább egy ideig – külső támogatást is kapnának ehhez.

KÉRDÉSEK, AMELYEKRŐL ÉRDEMES LENNE KÖZÖSEN GONDOLKODNI:

- ✔ Mi segíti, és mi akadályozza a bizalom és az együttműködés légkörének kialakulását egy nevelési-oktatási intézményben?
- ✔ Minek alapján lehet eldönteni, hogy egy mások által jónak minősített gyakorlat, valóban jó-e egy adott intézmény számára?
- ✔ Milyen feltételekre van szükség ahhoz, hogy egy nevelőtestület tanuló szakmai közösséggé váljon? Honnan várható e feltételek megteremtése? Hogyan lehet ezt a folyamatot kívülről segíteni?

Horváth László – Kovács Anikó – Simon Tünde – Zentai Anita

TANULÓ SZAKMAI KÖZÖSSÉGEK – MÓDSZERTANI SEGÉDANYAG

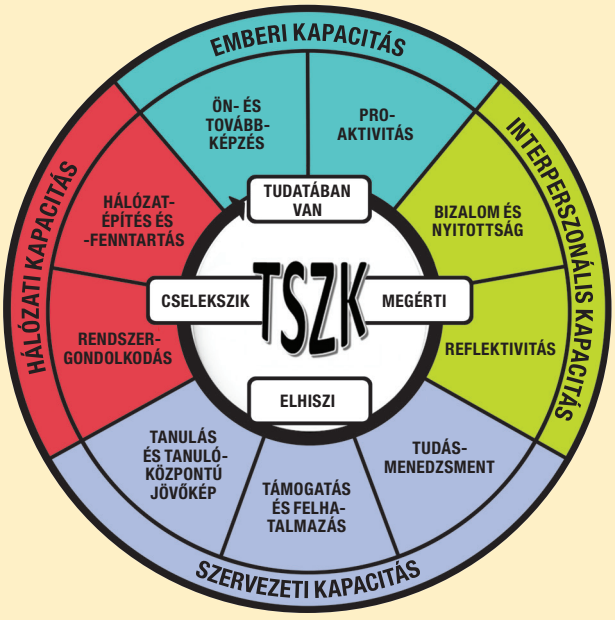
A PEDAGÓGUSOK FOLYAMATOS SZAKMAI FEJLŐDÉSÉHEZ HOZZÁJÁRULÓ TANULÓ SZAKMAI KÖZÖSSÉGEK LÉTREHOZÁSÁNAK ÉS MŰKÖDTETÉSÉNEK TÁMOGATÁSÁRA

A második világháború egy jelentős csatájának előestéjén egy fiatal katona elhatározta, hogy sétál kicsit a tábor körül. Eisenhower közeledett csendben a fiatalemberhez és megkérdezte:
– Min gondolkodik fiam?
– Azt hiszem, félek – válaszolt a katona.
– Én is – mondta Eisenhower. – Engedje meg, hogy csatlakozzam, sétáljunk együtt és talán erőt merítünk egymástól.

(A kötet bevezetőjének mottója)

A kötet első része értelmezi a tanuló szakmai közösség fogalmát, bemutatja annak jellegzetes érettségi szintjeit és az egyes szintek fő alkotó elemeit. Egyúttal segít megválaszolni a következő kérdéseket: Hogyan állapíthatja meg egy szervezet, milyen szinten állnak rendelkezésére a tanuló szakmai közösségként való működéshez szükséges kapacitások? Miként tudja fejleszteni ezeket? S milyen módon tudja támogatni az intézmény vezetése a formálódó közösséget?

71. ábra. A tanuló szakmai közösségek fejlődésének sémája



A kötet fejlődési modellje a rendelkezésre álló, illetve a fejleszthető kapacitások négy nagy területét különbözteti meg.

- Emberi kapacitás. Az egyének képessége és hajlandósága a tudás hatékony megosztására – képesség a releváns tudás azonosítására, megszerzésére, továbbadására és alkalmazására a szervezeti célokkal összhangban, másokkal együttműködve.
- Interperszonális kapacitás. A szervezeti szereplők közötti informális és/vagy formális (kommunikációs) kapcsolatok, amelyek segítik a tudásmegosztás folyamatát, s aminek fontos tényezője a bizalom és a tanulás fogalmának azonos értelmezése.
- Szervezeti kapacitás. Olyan kulturális és strukturális tényezők, amelyek elősegítik az emberi, az interperszonális és a hálózati kapacitások fejlődését, s amelyek fontos jellemzője a támogató, ösztönző és felhatalmazó vezetés.
- Hálózati kapacitás. A csoportok, szervezetek vagy hálózatok közötti, bizonyos mértékben formalizált kapcsolatok rendszere, amely támogatja a tudásmegosztás folyamatát.

A kötet második része gyakorlatokat, eszközöket és sablonokat tartalmaz, amelyek lépésről lépésre vezetik végig a pedagógusokat a tanuló szakmai közösség létrehozásának, működtetésének és a tevékenységek értékelésének folyamatán az alábbi csoportosításban:

- **Alapozás** – a személyes elköteleződés kialakítása, a feladatok és a munkaformák tisztázása.
- **A folyamat bemutatása** – a tanulócsoport sajátosságainak megértése, másféle csoportokkal összevetve.
- **A csoportok szervezése** – a megalakulás és a működés technikai kérdéseinek tisztázása.
- **Csoportnormák** – a működés közösen elfogadott szabályai, a sikeres csoportok jellemzői.
- **Adatok elemzése** – a csoport céljainak meghatározása közösen kiválasztott adatok alapján, közös döntéshozatal keretében.
- **Tanulási akcióterv** – a kimondatlan előfeltevések felszínre hozása, a tanulási folyamat részletes megtervezése.
- **A találkozók irányítása** – a sikeres beszélgetés feltételei, jegyzőkönyvek készítése, a csoport fejlődése.
- **A lelkesedés fenntartása** – a támogató környezet kialakítása, a bizalom erősítése, a kommunikáció rendszeressége, a csoporton belüli szerepek, a tudásforrásokhoz való hozzájutás, a csoport ösztönzése.
- **A csoportmunka értékelése** – különféle forrásokból származó bizonyítékok és a csoport önértékelése.

A kötetben szereplő gyakorlatok egyszerűek, jól követhetők, de – a helyi igények szerint akár át is alakíthatók. Nincs jó vagy rossz megoldásuk, középpontjukban a közös gondolkodás áll. Ha egy intézmény úgy dönt, hogy elindul a tanuló szakmai közösséggé szerveződés irányába, a kötet segítségével külső támogatás nélkül is be tudja járni ezt az utat, amelynek igazi nyertesei végül a gyerekek lesznek majd.

3.5. HÁLÓZATI EGYÜTTMŰKÖDÉS

A nevelés-oktatás intézményei közötti hálózati együttműködés különféle formái ma már a világ minden részén jelen vannak, s az elmúlt években a hazai fejlődés is elindult ebbe az irányba. A projektben az ökoiskolák és a tehetségpontok hálózata kapott kiemelt figyelmet, de sor került a hálózatosodással összefüggő néhány korábbi tapasztalat áttekintésére is.

EGY FONTOS, DE SIKERTELEN PRÓBÁLKOZÁS

Az Integrált Pedagógiai Rendszer programjának 2003. évi útra indításakor fontos célként tűzte ki az oktatási kormányzat egy olyan hálózat létrehozását, amely a halmozottan hátrányos helyzetű, s azon belül kifejezetten a roma gyerekek integrációját tudja támogatni. A koordinációs feladatok ellátására létrehozták az Országos Oktatási Integrációs Hálózat és Fejlesztési Központot (OOIH), amely pályázati úton 45 intézményt választott ki ahhoz, hogy szakmai megerősítésüket követően mások számára mintául szolgáló, másokat szakmailag segítő bázisintézményekké váljanak.

Az első felkészítő tréningeken iskolánként néhány ember vett részt, akik megismerték az IPR lényegét, és előkészítették saját intézményük helyzetelemzését. Ezt követték a tantestületi tréningek. Majd a leendő bázisintézmények egyszerre kezdték el az IPR bevezetését és a mások segítését célzó szolgáltató tevékenységet. Mindegyik iskola mellé került egy-egy tanácsadó és kistérségi koordinátor, akik egyrészt az integrációs modell intézményi kialakításában, másrészt abban nyújtottak segítséget nekik, hogy képessé váljanak az integrációs szemlélet terjesztésére.

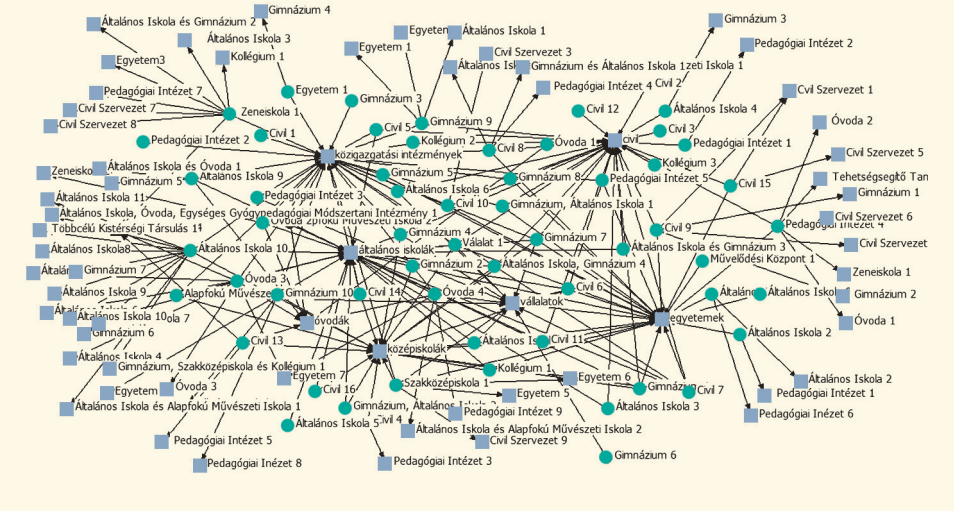
A kiválasztott 45 iskola azonban csak a nevében volt bázisintézmény. A valóságban nem látott el ilyen típusú feladatot. A tudásátadást ugyanis nagyban nehezítette, hogy előbb lettek kijelölve a feladatra, mintsem tisztában lettek volna vele, mit is kell tenniük ebben a minőségben. Mivel nem találták meg a helyüket a rendszerben, az OOIH később mérésekkel próbálta meg kiszűrni közülük a valóban sikeresen működőket. Az kiválasztott intézményeket akarták összekapcsolni az IPR-t még nem alkalmazó, de sok halmozottan hátrányos helyzetű gyermeket nevelő iskolákkal. E hálózatosodás erősítése érdekében tíz régiós irodát hoztak létre, helyszínenként 2-3 munkatárssal, akiknek a fő feladata a szereplők közötti információáramlás segítése és szakmai programok szervezése volt. 2012-ben született egy olyan szoftver a programban, amelynek adatbázisába az IPR intézményekre vonatkozó minden fontos információt tartalmaz, de ezeket azóta sem dolgozta fel senki. A bázisintézmények nem váltak a tudásmegosztás központjaivá. A hálózat és az OOIH is megszűnt. A kiemelt projekt lezárult, de a megszületett tudás nem vált közkinccsé.

A TEHETSÉGPONTOK HÁLÓZATA

A tehetségpontok hálózati együttműködésének 2009 és 2011 között a Magyar Géniusz Program adott lendületet, aminek folytatása a 2012-ben induló Tehetséghidak Program volt. A hálózat kiépülését évek óta működő internetes felület támogatja, ám ez láthatóan nem elég a szervezetek között érdemi együttműködéshez. Számos program, szakmai támogatás, tapasztalatcsere, továbbképzés, találkozó segíti a hálózati munkát. Az együttműködés legfőbb értéke, hogy kiemeli a tehetséggondozást az intézmények elszigetelt gyakorlatából.

A sok-sok tehetségpontnak azonban csak kisebb hányada tekinthető valódi hálózati tagnak. A projekt egyik kutatása erről próbált meg benyomásokat szerezni. 100 kiváló minősítéssel akkreditált szervezetet vizsgáltak meg, elsősorban kapcsolataik sűrűségét elemezve.

72. ábra. Néhány kiválónak számító tehetségpont kapcsolati hálójának szerkezete



Az ábrán a türkiz körök jelölik a megvizsgált tehetségpontokat, a lila négyzetek pedig azokat az intézményeket, amelyekkel kapcsolatban álltak a kutatás időszakában. Látható, hogy a tehetségpontok viszonylag sűrű hálót szőttek a civil szervezetek és a közigazgatási intézmények irányába. Ritkán vették viszont fel a kapcsolatot az óvodákkal és más tehetségpontokkal. Úgy tűnik, a kapcsolatok alakulását nem befolyásolja érdemben a fenntartás módja. A hálózatot policentrikusnak találták a kutatók, amelyen belül leginkább helyi intézmények alkotnak hálózati középpontokat. Megállapították, hogy szükség lenne a hálózatosodás ösztönzésére, ami javítaná az egyes pontok közötti információáramlást, a szakmai tapasztalatcserét, valamint a tehetséges gyerekeknek a pontok közötti átirányítását.

A tehetségpontok deklarált célja a tudást és a tapasztalatokat megosztó működés. Egy másik, a projekttel párhuzamosan megvalósult és a Tehetséghidak Program hatásait vizsgáló kutatás eredményei azonban azt mutatják, hogy a tehetségpontoknak eddig csupán 20%-ára volt jellemző, hogy aktívan részt vettek a helyi, térségi Tehetségsegítő Tanácsok munkájában. További 30%-uk jelezte, hogy pár alkalommal már bekapcsolódott a tanács által szervezett programba. Közel 40%-uk azonban semmilyen hálózati eseményen nem vett részt, s az érintettek fele nem is értesült ezekről a programokról.

AZ ÖKOISKOLÁK HÁLÓZATA

Magyarország mintegy 4800 iskolájából jelenleg közel 700 ökoiskola. Hálózatukat a központi közigazgatás hozta létre és felügyeli. Az érintett intézmények többsége gyakori résztvevője különféle hazai és nemzetközi környezeti nevelési, környezetvédelmi projekteknek.

ÖKOISKOLA

Saját kritériumaiknak megfelelően az ökoiskolák önfejlesztő, jövőorientált, innovatív, komplex, kiterjesztett, méltányos, demokratikus, a helyi környezetbe ágyazott, hálózatban működő, versenyképes, kommunikatív és egészséges intézmények.

Az egész napos iskolához kapcsolódó nevelési-oktatási programok fejlesztések egyik iránya az ökoiskolai cím elnyerésére való felkészülés támogatása volt a projektben. A cél egy olyan program kidolgozása volt, amely elősegíti, hogy a tanulási folyamatban minden tanuló

- megtalálja a saját érdeklődési körének megfelelő és képességeit jól fejlesztő tevékenységeket,
- aktív résztvevője legyen a folyamatnak, saját felfedezései, kutatásai és vállalásai alakítsák az ismereteit,
- egyéni utakat bejárva váljon nyitottá, motiválttá és érdeklődővé a fenntarthatóság egy-egy témaköre iránt.

Az elkészült program saját szerepük újraértelmezését kívánja a pedagógustól, amelyben a direkt irányítás helyét inkább a mentorálás veszi át. A fejlesztés alapvetőnek tekintette az iskolák több értelemben vett nyitottságát, amit a tanulókat motiváló és aktivizáló tényezőnek tekintettek. A nyitottság jeleként azonosították, ha az iskola a környezetre, a helyi közösségekre és külső kapcsolataira támaszkodva valósítja meg pedagógiai programjait. S programjait nyitottá teszik a szülők, a helyi civil szervezetek és más iskolát segítő közösségek számára is.

A fejlesztők tudatosan törekedtek arra, hogy moduljaik kinyissák a tantermeket és az iskola kapuit, sokféle partner bevonását ajánlva a megvalósításhoz. Módszertanukban pedig erősen építettek a felfedeztető tanulásra és a kerettörténetek alkalmazására.







Ökoiskolai programokon részt vevő diákok

KITEKINTÉS

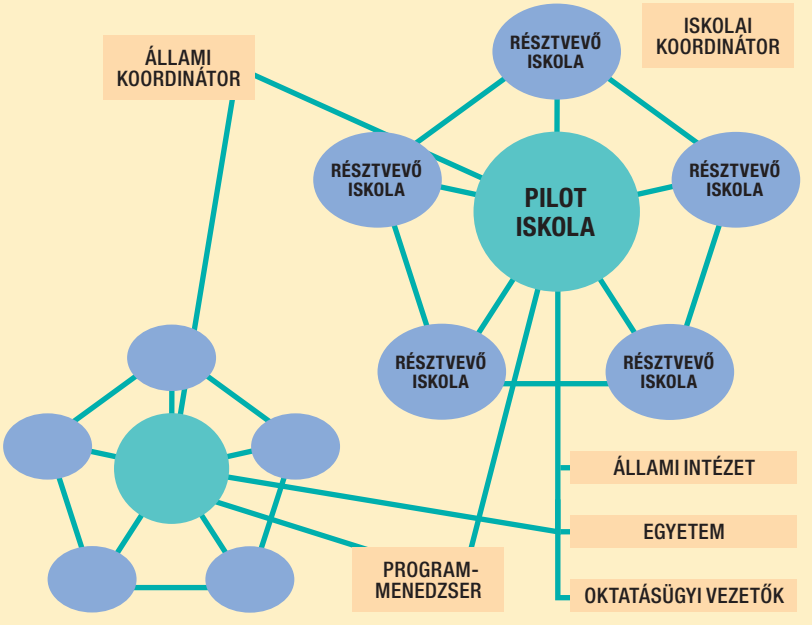
A PEDAGÓGUSOK HÁLÓZATI TANULÁSA NÉMETORSZÁGBAN

A német tanártovábbképzés SINUS-modelljéhez ma már országszerte nagyon sok iskola csatlakozott. A vezetők bátorítják pedagógusaik részvételét, de nem teszik kötelezővé számukra azt. A tanárok maguk választanak ki egy-egy olyan modult, amellyel foglalkozni szeretnének, amelyhez fejlesztő munkájuk és szakmai tanulásuk kapcsolódik. A program lényegi jellemzője a nevelőtestületi, a helyi iskolák közötti, valamint a régiós és az országos szintű hálózati együttműködés. A tevékenység fontos szerelői a különböző szintű koordinátorok.

- A program élén álló programmenedzser feladata a koncepció formálása, a célok és a keretrendszer struktúrájának alakítása. Ezek pontosan rögzítettek és átláthatók, de egyúttal kellően rugalmasak is ahhoz, hogy adaptálni lehessen őket a változó körülményekhez. A menedzser munkáját számos szakértő és testület segíti annak érdekében, hogy a program összhangban maradjon az alapvető oktatáspolitikai és a szakmai elvárásokkal, és tekintetbe vegye minden érintett fél szükségleteit.
- Az iskolák befogadása, felkészítése és munkájuk összehangolása regionális szinten történik. Általános gyakorlat, hogy egy-egy tapasztalt iskolai szakembert kérnek fel teljes állásban kb. 30 intézmény helyi hálózatának koordinálására.

- A 6-8 iskolából álló, kisebb helyi hálózatok koordinálását olyan pedagógusok végzik, akik órakedvezményben részesülnek a tevékenységükért. A helyi koordinátorok munkáját az könnyíti meg, hogy minden iskolában van egy-egy olyan kontaktszemély, aki segíti a kapcsolattartás és az információk áramlását.

73. ábra. A SINUS hálózat kiépülésének sémája



A rendszert először 30 pilot iskolában tesztelték, majd (1998 és 2003 között) 180 iskolából álló hálózat keretében finomították tovább. A terjesztési folyamat első hullámában (2003–2005) 850, a másodikban (2005–2007) mintegy 1800 iskola vett részt. Az összes iskola bevonása több mint tíz évvel az indulását követően, 2007-ben kezdődött el.

Ugyanakkor az iskolák már a kipróbálás időszakában hálózatokba szerveződtek. 1998–2003 között a 15 szövetségi állam 180 iskoláját úgy szervezték 30 alhálózatba, hogy azok mindegyike 6-6 intézményből állt és így a teljes rendszer 1000 pedagógus munkáját fogta össze. A két későbbi szakaszban előbb 850 iskola nagyjából 4500 pedagógusa alkotott 84 alhálózatot; majd 1800 iskola 176 alhálózatba szervezett több mint 10 000 pedagógusának képzését koordinálta a rendszer. 2007 után pedig további iskolák bekapcsolódásával folytatódott a hálózat növekedése.

Az 1990-es években folytatott németországi pilot kutatások az mutatták, hogy a valódi, a tanulói eredményekben is megmutatkozó változás hosszabb időt vesz igénybe. A gyakorlat sokszor csak 6-10 hónap elteltével változik meg, hiszen a módszerek elsajátításán túli, újfajta tanárszerep felépítéséhez, a tudás napi gyakorlatba való átültetéséhez olyan összetett, és a személyiséget is mélyen érintő változásokra van szükség, amelyek időbeli alakulását számos tényező befolyásolja.

HÁLÓZAT AZ EGÉSZ NAPOS ISKOLÁK FEJLESZTÉSI PROGRAMJÁBAN

Az egész napos általános iskola keretprogramjának kialakításában 17 iskola több mint 80 pedagógusa vett részt. Annak érdekében, hogy a megszülető ajánlások minél szélesebb alapokon nyugodjanak, hálózatos formában működtek együtt. A munkában kulcsszerepet játszottak az e feladatra felkészített pedagógusok. E munkaszervezéstől a következő eredményeket várták a fejlesztők:

- Felgyorsul az információk áramlása a fejlesztésben résztvevő intézmények között.
- Az iskolák rugalmasabban találják majd meg a válaszokat a környezeti kihívásokra. Könnyebben tudnak alkalmazkodni a sokféle tanulói, szülői és fenntartói igényhez.
- Kialakul a hálózatba „bevitt", valamint a hálózatból „kivehető" tudások rendszere, és az ezekre épülő tudatos kooperáció.
- Az egyes, különböző teljesítményű iskolák együtt az „összegüknél" nagyobb teljesítményű rendszer alkotnak majd.
- Láthatóvá válnak olyan pozitív hatások, amelyeket a hálózatos forma gyakorolhat az egész napos iskolamodell bevezetésére.

Mivel a hálózati együttműködés akkor hoz minden résztvevő számára sikert, ha lépésről lépésre közösen alakítják ki és fejlesztik tovább annak kereteit, ez a tevékenyég is helyet kapott a projektben. Lépései a következők voltak:

Indulás. Megegyezés a prioritásokban: nyitottság, tanulásközpontúság, interaktivitás.

↓

Tervezés. A hálózat működési modelljének megalkotása.

↓

Kivitelezési folyamat. Önértékelés – a saját pedagógiai folyamatok elemzése, folyamatos monitorozása, reflexiós napló vezetése. Az ehhez szükséges eszközök kialakítása.

↓

Folyamatos információcsere és tudásmegosztás. Visszacsatolás a közösen kialakított alapelvekhez. Az új elgondolások és tudások beépítése a közös modellbe.

↓

Értékelés. A korrigált modell tesztetése. Szükség esetén beavatkozás.

Annak érdekében, hogy hatékonyan működő és gyorsan mozgósítható struktúra jöjjön létre, a fejlesztők támogatták, hogy az egymáshoz földrajzilag közel fekvő, 3-5 közreműködő intézmény között szorosabb helyi együttműködés is kialakuljon. A koordinátorok a projekt

teljes időszakában ösztönözték a tudáscserét ezen a szinten. Az így kialakuló kis csoportok pedagógusai „bokor-iskoláknak" nevezték magukat, s ezt az elnevezést a munka irányítói is elfogadták.

Az intézmények közötti együttműködés kultúrájának kialakulását, a problémák megoldásáról való közös gondolkodás gyakorlattá válását a fejlesztés irányítói az alábbi lépésekkel igyekeztek támogatni.

a) A közös célok kialakítása, az eltérő intézményi kultúrák összehangolása és/vagy tudomásulvétele, aminek eredményeként a csoportokban kialakult egyfajta közös szemléletű „mikrokultúra".
b) Az együttműködést támogató módszerek és a szükséges időtervek közös kidolgozása, a létező intézményi munkaközösségek kooperációs gyakorlatára támaszkodva.
c) A fenti két lépés beemelése a hálózati együttműködésbe, s az ezeket folytonosan megerősítő, rendszeres kommunikáció.
d) A visszacsatolás gyakorlattá válásának támogatása a kifejlesztett modulok javítása során. A kritikákkal együtt járó korrekciós mechanizmusok beemelése a szakmaiságot gazdagító kommunikációba.

A hálózatos működés legfontosabb tanulságai a következők voltak:

- Egyértelművé vált, hogy a hálózatépítés során nem elég kizárólag a bokorintézmények munkájára koncentrálni. Ugyanilyen fontos figyelni a környezet jelzéseire is. A sikernek lényeges feltétele a környezettel folytatott kommunikáció és a kulcsszereplők bevonása. Ha ugyanis a környezet nem támogatja az adott tevékenységet, az nem lesz hosszú távon fenntartható.
- Fontos a megfelelő egyensúly kialakítása a mindennapi gyakorlat rugalmassága és a hálózati elvárások eredményorientáltsága között. A túl nagy rugalmasság kiszámíthatatlansághoz vezethet. Az eredmények túl merev elvárása viszont megakaszthatja a folyamatokat.
- Kulcsfontosságú, hogy sokféle szinten legyen folyamatos a formális és informális kapcsolattartás a helyi szereplők között. Ez teremti meg az érintettek szükséges mértékű elköteleződését a fejlesztés mellett, s teszi gördülékennyé a folyamatok irányítását.
- Bár a fejlesztési program deklarált célja volt az esélyteremtés és az egyes tanulók leszakadásának megelőzése, nem állapítható meg egyértelműen, hogy a hálózati működés menynyivel tud hozzájárulni ehhez az egész napos iskolai program keretében.

NÉHÁNY IDÉZET A FEJLESZTÉSBEN RÉSZT VEVŐ INTÉZMÉNYEK VEZETŐIVEL ÉS PEDAGÓGUSAIVAL A FOLYAMAT VÉGÉN KÉSZÍTETT INTERJÚKBÓL

„Ahogy megnézzük egymást, tanulunk egymástól (…) azt hiszem, hogy ezért szeretünk járni egymáshoz, mert mindig nagyon jó ötleteket lehet kapni más iskoláktól." (pedagógus)

„Az volt a cél, hogy megismerjük más iskoláknak a belső működését meg, hogy az ottani ötleteket, tapasztalatokat, azokat cserélgetni tudjuk egymás között." (pedagógus)

„Úgy érzem, nagyon sok tevékenységet kellett a kollégáknak elvégezni a tanítás mellett. Elég sűrű volt a program, ahogy én láttam. Ha több idő lett volna, akkor (…) nem lett volna ilyen feszített a munkatempó." (intézményvezető)

„Itt a helyettesítések nagyon komoly gondot okoztak. Amikor elmentünk messzebb egy-egy alkalomra, akkor szinte megállt az élet itt az iskolában." (intézményvezető)

AZ EGÉSZ NAPOS ISKOLÁK TERVEZETT TUDÁSCENTRUMAI

A projekt irányítói szerint a munkában részt vevő iskolák a fejlesztést követően bázisiskolaként, tudáscentrumként működhetnének tovább. Pedagógusaik széles körű szakértői tevékenységet fejthetnek ki, amelynek részét képezhetnék az alábbi feladatok:

- Az adott program folyamatos működtetése és a bázisiskolai tevékenységek intézményi szintű kialakítása (a tantestületek és a vezetők felkészítése, a munkaszervezési keretek rögzítése).
- A nevelési-oktatási program bevezetéséhez és működtetéséhez szükséges igények feltárása és a feltételek rögzítése (iskolán belüli és azon kívüli kérdőíves kutatás, valamint interjúk készítése).
- Különféle célú bemutató anyagok készítése az adott programhoz kapcsolódóan.
- Bemutató foglalkozások tartása és dokumentálása.
- Részvétel az adott program terjesztését célzó szakmai napokon, konferenciákon, és ilyen események önálló szervezése.
- Részvétel az adott programhoz tartozó továbbképzés anyagának kifejlesztésében és a képzések megtartásában.
- Kommunikációs és disszeminációs tevékenységek végzése (pl. a program honlapjának működtetése és folyamatos frissítése).

KÉRDÉSEK, AMELYEKRŐL ÉRDEMES LENNE KÖZÖSEN GONDOLKODNI:

- ✔ Milyen külső és belső feltételei vannak egy oktatási hálózat tartósan sikeres működésének? Milyen szervezetek és személyek milyen szinten játszhatnak szerepet benne?
- ✔ Vajon az oktatás mely tartalmi területein vezethetne érezhető minőségi javuláshoz a sikeres hálózatos működés?

UTÓHANG

A pedagógiai kutatás a reflexió egyik formája. Kérdéseit általában a nevelés-oktatás valóságának tipikus jelenségei ösztönzik, s ennek megfelelően az elvégzett munka nyomán születő válaszok is többnyire a széles körben általános vagy nagyobb csoportokra érvényes tényeket és összefüggéseket tükrözik. Különösen így van ez a központi forrásból finanszírozott, nagy projektek és reprezentatív kutatások esetében.

Az így kapott kép ezért részleteiben szinte mindig különbözik attól, ami az oktatás egyik vagy másik konkrét helyszínét jellemzi. A feltáruló tények azonban mégis fontos viszonyítási pontokat kínálhatnak a nevelői közösségek számára saját munkájuk értékeléséhez, helyi szakmai problémáik értelmezéséhez és a sikeres megoldási utak – beszélgetések, szakmai műhelyek keretében való – kereséséhez.

Ezt az intézményi önreflexiót, a kutatási eredmények révén felvetődő szakmai dilemmák közös mérlegelését kívánják elősegíteni a kötet egyes fejezeteinek végén található kérdések, amelyek fontosak ugyan, de lehetnének akár mások is. Az, hogy hol mi számít a leglényegesebb problémának, miről érdemes szakmai körben elmélyülten beszélgetni, csak helyben dönthető el.

Fontos viszont, hogy minél több helyen sor kerüljön ilyen – tényekre támaszkodó – szakmai beszélgetésekre. Ezek ugyanis lényeges forrásai lehetnek a helyi szakmai közösségek megerősödésének, a pedagógiai munkavégzés tudatosabbá válásának és az intézményi eredményesség javulásának. S végső soron, a projektben megvalósult valamennyi kutatás és fejlesztés az által válik majd igazán értékessé, ha eredményei – szélesebb csatornákon vagy kisebb ereken keresztül – visszafolynak a terepre, táplálva a napi pedagógiai gyakorlatot.

FELHASZNÁLT FORRÁSOK

KÉZIRATOK

Á. Majer Anna – Réti Mónika: *A SINUS-modell*
Bander Katalin: *Az iskolavezetés szerepváltozása*
Bander Katalin – Galántai Júlia: *Az eredményesség dimenziói és háttértényezői intézményi szemmel*
Bander Katalin – Berényi Eszter: *Változások és hatásaik az intézményvezetőkre*
Berényi Eszter: *Kudarc-rutinok vagy megoldás-keresés – problémanarratívák a szakképzésben*
Berta Judit – Török Balázs: *A szocializáció változó koncepciói*
Berta Judit: *Jövőkép és szerepmodellek*
Bocsi Veronika: *Különórák és szabadidő az általános iskolában*
Bodó Márton – Molnár Karolina – Vörös Andrea: *Jó gyakorlat*
Csengődi Sándor: *A hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulását segítő Arany János Tehetséggondozó Program költség-haszon elemzése*
Ercsei Kálmán: *Az előrehozott szakképzésben végzők tanulási útja és jövőtervei*
Fehérvári Anikó: *A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának változása 2006–2014*
Fehérvári Anikó – Híves Tamás: *Tanulási utak a kétezres években – a KIFIR adatbázis elemzése*
Fehérvári Anikó: *Arany János Program*
Galántai Júlia – Szemerszki Marianna: *Tehetségpontok hálózata*
Gönczöl Enikő: *Komplex támogató program a hátrányos helyzetű roma gyermekek társadalmi sikerességének előmozdítására Lengyelországban*
Gönczöl Enikő – Südi Ilona: *Hidak a kutatás és a fejlesztés között – a pedagógusok szakmai fejlődését támogató rendszerről való közös gondolkodáshoz*
Gyökös Eleonóra: *Az iskolák teljesítményének nyomában – az eredményességtől a hozzáadott értékig*
Györgyi Zoltán – Imre Anna: *Hollandia*
Jármi Éva – Péter-Szarka Szilvia – Fehérpataky Balázs: *A KiVa-program hazai adaptálásának lehetőségei*
Híves-Varga Aranka: *Lemorzsolódás vagy inklúzió*
Híves Tamás: *A hátrányos helyzet területi aspektusai*

Horváth László: *Az eredményességet támogató intézkedések és szolgáltatások Kanada Alberta tartományának oktatási rendszerében*
Horváth László – Kovács Anikó – Simon Tünde: *Tájékoztató a horizontális tanulásról intézményvezetők és pedagógusok számára*
Horváth László – Kovács Anikó – Simon Tünde – Zentai Anita: *Módszertani segédlet*
Hőrich Balázs: *A tanult szakmában való elhelyezkedés esélyei és tapasztalatai*
Imre Anna: *Oktatáspolitikai intézkedések bevezetésének mikroszintű kérdései*
Imre Anna – Berényi Eszter – Imre Nóra: *Az iskolai tanulás (idő)kereteinek és határainak kérdései nemzetközi tapasztalatok tükrében*
Imre Anna – Ercsei Kálmán: *Eredményesség és támogatások összefüggései – pedagógus- és tanulói tapasztalatok*
Imre Anna – Imre Nóra: *A kiterjesztett iskolaidő – intézményi tapasztalatok tükrében*
Imre Anna: *Délutáni tanulás az általános iskola felső tagozatán: a tanuláshoz való hozzáférés és támogatás módozatai*
Imre Anna – Berényi Eszter – Imre Nóra: *Az egész napos oktatás bevezetésének első tapasztalatai a terepen*
Kállai Gabriella: *Tehetséggondozó programok. Vezetői összefoglaló. Elméleti megközelítések*
Kállai Gabriella: *Az Útravaló Ösztöndíjprogram értékelése*
Kalocsai Janka: *A fejlesztés tapasztalatai az intézményvezetők és a pedagógusok szemszögéből*
Kalocsai Janka: *A nevelési-oktatási programok implementációs és disszeminációs lehetőségeinek vizsgálata*
Kerberné Varga Anna – Kovács Erika – Kőpatakiné Mészáros Mária – Mayer József – Sallainé Sipkai Zsuzsa – Schnellbach Sikó Dóra – Somogyi Péterm – Vígh Sára: *Egész nap az iskolában? Egy fejlesztés anatómiája*
Kiss Orchidea – Lippai Edit – Nagy Viktória – Obreczán Tamás – Sztridáné Kurucz Krisztina – Voglné Nagy Zsuzsanna: *Gyakorlati életre nevelés*
Kurucz Orsolya: *Döntési helyzetek, stratégiák és következmények – átmenet a középfokú oktatásba*
Mártonffy György: *Dánia*
Mihályi Krisztina: *A lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás helyzetét bemutató nemzetközi tanulmányok összefoglalója*
Néder Katalin – Saly Erika – Könczey Réka – Neumayer Éva – Veréb Szilvia: *Nyitott iskolák, nyitott gyerekek*
Neumayer Éva – Saly Erika – Veréb Szilvia: *Fenntarthatóságra nevelés Norvégiában – Élményeink egy sokszínű világban, avagy szürke idő színes emberekkel*
Nikitscher Péter: *A pedagógusok szerepe és lehetőségei az iskolai szocializáció folyamatában*
Nikitscher Péter: *Milyen a jó pedagógus? – Elvárások, szerepek, kompetenciák az empirikus kutatások tükrében*
Pallag Andrea: *Módszertani innovációk a fejlesztésben*
Pallag Andrea: *A komplex művészeti nevelés koncepciójának megalapozása – vizsgálat kvalitatív eszközökkel*
Pallag Andrea: *Hatásvizsgálat és beválás-mérés a komplex művészeti nevelés program esetében. Tapasztalatok – összegző tanulmány*

Pusztai Gabriella: *Eredményesség és társadalmi tőke. Az eredményesség kapcsolati beágyazottsági háttere*
Réti Mónika – Á. Majer Anna: *A felfedeztető tanulás támogatásának eszköze a tanártovábbképzés és a tanári mentorálás során: a PISCES modul. Háttértanulmány*
Reményi Lászlóné Somlai Judit: *Tanterv és standardok viszonya a nemzetközi gyakorlatban*
Sági Matild – Széll Krisztián: *Hatásvizsgálatok alapszintű kézikönyve. Módszertani segédkönyv oktatásfejlesztők számára*
Sági Matild (szerk.): *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa*
Simon Dávid – Zerinváry Barbara – Velkey Gábor: *Az iskolai bántalmazás megjelenése az 5-8. évfolyamos diákok körében: jelenségek és magyarázatok a normál és alternatív tantervű iskolákban*
Simon Tünde: *Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR) – kísérlet az esélyegyenlőségért*
Szemerszki Marianna: *A tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői*
Szemerszki Mariann: *Minőség és eredményesség a közoktatásban. Oktatáspolitikai folyamatok és tendenciák elemzése a kapcsolódó hazai és nemzetközi szakirodalom és a TÁMOP 3.1.1. 4. és 5. alprojektjei keretében létrejött kutatási eredmények alapján. Bevezető tanulmány*
Szemerszki Marianna: *A pedagógusok szakmai kompetenciáinak és továbbképzési igényeinek életkor szerinti eltérései*
Széll Krisztián: *Szegregáció és hátránykompenzáció – pedagógusattitűdök és befolyásoló tényezők*
Széll Krisztián: *Iskolai légkör – pedagógusi és igazgatói percepciók*
Tomasz Gábor: *Észtország. In: Kudarcok és megoldások c. kötet*
Tomasz Gábor: *Ausztria. In: Kudarcok és megoldások c. kötet*
Török Balázs: *Változások az óvodarendszerben – véleménykutatások eredményei*
Varga Attila – Kalocsai Janka: *A fejlesztés keretei*
Vörös Andrea: *Esettanulmány. Észak-Írország – kiterjesztett iskola projekt, jó gyakorlatok azonosítása*

KÉPEK ÉS ÁBRÁK

A táblázatok és ábrák eredetije azokból a könyvekből származik, amelyek részletesen mutatják be a projekt kutatási és fejlesztési eredményeit. Könyvészeti adataik a következő oldalakon megtalálhatóak. A képek döntő többségét a projekt munkatársai készítették, ahol nem, ott a forrást külön jelöltük.

A PROJEKT KERETÉBEN KÉSZÜLT KIADVÁNYOK

Balatoniné Sárosi Márta – Bordáné Kovács Zita – Demeter Endre – Gaskó Krisztina – Király Emma – Morvay Zsuzsanna – Noszályné Bíró Fatime – Pataki Nikolett – Pillmann-né Adrián Lívia – Széles Imre – Szymczak Judit: *A pedagógiai-szakmai szolgáltatások intézményrendszerének fejlesztése: Javaslatok a döntéshozók számára 2014–2015.* Budapest, 2015

Bánkuti Zsuzsa – Lukács Judit (szerk.): *Tanterv, tankönyv, vizsga.* Budapest, 2015

Berényi Eszter – Imre Anna – Török Balázs: *Oktatáspolitikai modellek és elemzések*. Budapest, 2015

Bodó Márton – Molnár Karolina – Uzsalyné Pécsi Rita (szerk.): *Az Iskolai Közösségi Szolgálat bevezetésének tapasztalatai 2015: Amit az IKSZ-ről tudni érdemes.* Budapest, 2015

Demeter Endre – Gaskó Krisztina – Morvay Zsuzsanna (szerk.): *A pedagógiai-szakmai szolgáltatások intézményrendszerének vizsgálata: Helyzetkép 2013–2014 – Empirikus kutatások eredményeinek összegzése.* Budapest, 2015

Ercsei Kálmán (szerk.): *Tanulási utak – pályautak: A szakképzésben tanulók pályakövetése.* Budapest, 2015

Fehérvári Anikó – Györgyi Zoltán (szerk.): *Tanulási attitűdök, tanulási stratégiák.* Budapest, 2015

Fehérvári Anikó – Tomasz Gábor (szerk.): *Kudarcok és megoldások: Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés.* Budapest, 2015

Fehérvári, Anikó (ed.): *Snapshot of Hungarian Education 2014: Volume of Papers.* Budapest, 2015

Györgyi Zoltán – Simon Mária – Vadász Viola (szerk.): *Szerep- és funkcióváltások a közoktatás világában.* Budapest, 2015

Györgyi Zoltán (szerk.): *Felzárkóztatás, hatásvizsgálatok.* Budapest, 2015

Horváth László, Kovács Anikó, Simon Tünde: *Tájékoztató a horizontális tanulásról intézményvezetők és pedagógusok számára.* Budapest, 2015

Imre Anna (szerk.): *Eredményesség és társadalmi beágyazottság: A délután 4-ig kiterjesztett iskola bevezetésének első tapasztalatai.* Budapest, 2015

Kállai Gabriella (szerk.): *Tehetséggondozó programok.* Budapest, 2015

Kovács Erika – Mayer József (szerk.): *Egész nap az iskolában? Egy fejlesztés anatómiája.* Budapest, 2015

Mártonfi György: *Szakiskolai Fejlesztési Program, 2003–2009.* Budapest, 2015

Nikitscher Péter (szerk.): *Az iskola szocializációs szerepe és lehetőségei.* Budapest, 2015

Sági Matild – Széll Krisztián: *Hatásvizsgálat alapszintű kézikönyve: Módszertani segédkönyv oktatásfejlesztők számára.* Budapest, 2015

Sági Matild (szerk.): *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa.* Budapest, 2015

Szemerszki Marianna (szerk.): *Eredményesség az oktatásban: Dimenziók és megközelítések.* Budapest, 2015

Török Balázs: *Változások az óvodarendszerben: Véleménykutatások eredményei (2014/15).* Budapest, 2015

Varga Attila (szerk.): *Gyakorlat – reflexió – innováció: Nevelési-oktatási programok részvételi alapú fejlesztése.* Budapest, 2015

Olyan ez a kötet, mint egy tükördarabokból álló kaleidoszkóp, amelyre rápillantva tisztán láthatóvá válik az oktatás világának sok-sok eleme és összefüggése – miközben a kép egésze azért mégis csak mozaikos marad. A tükörben az OFI TÁMOP 3.1.1/2. projektjének eredményeiből mutatunk fel jó néhányat, amelyeket máshol már részletesen is közöltünk, ám most arra törekszünk, hogy mindezt a pedagógiai gyakorlat nézőpontjából összerendezzük. Azokat a tényeket, tapasztalatokat és következtetéseket válogattuk össze, amelyekről úgy éreztük, továbbgondolhatók és jól hasznosíthatók a nevelés-oktatás intézményeiben.

Egy záró kiadványt tartanak tehát a kezükben, amely bepillantást nyújt a projekt szinte minden tevékenységébe, a tényeken túl a dilemmákat is megosztja, s egyben az ezekről való közös gondolkodást is ösztönzi.

SZÉCHENYI 2020

MAGYARORSZÁG KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális Alap

BEFEKTETÉS A JÖVŐBE