

EFOP-3.1.2-16-2016-00001 AZONOSÍTÓ SZÁMÚ PROJEKT

A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából

„EBBEN AZ ISKOLÁBAN NAGYON LEHET PEDAGÓGUSNAK LENNI”

A kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal való foglalkozás sajátos szemléletének kialakítása

Pusztai Gabriella

SZÉCHENYI 2020

Tartalom

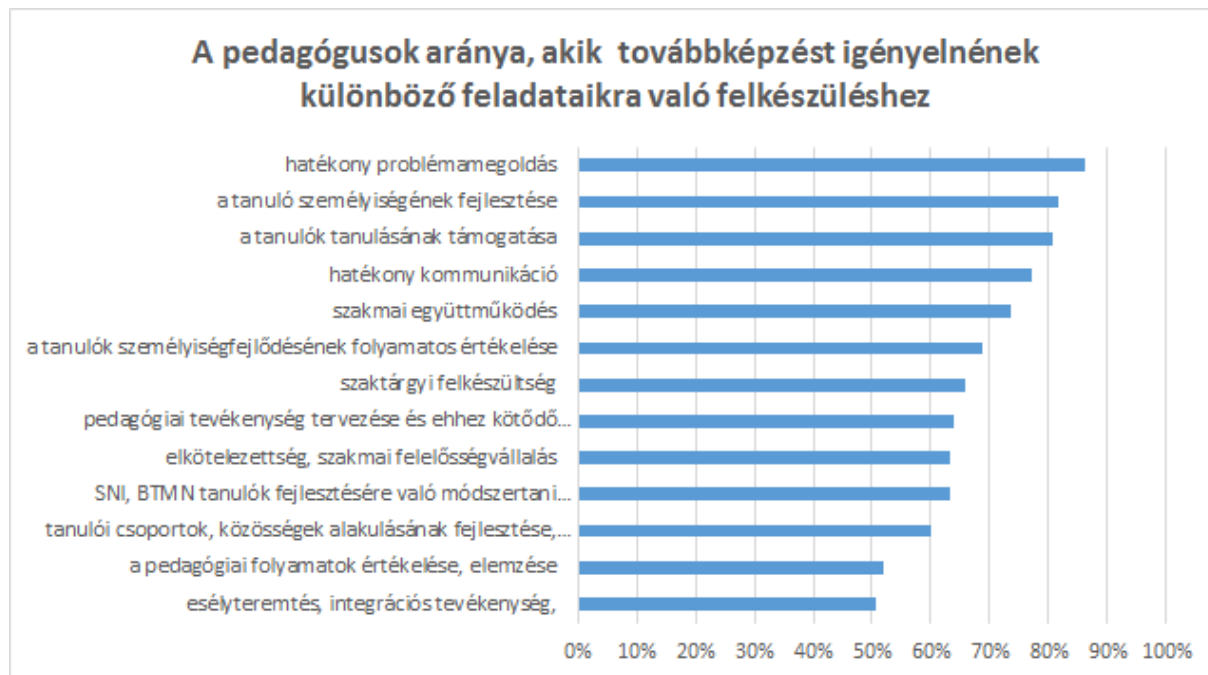
1.	A kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal való foglalkozás igénye.....	3
2.	Kiemelt figyelmet igénylő tanulók a Debreceni Egyetem vonzáskörzetében	4
3.	Pedagógusok kiemelt figyelmet igénylő tanulók által dominált intézményekben	7
4.	Kiemelt figyelmet igénylő tanulók az iskola életében és a tanári munkában	9
4.1.	Kik a kiemelt figyelmet igénylő tanulók?	10
4.2.	Szülő-iskola kommunikáció.....	16
4.3.	Célok adni, motiválni, de hogyan?	18
4.4.	A tanulói továbblépés támogatása.....	20
5.	Helyi megoldások a kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal kapcsolatban	23
5.1.	A tantestület mint tanuló közösség.....	23
5.2.	Tanítsunk meg tanulni	26
5.3.	Tanóra-szervezési módszerek	27
5.4.	Nem pedagógus szakemberekkel való kapcsolattartás	30
5.5.	Eredményesség a kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal végzett munkában	31
7.	A tanártovábbképzésre és tanárképzésre vonatkozó javaslatok.....	33
7.1.	A jó képzés, a jó továbbképzés.....	33
7.2.	Kutatásalapú, jelenségalapú tanártovábbképzés.....	34
7.3.	A tanulás tanítása a képzésekben	35
7.4.	Pályaválasztási orientációra való felkészítés.....	35
7.5.	Tevékenykedtető, aktív tanulás, gyakorlatközeleli tanulási formák	37
8.	Következtetések.....	37
9.	Hivatkozott szakirodalom	39
10.	Melléklet.....	39

1. A kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal való foglalkozás igénye

Jelen kutatás célja, hogy feltárja, hogy a tanárképzés és a tanártovábbképzés képzési kínálatbővítése során milyen sajátos régiós feladatokkal néz szembe a kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal való foglalkozás terén. Mivel a Debreceni Egyetem ISCED 2 és ISCED 3 szintre képez tanárokat, arra vállalkoztunk, hogy megvizsgáljuk, hogy a DE vonzás- és kibocsájtó körzetében működő, s kiemelt figyelmet igénylő tanulókat jelentős arányban befogadó intézményekben milyen képzési igény merül fel az eredményes munka érdekében és a végzettség nélküli iskolaelhagyás mérséklésére.

A kutatás kiindulópontjaként az elmúlt években végzett elemzésekre is támaszkodhattunk, hisz már korábban is vizsgáltuk, hogy a pedagógusok általában milyen problémák megoldásához igényelnek továbbképzési segítséget. Egy, a CHERD-H kutatóközpont által 2015-ben, 1056 pedagógus válaszadó adatait tartalmazó adatbázis szerint a Debreceni Egyetem vonzáskörzetében foglalkoztatott pedagógus válaszadók 62,1 %-a a kikérdezést megelőző másfél évben nem vett részt semmilyen szakmai fejlesztésben. 20,5 %-uk autodidakta módon folytatott tanulmányokat, s a szervezett formában a válaszadók mindössze 16,5 %-a. A legfiatalabbakat találtuk a legaktívabbnak, a 22-38 év közöttiek között a tanulók aránya 41,9%, a 39-54 év közöttiek esetében 36,6%, az 55-68 év közöttiek 35,4%. Általában a középiskolai tanárok kevésbé elkötelezettek a továbbképzések iránt, de a Debreceni Egyetem vonzáskörzetében tanító pedagógusok között nem volt szignifikáns különbség az eredeti képzettség és a továbbtanulási szándék kapcsolatát vizsgálva. (Hermann és munkatársai, 2009, Pusztai-Morvai 2015). A pedagógusok 39,6%-a igényelt volna továbbképzést a kikérdezést megelőző másfél év alatt, de az akadályozó tényezők, elsősorban a képzések költségei (46,8%), az iskolai kötelezettségekkel való összeegyeztetés (40,1 %) valamint a képzési helyszíntől való távolság, miatt erre nem került sor. A kiemelt figyelmet igénylő tanulói csoportok fejlesztésének igénye jelentős, a pedagógusok 50,5%-a igényelne továbbképzési támogatást a szociális vagy kulturális tekintetben hátrányos helyzetűeket célzó esélyteremtéshez és az integrációs tevékenységhez, s 63,1%-uk venné szívesen a BTMN és SNI tanulók fejlesztésére való felkészítést. Bár nem explicit módon fogalmazza meg a kiemelt figyelmet igénylő csoportokkal kapcsolatos segítségre való igényt, de érdemes odafigyelni, hogy a legnagyobb arányban a hatékony problémamegoldáshoz (86%) és a tanulói tanulás támogatásához a pedagógus válaszadók (80%) várnak továbbképzési segítséget. A hatékony problémamegoldásra való felkészülést a középfokon tanítók nagyobb arányban igénylik, a tanulás támogatására való felkészülés igényének mértéke mind alap- mind középfokon tanítóknál

nagyarányú, a BTMN és SNI tanulók fejlesztésére és az integrációs tevékenységre való felkészüléshez a középfolokon tanítók alacsonyabb arányban igényeltek segítséget 2015-ben.



Forrás: Pedagógusok továbbképzési igényei 2015

A Debreceni Egyetem vonzás- és kibocsájtó körzetében a kiemelt figyelmet igénylő tanulók háromféle típusának aránya magas, s folyamatos növekedést mutat. A működő pedagógusoknak és a jelenleg tanárképzésben tanuló pályakezdeőknek a jövőben leggyakrabban ezeknek a problémáknak a megoldásával kell szembenéznük. Ezért 2018-as vizsgálatunkban kvalitatív módszertannal közelítettük meg azokat az intézményeket, ahol a kiemelt figyelmet igénylő, sajátos nevelési igényű, beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő, hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók még a régiós átlagnál is nagyobb arányban fordulnak elő. A problémák gyökeréről, a helyi megoldások sikereiről és korlátairól valamint az ehhez kapcsolódó képzési igényről kívántunk magas érvényességű képet kialakítani, hogy a Debreceni Egyetem konkrét fejlesztési feladatainak kutatási tényekre alapozott fundamentumát kialakítsuk.

2. Kiemelt figyelmet igénylő tanulók a Debreceni Egyetem vonzáskörzetében

A kutatás során első lépésében arra törekedtünk, hogy azonosítsuk azokat a középiskolákat Debreceni Egyetem szűkebb vonzás- és a pedagógusképzések tekintetében kibocsájtó körzetében, amelyek nagyarányú kiemelt figyelmet igénylő tanulóval rendelkeznek. A kiemelt figyelmet igénylő tanuló fogalmát jelen K+F projekt szemléletének megfelelően operacionalizáltuk. A 2016. évi 10. évfolyamos telephelyi OKM adatbázisból leszűrtük, hogy a vizsgált térségben az intézményi adminisztráció megítélése szerint milyen arányban vannak jelen a kiemelt figyelmet igénylő roma származású, sajátos nevelési igényű, tanulási nehézségekkel küzdő, veszélyeztetett, évfolyamisméltló valamint rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülő¹ tanulók. Hangsúlyozzuk, hogy az intézményvezetők Az adatok önmagukban is figyelemre méltóak, azonban jelen kutatás szempontjából azoknak az intézményeknek a kiválasztása volt a cél, amelyekben a régiós átlagot meghaladó mértékű kiemelt figyelmet igénylő tanulói kontingenst jelentett az intézményvezetés.

Hajdú-Bihar megyében a gimnáziumok körében a roma tanulók legmagasabb arányát a Magiszter Alapítványi Óvoda, Általános Iskola, Középiskola és Szakiskola jelezte (30%), a Nyíradonyi Kölcsey Ferenc Gimnázium és Általános Iskola (29%). Az SNI tanulók aránya az OKM 2016 szerint a gimnáziumok körében a legmagasabb a Szent József Gimnázium, Szakközépiskola és Kollégiumban (16%). A tanulási nehézséggel küzdő gimnazista diákok a legtöbben a Debreceni SZC Irinyi János Gimnáziuma, Szakközépiskolája és Szakiskolájában (15%) valamint a Magiszter Alapítványi Óvoda, Általános Iskola, Középiskola és Szakiskolában (10%) tanultak. A veszélyeztetett tanulókról az intézményvezetők alacsony arányban adtak számot, a Svetits Katolikus Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Kollégium (3%) és a Debreceni SZC Irinyi János Gimnáziuma, Szakközépiskolája és Szakiskolája (2%) jelentett adatokat. Az évfolyamisméltló gimnazistákat a Magiszter Alapítványi Óvoda, Általános Iskola, Középiskola és Szakiskola adminisztrációja 50%-osra taksálta, ezt követte a Nyíradonyi Kölcsey Ferenc Gimnázium és Általános Iskola (8%) és a Derecskei I. Rákóczi György Gimnázium, Szakközépiskola és Kollégium (7%).

¹ Az intézményvezetők az alábbi kérdésre válaszoltak: „Megítélése szerint, az Önök telephelyén milyen százalékos arányban vannak a gimnáziumi tanulók között olyanok, akikre érvényesek az alábbi jellemzők? A hat vizsgált változó a roma származású, sajátos nevelési igényű, tanulási nehézségekkel küzdő, veszélyeztetett, évfolyamisméltló valamint rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülő tanulók arányát mutatta. A táblázatok a gimnáziumok, a szakgimnáziumok, a szakközépiskolák és összes intézmény esetén történt válogatást mutatják. Külön értelmeztük az alábbi intézményi statisztikai mutatókat: (1) intézményvezetők véleményeinek átlaga (az arány számtani közepértéke), (2) intézményvezetők véleményeinek módusza (leggyakoribb értéke), (3) intézményvezetők véleményeinek mediánja (helyzeti közepértéke), illetve (4) az intézménybe (feladatellátási helyre) járó tanulókra számított átlag (ez az érintett tanulói kör arányát veszi alapul a megyében, illetve az adott képzéstípusban). Az egyes mutatók szerinti jellemzők között nem detektáltunk jelentős különbségeket, viszont egyértelműen kirajoltak mintegy tizenöt intézményt, amelyekben a kiemelt figyelmet igénylő tanulók szignifikáns többségben vannak.

A szakközépiskolák közül a roma/cigány tanulók magas arányát jelezte a Berettyóújfalui Szakképzési Centrum Szilágyi Dániel Gimnáziumában és Szakképző Iskolája (80%), a Berettyóújfalui Szakképzési Centrum Bocskai István Gimnáziuma, Szakképző Iskolája és Kollégiuma (55%), emellett a Berettyóújfalui Szakképzési Centrum Bessenyei György Szakközépiskolája (30%), a Debreceni Szakképzési Centrum Baross Gábor Középiskolája, Szakiskolája és Kollégiuma (30%) a Berettyóújfalui Szakképzési Centrum József Attila Gimnáziuma és Szakképző Iskolája (30%) valamint a Berettyóújfalui Szakképzési Centrum Karacs Ferenc Gimnáziuma és Szakképző Iskolája (20%). Az SNI és a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók aránya tekintetében a sor élén áll a Debreceni Szakképzési Centrum Könnyűipari Szakképző Iskolája és Speciális Szakiskolája (20%-30%) és a Szent József Gimnázium, Szakközépiskola és Kollégium (18%-10%). A veszélyeztetett tanulókat a Debreceni Szakképzési Centrum Brassai Sámuel Gimnáziumában és Műszaki Szakközépiskolájában (25%) valamint a Debreceni Szakképzési Centrum Povolny Ferenc Szakképző Iskolájában és Speciális Szakiskolájában (25%) említették legnagyobb arányban az intézményvezetők. Az évfolyamisméltás a Berettyóújfalui Szakképzési Centrum Szilágyi Dániel Gimnáziuma és Szakképző Iskolájában (30%) és a Berettyóújfalui Szakképzési Centrum Bessenyei György Szakközépiskolájában (30%) látszik a legmagasabbnak. A rendszeres gyermekvédelmi támogatást a leggyakrabban a Berettyóújfalui Szakképzési Centrum Szilágyi Dániel Gimnáziuma és Szakképző Iskolájában (80%), a Berettyóújfalui Szakképzési Centrum Bocskai István Gimnáziuma, Szakképző Iskolájában és Kollégiumában (75%) valamint a Berettyóújfalui Szakképzési Centrum Bessenyei György Szakközépiskolájában (50%) kapnak a tanulók.

A szakközépiskolák körében a roma/cigány tanulók aránya meghaladta vagy elérte az 50%-ot a következő telephelyeken: Berettyóújfalui Szakképzési Centrum József Attila Gimnáziuma és Szakképző Iskolája Polgár, Barankovics Téri Telephelye (70%), a Berettyóújfalui Szakképzési Centrum Bocskai István Gimnáziuma, Szakképző Iskolája és Kollégiuma, Biharkeresztes (60%), a Berettyóújfalui Szakképzési Centrum Eötvös József Szakképző Iskolája (50%) valamint a Széchenyi István Mezőgazdasági és Élelmiszeripari Szakképző Iskola és Kollégium Bessenyei György Mezőgazdasági Szakképző Iskola Tagintézménye (50%). Az SNI és a tanulási nehézség szempontjából kihívásokkal küzd a Debreceni Szakképzési Centrum Povolny Ferenc Szakképző Iskolája és Speciális Szakiskolája (30%-40%) és a Debreceni Szakképzési Centrum Könnyűipari Szakképző Iskolája és Speciális Szakiskolája (30%-40%). A veszélyeztetett Debreceni Szakképzési Centrum Povolny Ferenc Szakképző Iskolája és Speciális Szakiskolája (40%) és a Diószegi Sámuel Baptista Szakközépiskola és Szakiskola.

Az iskolakultúra és a tanulói kompozíció alapvetően meghatározza a pedagógusok szerepfelfogását, oktatási és nevelési módszereit (Bacsikai 2015). A vizsgált intézmények tanulóit a CHERD egy 2018-as elemzésének adatai alapján a következőképpen tudjuk jellemezni: a szülők kétharmada nem szerzett érettségit, egyharmada pedig mindössze nyolc osztályt végzett. Az apák egyharmada, az anyák bő kétötöde nem rendelkezik bejelentett munkahellyel. Az utóbbi évtizedben a válás, különélés a társadalom alacsonyabb rétegeiben nagyobb valószínűséggel következik be, az érintett tanulói szegmensben nem éri el a kétharmadot azok aránya, akik mindkét szülővel együtt élnek. A negatív életesemények között az otthoni konfliktusok, a súlyos betegség, az otthoni munkaterhelés, családtagok, testvérek gondozása és a szülők válása volt a leggyakoribb, ami ezeket a gyerekeket érintette. A tanulmányi átlagok változása a szülői iskolázottság és a családstruktúra alakulására volt a legérzékenyebb. Az alacsony iskolázottságú anyák, a nem szakmai végzettséggel nem rendelkező apák és a felbomlott családok gyermekei az itteni tanulmányi teljesítményhez képest is alacsonyabb átlagokat produkáltak.

3. Pedagógusok kiemelt figyelmet igénylő tanulók által dominált intézményekben

A telephelyi adatok tanulmányozását felölelő előkészítő munkálatok után kiválasztottuk a vizsgált Hajdú-Bihar megyei középiskolákat. A kiválasztás elsődleges szempontja az volt, hogy meglátogassuk azokat, amelyekben a megye többi középiskolájához képest magasabbnak ítélte az igazgató a kiemelt figyelmet igénylő tanulók arányát, de figyeltünk a kistérségi és fenntartói arányokra is.

Nyolc intézmény pedagógusaival készítettünk interjúkat, akik jelentős tapasztalattal rendelkeznek a kiemelt figyelmet igénylő tanulói csoportokkal való foglalkozást tekintve. A kiválasztott intézmények a Berettyóújfalui Szakképzési Centrum Bocskai István Gimnáziuma, Szakképző Iskolája és Kollégiuma Biharkeresztesen², a Nyíradonyi Kölcsey Ferenc Gimnázium és Általános Iskola Nyíradonyban³, a Berettyóújfalui Szakképzési Centrum Eötvös József Szakképző Iskolája Berettyóújfaluban⁴, a Berettyóújfalui Szakképzési Centrum Karacs Ferenc

² Az interjút Kocsis Zsófia készítette.

³ Az interjút Ceglédi Tímea készítette.

⁴ Az interjút Bocsi Veronika készítette.

Gimnáziuma és Szakképző Iskolája Püspökladányban⁵, a Berettyóújfalui Szakképzési Centrum Szilágyi Dániel Gimnáziuma és Szakképző Iskolája, Hajdúhadházon⁶, a Berettyóújfalui Szakképzési Centrum Bessenyei György Szakközépiskolája, Berettyóújfaluban⁷, a Berettyóújfalui Szakképzési Centrum József Attila Gimnáziuma és Szakképző Iskolája, Polgáron⁸, és a debreceni Szent József Gimnázium, Szakközépiskola és Kollégium⁹ voltak.

1. ábra: A kutatásba bevont intézmények székhelyei



Iskolánként egy-egy, összesen nyolc olyan pedagógussal készítettünk interjút, aki az adott, kihívást jelentő iskolai környezetben a lehető legszélesebb körű tapasztalattal bír a fentebb felsorolt típusú, kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal való foglalkozás terén. A megkérdezett pedagógusokkal minimum egyórás, maximum két és félórás félig strukturált interjút készítettünk, s hangfelvételen rögzítettük. Az interjúk szövegeit kvalitatív elemzésnek vetettük alá. A kutatási kérdéseink a következők voltak: 1) Milyen típusú feladatokat jelent a kiemelt figyelmet igénylő tanulók arányának növekedése az iskola életében és a tanári munkában? 2) Milyen helyi, intézményi, illetve személyes innovációkat tudnak felmutatni a pedagógusok a kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal folytatott munkában, 3) Milyen eredményességi mutatókat rendelnek ezekhez a tevékenységekhez és hogyan értékelik saját és intézményük teljesítményét, 4) Milyen típusú és tartalmú pedagógus-továbbképzéseket lenne szükséges nyújtani a Debreceni Egyetem vonzáskörzetében a kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal foglalkozó pedagógusok számára. Az interjúvázlat is ezen kérdéskörök köré épült fel (Melléklet).

⁵ Az interjút Szűcs Tímea készítette.

⁶ Az interjút Csokai Anita készítette.

⁷ Az interjút Bocsi Veronika készítette.

⁸ Az interjút Csokai Anita készítette.

⁹ Az interjút Erdős István készítette.

A válaszadók, hét tanárnő és egy tanár úr 1980 és 2006 között szereztek diplomát, tehát minimum tíz évet töltöttek a pályán, a legkülönbözőbb szaktárgyi tanításon túlmutató tapasztalattal rendelkeztek, osztályfőnökség mellett intézményvezető helyettesi, ifjúságvédelmi, diák-önkormányzati felelősi, szakmai oktatói és diákotthoni nevelési tapasztalat, versenyfelkészítői munka. Feltűnő, hogy hárman is nem pedagógusként kezdték a pályájukat, hanem külkereskedelmi, közgazdasági pályán, s gyakori volt a főiskolai diplomáját később egyetemire kiegészítő pedagógus is a válaszadóink között.

4. Kiemelt figyelmet igénylő tanulók az iskola életében és a tanári munkában

A vizsgált iskolák közös jellemezője, hogy a tanulótársadalom összetétele minden iskolában pedagógiai kihívásokkal szembesíti a pedagógusokat. Az interjúk és más célzott, kvantitatív vizsgálataink tükrében egy egészen közeli kép bontakozott ki előttünk azokról a tanulói rétegekről, az iskolába magukkal hozott problémáikról, az osztálytermi viselkedésükről, a tanulási nehézségeikről, akiket általában magas lemorzsolódási mutatóik és alacsony OKM pontszámaik alapján ismer az oktatáspolitikai. A megkérdezett pedagógusok is megerősítették a lemorzsolódással kapcsolatos problémákat, s tovább is árnyalták azt. Ugyanis felhívták arra a figyelmet, hogy az iskolát elhagyó lemorzsolódók mellett az iskolán belüli évfolyamismétlések miatt sodródó tanulók sikertelensége is növeli a problémát. Iskolánként kisebb eltérések mutatkoztak, de szinte általános volt az az osztályfőnöki tapasztalat, hogy a 30-40 fős kilencedik osztályokból a tantestület minden igyekezete mellett az érettségi vagy szakmai vizsgára bocsájtható tanulók már 10 fő alatt voltak.

„Harmincöt, negyven fővel indul, de már az első év végére megfeleződik, nagy a lemorzsolódás.” (Tanárnő 20 éves gyakorlattal)

„Kilencedik évfolyamon ötven százalékos. Azért kezdenek el hiányozni, mert alkalmi munkákat vállalnak, hetente kétszer-háromszor napszámba elmennek dolgozni. Minden évben van, aki gyermekvállalás miatt morzsolódik le a lányok esetében. A harmadik tényező, hogy otthon számítanak a nagyobb testvér jelenlétére a kisebb testvérré való felvigyázásban.” (Tanárnő, 38 éves gyakorlattal)

„A lemorzsolódás? Számszakilag nagyon jól állunk. Ha azt tekintem, hogy elhagyta az iskolát, akkor 5% alatti, s ez is döntően a felnőttoktatásban, de ha már évisméltést nézünk, a kilencedik évfolyamnál 25%. Általában matematikából, angolból és szakmai tárgyakból

buknak. Ez kódolva is van, mert a kerettantervben nem gyerekekben gondolkodnak, hanem számokban.” (Tanárnő 22 éves gyakorlattal)

„Annak ellenére, hogy mindent megteszünk, mégis nagyon nagy arányú a lemorzsolódás. Nekem most 11. évfolyamom volt, ők is harmincan indultak, s most 14 gyerek végzett.” (Tanárnő 25 éves gyakorlattal)

„A lemorzsolódás nagyon jellemző. Nagyon nem tudjuk megfogni a gyereket. Még mindig az fordul elő, hogy a szülők a szakma miatt küldték ide, s nem is olyan rossz képességű, de van egy csomó olyan kényszerpályás, hogy valahova jönni kellett, mert még nem vagyok 16 éves.” (Tanárnő 38 éves gyakorlattal)

4.1. Kik a kiemelt figyelmet igénylő tanulók?

A kiemelt figyelmet igénylő tanulói csoportok nem egyforma súllyal jelennek meg az iskolában, de a statisztai nyilvántartás és a valós iskolai helyzet sincs szinkronban. Annak ellenére, hogy 2014 után a hátrányos helyzet hivatalos definíciójának megváltozása e tanulói réteg látszólagos szűkülését idézte elő, az társadalmi rétegek közötti eltérő demográfiai magatartás következtében a vizsgált iskolák pedagógusai a kihívást jelentő tanulók aránynövekedéséről tettek tanúbizonyságot.

A kiemelt figyelmet igénylő tanulók arányát tekintve a tanárok kedvezőtlen változás tendenciájáról számoltak be, hiszen a kiemelt figyelmet igénylő, összevont kategóriába tartozó csoportok közül a hátrányos helyzetű tanulók aránya dinamikusan növekszik.

„A kiemelt figyelmet igénylő tanulók aránya évről évre nő, bár most már lassan eléri a száz százalékot, s nem fog tovább nőni. (...) A tanulók nyolcvan százaléka halmozottan hátrányos helyzetű, akiknek határozatuk is van róla, de úgy gondolom, hogy ennél sokkal több, akik hivatalos okmányokkal ezt nem igazolják. Gyakorlatilag száz százalék.” (Tanárnő, 20 éves gyakorlattal)

„A tankönyvrendelést is én csinálom, a 130-ból 7 volt, akik maguknak fizették, tehát majdnem 100%-os” (Tanárnő 25 éves gyakorlattal)

„Az én osztályomban olyan, aki semmilyen H-s, olyan kettő van.” (Tanárnő, 32 éves gyakorlattal)

„A 2009/2010 és 2013/14 tanévek között közel azonos volt a hátrányos helyzetű volt tanulóink aránya, 30% volt, most jóval kevesebb, de nem azért csökkent, mert ennyivel kedvezőbb lenne, hanem megváltozott a jogszabályi háttér, a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény nem jár automatikusan azzal, hogy hátrányos helyzetű, hanem azt külön kell

kérvényezni, tehát ilyen adminisztratív terhet róttak a szülőkre. Sokan nem tudják, hogy ez milyen előnnyel jár, nem kérik, s emiatt a 25%-kal csökkent 4,4%-ra, de a valóságban tudjuk, hogy ugyanannyi hátrányos helyzetű gyerek van. Csak nehezítették ezen státusz megszerzésének gyakorlatát.” (Tanár úr, 31 éves gyakorlattal)

A beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségekkel küzdő és a sajátos nevelési igényű tanulók arányában is jelentős diskrepancia van a dokumentált és a tényleges arányok között. Több pedagógus elmondta, hogy tanítványai fáradékonyak, rövid ideig tudnak egy feladatra figyelni, a figyelmük könnyen elterelődik, ami figyelemzavarra vall. Emellett az olvasási és számolási nehézségekkel küzdők magas aránya is felveti azt a gyanút, hogy azonosítatlan és kezeletlen problémát hurcolnak magukkal a tanulók. A tanárok szerint a szülők nem partnerek ebben, nem vállalják fel ezeknek a problémáknak a kivizsgálását, talán szégyellik, talán nem látják a jelentőségét.

„BTMN-es, SNI-s, diszes? Kevés olyan tanuló van bejegyezve, jóllehet, többen vannak. Most is az a helyzet, hogy a gyerekek nagy százalékának, kellene, hogy papírja legyen, de a szülő nem akarja. Az esetek nagy százalékában azok a gyerekeknek jobban megy, akinek van papírja.” (Tanárnő, 38 éves gyakorlattal)

„Papíron nincs, mert már nem járnak velük a nevelési tanácsadóba, mint míg mikor kisebbek voltak. Sok tanuló az eltérő tantervű osztályból került fel középiskolába. Szinte el lehet mondani, hogy mindenki egyéni bánásmódot igényel. Nincs kimondva, hogy esenisek vagy diszlexiások, de mindenkinek problémája van. Akár szövegértéssel, matematika kompetenciákkal, idegen nyelvről nem is beszélve. A digitális kompetenciákkal is baj van, hiába használják az okostelefont, de nehézséget okoz még egy program elindítása is.” (Tanárnő, 20 éves gyakorlattal)

„Előfordul BTMN-es, de volt olyan diákunk, aki tavaly leérettségizett. De SNI-s hivatalosan nincsen, mert mi nem vehetünk fel, de nem viszi el a szülő máshova, nem engedi el. S nőtt az utóbbi időben azoknak a száma, akiknek nincs erről papírjuk. (Tanárnő 25 éves gyakorlattal)

„A kiemelt figyelmet igénylőkkel egyesével külön tanulok, fejlesztő jellegű tevékenységeket végzünk (ti. a kollégiumban). Most akivel legtöbbet kellett tanulnom, az egy gyengénlátó kislány, egyik szemére nem lát, a másik szemére gyengénlátó. (...) Így tanultunk együtt, szókartyákkal, kistérképpel. Auz volt a cél, hogy ne bukjon meg.”

A tanulási nehézségekről kérdezve arra világítottak rá a megkérdezett tanárok, hogy a gyerekek úgy kerülnek a középiskolába, hogy tanulási tevékenység nincs beépítve a magatartásmintáik közé, az ezzel kapcsolatos technikák és szokások nem hívhatók elő.

*„Nagyon úgy jönnek el az általános iskolából, én ezt alapvető hiányosságnak tartom az oktatási rendszerünkben, mert mi tényleg nagy hangsúlyt fektetünk rá, de általános iskolában a tanulás technikáival semennyit nem foglalkoznak, vagy nincs látszatja.”
(Tanárnő 32 éves gyakorlattal)*

„Sok az általános iskolai lemaradásuk, alapszűkezetekkel van problémájuk.” (Tanárnő, 20 éves gyakorlattal)

A beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségekkel küzdő és a sajátos nevelési igényű gyerekekkel való kiemelt, egyéni fejlesztő foglalkozás azonban nemcsak a dokumentálatlanság miatt nehézkes. A tanárok két akadályát is látják a speciális nevelési igényű gyerekekkel való foglalkozásnak. Egyrészt nagy hiány van fejlesztő pedagógusokból, akik az egyéni fejlesztést napi szinten végeznék az összes érintettel, másrészt a gyerekek a hosszú, délutánba érő tanítási nap után nem mennek el a fejlesztő foglalkozásokra.

„A diszlexia meg ezek, az szakembert igényelne, ami nálunk nincs, illetve egy van, meg egy jár ki hozzánk.” 32 éves tapasztalattal)

„Iskolapszichológus nincs, de tavaly egy utazó volt, aki egy napra volt itt, fejlesztő pedagógus most érkezett. A fejlesztő pedagógusoknak a kilencedik óra után lehet belépni, de a gyerekek nem járnak, mert nem akarnak, s rengeteg igazolatlan óra emiatt van.” 38 éves tapasztalattal)

„Teljes státusban nem tudunk iskolapszichológust foglalkoztatni, heti egy nap ilyen gyereklétszámnál nem megoldás. Szükség lenne rá, s még fejlesztő pedagógusra, hogy az elmaradó területek et szakszerűen tudjuk fejleszteni.” (Tanárnő 20 éves gyakorlattal)

A vizsgált iskolákban nagyon magas, tulajdonképpen az OKM adatoknál magasabb a hátrányos helyzetű vagy halmozottan hátrányos helyzetű roma/cigány tanulók aránya. Ki kell emelni, hogy a tanárok tárgyilagosan, empatikusan és szakértelemmel nyilatkoznak a roma/cigány tanulók iskolai tanulmányi problémáiról, és az ezek megoldására irányuló innovációkat folyamatosan keresik. Hangsúlyozzák, hogy ehhez nélkülözhetetlen megismerni a családok kultúráját.

„A 85%-uk roma. Én jól kijövök velük, a kultúrájuk érdekes, idegen, de egyre több dolgot ismerek meg belőle. Nekünk velük kell többnyire dolgozni, és mi ezt tudomásul vesszük és ezzel nincs is baj.” (Tanárnő, 32 éves gyakorlattal)

*„Sokakat rokon szálak kötnek össze, bár az ő szavuk járása szerint mindenki testvér.”
(Tanárnő, 20 éves gyakorlattal)*

„A roma tanulók számát nem tartjuk nyilván iskolai szinten. Erre akkor van szükség, ha egy tanuló jelentkezik Útravaló ösztöndíj programba, mert a pályázat elbírálásánál előnyben vannak a roma tanulók. Ebben a tanévben 17 pályázatban résztvevő tanuló közül kilencnek van olyan igazolása, hogy roma származású. Az iskola mintegy 500 tanulója között minden tanévben van 20-30 roma származású diák. Ifjúságvédelmi tapasztalattal nem tapasztaltam roma és nem roma tanulók közötti konfliktust.” (Tanár úr 31 éves gyakorlattal)

Jól érzékelhető a roma/cigány származású tanulótársadalom belső rétegzettsége az iskolák világában. A tanárok több olyan történetet mondtak el, ahol jómódú, ambiciózus roma/cigány családok gyermekei értek el sikereket, például felsőoktatási továbbtanulási tervük alakult ki. Egyértelmű igény jelent meg az társadalmi felemelkedésben levő roma/cigány családok részéről a rizikó-faktornak tekintett kortársaktól való elkülönítésre:

„Akkor, amikor elvesztettük a gimnáziumi képzés lehetőségét, akkor nagyon nagy százalékban a roma tanulók kerültek be a szakgimnáziumba is. A valamikori szakiskolában 70-80%-ban roma, cigány tanulók voltak. Ezekért a tanulókért harcolni kell osztályfőnökként, hogy meg tudjam tartani a szakma közelében az osztályt. A szakgimnáziumi egységbe viszont most már olyan roma tanulók kerültek be, olyan családokból, hogy a beiratkozásokkor ezek a szülők azt nyilatkozták, hogy csak ebbe az iskolaegységbe járjon a gyerek, s ő nem engedi még ugyanabba az udvarba se (ti. ahol a szakiskolások vannak). (Tanárnő, 38 éves gyakorlattal)

Azokon a településeken, ahol több iskola van, az iskolák között, ahol pedig egy iskola van, az iskolán belül alakul ki valamiféle szeparáció, de ezekben az iskolákban ez már a roma/cigány társadalmat is keresztülmetsző elkülönülés, aminek új határvonala rajzolódik ki az ambiciózusabb és jobb módú roma/cigány családok és a szegénység-munkanélküliség-iskolázatlanság háromszögéből kitörni nem tudó roma/cigány családok gyermekei között.

Egy, a megye északnyugati határán fekvő településen az iskolán belül így jelenik meg ez a törésvonal.

„A gimnáziumi időszakban is voltak roma tanulók, de ők igyekvők voltak és akár egyetemre is mehettek. A szakgimnáziumi és a szakiskolai roma tanulók egyaránt sokan vannak, de elhatárolódnak egymástól. A roma tanulók nagyarányú megjelenése után a közeli városból

nem engednek gyerekeket, ahonnan korábban jöttek. Nem hangzik el, hogy itt milyen munkát végzünk, hanem hogy milyen tanulókat veszünk fel.” (Tanárnő, 38 éves gyakorlattal)

A megye déli részén fekvő több-középiszkolájú városban is egyértelműen kialakult az iskolák közötti munkamegosztás, hogy az oktatási rendszerben elvárt értékektől távolabb álló családok gyermekei az egyik iskolában gyűlnek össze a legnagyobb arányban.

„Az iskolánkra amúgy is jellemző, mert itt több középiskola van, hogy a másik kettőben oszlanak el inkább a helyi gyerekek, és csak a nagyon-nagyon gyenge képességűek jönnek ide. Azt is szeretném elmondani, mert ez borzasztóan jellemző a mi iskolánkra, hogy itt olyan anyagi helyzetben lévő gyerekek vannak, hogy néha azért nem jönnek iskolába, mert a bérletet nem tudták megvenni, mert csak egy-két nap múlva jön a segély. És itt 1500 forintos bérletekről beszélünk, vagy kétezer... A legtöbb gyerek az úgy jön el iskolába, hogy csak ő jön el, tehát a szülők fel sem kelnek reggel, mert nem mennek dolgozni, mert vagy közmunkán vannak, mert az csak néhány hónapig van, vagy munkanélküliek.” (Tanárnő 32 éves gyakorlattal)

Egy hajdú-Bihar megyei kisvárosban a település lakosságának nagy része hátrányos helyzetű, romák, nem romák egyaránt. A két általános iskola közül az állami az ún. befogadó iskola, az egyháziban a jobb módú, az egyház által felállított szabályokhoz és az iskolai házirendhez való alkalmazkodást vállaló romák járnak. A maradék és a fegyelmet nem bíró, egyházból kihulló gyerekek a helyi gimnáziumba jelentkeznek, ennek eredményeképpen egy iskolai egységben csökkennek a tanulók közötti különbségek.

„A roma és nem roma gyerekek között nem észlelek különbségeket, nagyon egyformák már ezek a gyerekek” (Tanárnő 25 éves gyakorlattal)

Az iskolák profilváltásának következtében előfordulhatott, hogy az iskolától elpártolt az ambiciózusabb roma/cigány tanulók, s egy másik roma/cigány tanulói réteg jelent meg.

„A településen van elkülönülés a roma és nem roma közösségek között, de már most nagyobb létszámú a roma közösség. Négy éve még az érettségiző osztályomban nagyobb arányban voltak a nem roma tanulók, Mióta képzéstípust váltottunk, nőtt a roma tanulók száma.(...) Korábban ide magyar tanulók jártak, s a néhány olyan roma tanuló, akik igazán jó tanulók voltak, akár egyetemre is mehettek, s igazán volt életcéljuk. (Tanárnő, 38 éves gyakorlattal)

Az iskolai fegyelmezetlenség problémaköre sokkal kevésbé jelent meg, mint éppen a lemorzsolódáshoz vezető hiányzások kezelése és a tanulási nehézségek leküzdése. A hiányzásokkal kapcsolatban megjelenik egy konfliktuskerülő és konfliktust felvállaló vagy konfliktuskezelő nézet. A konfliktuskerülő koncepcióval („*A hiányzásokat ki lehet törölni az elektronikus naplóból.*”) szembenálló elgondolás is abból indul ki, hogy a magas óraszám és a gyerekek terhelhetőségének korlátait össze kell hangolni, de elvárja, hogy a gyerekek ne lógjanak vagy hamis igazolásokat szerezzenek be, hanem kérekezjenek és indokolják meg távolmaradásukat, s a tanár dönthessen, hogy indokoltnak látja-e. Elmondható, hogy az iskolai jelenléttel kapcsolatban kiformalódott, tulajdonképpen kultúraazonos szemléletű, rugalmas hozzáállást alakítottak ki a pedagógusok. Nyilatkozataikból főként a roma/cigány tanulók családi kötöttségei (pénzkereset, kisebb testvérek gondozása) miatt a kötelező népoktatás kezdeteit idéző családi magatartásminta rajzolata bontakozik ki előttünk, amely a családban végzendő tevékenységeket prioritizálja az iskolaival szemben. A tanárok úgy kalkulálják a napi terhelést, hogy tudják, a magas napi óraszámok nehezen viselhetők a gyerekek számára az otthoni kötelezettségek és lehetőségek miatt, ráadásul az ingázó tanulók a közlekedésre fordított többletidőt is elveszítik. Otthoni tanulással és segítséggel, adminisztrációs munkával (kérvény, felvételi dokumentáció) egyáltalán nem terveznek, sőt a napi megjelenésért és az ebédidő utáni kitartásért a pedagógusoknak sokszor tanulónként meg kell küzdeni.

„Látom, hogy reggel nem jelenik meg Niki, akkor felhívom az anyját, és megkérdezem, hogy beteg-e a gyerek. «Iskolában van, nincs itt.» S akkor harmadik órára megérkezik a gyerek.”
(Tanárnő 32 éves gyakorlattal)

A veszélyeztetettség speciális formájával találkoztunk az interjúk során. A megkérdezett pedagógusok magától értetődő tanári feladatként beszélnek a bűnelkövető diákok oktatásának és nevelésének feladatairól.

„Viszont sajnós minden évben van olyan közülük, aki belekeveredik valamibe, s vagy a javítóba kerül, vagy később Tökölre. Nekünk ritkán van olyan évvége, hogy ne kelljen börtönbe küldeni osztályozóvizsgás feladatlapot, például. Vagy belekeverednek lopásba, esetleg még a gyakorlólhelyen is, ami gyakran előfordul” (Tanárnő, 32 éves gyakorlattal)

„Nagyon sok pártfogói jellemzést kell írnom, tehát ez abból adódik, hogy nagyon sok tanulónak rendőrségi ügye van. Vagy pártfogói felügyelet alatt áll már, vagyis korábban már volt rendőrségi ügye. Pedig erről nagyon sokat szoktak hallani az iskolában, tehát vannak bűnmegelőzési tanácsadás, rendőrségi előadások, s ennek ellenére nem látjuk, hogy

ennek az aránya csökkenne. Pedig tisztában vannak ennek a következményével.” (Tanárnő, 20 éves gyakorlattal)

„Az általános iskolában rendszeres a rendőri beavatkozás, nálunk nincs ilyen gond.” (Tanárnő, 38 éves gyakorlattal)

A tanárok egyértelműen kritikusak a reflektálatlanul sulykolt integrációs ideológia nyomásával kapcsolatban. Felmerül a kérdés, hogy melyik tanulócsoport integrálja a másikat. A tanulói sikertelenséget a szülői racionális döntések és a tanárok eredménytelen munkájának számlájára írni veszélyes reakció, hiszen a kitartóan pedagógiai kihívást jelentő tanulói környezetben dolgozó pedagógusok inkább támogatásra, elismerésre szorulnak.

„Gondoltam, hogy elmegyek egyszer és az integrációról beszélek azzal aki ezt kitalálta. Budapesten az van a lányoméknál, hogy az integrációra váró gyerek vannak kevesebben. Az integráció itt Polgáron mindig teljesen fordítva van: beintegrálódik az a néhány jobb képességű és jobban nevelt gyerek azok közé, akik igazán nem akarnak semmit ettől a képzéstől. És az a négy-öt gyerek már első év végén teljesen más, mint amilyen szeptemberben.” (Tanárnő, 38 éves gyakorlattal)

A tehetségről alapvetően eltérő véleményük van a megkérdezett tanároknak, mint a tehetséggondozó mozgalmaknak. A kitartást, a cél melletti elköteleződést tartják a legfontosabb tanulói tehetségnek.

„Nem az a tehetség, aki nagyon tehetség, mint valamikor kétezer körül indult ilyen nagy tehetséggondozó program. Hanem ahol van szülői háttér, s kapna egy kis ösztönzést, oda kellene adni a támogatást.” (Tanárnő, 38 éves gyakorlattal)

„Attól függ, hogy mit értünk tehetség alatt... Tehetségként tartják számon a sportolókat is, a focistákat, kézilabdásokat, a jégkorongozókat és sakkozókat. (Tanárnő, 26 éves gyakorlattal)

4.2. Szülő-iskola kommunikáció

A pedagógusok egybehangzóan beszámoltak a szülők egyre több nevelési tevékenységet hadnak ki a kezükből. Általában mindenki szólt a szülő-iskola kommunikáció alapvető problémáiról és a szülői támogatás hiányáról a kiemelt figyelmet igénylő tanulók esetén. A tanulmányi pályafutással kapcsolatos kiemelt figyelem igényének egyik fő magyarázata a családi

figyelem elmaradása. Ennek legmarkánsabb és általános megnyilvánulása az, hogy a tanárok nem tudják felvenni a kapcsolatot a szülőkkel.

„Nem nagyon tudunk lépést tartani a szülőtársadalommal. A legutóbbi szülőértekezleteken azt tapasztaltuk, hogy nem jön szülő, egy-egy jött egy osztályból. A tanulói összetétel változása azt eredményezte, hogy nem jön szülő. (Tanárnő, 38 éves gyakorlattal)

„E-mailen és telefonon tartjuk a kapcsolatot a szülőkkel, van, aki válaszol... Emiatt már nem is nagyon jellemző, hogy bejönnek az iskolába. A szülői körlevelekben nagyon óvatosan, de felhívjuk a figyelmet olyan problémákra, amik a hátrányos helyzetű gyerekeknél általánosak, hogy figyeljenek a tisztálkodási, étkezési problémákra, a fogmosás nem jellemző vagy a lányoknál előfordul, hogy a nagylánnyá válásra nem készítik fel, s ezt valahogy pótolni és jelezni kell.” (Tanárnő 26 éves gyakorlattal)

„A szülőkkel való kapcsolattartásunk nagyon nehézkes. A szülőértekezlet látogatottsága nagyon alacsony, egy harmincfős osztályból 1-3 fő jön el, s nyilván azok szülei, akikkel nincs probléma. Ha valaki hosszabb ideig nem jelenik meg iskolában, akkor több pedagógus jelenlétével, vagy családsegítő segítségével, vagy volt már olyan is, hogy a rendőrség segítségével felkeresünk otthonában.” (Tanárnő, 20 éves gyakorlattal)

„Volt olyan szülői értekezletünk, hogy senki nem jött el. Mi keressük a szülőt, ha probléma van. Arra volt példa, hogy az érettségin a gyerek nem jött el szóbelire és kocsival mentünk el érte.” (Tanárnő 25 éves gyakorlattal)

„Olyan is van, hogy apuka tizenhatszor ígérte meg, hogy jön, de nem jött egyszer sem, itt vártam pedig...” (Tanárnő 32 éves gyakorlattal)

A szülői érdekeltség általános hiányával kell szembenézni a tanároknak. Ennek köszönhetően az előzetes tanulói szocializáció nem történik meg. A szülő célkijelölő funkciójával, a magatartásminta átörökítő funkciójával, a normaadó-kontrolláló funkciójával s az ismeret- és információátadó funkciójával kapcsolatos pontokon származik ebből tanulói hátrány. Az iskolai megjelenés biztosításában nem lehet számítani a szülőkre.

„Volt olyan szülő is, aki megmondta, hogy hiába tanköteles, nem fog iskolába járni.” (Tanárnő, 38 éves gyakorlattal)

„A rendszeres munkát nem látják otthon, s akkor kelek fel, amikor akarok. Ha 11 órakor kelnek fel, akkor természetesen akkor érkezem az iskolába.” (Tanárnő, 20 éves gyakorlattal)

„Nincsenek elvárások a gyerekekkel szemben, ha ő azt mondja, hogy nem akar iskolába járni, akkor neki nem kell.” (Tanárnő 25 éves gyakorlattal)

A családok meglátogatásának praxisa eltérő mértékben van jelen az intézményekben, eredményessége változó, de nem nélkülözi a tanulságokat a tanárok számára.

„Akkor lehet megismerni a családot, ha az ember elmegy családlátogatásra. Olyan esetben történik ez meg, mikor igazolatlanul hiányzik a tanuló és az adminisztratív intézkedések nem elég hatásosak. Hátrányos helyzetű roma tanuló hiányzott többször igazolatlanul. A szülő nem volt telefonon elérhető. Az osztályfőnök kérte, hogy menjünk családot látogatni. A szülő együttműködő volt és köszönte, hogy tájékoztattuk. A látogatás a tanuló újra rendszeresen jár iskolába. Másik példa esetén halmozottan hátrányos helyzetű vidéki lány tanuló hiányzott többször igazolatlanul. A szülő nem volt elérhető. Az osztályfőnök jelezte az ifjúságvédelmi felelősnek, problémajelző adatlapot küldtünk a gyermekjóléti szolgálatnak, a gyámhatóságot is értesítettük, a családlátogatás is elvégeztük. A megtett intézkedések hatástalanok voltak. Az anya egyedül nevelte gyermekét, a 15 éves lány teherbe esett és kiesett az iskolarendszereből. Korábban a nővére is hozzánk járt és nála is hasonló okok miatt szűnt meg a tanulói jogviszony.” (Tanár úr, 31 éves gyakorlattal)

4.3. Célokat adni, motiválni, de hogyan?

Az iskolai kultúrának ebben a közegben lényegében reszocializációs szerepe lenne, erre azonban csak nagyon markáns iskolakultúra lenne képes. A célkijelölő funkció működésképtelenségének pótlását jelölik meg a tanárok a legkomplikáltabbnak. A motiváció hiányának problémája minden interjúban felbukkant, s emellett lényegében ez tűnik a legnehezebben megoldható tanári feladatnak ezekben az iskolákban. A motiváció pszichológiai értelmezése és összefüggéseire vonatkozó tudományos kutatások nem adtak a pedagógusok kezébe fejlesztési forogatókönyveket, technikákat és eszközöket. Az utóbbi idők kutatásai gyakorlatilag belátták, hogy a motiváció a társadalmi státussal, a családi kultúrával szorosan összefüggő fogalom, a családi kultúrában gyökerezik. A megkérdezett tanárok jelentős része ráébredt arra, hogy a saját személyiségevel, értékrendjével, magatartásával motivál, viszont a tanárok könnyen lehetnek az oktatás társadalmi szerepével kapcsolatos kétely és dezillúzió terjesztői is.

„A motivációt hogy lehet pótolni? A pedagógus kezében a saját személyisége van és a saját motivációja.” (Tanárnő 22 éves gyakorlattal)

„A tanulási motivációs kérdőív alapján az a tapasztalatom, hogy ebben a korban vagy a szülői vagy az iskolai elvárás miatt tanulnak.” (Tanárnő 26 éves gyakorlattal)

„Folyamatosan akarom ezeknek gyerekeknek és a szülőknek eljuttatni az agyába, hogy nem azért vagy te itt, mert nem kellettél senkinek, hanem mert te szeretnél szakács lenni, szeretnél pincér lenni... .” (Tanárnő, 38 éves gyakorlattal)

„Nagyon nehéz tartani bennük azt a motivációt, hogy van értelme, hogy tanulj. Én a saját példából kiindulva is, mert a szüleim fizikai munkások voltak, s mindig azt mondtam, hogy a tanulással lehet előrejutni. (...) Azt is mindig kihangsúlyozom, hogy a szakma is nagyon fontos, de azt értsétek meg, hogy a jó szakemberre van szükség.” (Tanárnő 32 éves gyakorlattal)

„Hiányzik az ellenőrzés, és hiányzik a motiváció. A gyerekek cél nélküliek, nincsenek hozzászokva a szabályokhoz, kööttségekhez. Pedig munkára nagyon könnyen foghatók. Szívesen segítenek, pakoltunk bútorokat és számítógépeket itt az iskolában együtt. (...) A gyerekek mások, olyanok, amilyenek megteremtette őket a felnőtt társadalom. (...) Ezekért a változásokért azt hiszem, mindannyian felelősök vagyunk.” (Tanárnő, 38 éves gyakorlattal)

A szülői szerep funkciózavara miatt a tanárok mindenütt kiemelték a nevelő munka fontosságát.

„Kislétszámú iskola vagyunk, az osztályok is kislétszámúak, itt az emberi oldala a fontos a munkának, s itt a gyerekek nevelést kapnak.” (Tanárnő 25 éves gyakorlattal)

„Itt nem sajnálják a tanárok a gyerektől az időt.” (Tanárnő, 38 éves gyakorlattal)

„Mire eltelik az eső év, olyan mértékű őszinteséggel közelednek, olyan dolgokat mondanak el (...), szóval a nevelés... A szalagavatókon meg is szoktam hatódni, mert végignézek rajtuk, s látom azt a kilencedikest, aki szörnyű volt, kezelhetetlen volt és borzalmas, és látom, hogy akkor milyen. És engem ez is elégedettséggel tölt el, vagyis főleg ez.” (Tanárnő, 32 éves gyakorlattal)

„A gyerekek szeretnek kapaszkodni valakibe.” (Tanárnő, 38 éves gyakorlattal)

A tanárok a tanulók motiválatlanságát a család és az általános iskola számlájára írják, s alapvető vonásának látják a jelenre-orientált időszemléletet. A kiemelt figyelmet igénylő tanulók kezelésének tehát az időperspektíva átállítása lenne a kulcs, azonban erről tudjuk, hogy a kultúra mélystruktúrájának egyik alapvető dimenziója, s a középosztályi tanulóknál is felmerülő probléma a modern társadalmakban.

„A családban nincs munka, nincs kitartás.” (Tanárnő 25 éves gyakorlattal)

„Ezek olyan gyerekek, akikre már nem nagyon volt kíváncsi már az általános iskola sem. (...) Az a cél, hogy megvárjam, hogy 16 éves legyenek. Hogy az a dolgozat tényleg sikerült,

még csak az sem lényeg, hogy megvan a kettes, az egyes is jó. A jegy meg egyáltalán nem számít.” (Tanárnő, 38 éves gyakorlattal)

*„A mai nap sikerüljön, túl legyünk rajta, nem tudják hová menjenek tanulni, nincsen céljuk.”
(Tanárnő 25 éves gyakorlattal)*

Az egyik adatközlő által elmondott történet mögött is inkább a jövővel kapcsolatos ígéretnek, tennivalók tervezésének nehézsége áll:

„Meg hát a megbízhatatlanság, tehát hogy készülök egy ünnepségre, és neki kulcsfeladata van benne, s nem jön el. Most már készülök B tervvel.” (Tanárnő, 32 éves gyakorlattal)

4.4. A tanulói továbblépés támogatása

A jövőorientáció általános kidolgozatlansága természetesen súlyos teherként nehezedik a tanulói továbblépés tervezésére, eredményességére is. A felsőfokú továbbtanulásra általában maximum évfolyamonként egy-két példa adódik, van, ahol többévente akad egy felsőfokra jelentkező. Ez az alternatíva általában fel sem merül a gyerekekben és szülőkben, ha a tanárok nem tesznek rá javaslatot. A továbbtanulás reális iránya ezekben az iskolákban, akár ugyanazon intézményen belül is szakképzés felé vezethet, azonban ennek is komoly riválisa a munkába állás, mert az azonnali keresetet jelent, még ha nagyon minimális is. A tanulók is a munka azonnali megtérülésére vágyanak, s a szülők is. A szülők leggyakrabban lebeszélnek a gyerekeket a továbbtanulásról, s ugyanilyen fékező hatása van a kortárs csoportnak is. A felsőoktatási intézmények nem keresik meg ezeket az iskolákat, s a roma szakkollégium látogatásáról is csak egy interjúalany tett említést. Mivel a tanulók kapcsolathálójában sincsenek hallgatók vagy diplomások, így a felsőoktatás ez nem létező lehetőség számukra.

„Hogyne, persze, de azt el kell mondani, hogy ebben az esetben nagyon nagy volt a család támogatása, s noha nem volt diplomás a családban, mind az édesanyának, mind a nagymamának volt az érettségije. Roma családról beszélünk, és jó módú roma család, mert tollasok. Tehát gazdagok voltak. Már első perctől nyilvánvaló volt, hogy imádja a számítástechnikát. Ugye itt érettségizett, a legjobb tanuló volt az osztályban mindig is. A szülők rendszeresen jártak, rendszeresen tartottuk a kapcsolatot. Az érettségi után nem ment felsőfokú képzésre, hanem az informatikai technikus képzést elvégezte és most fog jelentkezni, úgyhogy az övé sikertörténet.” (Tanárnő, 32 éves gyakorlattal)

„Itt volt azért arra példa, hogy az Útravaló programban több tanári segítséggel bejutott, de nem sok volt ilyen.” (Tanárnő, 38 éves gyakorlattal)

Az interjúk alapján jól láthatók a továbbtanulás ellen ható tényezők, az információhiány mellett a rövidebb, hamarabb keresetet ígérő képzések, a családi kötelek szorossága.

„Évek óta felsőoktatásba nem mennek, általában OKJ-s képzésekbe mennek, s a szakmai képzettség valóban elhelyezkedést eredményez. (Tanárnő, 20 éves gyakorlattal)

„Most nekem 15 gyerekem végez, most pont ebben az időszakban vagyunk, hogy megy a továbbtanulásra való rábeszélés, de nagyon nehéz, mert neki menni kell dolgozni, meg kell a pénz.” (Tanárnő, 32 éves gyakorlattal)

„Jó enne, ha kiszakadnának abból a burokból, amibe születtek. Nem mernek kimozdulni a szűk családi kötelek közül. Bár sokszor rossz hatással van rájuk, de nagyon fontos számukra. Továbbtanulni, de még kirándulni sem.” (Tanárnő 20 éves gyakorlattal)

„A szakgimnáziumok nem rosszak, de ha kilencedik osztályban melléválasztott a család vagy tanuló, akkor már neki végig kell járni azt az utat, vagy elmenni az iskolából, mert nincs átjárhatóság. Innentől kezdve csak úgy tud váltani, ha újra kilencedikbe kezdi. De gondolom, erre majd rájönnek, csak most még az elején vagyunk.” (Tanárnő 20 éves gyakorlattal)

A felsőfokú tanulási szándék kialakulása és megvalósítása nemcsak ritka, de késleltetett is, sok esetben, ha meg is születik a terv a felsőfokú továbbtanulásra, első lépésben biztosabbnak látják a tanulók a középfokon elérhető szakképzésekbe való belépést. Mivel a tanárok arról számolnak be, hogy az eső két évfolyamon a lemaradások pótlása folyik, a korai továbbtanulási orientációra nem látnak lehetőséget. A továbbtanulási orientáció feladata gazdátlan ezekben az intézményekben, s a tanárok többsége sem feladatának nem érzik a nehezen megszerezhető középiskola végbizonyítványon túli orientálást, sem felkészültenek nem látják erre magukat. Ettől függetlenül nemcsak a pályaorientációt, hanem a felvétellel kapcsolatos adminisztratív feladatokat is átvállalják a családtól.

„Hiába ülnek állandóan a számítógép előtt, még a jobb gyerekek sem tudták a jelentkezés menetét sem lebonyolítani, tehát ugye mi segítettünk annak a néhány gyereknek februárban. Tájékozatlanok és technikailag sem megfelelő a tudásuk. (Tanárnő 25 éves gyakorlattal)

Az interjúalanyok ebben a tekintetben egyedüli referenciaszemélyek a tanulók számára, s döntő, hogy a tanár a tanulás hasznosulásával kapcsolatos kudarcait vagy eredményeit kommunikálja a tanulók felé. Az interjúkban egyértelmű nyoma van annak, hogy a tanár milyen benyomást kelthet a tanulók körében ezzel kapcsolatban, hiszen kaptunk ízelítőt optimista és pesszimista interpretációból is. Nyilván a hétköznapi közös munka során ennek hatása multiplifikálódik. A kihívást jelentő iskolákban tanító pedagógusok jutalmazása, elismerése, vagy egyszerűen a napi

nehézségekből való kizökkenése már közvetett pozitív hatást gyakorolhat a tanulóra a tanárainak a tanulmányok hasznosulásával kapcsolatos értékítéletein keresztül.

A nem felsőoktatásba lépő tanulókról is ugyanilyen kevés információt tartanak nyilván az iskolák. A munkába állási kilátásokkal kapcsolatban a tanári kommunikációnak az előbbihez hasonló információ-szűrő, érték-orientáló hatása van, hiszen vagy azt kommunikálják, hogy úgysem lehet munkát találni vagy azt, hogy: „Olyam nincs, hogy a jó szakember ne találjon munkát” (Tanárnő 32 éves gyakorlattal). A leengedett tankötelezettségi korhatárnak egyrészt pozitív hatását látják, hiszen úgy látják, hogy a gyerekek nem tudtak igazán profitálni a hosszú iskolai évekből, azonban egyértelmű, hogy a munkavállalás nem hivatás felismerésének eredménye.

„A szakiskolában akkor tapasztaltam gondokat, mikor még 18 éves volt a tankötelezettség, hogy olyan volt az iskola, mint egy hosszú távú börtön, annyira nem látta a végét, ott olyanok voltak, hogy le kellett harcolni, hogy kinek mi a helye. Most már nincs, s ennek a 16 éves tankötelezettség az oka. De ennek (a 16 éves tankötelezettség) nem örülök, mert ezek a gyerekek kikerülnek az utcára. Nem gond, majd ő jön közmunkásnak. A közmunka programot ott kellett volna zárni, hogy ne válthassa le a szakmaszerzést. S még csak nem is azt mondom, hogy nem lehet jól csinálni a közmunkaprogramot...” (Tanárnő, 38 éves gyakorlattal)

A tanult tehetetlenség, a munkanélküli szülői generációk, a munkavégzés és a keresetek sajátos média-reprezentációja eredményeként kialakult irreális várakozások, az ehhez hasonlító helyi munkahelyek ritkasága miatt a munka világa éppoly távoli világ a tanulók számára, mint a felsőoktatás. Az iskola egyoldalúan oktatás-orientált szervezete nincs arra berendezkedve, hogy a munkával kapcsolatos teljes orientálatlanság ürjét betöltse.

„A legtöbb gondunk azzal van, hogy a gyerekek motiválatlanok. De a 90-es évektől nem kis elmozdulás van ebben. Mostanában találkoztam azzal, a kollégák elmondták, hogy általános iskolában, de már óvodában is, mindenféle szituációs játékok során felteszik azt a kérdést, hogy mi leszel, ha nagy leszel. Régen, ha más nem, traktorosok akartak lenni, s most a válasz az, hogy semmi. A semmitől indulnak, és a csúcsok csúcsa a közmunka.” (Tanárnő 22 éves gyakorlattal)

A tanulói jövőkép kidolgozásában nyújtott támogatáshoz szükséges a végzett tanulók lehetőségeiről tájékozódni. Az iskolák azonban keveset tudnak a végzetek elhelyezkedéséről. Egy iskolában hallottunk arról, hogy az érettségizett vagy szakmai vizsgázott középiskolások pályakövetését elkezdték.

„Nem tudom. A leges-legoptimistább becslések szerint így magamban, talán 40-50%-uknak sikerül a munka világában elhelyezkedni. Nagyon sokan mennek el Pestre, innen e kell menni, mert itt nincs munkahely. (Tanárnő, 32 éves gyakorlattal)

„Igazából kevés információnk van, van, aki helyben talált munkát, de a tavaly végzetek Dunántúlra mentek és munkásszállóznak.” (Tanárnő, 20 éves gyakorlattal)

5. Helyi megoldások a kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal kapcsolatban

A következő fejezetben a kutatás arra vonatkozó tapasztalatait összegezzük, melyek a kiemelt figyelmet igénylő tanulók által dominált iskolákban tanító tapasztalt pedagógusok összegyűjtöttek. A kutatás során arra törekedtünk, hogy a kihívás jellegének azonosítása mellett a helyben kialakított, bevált megoldásokat is feltérképezzük.

5.1. A tantestület mint tanuló közösség

A kutatás tapasztalatai egyértelműen bizonyítják, hogy egy tanár szakmafelfogását, céljait és munkakörülményeit alapvetően meghatározza a tantestület. A kiemelt figyelmet igénylő gyerekeket nagy arányban befogadó iskolák jellegzetes vonása az szoros, összetartó tantestület, mely tanuló- és gyakorlatközösségként funkcionál. Mivel ezekben az iskolákban a kevésbé elhivatott tanárok nem maradnak pár hónapnál tovább, a perzisztens tanárok közösen igyekeznek megtalálni a megoldást a problémákra és segítik egymás munkáját. Ez jól hasznosítható tanulság azoknak az iskoláknak számára is, ahol a jövőben fog növekedni a kiemelt figyelmet igénylő tanulók aránya, ami a régió legtöbb intézményében várható.

„A tantestület részt vett annak végiggondolásában, hogy ennyi osztály van, ilyen gyerekek vannak, itt más módszerekkel kell élni, dolgozni”. (Tanárnő 20 éve gyakorlattal)

„Aki itt vagyunk, egymást erősítve tudjuk csak ezt a nagyon nehéz munkát végezni. Egymást erősítve töltjük mindennapjainkat.” (Tanárnő 20 éve gyakorlattal)

„Nagyon jól működik a tantestület, nagyon jó hangulatú, nagyon jó testület, mindenki segít mindenkinek. És nagyon gyermekcentrikusak vagyunk. Ezt egyébként a gyerekek is elmondják, főleg, akik máshonnan jönnek, mert akik itt vannak, azoknak természetes. Minden segítséget megadunk. Komolyan mondom, kevés ennyi ilyen pedagógust ismerek, akik ennyire a gyerekek érdekeit szolgálnák.” (Tanárnő 32 éves gyakorlattal)

„Fontos a jó középiskolai vezető, hiszen ha adott egy motivált és hivatástudattal rendelkező pedagógus, akkor fontos, hogy megkapja a szükséges támogatást az intézményvezetőtől is annak érdekében, hogy az említett tanulók fejlesztésébe fektetett energia ne csak önkéntes szerepvállalásnak tűnjön, hanem érezhesse a pedagógus azt, hogy áll mögötte egy intézményvezető és egy egész kollektíva.” (Tanárnő, 10 éves gyakorlattal)

Több válaszadó hangsúlyozta, hogy a kiemelt figyelmet igénylő tanulókat valóban kiemelt figyelem övezi, mert a kislétszámú, családi hangulatú, odafigyelő intézményben mindenki mindenkit ismer. A pedagógusok folyamatosan konzultálnak egymással az a hatékony nevelési és tanítási módszerekről és egyeztetnek azokról a diákokról, akik „felkarolhatók” és több oldalról próbálják támogatni őket.

„Itt helyben nincsenek rossz munkakörülményeink, nálunk sokat segít az, hogy kis tantestületben nagyon gyorsan terjed az információ minden diákról. Ez hasznos, hogy sok mindent tudunk a diákokról naprakészen. A nagy monstrum iskolák nem biztos, hogy jó helyzetben vannak.” (Tanárnő 20 éves gyakorlattal)

Volt olyan válaszadó, aki úgy érezte, hogy az elmúlt két év középiskolai struktúraváltására nem reagált jól a tantestület.

„Az iskola profilváltásakor el kellett volna fogadnia mindenkinek, hogy mi jut ennek a középiskolának. (...) Sokkal egyszerűbbnek szeretnék a gyerektársadalmat, meg a szülői társadalmat is.” (Tanárnő, 38 éves gyakorlattal)

A szülők iskolába való bevonására vannak próbálkozások, de nem jelentős eredménnyel. Egy tanár, aki korábban a diák-önkormányzat tanácsadó tanára volt, kezdeményezte közös programok, bálók szervezését, s ez különböző szülői csoportok közötti idegenkedés lebontását célozta.

„Próbálkoztunk a szülőknek előadást szervezni, életvezetési tanácsadást is próbáltunk szervezni, de érdektelenségbe fulladt.” (Tanárnő 20 éves gyakorlattal)

Eltérő véleményeket kaptunk a tanórán túli tevékenységekkel kapcsolatban, a délutánig tartó órák miatt kevés tere marad az extrakurrikuláris foglalkozásoknak, de úgy tűnik, ezeket önkéntes alapon nehéz lenne szervezni ezekben az intézményekben.

„Tanórán kívüli programot nagyon nehéz összehozni, mert mindenki siet haza, van, aki meg sem várja a tanítás végét.” (Tanárnő 25 éves gyakorlattal)

Az iskola szervezeti struktúráját érintő sajátosságok közül a kollégium szerepe állt érdeklődésünk homlokterében. A kollégium olyan közeg lehetne, ahol a pedagógiai hatások jobban érvényesülnek, a diákok kiszakadnak a családi közegből. A vizsgált iskolák közül nagyon soknak van kollégiuma. A tanárok elmondják, hogy a kollégiumi lakhatás a hátrányos kiemelt figyelmet igénylő tanulóknak nagyon fontos lehetőség, mert a kollégiumban egyéni és közös tanulás és kontroll is van, ez megteremtené a délutáni felkészülés esélyét, pótolná a hiányzó egyéni fejlesztő és korrepetáló foglalkozásokat. Egyes iskolák a nem helybeli tanulók számára kifejezetten szorgalmazzák, az iskolai alapítványból megfinanszírozzák a kollégiumi díjat. A kollégium előnye lehet, amíg a tanulói arányok megfelelőek, a társak is nevelnek. A hátrányos helyzetű középiskolai tanulók szakkollégiumának tehát lenne funkciója, ha ahhoz megfelelő kontroll és követelmények társulnak. A kollégiumi szolgáltatások igénybe vételére azonban a tanulók nem kötelezhetők, s elgondolkodtató a tanárok azon megfigyelése, hogy a hátrányos helyzetű (roma/cigány) tanulók nem szívesen szakadnak el a szülőktől, s nem vállalják a kollégiumot.

„Van úgy, hogy elmennek, Debrecenben akarnak tanulni, de nem bírják a kötöttségeket, nem tudnak beilleszkedni a kollégiumba, már a második héten hazajönnek. (Tanárnő 25 éves gyakorlattal)

A megyeszékhely iskoláinak kollégiumait eredményesnek értékelték, egy többiskolájú vidéki városban Nem hallottunk olyan sikertörténetet, ahol a diák kollégiumban lakott a tanulmányai alatt. A kollégiumtól úgy tűnik, idegenkedik egy a tanulói kör. A tanárok abban jelölték meg a probléma magyarázatát, hogy a kollégiumi díjat nem tudják megfizetni, nincs annyi ruhájuk, hogy egy hétre elég legyen, illetve a kollégiumi lét tervezést, alkalmazkodást igényelne.

Minden megkérdezett egyértelműen amellet érvelt, hogy a kiemelt figyelmet igénylő tanulók által dominált iskolákban az osztályfőnöki szerep hangsúlyosabb az átlagosnál.

„Azt tapasztaltam meg, hogy az nagyon fontos, hogy tudatosítani kell a gyerekekben és a szülőben is, hogy engem azért hívnak osztályfőnöknek, meg kell tanulni az összetételnek a második tagját, hogy én vagyok a főnök. Semmi nem történhet a tudomásom nélkül. Mert azt, amit mi úgy hívunk, hogy házirend, azt kőkeményen betartatom.” (Tanárnő, 38 éves gyakorlattal)

„Egy osztályfőnöknek nagyobb hatalma van a szaktanároknál. Minden osztály a sajkát osztályfőnökére jobban hallgat, ezért neki a szaktanároknak is be kell segíteni.” (Tanárnő 20 éve gyakorlattal)

„Eljönnek hozzám főzni például, s egyik-másiknak én vagyok a pótanyja például, mert az apja egy 17 éves lányt vett el, s a mostohaanyuka fiatalabb, mint a kislány, az anyja meg element még a településről is, és nincs kapcsolata vele. (Tanárnő 32 éves gyakorlattal)

Az osztályfőnöki szerepkör általában napi huszonnégy órás szolgálat, messze túlfut a munkaidő keretein (Lannert-Sinka 2009). Az osztályfőnöki munka felkészülést, többletmunkát, személyes törődést, huszonnégy órás szolgálatot igényel. Az osztályfőnöki tevékenységek a tanár privát életterébe és szabadidejében is jelen vannak. A tanárok nem panaszkodtak emiatt, általában elégedettséggel gondolnak a sok felvállalt konfliktus és pluszmunka eredményére, s ami az anyagi elismerést jelenti, az osztályfőnöki pótlék mértéke az utóbbi években emelkedett, de iskolánként különböző lehet. Az osztályfőnökök kreativitás és tapasztalat szerint sok egyéni innovációt tudnak bevinni a rendszerbe, melyeket szívesen megosztanak akár különböző iskolákban dolgozó kollégáikkal is.

5.2. Tanítsunk meg tanulni

Általános probléma, hogy az oktatás, a tantermi munka eredményességét lényegében minden iskolában a diákok életkorának nem megfelelő alapképességek, egész pontosan az olvasási nehézségek akadályozzák. A tapasztalt tanárok az utóbbi évtizedben egyre határozottabban észlelik ezt a jelenséget, és ennek rosszabbodását. Az olvasási nehézségek és a kedvezőtlen otthoni tanulási feltételek miatt a tankönyvek szerepét a legtöbb tantestületnek jelentősen újra kellett gondolnia. Ahol kétharmad körüli vagy annál nagyobb arányú a kiemelt figyelmet igénylő tanulók jelenléte, szinte kivétel nélkül említették, hogy a tankönyvek emészthetetlenül nehéz nyelvezetűek a legtöbb kiemelt figyelmet igénylő tanuló számára, ezért a tankönyveknek csak bizonyos részeit és csak tanári segítséggel használják a tanórán, a tankönyvi feladatok helyett gyakran készítenek egyszerűbb, saját készítésű feladatlapokat.

„Az a baj, hogy nem tudnak olvasni. Így elég nehéz a szövegértésre felkészülni.” (Tanárnő, 38 éves gyakorlattal)

„Nagyon nehezen értik meg a legegyszerűbb tankönyvnek is a szövegét.” (Tanárnő 25 éves gyakorlattal)

„Játékos megoldásokat szoktam alkalmazni: „Úgy szoktuk gyakorolni az olvasást, hogy te most egy anyuka vagy, aki a kicsi gyerekének olvas, ezért szép lassan olvass, hogy megértse. Gyakran a szakiskolásoknak elkérek alsó tagozatos könyveket, s ezzel kezdünk, azon gyakorolnunk. Van olyan kolléga, aki ordít velük, hogy nem igaz, hogy nem tudod elolvasni, de ennek nincs értelme.” (Tanárnő, 38 éves gyakorlattal)

„A kilencedik és tizedikes osztályoknak csak órán osztjuk ki a tankönyvet meg a füzetet, mert többet nem látjuk. És mi minden óra elején a harminc valahány fős kilencedikbe felcipeljük

a dög vastag könyveket... Mert hogy: nem hozta vissza, eltűnt a könyve, eltűnt a füzet, Úristen...! Mert nálunk már az is nagy dolog, hogy az órán végig vezeti a füzetet. Ceruzájuk nincs, azt is hurcolunk be.” (Tanárnő 32 éves tapasztalattal)

„Mit tehetnek a pedagógusok? Küzdenek. Minden órába beépítenek olyan lehetőségeket, amikor felzárkóztatnak. Például a matematikában összeadást és kivonást gyakorolnak félévig meg szorzótáblát. Nyelvtanárként ez talán egyszerűbb, de az középiskola eleji ismétlés ott is elhúzódik két évig.” (Tanárnő 22 éves gyakorlattal)

5.3. Tanóra-szervezési módszerek

A frontális munka alkalmazhatóságát limitálnak találják a kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal foglalkozó tanárok. A hosszadalmas tanári előadás, magyarázat is nehezen emészthető a tanulók számára:

„A gyerekek azt mondják, hogy az a baj, hogy túl sokat tetszik egyszerre mondani. «Hát, mennyit mondjak?» Egy mondatat, és majd szólunk, hogy mikor tessék tovább mondani.” (Tanárnő, 38 éves gyakorlattal)

„Nagyon kevés, aki komolyan veszi a tanulást, nagyon nehéz őket munkára bírni, (...) akkor érzik jól magukat, ha folyamatos tevékenység van. Nekik egy frontális munkát nem lehet megtartani, ott káosz van. Az érettségire készülő osztályokban már nagyon lecsökken a létszám, ott a frontális munka megfelelő.” (Tanárnő, 20 éves gyakorlattal)

A csoportmunkának előnyei és korlátai is felmerülnek, az előnyök az együttműködés és az élményszerűség, azonban komoly limitációt jelent az időgazdálkodási és a fegyelmezési kockázata.

„Kisebb csoportokban, nagyon sok szemléltető eszközt használva, pl. apróbb filmbejátszásokkal...” (Tanárnő 20 éve gyakorlattal)

„Rengeteg csoportmunkát szoktam bevinni. Itt is több lehetőség van, attól függ, mit akarok csinálni. Hogy csupa jó, és akkor megyünk lejjebb, vagy kevert csoportokat csinálunk... Ami miatt nem tudom rendszeresen használni ezt a munkaformát, az az, hogy a kilencedikes osztályok még nagylétszámúak. Mire kialakítom a csoportokat, megértik, mit kell csinálni, kiosztom a hozzájuk való sheeteket, ezt azt, akkor kb. 20 perc eltelt. Na, most mindenféle csoportmunkának akkor van értelme, ha van idő leellenőrizni, a hibákra rámutatni. Ha úgy hagyom ott, hogy nincs kijavítva, némely kreativitást fejleszt, de csak a jóknál, mert a többi, a leggyengébb az csak nézte” (Tanárnő 32 éves gyakorlattal)

A szakiskolákban oktató tanárnak a csoportmunkával kapcsolatban már egyértelműen tartózkodó véleménye van:

„A kislétszámú osztályokban a frontális oktatás a döntő. Más módszerek felborítják a nehezen kialakított rendet. Elméletileg tudja mindenki, mert rengeteg továbbképzésen voltunk, hogy a csoportmunka jó, mert megmozgatják a gyerekeket és az együttműködést erősíti. De az érettségi miatt köti a tanárokat a tananyag. egy kollégám azt mondja, hogy „nincs ideje bohóckodni.” Nem fogja tudni a gyerekek elolvasni a vizsgafeladatot. Kijött egy debreceni kolléganő, megpróbálta, hatalmas káosz lett, s mondta, hogy ő nem ilyen gyerekekhez van szokva. (Tanárnő, 38 éves gyakorlattal)

Általános jelenség, hogy a legnagyobb pedagógiai kihívást az okozza, hogy a jobb általános iskolai végbizonyítvány ellenére a középiskolában mindent az alapoktól kell kezdeni, s kilencedikben kivonást, összeadást tanítanak. Emiatt is jelentős arányban vannak az iskolai kudarcot szenvedett tanulók, akinek nehéz megváltoztatni a tanuláshoz való hozzáállását.

Mivel az otthoni tanulásra a tanárok nem számítanak, ezért mindenhol erőfeszítés történik az osztálytermi munka hatékonyságának növelésére, melyben a szemléltetésnek az infokommunikációs eszközök tanórai alkalmazásának, továbbá **egyénileg és csoportban, de egyértelműen a tevékenyítő tanulásnak jut a központi szerep.**

„Nincs olyan, hogy hátrányos helyzetűek körében alkalmas módszerek. Ez mindig csoportfüggő, tehát attól függ, hogy az adott csoport milyen érdeklődésű. Azt tudomásul kellett venni, ahogy az évek teltek, hogy ha nem vonod be a legújabb technikákat, és ha nem használod a hálót rendszeresen, akkor nem tudod az érdeklődésüket felkelteni. Magyarból például a Wikipédia, de minden... A szókincsfejlesztésnél, nyelvtörténetnél, hogy kiktől milyen szavakat vettünk át, vagy nyelvújításnál, például totókat szoktam bevinni, s három megoldás van és lehet választani...” (Tanárnő 32 éves gyakorlattal)

„Kooperatív módszereket, grafikai szerkesztőket használom, őket tevékenykedtetem, s ezeket úgy szeretik.” (Tanárnő 25 éves gyakorlattal)

„Nagyon szeretik a gyakorlatiasabb feladatokat. Ez rengeteg előkészítő munkát igényel. Nagyon sok fejlesztő játékot próbáltunk meg kitalálni. Felnőttoktatás keretében készítettek a tanulók hozzá eszközöket, pl. szókártyákat. Olyan eszközöket, amit régen az általános iskolában használtak. Volt egy pedagógiai és családsegítő munkatárs képzésünk. Közösen kitaláltuk, s ezeknek a tanulóknak a segítségével elkészítettük.” (Tanárnő 20 éve gyakorlattal)

„Nagyon élvezik, ami az internettel kapcsolatos, azt mindet. Nagyon szeretem az interaktívnek a használatát, ami az idegen nyelvvel kapcsolatos, az a könyv, amit

használunk, ahhoz nagyszerű van. Ha interaktív cucc van, akkor fönn a táblánál dolgozni, ezt az érettségizők is nagyon szeretik. Rengeteg rajzolás, összehúzó, van benne hanganyag, azt nagyon szeretik, a videókat nagyon szeretik nézni. Sajnos magyarból még nem kaptunk.” (Tanárnő 32 éves gyakorlattal)

Egyes válaszadók az egyéni munka, az egyéni fejlesztés hatékonyságát hangsúlyozták. Van, ahol kiemelték, hogy a tanárok óraszámába is be van építve az egyéni fejlesztés. Nagyon hasznosnak tartják a mentorok tanulókkal való együttműködését, aminek pozitív hatását az elismerést kiváltó Útravaló programban tapasztalták. A komplex mentor-szerepre, a rendszeres mentori foglalkozások feladata a tanulási stratégiák formálása mellett a mindennapi problémák megoldása, az életvezetési tanácsadás, a hivatalos ügyek intézése vagy személyiségfejlesztés.

Talán nem a neveléstörténeti alapokra támaszkodó tudatos választás eredményeképpen, de a kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal foglalkozó eredményes és optimista pedagógus adatközlőknél felfedeztük reformpedagógiai hagyományokban vagy a kultúraazonos pedagógiában is fellelhető pozitív pedagógia motívumait:

„Azt tapasztaljuk a kollégákkal, hogy negyvenöt percet nem képesek ugyanarra a dologra figyelni. De ezt a huszonöt percet is csak akkor, ha folyamatosan jelen van az ember, mindenkinek a kérdésére azonnal reagál, mindenkit agyondicsérik és akkor ezáltal egy kicsit hasznosnak érzik magukat és akkor hajlandóak a következő feladatot is elkezdeni. De ha esetleg olyan feladat van, amit önállóan kellene megcsinálniuk, akkor azt nem szívesen fogadják és általában nem is hajlandók megcsinálni. Tehát inkább csoportban szoktunk dolgozni. A matematika csoportbontásban van, s így kevesebb létszámmal tud az ember dolgozni.” (Tanárnő 20 éve gyakorlattal)

„Mindig elismerést kapnak ebben az iskolában, bármilyen kicsi jó munkát csinálnak.” (Tanárnő 25 éves gyakorlattal)

„Ami hatásos, azok az egyéni beszélgetések. Nagyon igénylik ezeket. Akkor nyílnak meg egy kicsit jobban. Bár nem mindenki, de a legrosszabbak is, egy ilyen beszélgetés után kezelhetővé válnak.” (Tanárnő 20 éve gyakorlattal)

A hasznosnak ígérkező munkaformák között említik a páros tanítást és a kiemelést, melyekre munkaerő igényes jellegüknél fogva azonban kevés helyen van lehetőség.

„Tíz-tizenkét tanuló két pedagógussal akkor már, mert ha egy pillanatig is nem figyel rájuk az ember, akkor már nem csinálnak semmit, hanem elkalandoznak.” (Tanárnő 20 éves gyakorlattal)

„A motiváltabbakat, akik fel akarnak készülni a szakmai vizsgára ki szoktuk emelni óráról és akkor ugyanabban az időben másik pedagógus foglalkozik vele, vagy úgy hogy tanítási óra után még itt maradnak.” (Tanárnő, 20 éves gyakorlattal)

5.4. Nem pedagógus szakemberekkel való kapcsolattartás

A kiemelt figyelmet igénylő tanulók érdekében az iskolán kívülre kiterjedő kapcsolathálózat hatékonyan működtethető. Általában minden iskolában előfordul, hogy iskolán kívüli hivatalos szereplőket is bevonnak a sorozatosan mulasztó diák lemorzsolódását megelőzendő. Ennek hatékonysága is változó, olyan esetet is említenek, amikor a családi pótlékot a gyámhatóság megvonta, de ez sem használt.

„Rengeteg olyan család van, ahol a lemorzsolódást úgy kellene megakadályozni, hogy folyamatos a kapcsolattartás a szülővel, a gyermekvédelemmel és az önkormányzattal. A gyermekjóléti szolgálat szavára nem hallgatnak. Kell hozzá egy kis keménykedés, meg kormányhivatal, meg önkormányzat... És akkor már van telefon, és akkor már tudunk kapcsolatot tartani.” (Tanárnő, 38 éves gyakorlattal)

A tanári munkát segítő szakemberek kevés iskolában állnak rendelkezésre, általában heti egy-két alkalommal látogatnak az iskolába, ami ügyfél-szemléletet alakít ki, s eredményessége így korlátozott. A megkérdezett tanárok nem számolnak be iskolapszichológus sikeréről, inkább hiányát vagy kudarcát (*eredménytelenül kezelte az agresszív tanulót, aki megfélemlítette társait és végül a tankötelezettség megszűnése után közös megegyezéssel eltávozott az iskolából*) emelik ki. Általában megfigyelhető, hogy a kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal foglalkozó tanárok kiterjesztett szerepfelfogásába sok iskolai segítő munkatárs szerepköre belefér, a megkérdezett, tapasztalt tanárok bíznak magukban, büszkék erre a gazdagon összetett szerepre.

„Teljes státusban nem tudunk iskolapszichológust foglalkoztatni, heti egy nap ilyen gyereklétszámnál nem megoldás. Szükség lenne rá, s még fejlesztő pedagógusra, hogy az elmaradó területek et szakszerűen tudjuk fejleszteni.” (Tanárnő 20 éves gyakorlattal)

„Lehet, hogy van elég pszichológus, de nem ide jön dolgozni, hanem ahol jobban keres.” (Tanárnő, 38 éves gyakorlattal)

A további iskolán kívüli partnerek közül rendszeres kapcsolat van a gyermekjóléti és gyámügyi intézményekkel, ritkábban a rendőrséggel, de felbukkan egy polgármester, aki autójával hozza be az elcsavargott hiányzó tanulót, a háziorvos, aki igazolást ad a tanulóknak.

„A közoktatás azért nem fog működni, mert ilyen hátráltatói vannak. A háziorvos például nem partner. Pedig van olyan orvos, ahová nem járnak igazolásért. Sajnos van olyan

házi orvos, aki éppúgy megunta, mint néhány pedagógus.” Arra céloz, hogy igazolást adnak, pedig nagyon fontos lenne, hogy a gyerek, ha nem is készül, de ott legyen az iskolában. .” (Tanárnő, 38 éves gyakorlattal)

6.5. Eredményesség a kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal végzett munkában

A kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal foglalkozó tanárok nagyon ritkán számolnak be látványos sikerekről, versenyeredményekről, bár előfordul ez is. A tanulók sajátos értelemben mégis reziliensek, hiszen minden ellenkező hatás ellenére többségük mégis befejezi a középiskolát (Ceglédi 2012). Általában kisebb lépésekben érkeznek az eredmények, és ritkább, hogy egyből a tanulmányi eredményességben, sokkal inkább a tanulás iránti attitűdökben. Sikerként határozzák meg az iskola befejezésével kapcsolatos szándék kialakulását, a közösségteremtést. A fejlesztő munka eredményességének indikátora a tanulói figyelem és monotonitájerősödése.

„Ha a nevelést nem nézzük, csak az oktatást, akkor nehezebb eredményt elérni, mert a gyerekeknek nincs meg a családi támogatása.” (Tanárnő 22 éves tapasztalattal)

„Apró dolgokat is nagy sikerként élek meg, ha például a gyerek nem ellóg vagy elkérezkedik. (Tanárnő, 38 éves gyakorlattal)

„Sikerélményt ad, hogy egy-egy tanulónak sikerül meggyőzni, hogy ne hagyja itt az iskolát, s sikerül neki leérettségizni” (Tanár úr 31 éves tapasztalattal)

„Agyat azt nem tudtam adni nekik, de ilyen közösség nem volt még egy.” (Tanárnő, 38 éves gyakorlattal)

„Kilencedik év végére sikerült azt elérnem, hogy a negyvenöt percet tudok tanítani. Ezt már én nagy eredménynek látom, mert azt tapasztaljuk a kollégákkal, hogy negyvenöt percet nem képesek ugyanarra a dologra figyelni.” (Tanárnő, 20 éves gyakorlattal)

A sikertörténetek nagyon értékes, de ritka elemei a tanárok narratíváinak. Idézünk néhányat:

„Ha nem lesznek terhesek az iskola elvégzéséig, hogy ne gyerekként vállaljon gyereket, s a saját gyerekeit talán célirányosan tudja nevelni. Tavalyi év végén, akik komplex szakmunkás vizsgát tettek, kőműves valamennyien elhelyezkedtek. Ebben nekem is annyi szerepem van, hogy matematikai számírásokat velem tanulták meg” (Tanárnő 20 éves gyakorlattal)

„A mostani osztályomban is volt egy fiú, igaz, hogy idősebb mint a többiek, nagyon sokat hiányzott, nagyon nehezen ment neki, s amikor beindítottuk a számítógép karbantartó szakon most végzett, s könyvjutalmat kapott érdeklődéséért. Nála nagyon nagy változás következett be.”(Tanárnő 25 éves gyakorlattal)

„Iskolai szinten tavaly egy versenyen negyedik helyezést értek el és nagyon megdicsérték őket a zsűriben.” (Tanárnő 20 éves gyakorlattal)

„Az most a legnagyobb sikerünk, hogy sikerült egy-két gyerekeket eljuttatni szintvizsgára és megdicsérték őket idegen elnök és bizottsági tagok. Ehhez egy-két gyerek el tud jutni.” (Tanárnő 20 éves gyakorlattal)

Összességében a válaszadó pedagógusok eredményesség-koncepciója nagyon távol áll az országos középiskolai tanulmányi versenyek, a tehetségmozgalom, a nyelvvizsgapontok, emelt szintű érettségik dimenzióiban operacionalizált sikerelképzeléstől. Az eredményességet nevelés, karakterfejlesztés, célképzés, motiválás, felzárkózás, le-nem-morzsolódás perspektíváiban szemlélik. Az eredményesség koncepciók e kettőssége egymás mellett él a középfokú intézményekben dolgozó pedagógusok körében sajátos dichotómiát, kétfajta pedagógus identitást teremtve, melyek között nem nagyon tapasztalható átjárás.

7. A tanártovábbképzésre és tanárképzésre vonatkozó javaslatok

7.1. A jó képzés, a jó továbbképzés

A kiemelt figyelmet igénylő tanulók körében tapasztalattal rendelkező válaszadók a tanárképzésben megtapasztalt szakmai felkészülést nem tartják elég megfelelőnek a munkába álláshoz. A pedagógusképzés új, gyakorlati évet is tartalmazó modellje ezen valószínűleg jelentősen tud majd segíteni. Ami a pedagógusképzések elméleti szakaszának tartalmát illeti, a tantárgyi struktúrából az osztatlan tanárképzésre való visszaálláskor kiszorult társadalmi és kulturális tájékozottság megalapozásának visszaemlése szükséges lenne.

„Nem tudom, mire készít fel a tanárképzés. Nem tudom, hogy az ember a tanítási módszertan tekintetében hoz magával valamit vagy kialakul benne valami. Az én benyomásom az, hogy mindenki a mintáit követi. Mert a fiatal kezdők sem azt ültetik át a gyakorlatba, amit tanultak, hanem a korábbi mintáikat.” (Tanárnő 22 éves gyakorlattal)
Mikor én kijöttem a főiskoláról és bementem egy osztályba, azt mondtam, hogy a francért jártam főiskolára, abszolút fölösleges volt. Akkor ott nekem kell... Jó, a pszichológia, meg a pedagógia az segítség volt, meg a módszertan, hogy a saját tárgyamat hogyan tanítsam, az abszolút segítség volt. (Tanárnő 32 éves gyakorlattal)

A továbbképzők kompetenciája nagyon kritikus kérdés a tanártársadalomban. A válaszadók hangsúlyozzák, hogy a kiemelt figyelmet igénylő tanulók körében nem tájékozott képzőket, a módszertani divatokat tapasztalat nélkül forgalmazó ügynököket nem fogadják el. Jól mutatja ezt a történet, melynek csattanója a felsült továbbképzőről szól. („Kijött egy debreceni kolléganő, megpróbálta, hatalmas káosz lett, s mondta, hogy ő nem ilyen gyerekekhez van szokva.”)

„Az nem ugyanaz, mint amikor elmegyünk egy olyan továbbképzésre, ahol egy olyan kolléga beszél, aki már régen nincs benne.” (Tanárnő, 38 éves gyakorlattal)

Nagyon határozott negatív véleményük van az ún. elit középiskolákról, ahol véleményük szerint nem folyik valódi pedagógiai munka. A hátrányos helyzetű diákokkal dolgozó tanároknak számára komoly identitásalkotó tényező, hogy nem a munkájuk pedagógiai kihívásokkal teljes, s ezekre válaszokat tudnak adni.

„Megvolt a gyerekeknek a középfokú nyelvvizsgálója, de a nyelvtanár mást nem csinált, csak megkérdezte, hogy a héten kinek lett meg a nyelvvizsgálója.” (Tanárnő 22 éves gyakorlattal)

„Ebben az iskolában nagyon lehet pedagógusnak lenni. (...) Én Debrecenben jártam a Kossuth Gimnáziumba, s láttam a pedagógiának azt az oldalát is, amikor csak le kell adni, természetesen nagyon magas szinten, de csak le kell adni az anyagot. De egy olyan fogadóközönségnek, ahol otthon komplett könyvtárak vannak és támogatottság, minden téren, akár mentálisan, akár a szemléletmódot tekintve. Itt viszont főképp nevelni kell a gyerekeket.” (Tanárnő, 32 éves gyakorlattal)

7.2. Kutatásalapú, jelenségalapú tanártovábbképzés

Válaszadóink mindnyájan említik, hogy rengeteg továbbképzésen vettek részt. A szókinsükön egyértelműen érezhető, hogy elsajátították az elmúlt évek továbbképzési divathullámainak összes kulcsfogalmát. Ennek ellenére a továbbképzések leghasznosabb formájának a horizontális szakmai kapcsolatháló létrehozását látják. A középiskolák a tanárok közötti együttműködések, tapasztalatcserek tanuló közösségek jobban vonzzák a tanárokat, mint a hagyományos típusú továbbképzések. A tanulók oktatási szintek közötti átmenetének biztosítására az általános és a középiskola tanárainak helyben megszervezhető kooperációt elősegítő tréningekre is szükség lenne.

„Benne voltam az Eötvös programban, az egy imádnivaló továbbképzés volt, (...) az volt benne a jó, hogy kialakult egy asztaltársaságom, Mátészalkáról meg hasonló. Nekem nagyon hasznos, hogy máshol is vannak olyanok, akik úgy gondolkodnak, mint én, s ennek a másoknak milyen jó meglátásai vannak. Mert azért a közeg lehűz. A pedagógusoknak olyan kicsit kikapcsolós továbbképzések kellenének, melyen tudjuk tartani más iskolákkal a kapcsolatot.” (Tanárnő, 38 éves gyakorlattal)

A felzárkóztató programok önképzésekkel és elismeréssel való összekapcsolását nagyon értékesnek és jó konstrukciónak tartják a válaszadók. Az Útravaló program visszhangja mindenütt igen pozitív, a tanárok a saját és a gyermekek fejlődési lehetőségét összekapcsolva látják benne. Azokat a programokat viszont negatívan ítélik meg, melyek sok adminisztrációra és látszattevékenységekre kényszerítik a pedagógusokat, miközben nem járul hozzá a fejlődésükhöz.

„Csinálunk ezt is, azt is, próbálkozunk. De olyan sokszor azt érzem, hogy nem a gyerekekről szól, hanem a pénzről, ami persze feljebb többet, lejjebb kevesebbet jelent.” (Tanárnő, 38 éves gyakorlattal)

„Manapság az a fontos, hogy mindenhol ott legyünk, mindenhol megjelenjünk, fényképet készítsünk, és már a legeslegutolsó a tanítás” (Tanárnő 25 éves gyakorlattal)

A továbbképzésekben fontos lenne, hogy helyet kapjon a saját gyakorlat másokéval való összehasonlításának élménye, s ezt az esetmegbeszéléseken túllépve a tudományos elemzés tárgyává tenni olyan módon, hogy a működési mechanizmusok, feltételek szisztematikus megfigyelésére, tulajdonképpen kutatómunkára ösztönözzön a tanár kollégákat. A nemzetközileg már igazoltan hatásos, kutatás alapú vagy jelenség alapú tanulásnak a tanártovábbképzésben és a tanárképzésben is döntő helye kellene legyen.

7.3. A tanulás tanítása a képzésekben

Mivel otthoni tanulás nem történik a kiemelt figyelmet igénylő tanulók körében, a tanárok nagy szükségét érzik olyan intézményi keretnek és nyugodt helyszínek a kialakításának, melyek lehetőséget nyújtanak arra, hogy a középiskolás diákok nyugodt körülmények és elérhető szakmai segítség kíséretében tanuljanak. A tapasztalataik alapján az lenne hatásos, ha délutáni, kiscsoportos, személyre szabott foglalkozás keretében tudnának tanulni a diákok, és déli 12 után nem is szabadna órát tartani, mert elfogy a figyelem. A hangsúly itt az önálló tanulási technikák megtanítására és folyamatos fejlesztésére helyeznék. Találkoztunk olyan iskolával, ahol a tanárok óraszámába állandóan be vannak kalkulálva ezek az egyéni fejlesztések, korrepetálások. Az egyéni fejlesztés viszont más típusú munka, mint a tanórai, ez speciális felkészítést igényelne.

Az iskolai segítő személyzet nem megoldott a vizsgált intézményekben, hiányzik a szociális munkás, a gyógypedagógus, a fejlesztő pedagógus és az iskolapszichológus is. Amíg ezek a teljes iskolahálózatban nincsenek jelen, csak heti néhány órára ki-kiszállnak ezekbe az iskolákba, ahol a kiemelt figyelmet igénylő tanulók aránya majdnem száz százalékos, addig nem tudnak komoly hatást kelteni, s mindaddig a pedagógusok töltenek be sokféle „segítő, fejlesztő szakértő” szerepet. A pedagógusképzésben és továbbképzésben ezekre fel kellene készülni.

7.4. Pályaválasztási orientációra való felkészítés

A céltalanság és a téves választások kezelése érdekében a kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal való munkálkodásban a továbbtanulással kapcsolatos tanári/osztályfőnöki tanácsadás és a tanulói karriertervezés kulcskérdés, azonban a tanárok erre nem érzik magukat eléggé felkészültnek, hisz nincsenek a szükséges oktatásügyi és munkaerőpiaci információk birtokában. A válaszadóink

számára a pályorientációs segítség nem pszichés pályaalakultság lenne, hanem a tanulói képességek, a társadalmi-munkaerőpiaci realitások és a családi feltételrendszer összeillesztésének monitorozása és ennek fényében a megfelelő és reális továbbtanulási irány kiválasztását jelentő és a kiemelt figyelmet igénylő diák célazonosításának és motiválásának napi szintű gyakorlata.

„Nem gondolom, hogy akár az OKJ-s képzésekkel kapcsolatban mindenki tisztában van. Ne csak a saját iskolája kínálatával legyen tisztában, hanem csak akkor tud jó tanácsot adni, ha a lehetőségekkel maga is agyon tisztában van.” (Tanárnő 20 éves gyakorlattal)

„Nehéz jó irányról beszélni, mert nem biztos, hogy amit mi jó iránynak gondolunk, az nekik is jó irány lesz.” (Tanárnő 20 éves gyakorlattal)

„A tanártól származik minden esetben a továbbtanulás javaslata, persze ha a gyerek nem akar, én hiába akarok.” (Tanárnő 20 éves gyakorlattal)

„A felsőfokú továbbtanulás messze van, érettségi után szakmai továbbtanulás a reális lehetőség. (Tanárnő 32 éves gyakorlattal)

„A tanulásra olyan ösztöndíjrendszert biztosítani, ami a megélhetési költségeket is biztosítaná, a mindennapos bejárást, étkezést...” (Tanárnő 20 éves gyakorlattal)

„Az orientáló-motiváló programok szervezése sikeres, diplomás, egyetemista környékbeliekkel...” (Tanárnő 25 éves gyakorlattal)

A kiemelt figyelmet igénylő tanulók számára viszont a továbbtanulási döntés alapvetően a jelenben értelmezhető anyagi kérdéssé egyszerűsödik le. Az Útravaló program sikere éppen abban áll, hogy az ösztöndíj miatt már sikerül meghozni egy, a mindennapi anyagi túlélési szempontokon túli továbbtanulási érdekű döntést. A hátrányos helyzetű tanulók egy része, ahol a középiskola erőfeszítést tesz, a középiskolák által nyújtott technikai képzéseket választja, a családi pótlék itt még jár. A felsőoktatásban viszont már nem jár családi pótlék, s a szociális ösztöndíjak nem olyan volumenűek, hogy a felsőoktatási költségeket fedezzék. A leghátrányosabb helyzetű tanulók szülei lebeszélnek a tanulót mindenféle tanulásról, hogy azonnal kereset után nézzen. A tanárok véleménye az, hogy ha a tanulmányi ösztöndíj magasabb lenne, mint a minimálbér, akkor a szülők egy része talán nem lebeszélne, hanem hagyná, hogy a tanár orientálja a gyermekét.

A felsőoktatás vonzását az egyetemi szakkollégiumokkal, diákszervezetekkel való találkozások erősítik, hogy a diákoknak fogalmuk alakuljon ki és kedvük ébredjen a továbbtanuláshoz, de a megkérdezett tanárok hangsúlyozták, hogy erre csak a kisebbségük lenne alkalmas. A felvételi procedura is nehéz egy tanulónak, de még az osztályfőnököknek is bonyolult, ez is több felkészülést igényel a tanártól.

7.5. Tevékenykedtető, aktív tanulás, gyakorlatközeli tanulási formák

A kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal foglalkozók egybehangzóan érvelnek amellett, hogy a középiskolások e csoportja számára rendkívül fontos, hogy a tanulás változatos és gyakorlatias tevékenységgel járjon együtt. Ennek megkerülhetetlen pillére az infokommunikációs eszközök sokoldalú tanórai felhasználása, ami motiválja a tanulókat, fenntartja a figyelmüket. Az interjúk alapján elmondható, hogy a pedagógusok korra való tekintet nélkül törekcszenek az IKT eszközök tanórai integrálására, s használhatónak is tartják a külső tananyagfejlesztők által készített materiát is, azonban a sajátos tanulói kompozíciónak megfelelő tananyag szükségességét is hangsúlyozzák, ezért a diákok összetételének és érdeklődésének megfelelő tananyag fejlesztés a tanártovábbképzési kurzusok hasznos projektfeladata lehetne. Az interaktív tábla népszerű, de a saját okostelefon tanórai felhasználása olyan élményt nyújthatna, ami az osztálytermen kívül is elérhető tanulás lehetőségeit nyitná meg.

A kiemelt figyelmet igénylő középiskolások oktatásának és fejlesztésének másik fontos pillére az osztálytermen kívüli élményalapú programokkal való nevelés, ami áttörhetné szűk látókör és az ingerszegénység falait és hozzájárulhatna az életcélok meghatározásával kapcsolatos tehetetlenségtől való megszabaduláshoz. Az ilyen típusú extrakurrikulum, a szabadidős, közösségi, élményszerző programok csak kevés iskolában működnek elsősorban a gyerekek érdektelenségére hivatkozva, pedig pedagógiai hatékonyságuk elismert. A táborok, kirándulások, testvérvárosok által szervezett látogatások speciális felkészülést igényelnek a tanároktól, azonban sokoldalú fejlesztési lehetőséget (közösségi nevelés, viselkedési kultúra, a turisztikai és történelmi tájékozódás) jelentenek.

8. Következtetések

Tanulmányunkban arra vállalkoztunk, hogy megvizsgáljuk, milyen módon jelenik meg a Debreceni Egyetem szűkebb vonzás- és kibocsájtó körzetében a kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal való intézményes foglalkozás. Korábbi kutatásainkra támaszkodva megállapítottuk, hogy a 2015-ben megkérdezett tiszántúli pedagógusok körében van igény az ezirányú továbbképzésekre. A 2016-os Országos Kompetenciamérés adatbázis alapján áttekintettük Hajdú-Bihar megye középiskoláit abból a szempontból, hogy a telephelyi adatszolgáltatás szerint hogyan alakul néhány jellegzetes, kiemelt figyelmet igénylő tanulói csoport részaránya a középiskolákban.

Megállapítottuk, hogy a középfokú oktatás általánossá válásával a rendszer heterogénebbé és befogadóvá vált, ugyanakkor térségünkben és ezen belül a középfokú intézmények egy jelentős részében a kiemelt figyelmet igénylő középiskolások aránya olyan magas lett, hogy ez már nem néhány tanuló integrációjának kérdéskörében tárgyalható, hanem az intézmények tantestületei számára kifejezetten új pedagógiai kihívásként jelenik meg. A Hajdú – Bihar megyei középiskolák közül kiválasztottunk nyolcat, ahol a kiemelt figyelmet igénylők aránya még a régiós átlagot is messze meghaladta valamely szempontból, s ezekben az iskolákban végeztük el az adatfelvételt. Interjúkat készítettünk olyan tanárokkal, akik jelentős tapasztalatot halmoztak fel a kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal végzett munkában, s a környezetük valamiképpen eredményesnek tartja a munkájukat. A strukturált interjú kérdéskörei a kiemelt figyelmet igénylő tanulók összetétele és jellemzése, a velük végzett pedagógusmunka kihívásai és megoldásai, e munka eredményessége és a pedagógustovábbképzési konklúziói köré épültek, s az elemzésünk során is ezt a gondolatmenetet követtük. A pedagógusképzés és továbbképzés számára megfogalmazott javaslatok közül kettő a képzések munkaformájára vonatkozik: a horizontális tudásmegosztásra épülő hálózati tanulás továbbképzésekben való határozottabb megjelenítését és a kutatásalapú (inquiry based) képzést javasoltuk. A továbbképzések tartalmában az eddigiekhez képest új elemként a tanulás tanítása, a pályaválasztási orientáció valamint a tevékenytető, aktív tanulási módszerek súlyát lenne szükséges növelni.

9. Hivatkozott szakirodalom

- Bacsikai Katinka (2015): Iskolák a társadalom peremén. Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok Szeged: Belvedere
- Ceglédi Tímea (2012): Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. Szociológiai Szemle, 2. 22. 85-110.
- Hermann Zoltán - Imre Anna - Kádárné Fülöp Judit - Nagy Mária - Sági Matild - Varga Júlia (2009): Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutató (TALIS) első eredményeiről. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Lannert Judit - Sinka Edit (2009): A pedagógusok munka- és munkaidő-terhelése. Kutatási beszámoló.
- Pusztai Gabriella - Morvai Laura szerk. (2015): Pálya – modell. Budapest-Nagyvárad: Új Mandátum Kiadó & Partium Press

10. Melléklet

Interjúvázlat pedagógusoknak

Tisztelt Kolléga! A középiskola eredményes befejezése és a középiskola utáni továbbtanulás a tanulók egy jelentős részének gondot okoz. Nehéz megállapítani, hogy ez a hátrányos helyzet, a környezeti kultúra és/vagy egy/több kiemelt figyelmet igénylő további probléma miatt alakul így. A kutatásunk arra keres választ, hogy a pedagógusok milyen hatékony eljárásokat és módszereket fejlesztenek ki, gyakorolnak vagy látnának fejlesztendőnek a tanulók eredményességének segítése érdekében! Kérem Önt, mint tapasztalt kollégát, segítse kutatócsoportunkat e kérdések megválaszolásában!

1. **Bemutatkozás**

Kérem, mutassa be magát röviden!

Mit tanít? Mióta? Miért lett pedagógus?

Mit szeret a munkájában? Mit nem szeret?

Hogyan jellemezné az Ön iskolájának speciális oktatási helyzetét, továbbtanulás és lemorzsolódás általános iskolából, középfokon, felsőoktatási bejutás tekintetében?

Hogyan jellemezné az Ön iskolájába járó tanulókat (származási település(ek), családok bemutatása, etnikai összetétel) Vannak-e hátrányos helyzetű tanulók? Mely roma/cigány csoportokból vannak tanulók, mi a jellemző rájuk, milyen a kapcsolat közöttük? Milyen BTMN vagy SNI tanulói csoportok jelennek meg az iskolában? A tehetséges tanulók aránya milyen Önöknél?

Milyen arányban vannak pedagógiai szempontból kiemelt figyelmet igénylők (BTMN, SNI, diszes, tehetséges, függőséggel küzdő) a fenti tanulók között?

Milyen mértékben esik egybe a szociális és a pedagógiai problémakör?

Hogyan alakul a kiemelt pedagógiai figyelmet igénylők aránya az utóbbi években?

2. A kiemelt figyelmet igénylő diákokkal végzett pedagógiai munka bemutatása

Milyen kiemelt figyelmet igénylő diákokat tanít? Hányadikosok? Milyen eredményesség jellemzi őket? Milyen motiváció? Meséljen konkrét élményeket ezzel kapcsolatban!

A családi háttérükről milyen tapasztalatai vannak? Mit gondol, milyen nehézségekkel küzdenek a diákok, amelyek a tanulást és a karrierjüket nehezítik? Meséljen konkrét élményeket ezzel kapcsolatban!

Milyen a szülők hozzáállása a gyermekneveléshez, a tanuláshoz?

Milyen a tantestület hozzáállása a pedagógiai kihívásokhoz?

Kérem, gondolja át, mik az effektív módszerek, eljárások az Ön illetve tantestülete gyakorlatában!

Kérem, amennyiben lehetséges, gondoljon a tanórai és a tanórán kívüli módszerekre, szülői kapcsolattartásra is, s tegyen említést azokról a gyakorlatokról, amelyeket hatásosnak talált!

Milyen pedagógiai módszereket tapasztalt hatásosnak a roma/cigány tanulók körében?

Milyen pedagógiai módszereket tapasztalt hatásosnak a hátrányos helyzetű tanulók körében?

Milyen pedagógiai módszereket tapasztalt hatásosnak a kiemelt pedagógiai figyelmet igénylők (BTMN, SNI, diszes, tehetséges, függőséggel küzdő) körében?

Milyen taneszközöket, tankönyveket talált hatásosak e tanulócsoportok fejlesztésére?

Milyen változást tudott/tudtak elérni, miben érhető ez tetten (eredményességben, tanuláshoz való viszonyban)?

Milyen eredményeire a legbüszkébb ezen a területen? Mikor elégedett a munkájával?

Véleménye szerint milyen képzésre, továbbképzésre lenne szükségük a pedagógusoknak a kiemelt figyelmet igénylő tanulók fejlesztéséhez?

3. Továbbtanulás

Milyenek a továbbtanulási lehetőségek az Önök iskolájából?

Milyen arányban és hová mennek továbbtanulni diákjaik?

A roma/cigány, hátrányos helyzetű és a kiemelt figyelmet igénylő tanulók általában hogyan folytatják tanulmányi pályafutásukat?

Követik a későbbi pályafutásukat? Ismeretei szerint a munkába állók körében milyen gyakori a tanuláshoz való visszatérés?

Tud említeni pozitív példákat, amikor hátrányos helyzetű tanuló sikeresen továbbtanult? Mi volt a siker titka? Van-e hatása a környezetére? Milyen intézményt választott? Milyen szakot? Minek a hatására? Mit lehet tudni róla (sikeres volt, elégedett, végzett stb...)

Tud említeni negatív példákat? Mi volt a sikertelenség oka?

Milyen tényezők játszanak szerepet a hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulásában? Ön szerint kik ebben a főszereplők? Kinek milyen hatásköre van?

- a diák (saját motivációja, képességei, énképe, lehetőségei)
- a család (értékrendje, forrásai, tájékozottsága, lehetőségei)
- a tanárok (odafigyelése, támogatása, lehetőségei)
- az iskolában kidolgozott speciális eljárások, módszerek
- a diákothonban, kollégiumban kidolgozott módszerek
- a szülőkkel kialakított együttműködés
- igazgatók és iskolák
- osztálytársak, kortársak
- tehetséggondozó programok, mentorok
- szociális ellátórendszer
- felsőoktatási intézmények
- egyéb

4. Konkrét javaslatok

Ön szerint mire lenne szükség ahhoz, ...

- hogy a hátrányos helyzetű tanulók eredményesen felkészüljenek a továbbtanulásra?
- hogy helyes döntést tudjanak hozni?

- hogy a jelentkezést és a továbbtanulást meg tudják valósítani?

Mit tehetne például egy felsőoktatási szakkollégium, hogy ösztönözze a jelentkezést? Egy egyetem? (toborzás, előadások stb.)

Mit tehetne egy középiskolai kollégium, hogy ösztönözze az említett tanulói csoportok sikeres továbbtanulását?

Mit tehetne a középiskola, hogy ösztönözze az említett tanulói csoportok sikeres továbbtanulását?

Javaslatok részletezéséhez szempontok:

- *pedagógiai, módszertani változások,*
- *intézményi, szervezeti változások,*
- *változások a pedagógusképzésben, pedagógus-továbbképzésben,*
- *változások a pedagógusok munkakörülményeiben.*
- *roma önkormányzatokkal-civilekkel való együttműködések,*
- *szociális támogatások,*
- *ismeretterjesztő, szülői felkészítő előadások-programok az iskolában,*
- *pályaválasztási tanácsadás,*
- *iskolapszichológus*
- *iskolai szociális munkás, szociálpedagógus*

Min kellene változtatni, hogy az eredményesség, illetve a továbbtanulás arányai emelkedjenek?

Mi okozza a legnagyobb nehézséget a továbbtanulási jelentkezési-felvételi eljárás során?

(a felvételi rendszerének átlátása, jelentkezés menete, anyagiak előteremtése, információhiány).

Ön szerint át kellene-e alakítani a felvételi rendszert ahhoz, hogy ezeknek a tanulói csoportoknak is hozzáférhető legyen? Ha igen, hogyan?

Milyen tendenciákat vár az elkövetkező években (pl. a nyelvvizsga, emeltszintű érettségi miatt) a kiemelt figyelmet igénylő gyerekek továbbtanulása kapcsán?

Milyen fejlesztésre lenne szükségük a pedagógusoknak, hogy választ tudjanak adni ezekre a kihívásokra?

Köszönöm a beszélgetést!