

Az EFOP 3.1.2-16-2016-00001 számú, A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából- Komplex Alapprogram bevezetése a köznevelési intézményekben” című projekthez kapcsolódó szakmai anyag.

Prof. Dr. Pusztai Gabriella – Dr. Bacskai Katinka

**Iskolai „jó fejlesztések” feltárása és elemzése a
végzettség nélküli iskolaelhagyás szempontjából
reziliens intézményekben**

**Debrecen
2017**

SZÉCHENYI 2020

Tartalom

Magas lemorzsolódási kockázatú iskolák az észak-alföldi régióban	3
A végzettség nélküli iskolaelhagyás okai	3
A reziliens iskolák kiválasztása.....	6
A terepkutatások eredményei	9
A kutatás módszertani eredményei.....	10
Mitől reziliensek az iskolák?	10
1-es számú esettanulmány	14
2-es számú esettanulmány	22
3. esettanulmány	33
4-es számú esettanulmány	38
5-ös számú esettanulmány	44
Hivatkozott szakirodalom.....	50
Mellékletek.....	53

Magas lemorzsolódási kockázatú iskolák az észak-alföldi régióban

Az iskolai lemorzsolódás fogalma arra vonatkozik, amikor a tanuló az iskolai végzettség megszerzése nélkül fejezi be tanulmányait (alap, közép vagy felsőfokon), így a hazai szóhasználatban az iskolaköteles kor végét elérő, de nem teljes iskolai végzettséggel rendelkező diákokat végzettség nélküli iskolaelhagyóknak tekintjük. Az iskolai lemorzsolódás nagyon népszerű téma mind a nemzetközi, mind a hazai szakpolitikai közbeszédben (Levin 2011, Lamb et al. 2011). Mivel nemcsak az egyéni karrierutat és a társadalmi esélyegyenlőséget veszélyezteti, hanem óriási többletköltséget jelent a nemzetgazdaságoknak, a tengerentúlon már régebb óta hatalmas összegekkel finanszírozott programok futnak a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése érdekében, s jelenleg az Európai Unió 2020 stratégiájában is prioritást élvez a probléma kezelése. Jelzőrendszer épül, amelynek feladata a veszélyeztetett gyerekek azonosítása, és hosszabb-rövidebb kifizetésű programok indulnak annak érdekében, hogy a fiatalok ne essenek ki idő előtt az iskolapadból. A lemorzsolódás problémájának összefüggésrendszere azonban igen kiterjedt, s nem csupán az iskolákon múlik, hogy egy oktatási rendszerben milyen mértékű a lemorzsolódás. A szakirodalom számos ilyen rendszerszintű hatótényezőt tart számon, ide tartozik az iskolaköteles korú népesség száma és összetétele, a nemzeti tanterv tartalma, az iskolai programok akkreditációjának módszerei, az iskolai követelmények és az értékelési gyakorlat jellege, az iskolahálózat területi eloszlása, az iskolák szelektivitása, a különböző iskolafenntartókhoz tartozó intézmények funkciói, s nem utolsósorban az iskolák finanszírozása. Szerepet játszanak a jelenség országokénti különböző mértékű elterjedésében továbbá az iskolaköteles kor kezdetének és végének különbségei, a pedagógus pályára való felkészítés tartalma, az iskolai kudarcok kezelésének rendszerszintű kidolgozottsága, a nem-pedagógus iskolai személyzet összetétele és speciális felkészültsége, valamint a második esély és a továbbhaladási lehetőségek nyitottsága a szakképzés és felnőttképzés irányába. Tanulmányunkkal a lemorzsolódás iskolai szintű folyamatának vizsgálatához szeretnénk hozzájárulni, egyrészt a korábbi kutatások eredményeinek felidézésével, másrészt egy olyan megközelítéssel, mely a magas lemorzsolódási rizikóval jellemezhető, ám a vártnál eredményesebb intézményekre koncentrál annak érdekében, hogy azonosítsa egy régió lemorzsolódást megelőző eredményes iskolafejlesztéseit.

A végzettség nélküli iskolaelhagyás okai

A végzettség nélküli iskolaelhagyás igen komplex probléma, amely számos okra vezethető vissza. Az összefoglaló munkák a következő tényezőcsoportokat különítik el, melyek befolyásolják a lemorzsolódás esélyét: (1) az individuális tényezők, például a nem, az etnikai hovatartozás, az egészségi állapot, a tanulással kapcsolatos attitűdök, az elkötelezettség; (2) a családi hatások, vagyis a szocioökonómiai státus, a szülők iskolázottsága, nevelési stílusa, a háztartásnagyság és összetétel, az iskolai tevékenységekben való szülői érdekelttség és részvétel; (3) az iskolai jellemzők, azaz az oktatás minősége, az iskolaméret, az iskolatípus, az iskolai klíma és a tanárok elkötelezettsége; (4) a kortárs hatás, melybe a baráti kör, a kortárs kultúra, a normák és értékek tartoznak; (5) a környezeti hatások, mint a szomszédsági hatás vagy a lakóhelyi környezet jellemzői; és végül a (6) regionális és országos vonások (iskolahálózat, oktatáspolitikai) (Lamb et al. 2011). Jelentős diszciplináris különbségek mutatkoznak abban, hogy mely tényezőkkel magyarázzák a kutatók a jelenséget. A pszichológusok elsősorban az egyéni okokat vizsgálják, mint amilyen a deviancia, agresszivitás

(fiúknál gyakoribb), antiszociális viselkedés, a szociális kompetenciák, a szociálpszichológiai fejlődés eltérései, a kortárs csoporthoz való viszony (Battin-Pearson et al. 2000). Amellett érvelnek, hogy ezek a tényezők már nagyon korán (akár óvodás kortól) előre jelezhetik, ha egy gyermeket veszélyeztet a lemorzsolódás, rámutatnak, hogy minden harmadik gyermeknél, aki végzettség nélkül esik ki az iskolából, megfigyelhetők a fent leírt pszichológiai problémák, s így jól előre jelezhető a kockázat. Ennek megfelelően, ha a szakemberek időben felismerik a problémát, akkor a megelőzés is hatékonyan tud működni (Mayer 2001).

Az oktatásszociológiai kutatások is vizsgálják a nemek közötti különbségeket (Rumberger 1983), de elsősorban a családi és társas környezeti háttérre koncentrálnak a magyarázatkeresésben (Rumberger et al 1990; Chapman et al 2012). A családi háttér jelenti egyfelől a szülők iskolai végzettségét, amely önmagában is befolyásos tényező a végzettség nélküli iskolaelhagyás szempontjából, de a legtöbb kutatásban a család anyagi helyzetével, jövedelmével és a szülők munkaerőpiaci státusával is szoros összefüggésben áll (Rumberger 1990). Noha számos egyéb tényező is közrejátszik a lemorzsolódásban, a társadalmi, családi hátrányok élenjáró veszélyeztető tényezőnek számítanak, ezek között a korreláció egyértelmű. Eltérő lehet az ok, pl. nemenként, hogy miért esnek ki az iskolából a diákok. A lányoknál elsősorban a korai terhesség, fiúknál a korai munkába állás a leggyakoribb indok (Rumberger 1983). Ugyanakkor az alacsony társadalmi státus, a munkanélküli szülők, vagy az etnikai kisebbséghez tartozás nem jelent egyenes utat a végzettség nélküli iskolaelhagyáshoz, mert vannak olyan tényezők, amelyek védőfaktort jelentenek. Az oktatáskutatók korábban úgy vélték, hogy a középosztályi tanulók dominanciája elegendő a kudarcok mérsékléséhez, azonban a nyolcvanas években a középosztályi tanulók jelentős lemorzsolódási mutatói láttán egyértelművé vált, hogy nem elegendő a társadalmi státusmutatók figyelembe a magyarázatmodellekben.

Korábbi kutatásainkban azonosítottuk a védőfaktort képző, ún. kompenzáló tényezőket, s összefoglalóan az egyént körülvevő kapcsolatháló tanulmányi eredményességet támogató társadalmi tőke mutatóiként tartjuk őket számon (Pusztai 2004). Az elemi kapcsolatháló, ami a tanulót körülveszi, a családban formálódik meg. A sérült családszerkezet, szülői jelenlét hiánya, a szülő-gyermek interakció szegényessége komoly előrejelzője az iskolai kudarcnak (Teachman et al. 1996, Jimerson et al 1997, Meier 1999, Coleman 1989, Coleman 1997, Parcel & Dufur 2001, Parcel et al. 2010). Az intakt családi háttér, amely elsősorban a lányokra van kedvező hatással, mert kitolja a családalapítás időpontját. A szülők válása, a tartósan távol dolgozó szülő, a gyerek költöztetése a szülők között mind növelik a lemorzsolódás esélyét. A családnak „kemény”, jól mérhető attribútumai mellett más lehetséges hatótényezői is vannak. Ugyanolyan iskolai teljesítmény és családi háttér mellett vannak bizonyos csoportok, ahol nagyobb a lemorzsolódás esélye. A rizikótényezők akkumulálódásának valószínűségét erősíti, ha a család nem ösztönzi a diákot a továbbhaladásra, s engedi, hogy egyedül hozza meg azt a döntést, hogy kilép az iskolából. Szintén növeli a kockázatot, ha a szülők maguk sincsenek meggyőződve az iskoláztatás előnyeiről, nem involválódnak az oktatás világába, ebben az esetben az iskola kevésbé képes velük kapcsolatot tartani. Ez a jelenség azokkal a szülőkkel gyakrabban fordul elő, akiknek a saját tanulási útja sem volt sikeres, így nemcsak halmozódik, hanem átöröklődik a lemorzsolódás kockázata (Rumberger 1990). Az erős szülői involváltság ugyanakkor csökkentheti a kockázatot, ezért a beavatkozások egyik fontos célcsoportja a szülő-társadalom. Putnam értelmezéséből kiindulva Bryk és Schneider kimutatták, hogy a relációs bizalom növekedése az iskolaközösségekben hozzájárul a tanulmányi eredmények javulásához (Bryk & Schneider 2002). Az iskola bizalmi légkörének kialakulásához kölcsönös meggyőződésre van szükség arról, hogy egymás értékpreferenciáinak és érdekeinek tekintetbe vételét fontosnak tartják és tiszteletben tartják egymás tevékenységét. A tanár-szülő kapcsolat erősségét vizsgálva a találkozások gyakoriságának, a kommunikáció formális vagy informális jellegének befolyásos rizikót

mérséklő szerepére derült fény (Jimerson et al. 1997, Meier 1999). A vizsgálatok a kapcsolattartási formák (szülői értekezlet, fogadó órai megjelenés, telefonos érdeklődés, iskolai programokon való részvétel, önkéntes iskolai munka) hatékony szerepére mutattak rá, melyek a nevelési célok, nevelési értékek fokozatos konvergenciáján keresztül hatva válnak protektív tényezővé (Jeynes 2007, Stewart 2008). A kapcsolattartás sűrűségének első lépcsőben az információáramlás és a tanulói magatartás kontrollja szempontjából mutatkozik a haszna, a bizalom és a generalizált reciprocitás csak egy következő lépcsőfok, s a nevelési értékek, vagy még inkább az értékrend konzisztenciája esetén sikerül a tanuló környezet normabiztonságát előállítani, amely ebben az értelmezési keretben a legtöbbször értékelt és leghatékonyabb erőforrás egyszerre. Speciális probléma, hogy az iskolázatlan szülők nehezebben értenek szót a tanárral, holott különösen az alacsony státusú és kisebbségi tanulók szüleinél még inkább szükséges a tanár iránti stabil bizalom (Pusztai 2004, Kozma et al. 2004, Pusztai 2009). A nevelésszociológiai szakirodalom már korábban tudósított a szülők extrakurrikuláris iskolai tevékenységének jótékony hatásáról, az iskolafejlesztések nem gyakran élnek ennek lehetőségével (Husen 1994, Pusztai 2009, Halász & Lannert 2003).

Mivel a tanulmányi kudarcok megerősítik az eredendően fennálló lemorzsolódás kockázatokat, kézenfekvő az iskolai eredményesség alakulásának vizsgálata. Azok a diákok morzsolódnak le nagyobb eséllyel, akiknek a jegyei, vizsgaeredményei lényegesen gyengébbek a kortársaknál, ugyanakkor a kutatások azt bizonyítják, hogy az alacsony iskolai eredményesség szorosan összefügg a családi háttérrel valamint a képességekkel és az iskolával kapcsolatos attitűdökkel (amelyeket szintén befolyásol a családi háttér), tehát a jegyek, csak mintegy közvetítik ezek hatását. Ugyanakkor az összefüggés nem tökéletes, előnyösebb anyagi helyzet esetén még a rosszabb eredményekkel rendelkező diákok sem esnek ki olyan eséllyel az iskolarendszerekből, mint a szegényebb társaik (Ensminger és Slusarcick 1992).

Noha az iskolai lemorzsolódási arány az iskolai eredményességmutatók között szerepel, nagyságrendileg kevesebb tanulmány szól arról, hogy az iskola, mint intézmény, vagy maga az az oktatási rendszer mennyire tehető felelőssé a lemorzsolódásért. Az iskola felszereltsége a fejlett világban már nem függ egyértelműen, vagy más tényezőkkel együtt függ csak össze a lemorzsolódási rátákkal (Yokozeki 1996). Egyéb jól mérhető változók vizsgálata is kevés eredményt hozott, pl. az iskolanagyságé, mert a kutatók azt találták, hogy ez a tényező csak más klímátényezőkön keresztül gyakorol hatást a lemorzsolódási mutatókra (Pittman-Haughwout 1987). Nagyobb hangsúly kerül a tanárookra, amely hatás egyfelől az oktatás minőségében, kemény tényezői mentén fejt ki hatását, mint a tanárok végzettsége, másik út pedig a tanár-diák kapcsolatháló erősségére vagy annak működési diszhamóniájára fekteti a hangsúlyt, amelyek közül a tanárok kiégése a leginkább kutatott terület (Lecompte-Working 1991), de újabban a tantestületen belüli társadalmi tőke is a vizsgálatok fókuszába került. Ezt a társadalmi tőkét egyrészt a tanári együttműködés gyakoriságán és a közös tevékenységeken alapuló strukturális sajátosságként, másrészt az értékközösséget kifejező tartalmi dimenzióként közelítik meg (Goddard et al. 2007, Liu & Wang 2008, Fenzel & Monteith 2008, Fenzel 2013), s elsősorban a hátrányos társadalmi helyzetű diákokkal jellemezhető iskolai kompozícióban mutatkozik erőteljesebbnek a tanári intragenerációs tőkeforrások sorsdöntő szerepe (Malone 2009, Bagley 2009, Bacskai 2015).

A szakirodalom a következő tényezők erősítését tartja döntőnek a lemorzsolódás leghatékonyabb megelőzésében a szülők érdekeltté és elkötelezetté tétele a gyermekek tanulása és az iskola iránt, a kora-gyermekkori és kisiskolás kori nevelés színvonalának és biztonságának erősítése az írás- és az olvasási készség korai előkészítése és fejlesztése. A mentorálás és

tutorálás elengedhetetlen, melyek közül az előbbi az utóbbi feltétele. A mentorálás a bizalmon alapuló, személyes, egyéni törődés, mely támogató kapcsolatra épül a mentorált és a mentor között, míg a tutorálás is ugyanilyen személyre szóló tevékenység, amely speciális tanulmányi tevékenységekre, illetve egyes képességek fejlesztésére koncentrál. A lemorzsolódás mérséklését jól szolgálja a közösségi szolgálat bármely formája, mely a tanulmányi munkát összekapcsolja a közösségi tapasztalatok, az állampolgári felkészítés különböző formáival. Szintén itt említendő a kiemelt figyelmet igénylő tanulók képességfejlesztésének egy-egy konkrét területére készült alternatív pedagógiai módszerek. A kurrikulum iskolán kívüli programokkal való gazdagítása a hátránykompenzálás és a társadalmi tőketeremtés érdekében megkerülhetetlen. Az is egyértelmű, hogy a rizikós tanulói csoportokkal foglalkozó pedagógusoknak szükségük van a közösségi támogatás érzésére, szakértelmük bővülésére és fejlődésére támogató képzésre. A pedagógus attitűdök közül a sokszínű tanulási stílusok és a sokféle intelligenciák iránti nyitottság igényeltetik, hiszen a pedagógusoknak személyre szabott, új, kreatív módszereket kell keresni, melyekkel sikert tudnak elérni a tanulók. A tanórai eljárásmodokat a tanulói szükségleteihez szükséges adaptálni, melynek során testreszabott tanulási program alakul ki minden tanuló számára. Ez igen flexibilis tanári hozzáállást feltételez, egyéni fejlődés szerint korrigálva a tanórai és az extrakurrikuláris tevékenységek tervezését. Végül soron ez az iskolai munka jelentős, szisztematikus megújulását jelenti, mely az iskolai célokat, szervezetet és a tanulók tevékenységeket is újragondolja a különböző tanulói csoportok szerint. A konkrét képességek fejlesztése mellett a jóvőtervezés, a várható életfeladatokra és munkára, a pályaválasztásra, a konfliktusmegoldásra való felkészítés valamint az általános erőszakmegelőzés központi szerepet kap ezekben a programokban. A lemorzsolódási kockázat kezelése elengedhetetlen a tantestület és az iskola környezetének közösségi együttműködése nélkül (Schargel - Smink 2014).

A reziliens iskolák kiválasztása

Kutatásunkban az Országos kompetenciamérés (a továbbiakban OKM) adatait használtuk föl. 2011-es kiinduló bázisán kezdettel vizsgáltuk a diákokat, akiknek a kutatásban követhető egyéni azonosítójuk van. Az OKM méréseket 6. 8. és 10. osztályban végzik, tehát egy töretlen tanulói úttal rendelkező diáknak kétfévente kell fölbukkanni az adatbázisban. Azok, akik közben osztályt ismételtek, késve továbblépőnek számítanak. Akik kettőnél többször ismételtek osztályt, már veszélyeztetettek a lemorzsolódás szemszögéből, ha pedig eltűnnek az adatbázisból, az lemorzsolódást jelent. Az alábbi táblázat ezeknek a tanulóknak az előfordulási gyakoriságát mutatja település- és iskolatípusonként.

1. táblázat: Lemorzsolódók, lemorzsolódással veszélyeztetettek, késve továbblépők és töretlen tanulási úttal rendelkező tanulók aránya - településtípus és iskolaméret szerint, %¹

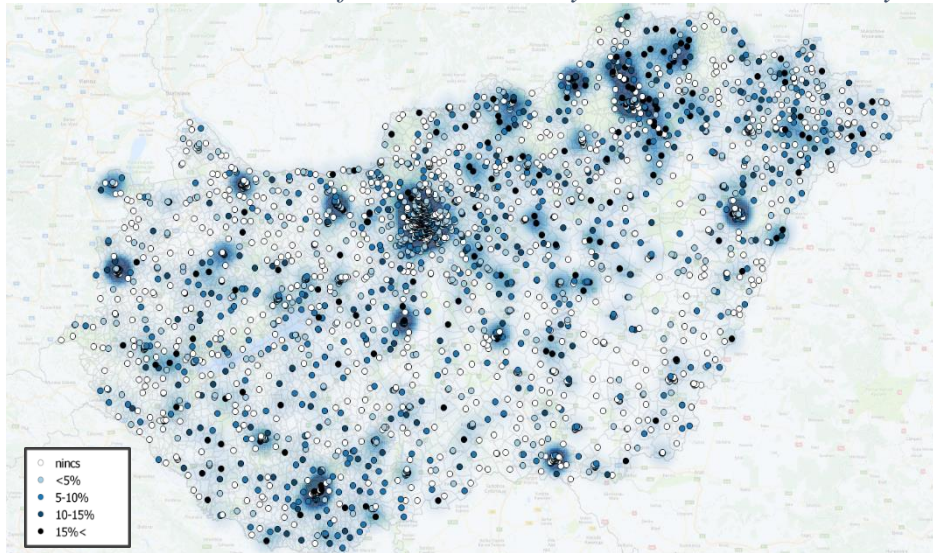
	<i>lemorzsolódók aránya</i>	<i>lemorzsolódással veszélyeztetettek aránya</i>	<i>késve továbblépők aránya</i>	<i>töretlen tanulási utak aránya</i>	<i>n</i>	<i>összesen</i>
KÖZSÉG						
<i>összesen</i>	5.4%	17.4%	10.1%	67.0%	%	100.0
kis iskola	5.3%	17.7%	10.7%	66.3%	%	100.0
közepes iskola	5.6%	17.2%	9.5%	67.7%	%	100.0
nagy iskola	5.5%	16.0%	8.7%	69.8%	%	100.0
VÁROS						

¹ A táblázatot Hőrich Balázs készítette.

<i>összesen</i>	<i>5.1%</i>	<i>11.9%</i>	<i>8.8%</i>	<i>74.2%</i>	<i>%</i>	<i>100.0</i>
kis iskola	10.5%	18.9%	9.2%	61.5%	%	100.0
közepes iskola	5.2%	13.4%	9.7%	71.7%	%	100.0
nagy iskola	3.8%	9.3%	8.3%	78.5%	%	100.0
MEGYESZÉKHELY						
<i>összesen</i>	<i>5.6%</i>	<i>11.0%</i>	<i>8.1%</i>	<i>75.3%</i>	<i>%</i>	<i>100.0</i>
kis iskola	12.5%	22.5%	8.5%	56.5%	%	100.0
közepes iskola	7.2%	14.2%	10.3%	68.3%	%	100.0
nagy iskola	3.2%	6.9%	7.2%	82.7%	%	100.0
BUDAPEST						
<i>összesen</i>	<i>6.3%</i>	<i>12.5%</i>	<i>9.0%</i>	<i>72.2%</i>	<i>%</i>	<i>100.0</i>
kis iskola	14.5%	24.5%	11.5%	49.5%	%	100.0
közepes iskola	6.6%	13.4%	8.8%	71.3%	%	100.0
nagy iskola	3.4%	8.2%	8.3%	80.1%	%	100.0
ÖSSZESEN	5.4%	14.3%	9.3%	71.1%	%	100.0

A táblázatban is megfigyelhető, hogy az egyes településtípusok között nem egyformán oszlik meg a lemorzsolódó, vagy a lemorzsolódással veszélyeztetett diákok aránya. Még jelentősebb a különbség akkor, ha az ország különböző régióit vizsgáljuk. Az alábbi ábrán megfigyelhető, hogy vannak kiemelten magas kockázatban levő területek. Egyfelől az észak-magyarországi és a dél-dunántúli régió, másfelől azok a nagyvárosok, ahol ugyan magas a tanulói diverzitás az iskolákban, de legtöbb esetben kialakulnak olyan iskolák, melyek homogénebb társadalmi háttérrel rendelkeznek, kompozíciójukban többségében hátrányos társadalmi helyzetű diákok jelennek meg.

1. ábra: Általános iskolai feladatellátási helyek lemorzsolódási aránykategóriái²

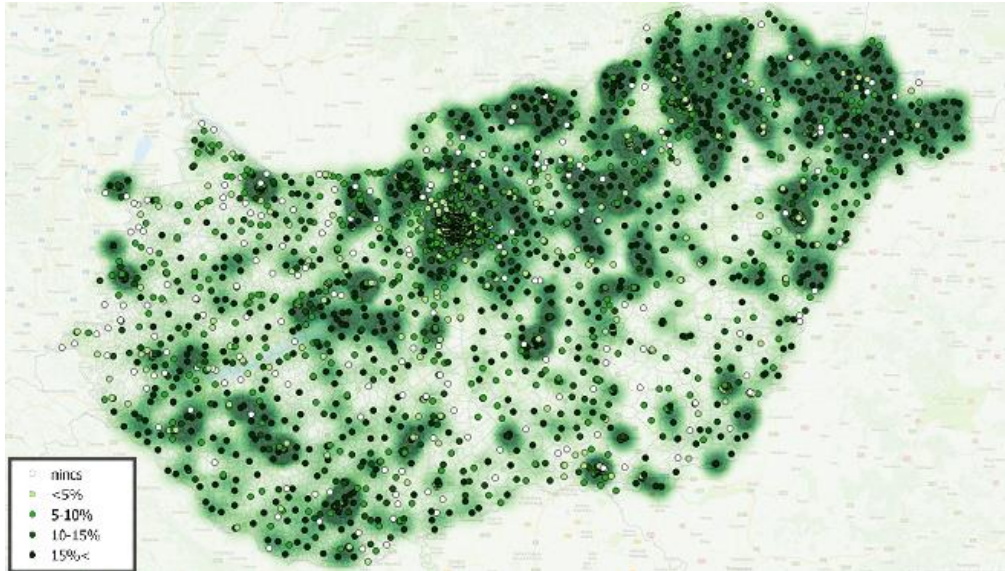


Tovább rnyalja a képet, ha a veszélyeztetett iskolákat is bevesszük az elemzésbe. A térkép azt mutatja, hogy az észak-alföldi régió iskolái is erősen érintettek ebből a szempontból. Fontos

² A térképet Hórich Balázs készítette.

megvizsgálni, hogy melyek azok az intézményi jellemzők, amelyek együtt járnak vagy össze is függenek a magas lemorzsolódási, vagy a veszélyeztetett aránnyal.

2. ábra: Általános iskolai feladatellátási helyek lemorzsolódással veszélyeztetettek aránykategóriái³



A vizsgálatok során logisztikus regressziót alkalmaztunk azon tényezők azonosítására, melyek intézményi szinten befolyásolják a lemorzsolódást. A táblázat utolsó oszlopában láthat értékek igazítanak el minket abban hogy mely tényezők fontosak a lemorzsolódás szempontjából. Ha az $\text{Exp}(B)$ egy egész, akkor az a tényező nincsen hatással, ha ettől magasabb, akkor pozitív, ha alacsonyabb, akkor negatív irányba befolyásolja a magas lemorzsolódási rátát. Látható, hogy különösen a rendszeres hiányzás és a dohányzás, ami erősen együtt jár a végzettség nélküli iskolaelhagyók magas arányával.

1. táblázat: A magas lemorzsolódással jellemezhető feladatellátási helyek lemorzsolódási rizikót befolyásoló tényezői, logisztikus regressziós modell⁴

	B	S.E.	Wald	Sig.	Exp(B)
HHH-s tanulók aránya	0.019	0.005	13.814	0.000	1.019
körzeten kívüliek aránya	0.011	0.004	7.104	0.008	1.012
jó anyagi körülmények között élők aránya	-0.058	0.023	6.497	0.011	0.944
nem magyar anyanyelvűek aránya	0.059	0.02	9.16	0.002	1.061
roma származásúak aránya	0.013	0.005	7.235	0.007	1.013
rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülők aránya	0.018	0.008	4.894	0.027	1.018
térítésmentesen vagy kedvezményesen étkezők aránya	-0.014	0.006	5.898	0.015	0.987
diplomás szülővel rendelkezők aránya	-0.026	0.013	3.921	0.048	0.974
SNI-a tanulók aránya	0.026	0.007	13.614	0.000	1.027
BTM-s tanulók aránya	0.021	0.006	11.121	0.001	1.021
rendszeres hiányzás gyakorisága	0.279	0.074	14.349	0.000	1.322
dohányzás gyakorisága	0.231	0.087	7.044	0.008	1.26

³ A térképet Hórich Balázs készítette.

⁴ A táblázatot Hórich Balázs készítette.

Constant	-4.194	0.487	74.301	0.000	0.015
N=2418 Nagelkerke R ² =,328 PPC: 91,6% célcsoport mérete: N=227 (8%)					

A regresszió csoportokba az iskolákat statisztikai mutatóik alapján kerültek, a becslés azonban nem mindig működik jól. Vannak olyan iskolák, amelyek esetében a statisztikai becslés nem pontos, vagyis statisztikailag alacsony lemorzsolódási rátája kellene legyen a mutatók alapján, de a lemorzsolódás magas, de ami érdekesebb a mi szempontunkból, hogy **vannak olyan iskolák, ahol statisztikailag magas kellene legyen a lemorzsolódás, azonban nem magas. Ezeket neveztük jelen kutatásban reziliens iskoláknak.**

Kutatásunk első szakaszában azonosítani tudtuk a reziliens iskolákat az észak-alföldi régióban, melyek az alábbi településeken működnek: Sáp, Szerep, Nyírpilis, Tiszabő, Kunmadaras, Tiszavasváriban két iskola, Jászapati, Jászfelsőszentgyörgy. A kutatás következő szakaszában arra törekedtünk, hogy ezekben az intézményekben terepmunka alkalmával megtaláljuk azokat a jellemzőket (nevezzük őket jó fejlesztéseknek), amelyek következtében hátrányos tanulói kompozícióban is eredményesen dolgoznak a tanárok.

A terepkutatások eredményei

A terepkutatás során öt intézményben végeztünk interjú és megfigyelésen alapuló vizsgálatot. A terepkutatás során iskolai esettanulmányok készülnek az adott intézményekben, telephelyeken. Az iskolai esettanulmányok tartalmazzák a vezetővel készített interjúkat, pedagógusokkal készített interjúkat, amennyiben lehetséges volt, interjú készült olyan, a tanári munkát segítő, de nem tanár pedagógiai munkatársakkal is (pl. gyógypedagógus), akik más nézőpontból szemlélik az iskolákat. Az iskolákban tanórai megfigyelést és általános intézményleírást készítettünk. Az ezekhez szükséges interjúvázlatot és terep-megfigyelési szempontokat a tanulmány mellékleteként csatoljuk. A terepmunka során képet kaptunk az iskola légköréről, bepillantást nyertünk a működés személyi és anyagi feltételeibe. A célunk mégsem a nehézségek felmutatása volt, hanem azoknak a pedagógiai nézeteknek és eljárás módoknak a megragadása, amiknek a pedagógusok az iskola várhatónál jobb teljesítményét tulajdonítják. Természetesen a relatív eredményesség, a rezilienssé válás magyarázatai helyi konstrukciók is lehetnek azonban elemzésünk arra irányult, hogy a pedagógiai szemlélet és eljárás módok visszatérő elemeit, szabályszerűségeit feltárjuk.

Az alábbi félszáz oldalon a kutatócsoport megfigyeléseit és interpretációit közöljük. A helyszínen nyert adatok feldolgozása során olyan tényezőket igyekeztünk azonosítani, amelyek rezilienssé teszik kiválasztott iskolákat. Mivel a kiválasztási szempont, a lemorzsolódási ráta vártnál alacsonyabb értéke volt, okkal kerestünk az intézményekben eredményes pedagógiai gyakorlatot. A korábbiakban mutattunk rá arra, hogy a lemorzsolódás és az iskolában tanuló diákok társadalmi háttere szorosan összefügg, s Magyarországon a korreláció még erőteljesebb. A kutatásaink során mindig is arra törekedtünk, hogy ne a kudarokat okozó determinizmusokra, hanem a kompenzáló tényezők azonosítására koncentráljunk (Pusztai 2004, Pusztai 2014, Bacskai 2015). De kutatási megközelítésünk szakítani kívánt azzal az eljárásmóddal is, amikor a kutatók azokat az iskolákat keresik meg, amelyek egy-egy projekthez kötődően önmagukat jelölték „jógyakorlatot” kidolgozó intézménynek, mert félő, hogy az intézményi presztízsszerzés szándéka vagy a vezetői ambíció hatása részben elfedheti a ténylegesen realizálódó pedagógiai teljesítményt. Ehelyett, az előző fejezetben bemutatott statisztikai elemzésre támaszkodva beazonosítottuk azokat az intézményeket, ahol a bevett prediktorok szerint magasnak kellene lenni a lemorzsolódási rátának, azonban a valóságban a lemorzsolódás nem éri el ezt a várható mértéket. Módszerünk az iskola hosszú távú hatását is vizsgálta, hiszen nemcsak az adott intézmény veszteségét vettük figyelembe (tehát az adott

intézményből kikerülőket), hanem azt is követtük, hogy a továbbtanulás során, az adott általános iskolában végzett diákok benn tudnak-e maradni a középiskolában.

A kutatás módszertani eredményei⁵

A terepkutatást szinte minden intézményben lelkesedéssel fogadták, ami meglepő volt a számunkra, hiszen korábbi kutatásaink során azt tapasztaltuk, hogy az intézmények és a pedagógusok számára általában terhes és gyanús a kutató jelenléte az intézményben. A pozitív fogadtatás okát a kapcsolatfelvétel során több iskolavezető szavá is tette. Mivel, mint a későbbiekben látni fogjuk, ezen iskolák többnyire kistélepléseken működnek, és többnyire lényegében szegregátumban dolgoznak (szinte mindenhol 80% fölötti a roma tanulók aránya, akár van erről statisztikai adat, akár nincsen), ezek az iskolák a helyi társadalomban és a tankerületben is stigmatizálódtak, azaz „rossz iskolaként” bélyegezték meg őket. Ehhez képest, meglepetést okozott számunkra, hogy mi azzal kerestük meg őket, hogy jobban teljesítenek, mint más hasonló iskolai diákkompozícióval működő intézmények. Amikor arról beszélünk nekik, hogy az OKM mérés adataiból dolgoztunk, akkor különösen elcsodálóztak, hogy azok miatt őket mindig csak elmarasztalják. Ebből két dolog is következik: az iskolák eredményességét árnyaltabban szükséges vizsgálni, mint az történik, s az országos és helyi médiában illetve a szakértői anyagokban sokkal nagyobb körültekintéssel szükséges ezeket kommunikálni. Nagyon fontos, hogy az iskolákat ne egydimenziós rangsorok alapján hasonlígtassuk egymáshoz, hanem olyan mutatókat kell képezni, amelyek valóban figyelembe veszik az oktató-nevelő munka társadalmi körülményeit az eredményesség indikátorainak kialakításakor. Másrészt az iskoláknak küldött visszajelzések szakértők bevonásával történő feldolgozása és az előrelépések értékelése és elismerése rendkívül szükséges lenne, hogy reális tükröt tartsunk a kiemelt figyelmet igénylő tanuló-társadalommal rendelkező iskolákban tanító pedagógusok munkája elé.

A kutatások során iskolai esettanulmányok készültek, amelyek a terepmegfigyelésre, a vezetőikkel, a pedagógusokkal és a pedagógiai munkát segítő személyzettel készült interjúkra, valamint az órai megfigyelésekre támaszkodtak (mérőeszközök a mellékletben). A terepkutatás öt intézményben valósult meg maradéktalanul. Egy olyan intézmény volt, amelyet összevonások miatt már nem tudtunk vizsgálni (a statisztikai munka bázis éve 2011 volt), illetve, két intézményben visszautasították a kutatást.

Mitől reziliensek az iskolák?

Ebben a fejezetben röviden összegezzük azokat a fő vonásokat, amelyekre részletesen az alább közölt esettanulmányok világítanak rá. A reziliens iskolák esetében fellelhetők azok a nehézségek, amelyek általában a hátrányos diákkompozíciójú iskolákra jellemzőek, vagyis a diákok családi hátterének minden mutatója lényegesen elmarad az országos átlagtól, emellett az iskola gyorsuló ütemben szegregálódik. Gyakori a tanárok fluktuációja, hiszen a kihívást jelentő környezetben másfajta elvárásoknak kell megfelelniük, mint magasabb státusúak által dominált iskolákban. Óriási kihívást jelent a diákok alacsony motivációs szintje. Mivel a szülei sem iskolázottak, ők sem tekintik értéknek a tudást, ahogyan arról az egyik fiú be is számolt („akkor is megkeresek naponta 5000 Ft-ot, ha nem végzek el semmit”). Az iskolai pályafutás első nehéz éve után általában reménykeltő eredményekkel találkoznak, azonban gyakori, hogy felső tagozatban a lányok gyermeket szülnek, a fiúk dolgozni kezdenek, hiszen

⁵ A terepkutatásban és az esettanulmányok elkészítésében közreműködtek: Balajti Krisztina, Kocsis Eszter, Orosz Magdolna, Tóth Zsuzsanna, Szabadi Edit, Kovács Csilla, Kiss Bernadett, Földi Orsolya Iván Nikoletta és Fehérvári Brigitta.

14-16 évesen már számít rájuk a családjuk. Figyelmet érdemel, hogy súlyosbodnak a drogproblémák is, amelyet egyre nehezebben tudnak kezelni az iskolában.

A kérdés azonban jelen szakmai anyagban sokkal inkább az, hogy mitől lesznek lemorzsolódás szempontjából mégis reziliensek ezek az iskolák, s milyen fejlesztések alapozták meg ezt. Az iskolafejlesztések az intézmény és a tanulók nagyon alapos ismeretére kell, hogy épüljenek. A szakirodalom hangsúlyozza, hogy ezeket nagyon alaposan megtervezni, mert nincs két egyforma iskola. Az iskolafejlesztés feltétele az, hogy az iskola személyzete szembenézzen azzal, hogy mik az iskolai neveléssel kapcsolatos elképzeléseik, prioritásaik, definiálni kell az célokat, erőforrásokat és az időbeli keretek. El kell dönteni, ki vezeti a fejlesztést és az implementációt, milyen speciális problémákat kell megoldani, milyen források állnak rendelkezésre, milyen időkeretben reális végrehajtani a változást, milyen eredményeket várnak a változtatástól, az eredmények hogyan lesznek mérhetőek. Monitorozni és értékelni kell a folyamatokat, formatív értékelést a folyamatban levő program revíziójához valamint összegző értékelést, s a döntéshozóknak jelentést tenni. Ebben az értelemben a fejlesztés egy konkrét, inkább rövid, belátható időszakra vonatkozó intervenciót jelent. A megfigyelt iskolákban kevésbé mutatkoztak fejlesztési kampányok nyomai, sokkal inkább egy kimunkált iskolai kultúra válik főszereplővé.

A legfontosabb erőforrásként a társadalmi tőkeforrásokat azonosítottuk. Ennek viszont számos formáját felismertük, s arra a meggyőződésre jutottunk, hogy a nevelőtestületek nagyon tudatosan építik ezt az iskolai és iskola körüli társadalmi tőkét.

Ennek legfontosabb bázisa az iskola személyzetének egy elkötelezett magja. A megfigyelt reziliens iskolák közös vonása, hogy a nevelőtestületi kooperáció és kollaboráció. A pedagógusok az iskola személyzetének további tagjaival együtt újragondolják a pedagógiai tanulmányaik során megtanult, s a sztenderd tartományban elfogadott iskolai cél- és szabályrendszert, szerepvizonyokat. Mivel kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal foglalkoznak, ezeket a célokat és kontrollokat a tanulók helyzetének, hátterének és aktuális gondolkodásmódjának, szokásrendjének, preferenciáinak alapos ismerete és figyelembe vétele nyomán kreatívan és rugalmasan alkotják újra a gyerekek fejlődésének érdekében. Lényegében mindenütt találkoztunk sajátos tanulásszervezési eljárások kifejlesztésével a helyi viszonyokra. A kutatásunk megerősítette az iskolafejlesztés azon tézisének, mely szerint nem lehet az iskolákat egy jól bevált külső recept alapján fejleszteni.

Az összetartó és koncepcióformáló testületi mag alkotja a testületek szellemi talapzatát, miközben az intézményelhagyó, („egynyári”) pedagógusok jönnek-mennek. A testületi közös munka nemcsak a koncepcióalkotásra, hanem a diákokkal való közös tanulmányi munkálkodásra, délutáni foglalkozásra, szabadidős tevékenységre is kiterjed. Emellett igen figyelemreméltó, hogy a pedagógusok körében kiépülnek az intézményen belüli tudásmegosztás, a szakmai értékelés és önértékelés, a reflexiók feldolgozásának, a belső szupervízióknak és a támogatásnak a formális és nonformális megoldásai. Ennek formája testhezálló, így nagyon változatos, kétheti értekezletek, tréning, közös kirándulások, esetkonferencia, műhelymunka, esetmegbeszélések, azonban úgy tűnik, ezek egyértelműen jó fejlesztések, melyeket a tantestületek kikísérleteztek és beépítettek a működésükbe. A pedagógusok így birkóznak meg a túlterheléssel és az eredményt lassabban hozó munkával. A tantestületi társadalmi tőke fontos forrás tehát a tanárok közötti jó szakmai és személyes kapcsolat. a formalitásokon túlmutató emberi és munkatársi kapcsolatok. Ennek gondozására minden iskolában hangsúlyt fektet a vezető. Mivel a szünetekben kevés lehetőség nyílik a kommunikációra, hiszen állandó felügyeletet kell biztosítani a diákok mellett, hogy ne történjen kihágás, azért iskolaidő után szerveznek közös főzéseket, kirándulásokat, amelyek célja kevésbé a szakmaiság, inkább a kapcsolati háló erősítése. Korábbi kutatásunk megerősítette a tantestületi társadalmi tőke befolyásos szerepét (Bacsikai 2015).

Ez a közös munkálkodás elsősorban az nevelési koncepció- és szabályalkotásra vonatkozik, s nem a páros- vagy csoportos tanításra. Az osztálytermi helyzetekben ritkán láttuk a pedagógust egy másik pedagógus vagy pedagógiai segítő személyzet közreműködésével dolgozni, a jellemző létszámhiány, és a pedagógiai asszisztens hiány ezt nem teszi lehetővé. A szakképzett pedagógiai asszisztens foglalkoztatására alig van keret, megrázó hiányuknak tudható be, hogy az osztálytermi munkaformák kevéssé változatosak.

Az elhivatott pedagógusok egyfajta tanuló közösségben dolgoznak a megfigyelt és a lemorzsolódás szempontjából reziliens iskolákban. Az elhivatottságuk magja, hogy képesek értékhorozóként tekinteni diákjaikra. A tanulói eredményességről is önállóan konstruált fogalmakat alkotnak. Fontosnak tartják, hogy az órákat élvezzék a diákok, hisz így tudják az alacsony aspirációs szintet kompenzálni. Korábbi kutatásainkban láttuk, hogy magasabb státusú diákok esetében a tanárok gyakran egyetértenek „az iskolában a diák tanuljon meg dolgozni” kijelentéssel, azonban egyértelmű tapasztalatunk, hogy ezekben az iskolákban fontos a tanulás szórakoztatóbb formája, ill. az hogy a diák és a tanár között meghitt, bizalommal teli viszony alakuljon ki. Azonban ezekben a pedagógiai koncepciókban az élményszerző oktatás mellett a szisztematikus és fegyelmezett munkavégzési minták elsajátítása is prioritást élvez és az értékorientált szervezeti kultúra megerősítését szolgálja.

A társadalmi tőke hasznosulásának második formája a szülőkkel való intenzív kapcsolattartás, s ennek úttörő formái. Kivétel nélkül találunk jó fejlesztéseket a szülők gyermeknevelői tudatosságának és képességeinek formálását célzó hagyományos és újító programok létrehozása terén. A pedagógusok nem egyszerűen elérhetők, hanem ők keresik az alkalmakat a szülőkkel valló napi szintű személyes konzultációkra. A kapcsolattartás gyakorisága és a láthatóság-elérhetőség stabilan tartása révén nemcsak az információáramlás biztosított, hanem az is közös a vizsgált intézményekben, hogy képesek létrehozni a kölcsönös bizalom légkörét, s a szülők többsége együttműködővé válik. Többször megfigyeltük azt az interpretációt, hogy a szülők nem iskolába küldik a gyerekeket, hanem a pedagógus kezébe adják át. Mivel a szülők többsége nem vesz részt a szülői értekezleten, az iskolák mindegyikében valamilyen más gyakorlatot vezettek be a szülőkkel való találkozásra. Az iskolai ünnepek, programok hagyományteremtő törekvései mellett találkozunk a szülők iskolája típusú programokkal vagy olyan eljárás móddal, hogy a szülőket bevonták az iskola felújítási munkálataiba. A „parenting education” remek formáit láttuk kifejtve az iskolákban: van olyan, ahol szülői klub működik, mely a telepen tartja szombati alkalmait, máshol csecsemőgondozási, életvezetési, pénzgazdálkodási és egészséges életmóddal kapcsolatos ismeretekre tanítják a szülőket. Máshol családi programokon, helyi hagyományápolás révén vonzzák be a szülőket, ezek az alkalmak első körben a bizalom erősítésére, aztán az értékek és normák átadására, átvételére szolgálnak. Megint másutt a szülők részére szülői fórumokat szerveznek szakember bevonásával, sőt olyan is előfordul, hogy a Kompetenciamérés megoldásának érdekében kérnek több figyelmet a szülőktől. A családi életre nevelésnek ezekben a társadalmi rétegekben nagyon fontos szerepe lehetne (Engler 2014).

A tanórán túli tanulási alkalmak, az extrakurrikulum gazdag egyéni kínálatát és ezek kombinációit fejlesztették ki az iskolák. Azt, hogy a sportnak ebben kiemelt szerepe van, korábbi kutatásaink is megerősítették (Kovács 2013). A tanoda lényegében általános, mert a szülők nagyon kevés segítséget tudnak adni a diákoknak az otthoni tanuláshoz. A szintén tanórán kívüli többletmunkában megvalósuló szabadidős programokba egyes iskolákban a szülőket is igyekeznek bevonni. Rendkívül fontos fejlesztéseknek tartjuk ezeket, melyek a pedagógusok erőn felüli vállalkozásaként működnek, hiszen a munkaterhelésekre rákérdezve egyértelmű, hogy ez messze fölülte van a kötelezőnek, de még maximálisnak is. A pedagógusok ezen fejlesztései nagyon tudatos megfontoláson alapulnak, azt a bizalommal teli együttműködést alapozzák meg ezzel, ami nélkül a nyugodt oktató munkájuk feltételeit nem

tudnák megteremteni. A pedagógusmunka központi magját képezi a diákok mentorálása, egyfajta családias személyesség, úgy gondoljuk, hogy a pedagógus szerepnek a kiemelt figyelmet igénylő tanulók által dominált környezetekhez alkalmazkodó verziója, melyben a diák megszólítása, gyakori elismerése, személyes üzenetekkel való bátorítása, a kölcsönös bizalom biztosítása rendkívül fontos szerepet játszik. A kiemelt figyelem, a személyes törődés percepciója képes azt a viszonyrendszert kialakítani az iskolában, amelyben a tanulók elkezdnek hinni abban, hogy az iskola személyzete a boldogulásukat kívánja elősegíteni. Korábbi kutatásunkban felhívtuk a figyelmet a személyes törődés percepciójának rendkívül hatékony erőforrás jellegére (Pusztai 2009).

Negyedik társadalmi tőkeforrás az iskola és a helyi társadalom közötti hatékony együttműködés. A legtöbb intézményben annak ellenére, hogy az önkormányzat már nem fenntartó, a település vezetői kulcsfontosságúnak tartják az iskolát, s megmaradt az erős kapcsolat az iskolával. Fontos a szoros szakmai együttműködés a családsegítő vagy a védőnői szolgálattal is, drogproblémákat például már nem tudnak csak iskolai szinten kezelni.

A Tiszavasvári alapítványi iskola és környezete

Tiszavasvári Szabolcs-Szatmár-Bereg megye nyugati részén található törpeváros, általános iskolás tanulóinak 50 százaléka halmozottan hátrányos helyzetű. A település három általános iskolája korábban összevont intézményként működött, 2009-ben a Tiszavasvári Általános Iskola Pethe Ferenc iskolaegysége, valamint a Tiszavasvári Egyesített Óvoda egy tagintézménye a Magiszter Alapítvány fenntartásába kerültek. Az alapítvány több településen jelen van, iskolaköteles korúakat és a felnőttképzésben tanulókat egyaránt oktat. A több tagintézménnyel dolgozó Magiszter jellemzően befogadja azokat a tanulókat, akik máshol kudarcos tanulmányi pályafutás miatt lemorzsolódtak, illetve akik hosszas kihagyás után visszatérnek az iskolarendszerbe. Mivel általában nagyon speciális és sokszínű tanulótársadalommal dolgoznak, a nyitottság és a tanulókhöz való alkalmazkodás az iskoláikban folyó pedagógiai munka alapvető hozzáállása. Erre utal a küldetésük összefoglalásakor az, hogy „céljai között szerepel az oktatás minőségének a fejlesztése és az egész életen át tartó tanulási folyamat segítése”. A tagintézményében minden tanuló halmozottan hátrányos helyzetű, vagy sajátos nevelési igényű, az óvodától a szakmaszerzésig biztosít képzést, egymásra épülő szakmai programmal. A nevelő-oktató munka során alkalmazzák a sajátos nevelési igényekkel rendelkező tanulók integrált nevelését segítő programok tapasztalatait (Utolsó padból, a Kedvesház és az Integrált Pedagógiai Rendszer), azonban nem átveszik ezeket, hanem a nevelő munka területi együttműködésen alapuló koncepcióját közösen újra és újraalkotják. Komplex pedagógiai koncepciójuk konstans eleme a szülőkkel való szoros együttműködés, a korai fejlesztés és az egyéni szükségleteihez igazított oktatás és fejlődéskövetés. A gyermekek tanórán kívüli szabadidejének tartalommal való megtöltése érdekében a kisgyermekkorától szakköri programokat kínálnak, melyek között kiemelt szerepe van a sportolásnak, a művészeti oktatásnak (néptánc, a képzőművészet, dráma) valamint az informatikai fejlesztésnek. Felső tagozatban pályaorientációs programmal és a „Nekem is van esélyem” Tanoda foglalkozásaival segítik a továbbtanulást. A hetedik és nyolcadik osztályos diákjaik tanórán kívüli tantárgyi fejlesztésben vehetnek részt, melyet alkalmanként az Útravaló ösztöndíj program támogat.

Az iskola több épületből áll. Az épületek nincsenek túl jó állapotban. Az igazgatóhelyettes körbevezette a kutatóinkat az interjúk felvétele után az egész iskolában, megmutatta mindhárom épületet. Elmondta, hogy némelyik épület jobb állapotú, mint a többi, de ezek sincsenek felújítva. Igyekeznek pénzt szerezni felújításra, de mivel alapítványi óvoda és iskola, így nincsenek egyszerű helyzetben. Több ajtót is betörtek, megrongáltak a diákok. Ennek ellenére a képeken is látszik, hogy szépen van díszítve az egész iskola belülről az évszakoknak illetve aktuális témáknak megfelelően. A dekorációkat a gyerekek és a tanárok együtt készítették.



Két nagy, mozgásra, játékra alkalmas terület, focipálya, tornapálya is megtalálható az épületek között. Ezek az udvarok nagyon tágasak, kényelmesen tudnak játszani itt a gyerekek a szünetekben. Mindkét udvarrész betonos.

Az iskolában tartózkodásunk alatt megfigyeltük, hogy az itt dolgozók nagyon segítőkészek, együttműködők nemcsak a kutatókkal, hanem a gyerekekkel is. Az igazgató asszonnyal sajnos nem sikerült találkozunk elfoglaltsága miatt, így az igazgató helyettes asszony állt mindenben a rendelkezésünkre. A terepbejárás során sok információt megosztott velünk. Az oláh cigány tanulók szívesen járnak az iskolába, az igazgatóhelyettes szerint a gyerekek nagyon hálásak a pedagógusoknak és az iskola személyzetének a törődésért. Egymás

között egy olyan cigány nyelvet találtak ki maguknak a diákok, amit más cigányok nem érthetnek. Egy szünet alkalmával hallottuk is, amikor az igazgató helyettes asszony és két roma fiú beszédbe elegyedtek. Valóban nehezen beszélnek a gyerekek a magyar nyelvet. Az oláh cigány tanulók tanulmányi előmenetele a nyelvi tényezők miatt is nehéz, az iskolában és az otthon beszélt nyelv nem azonos.

Az iskolában két interjút készítettünk el, az egyiket az iskolaigazgató helyettesével, a másikat a pedagógia asszisztenssel. Az interjúk során nagyon együttműködők voltak az interjúalanyok. Az interjúk gördülékenyek voltak és sok érdekes információt megtudtunk.

Az igazgatóhelyettesel készített interjú tanulságai

Első interjú az igazgatóhelyettes asszonnal készült. Elmondta, hogy egy iskola felszámolás következtében alakult ki teljes egészében ez az iskola. Az iskola létszáma változatlan, kb. 470-490 fő. Minden évfolyamon általában 2-3 osztály van jelenleg. Speciális programja van az iskolának, óvodának. Óvodában már elkezdik a 'szóbeszéd.com' programot. Pontosan azért választották ezt fejlesztésképpen, mert a fentiekben leírtak szerint nem a hagyományos lovári nyelvet használják a gyerekek, hanem egy speciális helyi keveréknyelvet. Illetve van még egy program a Károlyi Gáspár Egyetem közreműködésével, amelynek keretében a pedagógusok is tanulják a nyelvet, hogy a gyerekek használhassák a cigány nyelvet, mert magyarul sajnos nem értik a feladatokat, amiből problémák vannak. Anyanyelvükön jobban ki tudják magukat fejezni. Nincs roma pedagógus az iskolában. Az iskolában délutáni napközis foglalkozás van, ahol minden gyermeket benntartanak 4 óráig. Az iskolaigazgató helyettes asszony munkássága 1984-ben kezdődött Bócsón, napközis nevelőként. 1985-ben került Tiszavasváribába, nem túl pozitív élményekkel, 1986-ban pedig elkezdett dolgozni az akkori Pete Ferenc Általános Iskolában, ami ma már a Magiszter Alapítványi Iskola. Azóta is itt dolgozik. Rengeteg változás történt azóta, elmondása szerint. Egy időben nagyon gyakori volt, hogy a gyerekek már itt, az általános iskolában teherbe estek, meséli, hogy volt olyan osztálya, ahol négy lány is teherbe esett ugyanabban az évben. A korai terhességek száma később csökkenő tendenciát mutatott, az utóbbi évben pedig megint nőtt, de nem érte el a korábbi. A nevelőtestületben szinte folyamatosan változás van, bár azt mondta az igazgatóhelyettes, hogy vannak állandó munkatársaik, de sok a cserélődés is, mert van, aki nem bírja ezt a 'kihívást'. Elmondása szerint nagy humorérzék kell és elhivatottság, ami az itt dolgozóknak megvan teljes mértékben. Nagyon jónak véli a nevelőtestületet. Probléma esetén mindent igyekeznek megoldani. A, B, C és D épületek vannak. Az alsósok és felsősök zömében külön vannak, így a két tantestület is. 15 perces szünetek vannak pont amiatt, mert az épületek aránylag távol állnak egymástól, az órák szétszórva vannak és az idő hiányában másképp nem lehetett megoldani. Szünetekben nincs idő egymással beszélgetni. Állandó ügyeletre van szükség. Minden évben pedagógus kirándulás van, közös főzés, mikulás disco. Elmondta, hogy nagyon sok a sajátos nevelési igényű gyerek, de papírja nem mindenkinek van róla. Hiányzás sajnos sok, ezzel kapcsolatban a gyermekvédelmi munkatársuk intézkedik. A gyermekjóléti szolgálattal, a családsegítővel kapcsolatot tart, és szükség esetén cselekednek. Védőnővel is kapcsolatot tart az iskola, egy héten többször is jön látogatni az iskolát. A szülők és az iskola közötti kapcsolat nagyon jó. Sok szülő elkíséri a gyereket. A szülőkkel lehet kommunikálni, meg kell találni a megfelelő hangnemet velük. Rendszeresen van szülői értekezlet, de ide nem mindig tudnak sokan eljönni a munka és háztartás miatt. Egy szülő több osztályban is érintett, így nem tudnak mindig itt lenni. Ha esetleg nem jelennek meg, akkor reggel vagy a délután folyamán ezt pótolják a pedagógusok. A szülők a tanácsokat mindig meghallgatják és általában meg is fogadják. Az iskola célja a tanulólétszám megtartása, emelése és, hogy minél több gyerek végezze el az általános iskolát. Javítani szeretnének a szakiskola utáni tanulás illetve munkavállalás arányán is. Olyan gyerekeket szeretnének kiengedni, akik a mindennapi életben

boldogulnak (képesek illemtudóan viselkedni, álláskereséskor vagy egy hivatalban idegeneket megszólítani, eredményesen kommunikálni, formanyomtatványokat kitölteni), azaz a cél a hétköznapi életre való felkészítés. Az iskola fenntartója a Magiszter Alapítvány, illetve szoros kapcsolat van a Tiszavasvári Önkormányzattal, valamint a helyi KLIK-kel is. Az intézmény számára a hátrányos helyzet nagy kihívást jelent, rengeteg halmozottan hátrányos helyzetű gyermek van illetve a sok hiányzás is problémát okoz. Szeretnék felújítást, folyamatosan pályáznak, de sajnos nem sok pályázatuk nyer. A nyílászárók sem túl jók. Útravaló pályázatot is ritkán kapják meg, pedig ez motiváló lehetne a gyerekek számára is. A felszereltség nem megfelelő, kevés az eszköz.

Alsó-felső tagozat között nagy a különbség az eredményesség szempontjából. Észrevehetően csökken az eredményesség a felső tagozat felé haladva. 11-12 évesen már szinte felnőttek itt a gyerekek és nem csak a tanuláson jár az eszük. Van, aki lényegében családfenntartó. Vannak olyan osztályok, amik eredményesség szempontjából jobbak, és vannak olyan osztályok, amelyek összetartóbbak, de eredményeik kevésbé jók. Befolyásoló tényezőként hozza fel a szülőkkel való kapcsolatot és a szülőre való hatást, elsősorban őket kell meggyőzni arról, hogy minél többet jár ide a gyerek, annál önállóbb lesz, egyszerűbb lesz neki az életben. Azonban sajnos iskolaellenes véleményeket és magatartásmintát is tapasztalnak és továbbadnak a gyerekek, amely megkérdőjelezi a tanulás értelmét, mert úgy mond „el tud menni dolgozni napi 5000 Ft-ért”. Sokan nem látják, hogy a tanulás egyfajta befektetés. Az iskolában kidolgozott pedagógiai hozzáállás és módszerek segítségével a lemaradókkal is el tudnak érni eredményeket. Fejlesztő foglalkozásokat, délutáni korrepetálásokat tartanak, tanoda működik, illetve a pályázat is nagy segítségükre van ebben. Hétköznapi élethelyzeteket idéző feladatokkal igyekeznek a tanulást megkönnyíteni és lekötni a gyerekeket. Eredményesnek akkor érzik saját munkájukat, ha a gyerekek élvezik az óráikat és megértik a tanulnivalót. Az igazgatóhelyettes asszony elmondása szerint nagyon-nagyon szeret itt dolgozni, bár ez eleinte nem volt így, nehezen élte meg az idekerülését. Már néha személyes problémákkal is megkeresik őt a gyerekek, úgy gondolják, hogy számíthatnak rá és megbízhatnak benne.

A pedagógiai asszisztenssel készített interjú tanulságai

Az iskola pedagógiai asszisztense egy fiatal, 25 év körüli hölgy. Elmondása szerint kb. 1 éve dolgozik itt. Nagyon sok lehetőséget lát ebben az iskolában a gyerekek fejlesztésére. Például a sporttal, melyek közt a kosárlabda és a foci a népszerű. Megyei szinten fociznak. A művészetek közül a táncot emelte még ki, nagy híre van az iskolai tánccsoportnak, esteket nyitnak meg táncukkal. A hölgy pedagógusként is dolgozik jelenleg itt, volt már osztálya és ekkor említette meg hátrányként a gyerekek higiéniai állapotát. Koszosak voltak, piszkosak, ezen folyamatosan próbálnak változtatni. Figyelmeztetik őket, odafigyelnek rájuk. Próbálják a higiéniaira való szoktatást, tisztelettudás, bocsánatkérésre nevelést. Lehet őket fejleszteni és akarják is. Teljes mértékig megfogadják a tanácsokat, viszont rengeteg munkát kell ebbe befektetni a pedagógusok részéről.

A szülői kapcsolat szerinte is nagyon jó, a szülők hozzák iskolába általában gyerekeiket, viszont a munka miatt a testvérek viszik haza őket. A szülők nagyon szeretnék, hogy a gyerekeik előrébb lépjenek. Véleménye szerint ez a szülői hozzáállás a gyerekeken is látszik, szeretnék mindig többet. A betegségekre folyamatosan fel kell hívni a szülők figyelmét, hogy vigyék orvoshoz a gyerekeiket, viszont figyelmeztetés után valóban orvoshoz fordulnak, vagyis többnyire megfogadják ezeket a tanácsokat. Természetesen vannak olyan szülők is, akik nem követik meg a pedagógusok javaslatait. Nagyon nehéz szerinte egy ilyen hátrányos helyzetű iskolában dolgozni. Teljesen más a gyerekek fejlettségi szintje, mint ahol tarthatnának. Tipikus

problémaként egyedül a higiéniát hozza fel. Az iskolavezetéssel 100%-ig meg van elégedve. Rugalmasnak véli az itt dolgozókat, akiket gyermekközpontúság jellemez, ami elengedhetetlen itt. Mivel pedagógusként is dolgozik az interjúalanyom, és sok nehézséget említett ezzel kapcsolatban, például nem könnyű megtanulni a pedagógiai nyelvet minden tantárgyból. Neki is meg kell tanulnia, hogy hogyan adja le a tanár az anyagot, és a délután folyamán továbbadnia, hogy valóban segítséget tudjon nyújtani a gyerekeknek. Nagyon szeret itt dolgozni. Sokan feladják, de szerinte itt van kin és min segíteni. Sokkal hálásabbnak tartja a roma gyerekeket, mint a magyar gyerekeket. Szeretetéhesek és ez feltölti a pedagógusokat. Bár így is elégedett munkájával, eredményesnek és teljesen elégedettnek akkor érezné magát, ha a napi nyolcórás munkaidejébe beleférnének a pedagógiai asszisztensi feladatai a pedagógusi feladatai mellé.

A pedagógusinterjú tanulságai

Egy ének-zenét és rajzot tanító pedagógussal készült interjú, aki három éve az iskola igazgatóhelyettese is. Ezt megelőzően a város másik iskolájában dolgozott 32 évig, ahol szintén nagyon sok roma származású gyermek tanult, oda jellemzően romungrók, ide pedig oláh cigánygyerekek járnak. Az oláh cigányok jellemzően hagyományörzőek, s nemcsak az öltözködésükben, hanem abban is, hogy a családi környezetben is a cigány nyelv egy sajátos nyelvjárásában beszélnek. A tanár beszámol arról, hogy ez a nyelvi akadály jelentős problémát okoz, de mióta kötelező hároméves kortól a gyermeknek óvodába járni, enyhülni látszik ez a probléma. A legtöbb esetben óvodába érkezve a gyerek egyáltalán nem tud magyarul, korábban az iskolába is sokan érkeztek így. Mostanra már iskolába jár az első olyan évfolyam, akik eltöltötték három évet az óvodában, és a pedagógus ezt nagyon szembetűnő és eredményes változásként említi.

Az iskola előnyeiként tartja számon, hogy az intézmény dolgozói nagyon befogadóak és a gyermekszereket jellemzi őket, a szülőkkel napi kapcsolatban vannak (beszélgetnek a gyerekekről a pedagógusokkal, segítséget is szívesen kérnek nyomtatványok kitöltéséhez), sőt, a régi diákok visszajárnak a szakmunkásképzőből az osztályfőnökeikhez segítséget kérni a tanulásban. Továbbá nagy előnynek tekinti, hogy alapítványi fenntartásúak és maguk szervezhetik a saját ügyeiket, lokális adottságokhoz igazítva. A spontán szegregáció pedig azért előny, mert a gyerekek így egy közösségből járnak hozzájuk, a gyerekek és a szülők is ismerik egymást. Az óvodával is szoros a kapcsolat így az érkező diákokról tudnak az óvodapedagógusokkal konzultálni. Az ismeretség miatt könnyebb őket dolgoztatni az órákon. Fontosnak tartja, hogy a pedagógusok ismerjék az ő szokásaikat és elfogadják a kultúrájukat. Szabadidős foglalkozásokon „csepegtetjük a gyerekeknek azokat az információkat, amit tudniuk kell az ő cigányságukról”. A pályázatok alapja is sok esetben a cigányság. Megengedik a gyerekeknek, hogy cigányul beszéljenek egymás között és azt is szívesen veszik, ha a tanárokat is tanítják a gyerekek a nyelvre. Teret engednek annak is, hogy ha valaki cigányul jobban ki tudja fejezni magát, megteheti, és valamelyik gyerek lefordítja a tanárnak. Ettől bátrabban megnyilatkoznak. A Károlyi Gáspár Egyetemmel való együttműködésről is beszél, minek kapcsán a szövegértési felméréseket a gyermek olyan nyelven teszi, ahogy neki kényelmesebb. Meghallgathatják a mesét magyarul is és cigányul is a válaszadás nyelvét pedig a diákok választották meg. A helyi középiskolával is jó a kapcsolat és a visszajelzések alapján sikeresek a gyerekeik. Pályaválasztási pályázat is működik, amit osztályfőnöki órába és szaktantárgyakkal kapcsolatban valósítottak meg.

Tanoda működik a telepen. A 8. osztályos diákok jutalma hogy iskola után kint tanulnak a tanodában nem pedig az iskolában. A tanodában a megkérdezett pedagógus is szokott készségfejlesztő foglalkozásokat tartani.

Van szülői klub, hétvégén a tanodában működik, a témák között szerepel a családi gazdálkodás, pénzbeosztás, s emellett szabadidős programok. Előnye még az intézménynek, hogy a gyermeket és a szülőt partnerként kezelik a tanárok és az alsós gyerekeket „kézbe adják a tanítónak” a szülők reggel és ők is jönnek értük, folyamatos a kontaktus ezáltal, s megvan a szülői bizalom a pedagógusok felé.

Hátránynak az előítéletességet tartja a továbbtanulás és a későbbi munkakeresés kapcsán. Az itt végzettek Tiszavasvárin kívül nem szívesen mennek iskolába, ők ösztönzik őket, hogy járjanak Nyíregyházára, esetleg egy magasabb színvonalú középiskolába, de a diákok egyrésztől feltételezik, hogy nehezebb lehet a beilleszkedés, másrésztől pedig azt mondják, hogy nagyon ragaszkodnak a családjukhoz. Vannak, akik megpróbálják, de legtöbbjük visszajön, a helyi középiskolába. Gimnáziumban nagyon kevesen tanulnak tovább, pedig helyben is van.

Nagy különbség nincs az osztályok között. Az osztályba sorolásnál óvodapedagógusok segítségét kérik. Nincs felvételi, és heterogén képességű osztályokat igyekeznek kialakítani. A szülő, tanító választását is figyelembe veszik iskolakezdésnél. Régen nyáron is volt óvoda és az iskolakezdés előtt állók jártak egész nyáron, és a foglalkozásokat ilyenkor a tanító és az óvodapedagógus együtt tartották így összeismerkedtek. Ezt most már nem tudják megoldani, de van egy városi nyári tábor, ahol ez továbbra is meg tud valósulni. Ez a könnyebb iskolakezdés miatt fontos.

A pedagógus az iskolában folyó munkát nagyon nehéznek tartja, elsősorban azért, mert érzelmileg megterhelő, mikor pénteken brillírozik a gyermek, és hétfőn semmi nem jön elő az elmúlt heti tananyagból. Szakmailag nagyon meg kell újulni, a gyerekeket le kell kötni, mert egyébként előjönnek a magatartásbeli problémák. Meg kell pontosan tervezni a napi munkákat.

Nyelvi akadályok és a hiányzások problémát okoznak. A hiányzást családlátogatással próbálják meg kiküszöbölni, de előfordul, hogy nevelőszülőkhöz kerülnek az iskolalátogatás mellőzése miatt a gyerekek. Valamint nehézség még néhány esetben a tisztaság, mert a lakhatási körülmények nem teszik lehetővé a megfelelő higiénés szokások kialakulását. Újabban ez a probléma enyhül, mert sokan kiköltöztek a telepről és jobb körülmények közt élnek.

Az iskolavezetés innovatív és empatikus, nagyon sokat tartózkodnak a pedagógusok és a gyerekek között, hogy ismerjék a mindennapokat és orvosolhassák a problémákat. A nevelőtestület összetartó, de kevesen vannak. Az állásinterjúk sokán elmondják mindig, hogy 100%-ban cigány gyerekek járnak ide és hogy 98% halmozottan hátrányos helyzetű, így is vállalják a munkát, azonban gyakran előfordul, hogy az iskolakezdés után egy-két héttel felmondanak, mert nem bírják. Az intézményben emiatt nagy a fluktuáció, de van egy magja a tanári karnak, akik remekül működnek együtt.

Tanulói eredményességet lehetne segíteni több gyógypedagógussal és logopédussal. Az eredményességet a gyermek fejlődésében mérik, nem pedig elért érdemjegyekben. Akkor elégedett a munkájával, ha sikerül megértetni magát a gyerekekkel, ha sikerül mosolyt varázsolni az arcukra, amikor odabújnak hozzá.

A pedagógiai asszisztensek nagyon sokat tudnak segíteni. Gyakorló órákról kiviszik a gyerekeket és felzárkóztatást tartanak. A tehetséges gyermekekkel is külön foglalkoznak. A pedagógus elmondta, hogy ő is rendszeresen korrepetál, legszívesebben a differenciálást, projekt- és drámapedagógiai módszereket alkalmazza. Fontos szemléleti sarokpontnak tartja, hogy a gyerekek személyiségéhez alkalmazkodniuk kell. Az iskola pedagógusai a szakemberekkel is folyamatosan kommunikálnak. Műhelymunkákat tartanak, melyeken a pedagógusok egymás közt megbeszélik a gyermekekkel történeteket. Céljuk boldog felnőttek nevelése, hogy felzárkózzanak a többségi társadalomhoz, ehhez pedig a tanuláson keresztül vezet az út. A pedagógusi munkát óralátogatással minősítik, valamint dokumentációkat is szokták értékelni. A megkérdezett pedagógus elmondta, hogy jól érzi itt magát és nyugodtan

fordulhat a kollégáihoz, és a gyerekektől nagyon sok szeretetet kap, valamint a szülők is értékelik a munkáját.

Az óramegfigyelés tanulságai

Az iskola épületei különböző állapotban vannak, ahol az óramegfigyelés folyt, az épület felújításra szorulna, de megfelelő. Az iskola udvara nagy, ápolt van néhány játék és kellő zöldterület veszi körül a gyerekeket. A folyosók nagyon megnyerőek, mert minden színes, a gyermekek munkái mindenhol visszaköszönnek, összességében tehát barátságos a milió. Kimondott közösségi helyek nincsenek. Egy hatodik osztályos történelem órát figyeltünk meg. A teremben egy pedagógus volt, aki az osztály osztályfőnöke is egyben.

Az osztályteremben a kötelező berendezési tárgyakon kívül nem volt csak egy szekrény és néhány növény. Szabadidő eltöltésére tárgyak, könyvek és játékok nem voltak. A terem technikai felszereltsége jó, rendelkeztek interaktív táblával és hifivel, de amíg ott voltunk, nem használták ezeket. Volt az osztályban nagyobb rész két fal, ahol a gyerekek munkái voltak láthatóak. Szemléltető eszközök nem voltak. Az osztályterem hangulata meleg elfogadó és oldott volt, mégis fegyelmezett. A padok tipikusan frontális oktatáshoz voltak berendezve, egy négyfős csoport volt elől, akik egymással szemben ültek. A tanár jellemzően a táblával párhuzamosan mozgott a padokhoz közel. A tanár és diákok közötti távolság állandó, véleményünk szerint ez a távolság közepesnek mondható, hiszen közelebb volt a diákokhoz, mint a táblához, csak a padok között nem járt.

Az osztályban 20 tanuló volt ebből 12 fiú. Az ülésrend kialakításának nem volt nyilvánvaló üzenete, az utolsó padban ülők is figyeltek órán és aktívan részt vettek.

A tanár-diák interakció részben személyesnek minősíthető, mert órán érdeklődtek a diákok, hogy korábban miért volt helyettesítés, a pedagógus pedig nem sajnálta az időt az órából és néhány mondat erejéig időt szakított arra, hogy elmesélte, hol is járt. A pedagógus kommunikációja barátságos, elfogadó ugyanakkor tiszteletet kivívó is. A pedagógus attitűdje nyitott és elfogadó, a szemkontaktust folyamatosan és természetesen tudta tartani az óra közben.

Pedagógiai felkészültségéről azt lehet elmondani, hogy kommunikációja gyakorlott és jó a diákokkal, vitára indító kérdezői technikával nem próbálkozott. A motiváció fenntartása és a megerősítések adása megfelelő módon történt. Válaszkészsége és rugalmassága valamint az órai folyamatok kézbentartása magas szintű volt. A diákok feladattudata, motiváltsága, órai aktivitása kifejezetten erősnek bizonyult. Tanulói ellenállás egyáltalán nem volt megfigyelhető. Fegyelmezési problémák pedig nem voltak.

Tanóra időbeosztása a következőképpen alakult: az órát 15-20 perc ismétléssel korábbi tananyag felidézésével kezdték, felelés nem volt, a kérdésekre legtöbbször a jelentkezők válaszoltak, de időnként nem jelentkezőket is felszólított a pedagógus. Az óra másik felét pedig 26-31 percnyi frontális oktatás, tanári magyarázat tette ki. A tananyagot úgy adta le mintha egy könnyen megjegyezhető mesét mondott volna el, idő közben pedig kérdezett és úgy folytatta a korábbi ismeretekre felépítve a tananyagot, valamint diktált is a gyerekeknek a füzetbe eközben pedig felhívta a figyelmet, vagyis visszakérdezett, hogy mit hogyan írunk. Az órából körülbelül 2 perc önálló tanulói munka volt. Fegyelmezni pedig csak egyszer kellett, de 2 másodpercnél nem vett igénybe többet, mert inkább csak figyelmeztetni kellett az egyik gyermeket. Páros és csoport munka, osztályszintű közös munka nem volt megfigyelhető. A szóbeli visszajelzés folyamatos volt, hiszen minden helyes választ elfogadott és nyugtázott.

Említésre méltó, hogy a padokban rengeteg füzet, munkafüzet és tankönyv volt. Ezért feltételezem, hogy haza nem visznek semmilyen könyvet, hiszen délután négyig az iskolában tanulnak és utána mennek haza. Úgy tűnik, ez elég a folyamatos haladáshoz.

Reflexiók a terepmunkáról

„Úgy érzem, hogy számomra is nagyon hasznos volt ez a terepmunka, mert olyan új információkkal találkoztam, ami az én munkám során, mint óvodapedagógusnak is hasznos lehet. Többek között azért is élveztem ennyire, mert tényleg mérhetetlenül együttműködőek voltak az itt dolgozók. Az udvaron a szünetekben többször is végignéztam, ahogyan a gyerekek játszanak és élvezik az iskolát, nem feltétlenül kényszerből vannak itt, ahogyan az általában lenni szokott. Ha adódna rá alkalmam, biztosan állíthatom, hogy többször is elmennék ilyesfajta terepmunkákra és további új élményekkel és tapasztalatokkal gazdagodnék.”

„Az iskolalátogatás során bevallom kicsit csalódott voltam, mert olyan különleges dolgot, módszert én nem tapasztaltam. Később ezen gondolkozván, hogy mégis mitől működik jól rájöttem, hogy az elfogadás lehet a kulcs. Azt láttam a pedagógusokon, hogy szeretnek ott tanítani és elfogadják a gyerekeket és a szülőket is, valóban a gyermek életben való boldogulása a cél, és mivel ez szülőnek, gyereknek, pedagógusnak egyaránt érdeke, így összhangban működnek együtt. Az is döntő szerintem, hogy a megismerést is megemlítették, mert anélkül nem tudnak mire tervezni. Hasznos volt számomra ez a terepmunka, mert megerősödtem abban az ideámban, hogy meg kell ismerni a helyi feltételeket, szokásokat, bizalmi kapcsolatot kell kialakítani a helyiekkel és az adottságokra tervezni.”

2-es számú esettanulmány

A Sápon készült esetelemzésen keresztül is arra a kérdésre próbáltunk választ keresni, mitől válik rezilienssé egy iskola, illetve vizsgáltuk azt, hogy az intézményi feltételek, a helyi szintű innovációk és a megvalósított uniós finanszírozású fejlesztési beavatkozások hogyan segítik a minőségi pedagógiai munkát. A fent említett kutatás kvalitatív vizsgálati eredményei alapján feltételezhetjük, hogy az iskolák eredményességét jelentősen támogathatja a szervezeti és egyéni rutinok nyitottsága, rugalmassága, azaz, ha az osztálytermi és szervezeti folyamatok időről-időre képesek változni, megújulni. Az alábbiakban bemutatjuk, hogy a fejlesztési programokat megvalósító iskola fejlődéstörténetét megismerve, mely tényezők támogatják leginkább az eredményességet. Az eredményesség fogalmát e tanulmányban tágan értelmezzük, így a tanulói kompetenciák sikeres fejlesztése, az akadálytalan továbbhaladás és a magas továbbtanulási arány mellett az olyan tényezőket is beleértjük, mint a pedagógusok elkötelezettsége, szakértelme és a tanórák minősége.

Sári Gusztáv Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola Ökrös István Tagiskolája

Sáp Magyarország észak-alföldi régiójának a Sárréti és Bihari kistérség határán található, a Sárréti kistérséghez tartozik. A Sárréti Településeggyüttes Társulás két várost és tizenegy községet fog össze, itt él Hajdú-Bihar megye lakosságának egytizede. A régió központja Püspökladány, amely nemcsak vasúti központ, de iskolaváros is. A Klebelsberg Központ székhelye Püspökladányból Berettyóújfaluba költözött, de kihelyezett Püspökladányi irodát működtet. A térség lakosságának a többsége ma is földművelésből él, több településen népességvesztés vagy elöregedés figyelhető meg. Magas a régióban a munkanélküliek aránya, kisebb településeken a legjelentősebb foglalkoztató az önkormányzat (közmunkaprogram). Az általános iskolai oktatás alapvető tárgyi, személyi feltételei általában megfelelőek és megoldott az óvodai ellátás is. A térségben középfokú intézmények csak Püspökladányban és Nádudvaron (szakiskola) működnek, bár a sápi tanulók főként a bihari térség központjának, Berettyóújfalunak a középfokú iskoláiban folytatják tanulmányaikat.

Az iskola közvetlen szociális környezetét jellemzi, hogy a településen az átlagot meghaladó munkanélküliség miatt sok a hátrányos helyzetű család. A Sári Gusztáv Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola Ökrös István Tagiskolája a település egyetlen iskolája. A lakosság döntő többsége mezőgazdaságból illetve közmunkaprogramból él. A Sápon élő 235 gyermek közül 160 rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesül. A közmunkaprogramban 30 fő vesz részt, illetve a lakosság fennmaradó része nyugellátásban, valamint aktívkorúak ellátásában részesül.



Az iskola és a helyi társadalom kapcsolata

Sáp lakossága stagnáló, a roma lakosság aránya kb.60%, az iskolában 92 %. A gyermeklétszám alakulása az iskolában az elmúlt években 100-110 fő között mozgott, jelenleg 94 fő. Az iskolai nevelő-oktató munka legfontosabb partnerei a szülők. Egy része aktívan támogatja az iskola rendezvényeit (pl. adventi vásár, farsang, családi-gyermeknap, sportnap, Ökrös István Emléknapi, egészségnap, stb.) Emellett azonban sok a passzív szülő, akinek nem érték az iskola által nyújtott tudás. Az iskola nagyon jól működő partneri viszonyban van a Sári Óvodával, Sáp Községi Önkormányzatával, az intézmény tagiskoláival, Pedagógiai Szakszolgálat, a Bojtor Imre Művelődési Házzal és Könyvtárral, a Gyermekjóléti Szolgálat, a Helyi Kisebbségi Önkormányzattal, a Vöröskereszttel, az Önkéntes Tűzoltó egyesülettel, a Nyugdíjasklubbal, a TÁMASZ Szociális Alapszolgáltatási Központ Sári kirendeltségével, a Sári Református Egyházközséggel, a DEKOM-mal, és a Szimpátia Alapítvánnyal. Az óvoda, mint iskolát megelőző nevelési intézmény fontos partnere. Pedagógiai programjaik egymásra épülnek. Az első osztályosok beiskolázásában és egyéni fejlesztésükben is együttműködnek.

Az iskola kapcsolata a fenntartóval

Az iskola 12 tanéve három másik iskolával (Báránd, Kaba, Tetétlen) intézményi társulás keretein belül látja el az oktató-nevelő munkát, Kaba gesztorságával. 2013-tól a Püspökladányi Tankerület volt az iskola működtetője és fenntartója. Jelenleg a Klebelsberg Központ a fenntartó. 2006-ban EU-s forrásból az iskola teljes körű felújítása történt meg, emellett tornaterem és kiszolgáló létesítmények épültek.



Az iskola aktuális állapota

Az intézmény tanulólétszáma 94 fő. Ebből 87 fő HHH-s, valamint 87 fő rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesül. A roma tanulók aránya 92 %, magyar nyelven folyó roma-nemzetiségi oktatás folyik, melyet minden tanuló választott tantárgyként tanul. A tanulókat veszélyeztető körülmények felismerése, megelőzése, illetve megszüntetése érdekében az folyamatosan egyeztetnek a Polgármesteri Hivatal munkatársaival a hátrányos helyzetű és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók ellátásáról.

Az osztályfőnöki munka egyik fő kihívása a rendszeres iskolába járás előmozdítása. Néhány család a szigorodó jogszabályi háttér ellenére sem veszi komolyan a törvényben előírt kötelezettségét. Az osztályfőnökök az igazolatlan hiányzások következményeire, nyomatékosan felhívják a szülők, gondviselők figyelmét, hogy az állam a jogszabályok szerint eljárva, visszavonja a támogatást, de ez sem rettent vissza sok szülőt attól, hogy rendszeresen elmaradjon az iskolából a gyermeke. Az egész napos iskola bevezetésével lehetőséget biztosítottak 1. 2. 3. osztályban minden tanuló számára a délutáni tanórák, szabadidő hasznos eltöltése mellett a tanulás segítésére.

Továbbá, 2 csoportban 4-5. osztály és 6-8. osztály napközis ellátásban 42 fő vett részt, mely magába foglalta a megnövekedett óraszám miatt a tanítási órákat, a tanulás segítését, a kötött foglalkozásokat, és a szabadidős tevékenységeket is. Sajnos pedagógiai asszisztens foglalkoztatására nincs lehetőségük, pedig nagy szükség lenne rá.

Tanulóik továbbtanulása az utóbbi években 100 %-os. A végzett osztály összetételétől függően gimnáziumokban, főleg szakközépiskolában és szakiskolákban folytatják tanulmányaikat. Az intézmény évek óta küzd az Országos Kompetenciamérés során nyújtott átlag alatti teljesítmény problémájával. Bár a tantestület mindent megtesz a javulás érdekében, a siker évről évre elmarad.

	2012/2013	2013/2014.	2014/2015.	2015/2016.	2016/17
Tanulói létszám	105	109	107	100	94
HH- s tanulók száma	93	106	101		
HHH- s tanulók száma	85	94	100	98	87
SNI- s tanulók száma	10	11	11	9	6

Roma/cigány (véltető) száma	tanulók	72	77	88	78	84
--------------------------------	---------	----	----	----	----	----

A 2015/16-os tanévben az intézmény 100 tanulója közül 98 halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) volt. Az elmúlt években a HHH-s, SNI-s és roma diákok aránya egyaránt nő. Kiemelt feladatnak tartják a pedagógusok a halmozottan hátrányos helyzetű, tanulási nehézségekkel küzdő tanulók figyelem- emlékezet- gondolkodás fejlesztését. A tanulók számára rendkívül nagy kihívás a kompetenciamérés feladatainak megoldása, a nagy terjedelem miatt. Sok olyan feladat is szerepel, ami egy HHH-s gyerek számára nem életszerű. Számukra a feladatok mennyisége riasztó, gyakran azért teljesítenek alul, mert úgy gondolják, nem képesek megoldani. Nem rendelkeznek elegendő kitartással, alacsony a monotónia-tűrésük.

A pedagógusok általános tapasztalata, hogy aktuális hangulatuk, családban történt események nagyban befolyásolják teljesítményüket, ugyanakkor nehezen motiválhatók. Mivel a kompetenciamérés eredménye nem számít bele az év végi jegyükbe, ezért érdektelenek, nem a tudásuknak megfelelően teljesítenek, még a jobb képességű gyerekek sem. A szülők nem a valóságnak megfelelően töltik ki a Tanulói kérdőívet, vagy nem értik a kérdéseket, vagy szégyellik a valós helyzetüket.



A pedagógiai program legfontosabb nevelési célként az általános és nemzeti értékek közvetítését, az állampolgári léthez, a társadalmi beilleszkedéshez, a munkához szükséges kulcskompetenciák (köztük a kommunikáció és az önálló tanulás) fejlesztését jelöli meg. A program szerint a pedagógiai koncepció lényege a modern személyközpontú, interaktív, tapasztalati tanulásra alapozó tanulásszervezési eljárásokon nyugvó pedagógiai kultúra alkalmazása. A rövid távú céljaikat abban látják, hogy minden tanuló önmagához képest fejlődjön, csökkenjenek a tanulók hiányzási mutatói, növekedjen a motiváltság.

Ebben az iskolában a kompetenciamérés eredményeinek követése, elemzése és javítása jelentős igazodási tényezőnek tűnt. Kompetenciafejlesztő kiadványokat használnak (1. osztályban Kompetencia manócska, 2. osztályban Kompetencia manó; 4. osztályban Könyvmoly, 6. osztályban Számvár, 7. osztályban Magyarul komolyan, 8. osztályban Szárnyra kelünk elnevezésű kompetenciafejlesztő foglalkozások beindítása a 2017/18-as tanévben az osztálylétszámok függvényében). A vizsgált tiszavasvári iskolához hasonló módon itt is egyéni fejlesztési tervekre építenek, melyek a gyermek meglévő képességein alapulva, tartalmazzák a

kiindulási helyzetet, a célt, végrehajtó személyek nevét, a helyet, az időt, a megvalósítás tervét, és az alkalmazott módszereket.

Az iskola környezetével való szoros kapcsolattartása deklarált feladatuk. Az iskola fontosnak tartja a szülők bevonását, érdekeltté tételét, a szülőket tájékoztatják a Családi Háttérindex fontosságáról, annak érdekében, hogy azok a valóságot tükrözzék. Az egyéni fejlesztési terveket is megismertetik a szülőkkal, akik ezt aláírásukkal fogadják el. Emellett kiemelkedően fontos a szakszolgálati segítség (nevelési tanácsadás, szakértői bizottsági véleményeztetés), valamint a Családsegítő és Gyermekjóléti Központok közreműködése. Emellett a lemorzsolódással való küzdelemben a tanórákon differenciált óravezetésre és kooperatív munkaformák alkalmazására törekszenek, a tanórán túli fejlesztő foglalkozások, a napközi és a tanulószoba egészíti ki ezt.

Interjú a tagintézmény vezetőjével

Az igazgató asszony az intézményt 2016. augusztus 15-től vezeti. Iskoláját négy jelzővel jellemezte, amelyek a következők: gondoskodó, egyszerű, vidám hangulatú, otthonhoz hasonló.

Az intézményvezető a nevelést a hagyományápolást, tehetség gondozást (furulya és dráma tagozat), a differenciált fejlesztést azon belül a beszéd - és a szövegértés valamint a számolási készség fejlesztését emelte ki, amelyek a nevelő-oktató munkájukat meghatározza. Egyéni bánásmódot hangsúlyozta az igazgató, amely a leginkább célravezető a tanulóknál, a helyes életmód és magatartás kialakítása érdekében. Az iskola a kétezres évektől fejleszt saját tanulási szervezési eljárásokat, ezek közül három emelkedett ki, ami az iskola védjegye is lett. Az intézményi innovációnak köszönhetően a tanulók komoly előrehaladást mutatnak a kognitív képességek és a szociális kompetenciák terén. A diákok, nagyjából 70 % eredményes tanulási utat tud bejárni, érettségig adó intézményben tanul tovább.

Intézményvezetői feladatait kötelező órái mellett látja el. Feladatai ellátásában segíti, a szakmai munkaközösség vezetője, ezt egészíti ki az iskolatitkár megbízható munkája. A stratégiai dokumentumok és az éves munkát meghatározó dokumentumok elkészítési folyamata az intézményben tervezett, (feladatok megismertetésével-felelősök kijelölésével). A vezető a szakmai munkaközösség vezetővel együtt gondolja végig a stratégiát, a munkaköröknek megfelelően, amelyet az összehangoltság jellemez, és amelyben a szervezet minden tagja számíthat a vezetők támogatására. Az interjú során az igazgatónő megfogalmazza azt, hogy az időkorlátokkal sajnos, küzdenek. A település vezetőjével, a polgármesterrel a kapcsolat jól működik. Az intézményvezető folyamatosan tájékoztatja a képviselőtestületet az intézményben történekről, beszámol az eredményekről. Közös pályázatot is írtak; Családi kötelék erősítése címmel, ahol a településen élő, elsősorban roma családok babagondozási, életvezetési, és egészséges életmóddal kapcsolatos ismeretekre tehetnek szert. A szülőkkal való kapcsolattartást segítik a családi napok, sportdélutánok.

Az iskolában dolgozó alkalmazottakat természetbeni juttatásokban részesíti a képviselő testület, amely gesztussal úgy érzik, hogy elismerik munkájukat a település vezetői. Segítséget szokott még kérni más iskolák vezetőitől, de nagyon jó szakmai kapcsolatot ápolnak, az önkormányzati fenntartásában működő óvodával is, amelynek jól működő szakmai munkaközösségének aktív részesei. Az intézményvezető az iskola hagyományápoló munkáját példaértékűnek tartja a településen, amelyek az ünnepekhez szorosan kötődnek. Kiváló alkalmat teremtenek ezzel a szülőkkal, nagyszülőkkel való együttműködésre is. Az intézményvezető ezt a közművelődési szerepvállalást kiemelkedőnek tartja a település életében, irodalmi műsorokkal és színdarabok előadásával jelennek meg a község életében. Az igazgató erősségének tartja továbbá, azokat a bábelőadásokat, amelyeket biztosítani tudnak a tanulók

számára, az iskola falain kívül történő élményszerzésre ad lehetőséget. Debrecenben, a Vojtina Bábszínházba évek óta rendszeresen látogatnak el, amelynek útiköltségét a település önkormányzata vállalja. Ehhez hasonlóan támogatja az önkormányzat az osztály - és tantestületi kirándulásokat is. A nevelő - oktató munka szempontjából a partnerekkel való együttműködést jónak tartja, amelyen a hangsúly, a szakmai fejlődésen van. Az intézményvezető erősségnek tartja azt is, hogy az adminisztrációs fegyverekre nagy gondot fordítanak. Az intézményvezető az interjú során többek között azt is megfogalmazta, hogy nem teljesen elégedett vezetői munkájával. A fenntartóval való kapcsolattartást formálisnak tartja. A gesztorintézmény Kabán, a tankerület pedig Berettyóújfaluban található, amelynek az intézménytől való távolság is gátat szab.

A tantestületi együttműködésre rátérve, az intézményvezető a belső ellenőrzést a szakmai munkaközösség vezetővel közösen végzi, A tervszerű vezetői ellenőrzés az egész délelőttöt felöleli. Ezeket az ellenőrzéseket támogató jelenlétként értékeli a vezető, pozitív megerősítés jellemző rá. Kétheti rendszerességgel tantestületi megbeszéléseket tart. Úgy érzi a pedagógusok visszajelzéseiből, hogy az óralátogatásokat örömmel fogadják. A tervezett óralátogatások és az utána történő pedagógus önértékelés, szakmai beszélgetés tapasztalatainak írásban történő rögzítésében saját elmondása alapján a vezető lemaradást érzékel. Figyelemmel kísérik a gyermekek továbbtanulásának az útját, a középiskolai nyílt napokon, de erre nem nyílik igazán lehetőségük. Az intézményen belüli tudásmegosztásnak van lehetősége az iskolában, és ezzel a lehetőséggel a kollégák élnek is. Az igazgató a továbbképzéseket az új módszerek megismerése céljával határozza meg. A nevelésnélküli munkanapokat a szakmódszertani kultúra fejlesztésére használják fel, amelyekre külső szakembereket hívnak meg. A szülők részére szülői fórumokat szerveznek, szintén szakember bevonásával. Az intézményvezető próbál minden olyan lehetőséget megragadni, amely prevenciós cézzal nevel. A DECOM projektnek köszönhetően, drog-prevenciós előadások szervezésére, egészséges életmód alakítására biztosít lehetőséget. Jövőbeni tervei között említette az intézmény vezetője, a továbbképzésben rejlő óriási lehetőségeit a módszertani megújulás területén. Szeretné bevezetni a Hejőkeresztúri iskolai jó gyakorlatot, a „KIP” - módszert. Eddig azonban erre nem adódott lehetőségük anyagi forrás hiányában.

Az intézményen belüli belső tudásmegosztásra mindig is nagy hangsúlyt fordítottak. Belső hospitálások, a továbbképzéseken elsajátított ismeretekről szóló szóbeli beszámolások mellett zárt Facebook - csoportot is működtetnek egymás szakmai segítésére a tantestület tagjai. Fontosnak tartja az értékorientált szervezeti kultúra megerősítését, az interperszonális erőter erősítését, a formalitásokon túlmutató emberi és munkatársi kapcsolatok fenntartását. Az intézményvezetés tekintetében lehetőségnek látja, a szakmai felelősségvállalás megerősítését. Világos célok megfogalmazását, a változtatás lehetőségét, a folyamatos hajtóerő, motiváció fenntartását. El szeretné érni, hogy minden téren a gyermekek mindenek felett álló érdeke legyen a középpontban. A jövőre tekintettel pedig azt, hogy az iskolában járó tanulóknak legyen életcéljuk.

A szakmai munkaközösség vezetőjével készített interjú

Az iskola szakmai munkaközösség vezetője majd 30 éve az iskola dolgozója, tanító gyogyopedagógia speciális kollégiumot végzett, pedagógiai munkaközösség vezető. A szakmai munkaközösség vezető a vezetővel közösen készíti el az intézményi stratégiát, melyet az összehangoltság jellemez, a munkaköröknek megfelelően, a vezetők segítségével vannak a pedagógusoknak a megvalósításban. A pedagógusok a problémákat közösen, egymást támogatva, segítve oldják meg (pl. esetmegbeszéléseket tartanak), továbbá a szakmai

segítségadás, a felkészülésben való együttműködés a jellemző a nevelőközösségre. Az intézmény vezetője a munkaközösség vezetőjével közösen végez belső ellenőrzést. Az ellenőrzés támogató jellegű, pozitív megerősítés az elsődleges. Az interjú során a munkaközösség vezetője reális helyzetképet festett az iskola környezetéről. Elmondta, hogy az iskola működési körzete hátrányos helyzetű település. Ma a lakosok számát tekintve a hátrányos helyzetű és roma lakosság nagy száma a jellemző.

A településen élők munkalehetőségét korábban a vasút adta, mely átszeli, mintegy meghatározva a település sorsát. Hosszú időn át egyedüli lehetőségként a közfoglalkoztatás szolgálta az emberek megélhetését, ma már az útépitések megélhetést biztosítanak a dolgozni akaró emberek számára.

A település lakosainak összetétele az iskola tanulóinak összetételre is következtetni enged. Az iskolában integrált oktatás folyik, - fejt ki a válaszadó, - mely a sajátos nevelési igényű gyerekek jelenlétét jelenti az oktatásban. Jellemző a pedagógiai módszertani kultúrára a differenciált, egyéni képességfejlesztés. Megítélése szerint az iskola tanulóinak megfelelő a neveltségi szintje, a gyerekek a közösségi együttélés szabályait betartják. Emiatt bátran kirándulnak az osztályok, étterembe, vagy előadásra mennek a gyerekekkel. A tanulmányi eredményesség szerinte az alsóbb osztályokban jobb, míg a felsőbb osztályokban már érezhető, hogy nem a tanulás az érték. Sőt, ebben az életkorban az életkori sajátosságok is erősen érzékelhetők. Az eredményességet segíti a tanoda, az Útravaló program, a különböző szakkörök, ahol a kompetencia fejlesztések folynak.

A munkaközösség vezető meglátása szerint annak a pedagógusnak, aki ismeri az iskolai környezetet, a gyerekek családi hátterét, a sajátos kultúrát, annak könnyű elfogadni, bizalmat, tiszteletet építeni, könnyű boldogulni. A munkaközösség vezető szerint a tekintély, a tisztelet, a bizalom a kulcsszavak a gyerekekkel és családjaikkal való sikeres együttműködés szempontjából. Nagy előnynek tartja, hogy a pedagógusok mindenkit ismernek, s ez hozzásegíti őket, hogy következetesen, határozottan, ám mégis teljes elfogadással a szabályokat betartassák, megköveteljék azt. Szoros, napi kapcsolatot ápolnak a szülőkkel, ismerik a pedagógusok a roma kultúrát. A szülők a gyerekeiket elkísérik az iskolába, így azonnali információt kapnak a pedagógustól a gyermekre, programokra vonatkozóan. A család iskola kapcsolat a napi szintű kapcsolatokon túl a rendezvényeken való részvételben nyilvánul meg, ám a családlátogatások is elengedhetetlen részt képeznek. Tudják, hogy a szülők értékrendje szerint nem a tanulás és a továbbtanulás a cél, de ha mégis továbbtanul a roma családok gyermeke, elsősorban a szakma tanulását támogatja a szülői ház.

Az önkormányzattal való kapcsolatról azt vallja, hogy bár az önkormányzat már nem fenntartói feladatokat lát el, ennek ellenére segítséget nyújt az iskola gyermekei számára (buszki költség). A tankerülettel az intézmény vezetője tartja a kapcsolatot, ám nagy, halaszthatatlan probléma esetén bárki kérhet segítséget. Azonban azt is elmondta, hogy az önállóságuk nagyban korlátozott. A vezetőt aktívak, agilisek, utat mutatónak, fejlődésre inspirálónak tartja. Olyannak, aki bár fiatal, de vannak céljai, melyet a pedagógusokkal is megoszt. A munkaközösség vezető energiát sugárzó személyiség, a folyamatos megújulás jellemzi, a pedagógiai, szakmai kihívások éltetik. Végezetül az egyik feltett kérdésre adott választ érdemes szó szerint idézni: „*Hogy mi a megtartó erő? Szeretünk itt dolgozni! Még, ha cigány is az a gyerek, akkor is gyerek, és a MIÉNK!*”

A pedagógusok képviselőjével készített interjú

Az interjú alanya az a pedagógus, aki betekintést engedett az órájára. A látott óra Etika, a 8. osztályban. Az interjúalany közel 30 éve dolgozik ebben az iskolában. Történelem – népművelő szakos tanár, majd megszerezte az Etika oktatásához szükséges felkészítést, továbbá *multikulturális oktatás* okleveles tanár és tehetségfejlesztő pedagógus végzettséggel,

illetve gyermek,- család,- ifjúságvédelem szakvizsgával rendelkezik. A roma népismeret tárgyat is oktatja, folyamatosan osztályfőnöki feladatokat lát el.

A pedagógus helyi lakos, pedagógus családból származik, elkötelezett, a település jövőjének alakításában aktív szerepet vállal. Saját előnyeként ítéli meg, miszerint tősgyökeres helybeli, minden kapcsolat, viszonyulás, a családi kapcsolatok, az emberek ismertek számára a településen.

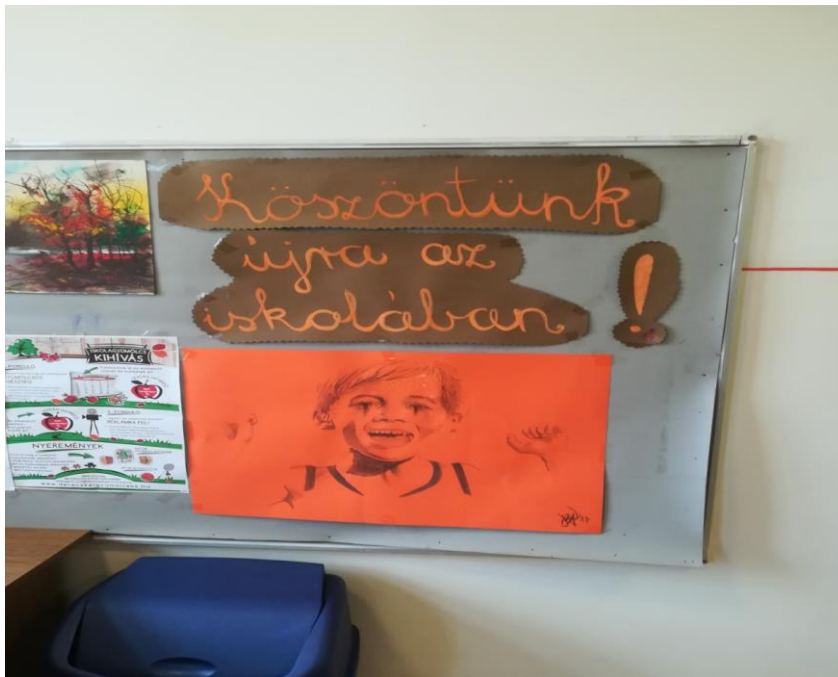
Az intézményvezetőről alkotott véleménye szerint a vezető fiatal bár, de határozott, agilis, motivált. A feladatokat leosztja, egyértelműek, tisztázottak a felelősségi és a hatáskörök. Ez biztonságot ad a feladatok ellátásában a pedagógusnak.

A nevelőtestület a pedagógus megítélése szerint „mostoha „helyzetű, ezért kénytelen összefogni. A pedagógusok egymásra utaltak feladataik ellátásában, a céljaik elérésében. A pedagógus szerint, ha a gyerekek meglátnák, avagy éreznék, hogy a pedagógusok nem egymást támogatva, hanem széthúzásokkal dolgoznak, sokkal nehezebb lenne a pedagógusok helyzete. A kollegiális kapcsolatot jónak tartja, baráti kapcsolatok is vannak, ám nem jellemző.

A pedagógus megítélése szerint eredményes az iskolája. Az Országos Kompetencia Mérések / továbbiakban OKM/eredményeiben lemaradnak, ezért intézkedési tervet készítenek. Azonban megítélése szerint tudni kell, hogy a roma kultúrának megfelelően a szóbeliség a családok nevelési jellemzője, nem pedig az írásbeliség. Ilyen módon a roma családok gyermekeiket elsősorban gyakorlatiasan nevelik, a gyerekek ezen a téren jobbak.

A lemorzsolódás a középiskolában jellemző, mely szintén a családi neveléssel magyarázható. Kultúrájukban más az érték, nem a tudás és a tanulás. A gyerekekkel az iskolában is a sajátos kultúrából adódó szokásokat, értékeket megismerve lehet eredményeket elérni, mint pl. az azonnali jutalmazás motiváló.

Összességében elmondható, hogy a pedagógus szerint a gyerekek fejlődnek, munkájuk hatékony, mivel a legelestebbeket kell olyan szintre hozniuk, hogy a gyerekek az életben alkalmazható képességekkel rendelkezzenek. Az iskolát családiasnak, eredményesnek látja. A pedagógus saját elmondása szerint napi kb. 8 órát tölt az iskolában, habár más településeken is vállal munkát, óraadó. Heti 32 órát tölt a gyerekekkel, heti két napon ügyel, illetve az ebédeltetést is ellátja rendszeresen. Továbbá a szakos ellátottság hiánya miatt eseti helyettesítéseket is ellát, ami további plusz órákat jelent. Ezt követően dolgozatok javítása, felkészülés, dokumentációs feladatok jelentkeznek még. Az iskolában eltöltött órát saját elmondása szerint nagyon soknak téli. A pedagógusnak, feladatai ellátásához a múltja, a gyökerei, helybeliként a jövőért érzett felelősség ad erőt. Megítélése szerint a pedagógusok munkáját illetően nem túl nagy a társadalmi megbecsülés, középszintűnek találja.



A tanórai megfigyelés tapasztalatai

A megfigyelt óra egy nyolcadik osztályos óra volt etika tantárgyból. Az első lényeges szempont az osztálytermi térhasználat volt. Az alsós osztályok osztálytermében több könyv, játék található, a felsős osztályok termeiben már a szaktárgynak megfelelő könyvek, CD lejátszó található. Vannak olyan termek, amik technikai eszközökkel ellátottak, ám nincsen digitális táblák, amit elmondásaik szerint hiányolnak. Az óramegfigyelés során megállapítható, hogy a pedagógus szemléltető eszközként laptopot és projektort használ, illetve a tankönyvet is

használják a gyerekek. A diákok kezdetben a látogatók miatt feszültek voltak, majd az óra során egyre oldottabbakká váltak, aktívak, együttműködők a pedagógussal. A padok elhelyezése osztálytermenként változó elhelyezésű, a megfigyelt osztályban hagyományos elhelyezkedésű. A pedagógus nem alkalmazott különösebben újszerű pedagógiai módszereket, jellemzően a tábla előtt maradt, bár időnként a gyerekek között járkált, a tanár- diák távolság dinamikusan változott. Az osztályterem kisméretű, jól be- és átlátható.



Tanár- diák interakció

Az osztályban a fiú- lány arány kiegyenlített, az ülésrend spontán. A tanár nem alkalmazott csoportbontást. Volt kevésbé aktív gyermek is, ám az ő esetében jó pedagógiai érzékeléssel vette figyelembe a gyerek aktuális érzelmi állapotát. A tanár- diák interakciója személyes, bensőséges, közvetlen. Az interakciók kezdeményezői az óra első felében a tanár, majd később a gyerekek is kezdeményezők voltak. A tanár kommunikációja közvetlen, attitűdje nyitott, elfogadó. A gyerekekkel való kapcsolatából kitűnik, hogy minden gyermeket jól ismer, a gyerekek tisztelik őt, kapcsolatuk közvetlen, ám a tanár-diák kapcsolatban határozottság, következetesség rejlik. A megfigyelt óra hangulatára a biztonságos, nyugodt, elfogadó légkör jellemző.

Pedagógiai felkészültség, módszerek

A megfigyelt órán a pedagógus nem alkalmazott többféle módszertani megoldást, ám a látott óra a tanulók hétköznapi tapasztalataira épített. A gyerekek a tanár kérdéseire adott válaszadásban aktívan részt vesznek. Az órán a tanulók kíváncsiságának felkeltésével motivált. Figyelmet fordított a tanár a folyamatos visszajelzésre, értékelésre. Pozitív értékelési megnyilvánulásokat tesz. Rendszeresen kéri a gyerekek véleményét, meglátását. Nyitott a gyerekek észrevételei iránt. Óravezetése nyugodt, határozott, de türelmes nevelői attitűdöt tükröz. Visszajelzést kért az adott ismeret megértéséről, az elakadóknak más szempontú magyarázatot adott. A tévedéseket felismertette, s rávezette a helyes megoldásra. A nem várt megnyilatkozásokra pozitívan reagált, kihasználta a nevelési szituációkat, a tudatos értékközvetítés lehetőségét. A témához kapcsolódóan véleményformálásra készíteti a

gyerekeket. A tanórai kommunikáció a gyerekek alapos ismeretét, valamint az egymás tiszteletét tükrözi. Az óra végén a gyerekek órai teljesítményét szóvegesen értékelte, egyénre szabottan. Az értékelését hitelesen indokolta. Fegyelmezési problémái nem voltak.



Reflexiók a terepmunkáról

Az esettanulmányban az iskola eredményessé válásának néhány lehetséges okát és feltételeit mutattuk be, amelynek tantestülete a pedagógiai folyamatok minőségének javítása mellett elkötelezett. A kvalitatív és a kvantitatív vizsgálat eredményeinek összevetése alapján feltételezhető, hogy az iskola relatív eredményességének alakulását jelentősen befolyásolta, hogy képesek közösen megújítani osztálytermi és szervezeti folyamataikat. A vizsgált iskolában az intézményi gyakorlat eredményessé válásában különösen meghatározónak találtuk a következő tényezőket: (1) Az intézmény pedagógusainak változásra való nyitottsága. (2) Aktív reagálásuk a külső hatásokra. (3) A tudástmegosztást támogató attitűdök és gyakorlatok kialakítása. (4) A szakterületek határvonalainak átlépése. A tantárgyi koncentráció széleskörű alkalmazása. (5) A bizalmi légkör megteremtése és annak fenntartása az intézményvezető és a pedagógus, a nevelőtestület tagjai valamint a pedagógusok és a szülők között. (6) Más intézmények és új nevelési – oktatási módszereinek megismerésére való nyitottság. Az intézmény önálló szakmai egysége, megfelelő önállósággal bír, de jelen van az egészre érvényesülő koordináció, a közös célok megvalósítására való erős törekvés, amelyet az intézmény szellemisége tart egységben. A vezető elvárja a szervezettel való elkötelezett azonosulást, maga is ezen dolgozik így állít példát. Az iskola vezetése folyamatosan igyekszik a vezetési funkciók terén előrelépni.

3. esettanulmány

A Tiszavasvári Általános Iskola

„Tiszavasvári Város Önkormányzata Képviselőtestülete 2007-ben a város három általános iskoláját (Kabay János Általános Iskola, Pethe Ferenc Általános Iskola, Vasvári Pál Általános Iskola) egy intézménnyé vonta össze. Több telephelyen és iskolaépületben folyik a tanítás. Iskolaegységeink elhelyezkedésük, múltjuk, hagyományaik következtében más – más társadalmi és szociális háttérrel rendelkeznek.”⁶ Az utolsó megjegyzés valóban igaz, ugyanis a Vasvári Pál Általános Iskolába kizárólag roma származású gyerekek járnak, és közülük is mindenki hátrányos/halmozottan hátrányos helyzetű. Búd és Szentmihályi az a vonzáskörzet, ami még az iskolához tartozik, innen azonban a magyar, tehetősebb családok szinte már elköltöztek, csak idősek és romák maradtak, Tiszavasvári magyar családjai pedig a Kabay intézetbe járatják gyerekeiket.

Az intézménybejárás során a termeket, a folyosókat és az iskolaudvart is megfigyelhettük. Az iskola épületének jellege modern, felújított, látszik, hogy gondozzák, de a szocializmus alatt épült, így inkább a letisztult, beton felületek jellemzik. Belül barátságosabb, mint kívülről. Elegendő osztályterem van az iskolában. Az iskola udvara elég silány, inkább betonfelületek jellemzik, egy-két fa van csak az iskola körül. Itt kevés játék található, egy-két mászóka figyelhető meg, de nagyon tiszta, ápoltság és karbantartott minden. A folyosók nagyon barátságosak, minden falon díszek vannak, melyeket a tanulók készítettek, illetve tanári szemléltető eszközök figyelhetők meg. Vannak közösségi helyszínek, melyek sok funkciót betöltenek, de főleg az iskola udvara az, ahol a gyerekek a szünetekben tartózkodnak. Nem engedik be őket az iskola épületébe reggel nyolc előtt, hogy ne legyen rendbontás, így kint gyülekeznek a tanáraikkal, és együtt mennek be termekbe.

Az osztálytermekben rengeteg bútor van, nemcsak az iskolapadok és székek, hanem különböző szekrények, tároló eszközök, asztalok, viszont növények már kevésbé láthatóak. A berendezés otthonos, meleg, hangulatos, mindenhol színes tanulói-tanári munkák díszítik a falakat. Sok gyógypedagógiai játék, tanulást segítő szemléltető eszköz, társasjáték van a tanterem többségében, és van, ahol számítógépekkel is találkozunk. Néhány teremben van okostábla, projektor, melyeket pályázaton nyert az iskola. Ha ilyen órát tervez egy tanár, akkor viszi ezeket a termekbe a gyerekeket, melyeket nagyon élveznek. Közösségi tulajdon nincs az osztályokban. A padok elhelyezkedése frontális, a tanár számára minden belátható.

Speciális oktatási programként a cigány kultúrával foglalkozó órákat lehet megemlíteni, melyek heti három plusz órát foglalnak magukba: egy óra cigány népismeret és két óra beépített tartalom valamelyik tantárgyba, például magyar óra a cigányságról. A tanári kar részt vett KIP továbbképzésen, melyeket nagyon értékesnek tartott a tanárok többsége, és azonnal készítettek is ilyen óratervet, a gyerekek pedig nagyon szerették azokat megvalósításukkor, így azóta is gyakran alkalmazzák ezt a módszert. Egyébként más speciálisnak mondható oktatási módszerrel nem rendelkezik az iskola. Az iskola összességében kívülről kissé zordnak tűnik, de belépve azonnal érezhető a barátságos, meleg hangulat, a szeretet, a közvetlenség, mely a tanárok és diákok között van.

A vezetői interjú tapasztalatai

⁶ Tiszavasvári Általános Iskola honlapja, *Iskolánk története*, <http://www.tiszavasvari-iskola.hu/?q=node/29>,

Utolsó letöltés: 2017. november 22.

Az iskola vezetője a kezdettől fogva nagyon nyitott és közvetlen, barátságos volt. Amikor megérkeztünk Tiszavasváriba, kijött elénk autóval a vasútállomásra, hogy ne kelljen sokat gyalogolnunk. Így már az autóban lehetőségünk volt jobban megismerni őt és az intézményt, ahol dolgozik. Egyúttal azt is alátámasztja, ami az interjúban elhangzott, hogy a cigány családok és gyerekeik nem nagyon járnak a település másik felén a nagy távolság miatt. Elmondta, hogy amikor kirándulni vitték a gyerekeket, az egyik megkérdezte, hogy még az XY boltnál is messzebbre mennek-e. Az interjú során bőszeges válaszokat adott, szívesen és részletesen megválaszolta a kérdéseket. Szívesen feltárta előttünk a nehézségeket, ugyanakkor az eredményeket is szívesen megmutatta. Az interjú alatt például elővette a KIP-program keretében a gyerekek által készített plakátokat, hogy ezzel is segítsen minket abban, hogy teljes képet kapjunk az iskoláról. A válaszait minden esetben őszintének éreztük, fel sem merült, hogy az érzelmei esetleg nincsenek összhangban azzal, amit mond. A kollégáival jó kapcsolatot ápol, megbíznak benne mint vezetőben, elhangzott, hogy lelki problémákkal is lehet hozzá fordulni. Az interjúban elmondta, hogy napi rendszerességgel találkozik a szülőkkel, és hogy ebbe az iskolába a szülő bármikor bemehet. Azt is megtudtuk, hogy nem egyszer arra is volt példa, hogy a nagyon nehezen kezelhető, rossz magaviseletű diák szülőjét megkérte, hogy menjen be az iskolába, ülje végig a gyermeke óráit és figyelje meg a gyermeke viselkedését. A szülők be is mentek az iskolába és végignézték a tanórákat. A beszélgetésből kiderült, hogy a gyerekek számára ez hatékony fegyelmezési módszernek bizonyult. Az iskolában látottak megerősítették azt, hogy ebben az intézményben ilyen szoros tanár-szülő kapcsolat van, ugyanis ottlétünk alatt több szülővel is találkoztunk, akik mind jöttek valamelyik tanárral beszélgetni. Az interjúból az is kiderült, hogy a szülők nemcsak a személyes megkereséskor találkozhatnak a tanárokkal, hanem számos olyan családi programot szervez az iskola, ahova kifejezetten várják a szülőket is, például főzőverseny, farsang, iskolai anyák napja (nem osztálytermi keretek között), iskolai mulatság. Az iskola vezetője elmondta, hogy a szülők szívesen vesznek részt ezeken a programokon, a diákokat pedig nem zavarja a szülők jelenléte. A tanárok ezeket az alkalmakat is kihasználják arra, hogy elbeszélgessenek a szülőkkel. Az interjúból kiderült, hogy az iskolában nagyon fontosnak tartják, hogy minden gyereket jól ismerjenek a családjával együtt, és hogy jól működjön a tanár-szülő-diák kapcsolat, mert ebben látják az eredményességet.

Az interjú során elhangzott, hogy az iskola vonzáskörzetébe tartozik Búd és Szentmihály. A tanulói összetétel 40%-át adták a romák 23 évvel ezelőtt, mostanra azonban a tanulók 100%-a roma. A magyar családok inkább a kabai iskolába járatják a gyerekeiket. Az iskola vezetőjén nem érződött a diákok identitásával kapcsolatban semmilyen előítéletesség. Érezni lehetett, hogy ő ismeri és elfogadja a diákokat az ő sajátos kultúrájukkal együtt. Az is közrejátszhat ebben, hogy pályája szinte 100%-ban ehhez az intézményhez kötődik, hiszen pályakezdőként került ebbe az intézménybe és azóta is itt dolgozik. Kitért az interjúban arra is, hogy a gyerekek heti három órában tanulnak a cigány kultúráról. Kiemelte, hogy számos pályázatban részt vesz az iskola. Ezek között vannak olyanok, melyek az iskola felszereltségére és felújítására vonatkoznak (nemrégiben zajlott például a nyílászárócsere, valamint a tantermeket okostáblákkal szerelték fel), ugyanakkor számos pályázatuk a tanári módszertan megújítását segíti, hogy hatékonyabban kezelhessék az iskolai problémákat (ilyen volt például a KIP, de az igazgató elmondása szerint a tanárok számos továbbképzésen is részt vettek). A módszertani megújulásnak elsősorban nem a tanítási módszerekre kell irányulnia, hanem leginkább olyan módszereket szeretnének, melyekkel a magatartási problémák csökkenthetők.

Az interjúban problémaként fogalmazódott meg többször is, hogy a diákok körében komoly gondot okoznak a drogok. Erre a problémára nem tudtak még tökéletes megoldást találni. A családsegítő és gyermekjóléti szolgálat, valamint a rendőrség iskolával való együttműködése a jelenleg járható út számukra. Az interjúból az is kiderült, hogy nincs elég tanár az iskolában, ezért más intézményekből járnak át órát adni. Ezek a tanárok nincsenek itt

eleget az iskolában ahhoz, hogy szoros kapcsolatot építhessenek ki a diákokkal, így ezeknek a tanároknak nincs meg az, ami ebben az iskolában a sikeres működéshez elengedhetetlen, hiszen ez éppen a szoros, személyes kapcsolat. Az igazgató szerint ebben az iskolában ez a legfontosabb, valamint a szeretet, elfogadás és a jutalmazás. Célként fogalmazta meg, hogy dohányzást és a drogozást sikerüljön csökkenteni, a diákok kevesebbet beszéljenek csúnyán és a képességeiknek megfelelően teljesítsenek. A szülők számára is szeretne iskolát, képzést biztosítani, hogy a szülői példaadás már itt elkezdődjön, és hogy a szülők többet várjanak el a gyerekeiktől (bár az interjún elhangzott, hogy igazából csak az apának van tekintélye a családban).

A vezető nyitott és közvetlen magatartása azt tükrözi, ahogy a kollégáival és a szülőkkel is szokott bánni. Valóban szívén viseli a gyerekek és az iskola sorsát, számára ez az intézmény több mint munkahely. Bár fontosnak tartja a tanulmányi teljesítményt, ebben az iskolában nem ez az elsődleges, hanem a nevelés. Az iskolai sikeresség kulcsát a kapcsolatrendszerek jó működésében látja, a szereteten, dicséreten, elfogadáson alapuló nevelésben.

A pedagógusinterjú tapasztalatai

A pedagógusinterjút azzal a pedagógussal készítettük el, akinek az óráját is megnéztük. Ötödik éve tanít ebben az iskolában. Matematikából az ötödik és a hetedik osztályban tanít, heti hét és fél órában, fizikából pedig heti három órája van. Emellett osztályfőnök is, és délutáni foglalkozást is vezet. Az interjúra és az óralátogatásra is nyitott volt, bár megfogalmazta, hogy az óralátogatás miatt izgult egy kicsit. Véleménye szerint az iskola előnyére válik, hogy a diákok etnikai összetétele homogén, megfogalmazása szerint így „saját környezetben vannak”, hátrány viszont az, hogy így nem látnak más megfelelő viselkedési normát a gyerekek. Az iskolai problémák között a diákok motivátlanságát jelölte meg, mivel vannak, akik nem akarnak tanulni. Az iskolavezetéssel kapcsolatban azt mondta, számukra az igazgatóhelyettes maga az igazgató (akivel a vezetői interjút készítettük), mert ő az, aki mindig ott van az épületben, de az igazgató úr is hetente többször ellátogat az iskolába. Az igazgatóhelyettesrel nagyon jó a kapcsolata, több, mint szakmai kapcsolat. Korrektnek és segítőkésznek találja. A pedagógusinterjút az irodában készítettük, ahol az igazgatóhelyettes is jelen volt. Ez megnehezítette az interjú elkészítését, mert a helyettes (miközben dolgozott), mindig pontosított a pedagógus válaszain. A pedagógusinterjú hangulata oldott volt, a pedagógus őszintén és nyíltan válaszolt a kérdéseinkre. Látszott, hogy komolyan veszi a munkáját és a számos nehézség ellenére szívesen dolgozik itt. Az interjúban elmondta, hogy volt már, hogy felmerült, hogy elmegy máshova dolgozni, ahol könnyebb lenne, de a kapcsolatok miatt (kollégák, gyerekek, vezető) inkább maradt ebben az intézményben. Összességében ugyanazokat a problémákat és nehézségeket fogalmazta meg, mint az igazgatóhelyettes, valamint ő is a személyes kapcsolatban látja az eredményesség kulcsát ebben az iskolában. Az interjú során őszinte volt és közlékeny.

Az óramegfigyelés tapasztalatai

A megfigyelt óránk matematika volt az ötödik osztályban 11 fővel, ahol a pedagógus nem osztályfőnök volt, hanem szaktanár, és más pedagógus nem segítette a munkáját. Az óra heterogén csoportbontásban zajlott, ami azt jelenti, hogy kiválóan, közepesen és gyengén teljesítő diákok fele maradt ebben a csoportban, a többiek a másokban, tehát valójában a létszámcsökkentés volt a csoportbontás célja, nem az, hogy hasonló képességű tanulók

legyenek együtt. Az igazgatóhelyettes és a pedagógus is azzal magyarázták ezt a döntést, hogy tapasztalatuk szerint a gyengébb képességű tanulókra jobb hatással van az, ha jobb képességűekkel vannak egy órán, a jobbakra viszont nincs ez rossz hatással. Az órán valójában nem is vettünk észre különbséget a tanulók teljesítményeiben, mindenki nagyon ügyes volt, és szinte csak jó válaszokat hallottunk a gyerekektől.

A terem frontális berendezésű volt, de a tanár nő folyton a gyerekek között járkált, akkor volt a táblánál, mikor írnia kellett. Érezhető volt a jó kapcsolat közöttük, annak ellenére, hogy a tanár nőnek nagyon határozott, karakán jelleme, erős hangja volt. A teremben fiútöbbslet volt, az ülésrend meghatározása azonban nem volt megfigyelhető számunkra, valószínűleg spontán alakult, ahogyan a gyerekeknek tetszett. Azt tudjuk azonban, hogy az első padban két látássérült tanuló ült, közülük az egyik tanuló szemének egészségét nagyon elhanyagolja a családja az iskola többszöri felszólítása ellenére. Az utolsó padokban ülők is bevonódtak, végig aktívak maradtak.

A tanár-diák interakció részben személyes volt, de ezt a személyességet, közvetlenséget éreztük minden tanár-diák kapcsolaton, bármerre mentünk az iskolában. A tanár nő mindenkit a nevére szólított, ismerte a testvéreket is, az előzetes tudást, mintha csak egy rokonnal beszéltek volna a tanulók, a kellő tiszteletet megtartva. Inkább a tanár nő kezdeményezte ezeket az interakciókat főleg a tantárgy kapcsán, de a gyerekek is gyakran felszólaltak, kérdeztek maguktól is, unszolás nélkül mindig, tehát érezhető volt az, hogy szívesen vesznek részt „még” egy matematika órán is. A szünetekben is ez a tanár-diák viszony jellemző. A tanár nő erős jelleme mellett nagyon nyitott is, és elfogadó, természetes számára a sűrű szemkontaktus, a sok interakció, személyes megjegyzések. Magas szintű a pedagógiai felkészültsége módszertanilag és szakmailag is, mindig odafigyelt arra is, hogy fenntartsa a motivációt a diákokban, megerősítse őket, kihozza belőlük a legjobbat, és mindig nagyon jól reagált a tanulók viselkedésére, jól kézben tartotta az osztálytermi folyamatokat, nem kellett fegyelmezni sem. Mindez nem a mi jelenlétünk miatt volt, ezt tökéletesen éreztük.

A szakmai segítővel készített interjú tapasztalatai

Az iskola két pedagógiai asszisztenst foglalkoztat, akik hetente más-más osztályokban segítik a pedagógus munkáját. Közülük egyikükkel sikerült találkozunk, és interjút készítenünk. Roma származású hölgyről van szó, aki ebben az iskolában tanult gyermekkorában, és a most ott tanuló gyerekek szülei voltak az iskolás társai. Jelentős a személye az iskolában, mert egyrészt tartanak tőle a gyerekek, hisz ismeri az összes szülőt gyerekkortól fogva, másrészt pedig élő példa számukra, hogy ő is onnan jött, ahonnan a gyerekek, mégis el tudott végezni egy főiskolát, és visszament oda, ahol szükség volt rá.

Úgy gondolja, hogy az iskola mindent megtesz a gyerekekért, szíven viseli minden egyes gyerek sorsát. Legnagyobb problémának viszont azt tartja, hogy nincsenek ezek a gyerekek otthon kontrolálva, nincs szülői szigor, motiváció a tanulásra, teljesen más értékeket közvetítenek, mint az iskola, és a fegyelmezésre pedig nincs eszközük. Úgy gondolja, hogy az iskola nagyon jól kompenzálja a hátrányt, melyből ezek a gyerekek jönnek, és teljes mértékben meg van elégedve a vezetőséggel szakmailag, etikailag, mindenhol, nem tudna jobbat elképzelni. 2005 óta van az iskolában, szeret itt dolgozni a nehézségek ellenére. Sok a probléma a gyerekek magatartásával, de megéri, mert hatékonynak érzi a munkáját, mikor személyével hatást gyakorol a gyerekek viselkedésére.

Reflexiók a terepmunkáról

Az iskola és dolgozói nyitottak, elfogadóak. Ez látszik a szülőkkel való kapcsolattartáson, a diákokhoz való hozzáálláson, és az iskolai belső terek is ezt fejezik ki. A tantermek és a folyosók gazdagon díszítettek, az évszaknak megfelelően, az uralkodó színek a meleg, a barna és a sárga. A pedagógusok módszertanilag felkészültek, az igazán hatékony pedagógusok képesek megtalálni a közös hangot a diákokkal. A pedagógusok megbíznak az igazgatóhelyettesben, aki mindenben segíti őket. A pedagógusok elkötelezettek a gyerekek sorsa iránt, az is bizonyítja ezt, hogy bár mentesülhetnének az egész napos iskola délutáni része alól, ők mégis inkább megpróbálják bent tartani a gyerekeket az iskolában, a saját érdekükben. A tanórán azt tapasztaltuk, hogy a diákok aktívak, együttműködőek, rendbontásra, fegyelmezésre nem került sor. Az interjúkból egyöntetűen azt éreztük, hogy nagyon fontosnak tartják a szoros kapcsolatot mind a diákokkal mind a szülőkkel és ebben látják az iskolai hatékonyság kulcsát.



A Tiszabói Általános Iskola

Az intézmény Jász-Nagykun-Szolnok megye zsáktelepülésén található, Szolnoktól 50 km-re fekszik. A földrajzi adottságok miatt ebben a faluban kevés az átmenő forgalom, az itt élő családok többsége szegény körülmények között él, alacsony iskolai végzettségű, roma származású. A településen kevés a munkalehetőség, rossz a közlekedés, melynek mi is tanúi lehettünk, hiszen a települést vonattal, majd Törökszentmiklósról autóbusszal közelítettük meg. A település népessége megközelítőleg 1880 fő, összetételük nem is változik, a generációk ugyan gyorsan cserélődnek, de a családok, melyekből a fiatalok kikerülnek, állandók. Tiszabó az ország egyik legszegényebb települése, ahol az intézmény a mindennapi túlélésért küzd.

Az iskola külső képe már első ránézésre elütött az azt körülvevő házak jellegétől. Az intézményen látszik, hogy frissen felújított, bár néhány helyen megmutatkozik a régies jelleg, a félkész állapot. A korábbi –akár a tavalyi állapotokhoz képest– azonban szembetűnő a különbség. Ez –ahogy a vezetői interjúból kiderült– egyértelműen a Máltai Szeretetszolgálatnak köszönhető. Az intézményt tavaly vette át a szolgálat a KLIK-től, azóta az iskola Magyar Máltai Szeretetszolgálat Tiszabó-i Iskola néven működik. Ez időtől jöttek a jelentősebb változások. Az iskolába 8 évfolyamon több mint 300 tanuló jár, akik helyi lakosok. Az iskola összes tantermében folyik a tanítás, minden osztálynak külön terme van, azonban ez még mindig nem elegendő a nagy létszám ellátására, ezért az udvaron három „konténerosztály” is működik. Konténerekben kialakított osztálytermek működnek, az iskola ezért további bővítésre szorul, mely jelenleg is zajlik. Az iskolához nagy udvar is társul, sportpályával, egy kis játszótérrel, mely a szomszédos óvoda hátuljába nyílik. Minden évfolyamon két osztály működik, melyek tanulói összetételéről elmondható, hogy 99%-ban roma származású gyerekeket foglalkoztatnak. Három speciális, külön csoport is működik az intézményben, melybe 23, speciális igényű, halmozottan hátrányos helyzetű tanuló jár. Ők olyan súlyosan sérült gyerekek, akiknek az integrált nevelése nem megoldható, azonban 14 sérült gyermek a különböző osztályokban integrált nevelést kap.

A tantestületben 27 tanár dolgozik jelenleg, azonban még így is kevesen vannak a hatékony működéshez. A vezetői interjúból kiderült, hogy vannak, akik jelenleg még képzés nélküliek (nyelvvizsga hiánya), nyolc fiatal tanár érkezett az utóbbi időben. Azonban még így is legalább nyolc szakos tanárra lenne szükség a felsőbb évfolyamokon (ének, testnevelés). A speciális osztályokban a tanárok mellett, gyógypedagógusok, fejlesztőpedagógusok és pszichológusok is foglalkoznak a gyerekekkel.

Az intézmény oktatási programja összhangban áll a gyakorlatban tapasztaltakkal: legfontosabb érték a gyermek, akiknek olyan tudást kell átadni, mely a való világban is fontos, és egy olyan bizalmi, ösztönző környezetet kialakítani, mely a továbbtanulásra serkenti ezeket a hátrányos helyzetű gyermekeket.

Az iskolavezetői interjú tapasztalatai

Az igazgatóhelyettessel készült az interjú, mert az igazgatónő iskolán kívül volt látogatásunk napján. Az igazgatóhelyettes Kovács Ildikó, 1987 óta dolgozik az iskolában, kisebb-nagyobb megszakításokkal, csak a GYES miatt hagyta ott az intézményt rövidebb időre. Korábban napközis nevelőtanárként, és osztályfőnökként is dolgozott, 2017. szeptember elseje óta tölti be a vezető-helyettesi posztot. Ez rengeteg új kihívást jelent neki, de a nyolcadikos ballagás előtt álló osztályát már nem akarta elengedni. Úgy gondolta, hogy a gyerekek elvárják, hogy mellettük legyen, „felső osztályban is hiába van több tanár, azért egyemberesek ezek a

gyerekek. *Kicsik és nagyok is.*” A vezető-helyettes szerint, a helyi adottságok is hátráltató tényezők, hiszen az itteni lakosok el vannak zárva a külvilágtól, nem érintkeznek így más emberekkel a körülmények miatt. Az iskola állapotáról elmondta, hogy: *„ez egy ilyen szükségállapot most, de tervezik, hogy folytatják a teremépítést:”* Minden évfolyamon két osztály működik, az eltérő tagozaton pedig három osztály, összevont összetétellel. A gyerekek 99%-a roma származású, halmozottan hátrányos helyzetű gyermek. 14 gyermek azonban integrált nevelést kap, akik könnyített feladatokat végeznek, speciális eszközökkel, de részt vesznek az oktatásban. Különleges nemzetiségi programról nem tudott beszámolni a helyettes, leginkább a cigány kulturális programokat emelte ki ebben a témakörben. Ilyenkor szavalóversenyeket tartanak. Speciális programként emelte ki a tanodát, ahova 30 gyermek jár minden hétköznap délután, illetve szombat délelőtt. Itt további fejlesztést kapnak a rászoruló gyermekek, de kézműveskednek, kirándulnak is. Projekthét volt látogatásunkkor, ezzel is el tudott büszkélkedni a helyettes. A fő téma az egészség, sport, amit igyekeznek a tantárgyakba is bevonni. Játékos tanítás folyik ennek keretében. A szakkörök tekintetében számolt be hátrányról az igazgatóhelyettes. Úgy véli, hogy ennek hiánya a korlátozott pedagógusszám, amit több szempontból is problémának ítélt meg. A négy napközis csoportjukat kettőre kellett leszűkíteni a tanárhiány miatt. Borszik-program is működik, ami nagy ösztönző tényező a sportolni vágyó gyerekek számára. Ez jó fegyelmező-jutalmazó tényező is, illetve kiváltság a gyerekek számára. Így a sportdélutánok, versenyek is nagy népszerűségnek örvendenek, ennek tudatában alakítják a programokat a tanárok. Működik cigány tánc kör, amit esetleg szakkörként emel ki az igazgatóhelyettes. Ez jelenleg 20 fővel működik, biztosítanak számukra ruhát, fellépési lehetőséget. Ehhez azonban sok tanári kapacitás kell, mindenkinek 24-25 órája van, az ebédeltetéssel van meg a kötelező 32. Az iskola 27 pedagógusa nehezen tudja ellátni az összes feladatot. A tanárok egy része képezés nélküli, de most sok a fiatal tanár. Így beszélt erről az igazgatóhelyettes:

„Fiatal tanárunk olyan 6-8 fő van, sok most a fiatal. Azért azt elmondhatjuk, hogy nálunk nagyon jó a tantestület. Terhelhetők, annak ellenére is, hogy kevesen vagyunk. Most ilyenre gondolok, hogy holnap 2-re meg kell csinálni ezt meg azt, akkor persze morgolódnak, de mindenki csinálja, és itt van. Nálunk nincs olyan, hogy valaki venné a kabátot és azt mondja, hogy én nem csinálom. Az utóbbi években nem nagy a cserélődés, most az az igazság, hogy egy éve vett át minket a Máltai Szeretetszolgálat, azelőtt a mi iskolánk is KLIK-es iskola volt, és az az igazság, hogy hatalmas a különbség.” A jelentős különbséget tehát a Máltai Szeretetszolgálat hozta magával. Ez jelentős részben az anyagiakban, az eszközök biztosításában, a jobb tanulási-tanítási körülményekben nyilvánul meg.

„Arra gondolok, hogy mindent biztosítanak a számunkra. December 4-én például lesz Advent várás, és ahhoz bármit kérünk eszközöket például. Nincs kréta gondunk. Hát ez nem olyan nagy dolognak hangzik, de ha például egy pedagógus nem tud mivel dolgozni, az borzasztó. Önkéntes napot szerveztünk a faluba, közös kerítésfestést szerveztünk a gyerekekkel azért ilyen szép. Tavaly is volt az idén is volt. Villanybojlert vettek, csapokat szereltek fel, külső homlokzatot festettek, bent is, megújultak a mosdóink, csempétől kezdve minden. A pedagógusoknak és a gyerekeknek is nagy dolog ez.”

„Ezek pici apró dolgok, de valamilyen fejlődés elindult. Mi ilyeneknek is örülünk. Virágot ültettünk, és azt mondtuk, hogy na hétfőn lehet meg se lesz, kihúzgálják, szétdobálják, de nagyon vigyáznak rá.”

Az igazgatóhelyettes tehát kiemeli a fejlődés gyors ütemét, ami az elmúlt egy évben történt. Ez az iskolai miliót is kényelmesebbé, hatékonyabbá teszi a munkát. Az iskola céljai azonban továbbra sem változtak. Cél a gyerekek képességeinek valós szintű fejlesztése, és az oktatási rendszerben való bent tartás. Azonban ez nagy kihívás az iskola számára.

„Nagyon kevés marad bent. A lányokkal az a baj, hogy terhesek lesznek. Voltak olyan lányok, akik a törökszentmiklósi gimiben már a harmadik évig eljutottak, az Arany János programban részt vesznek, de az utolsó évre terhesek lesznek.”

„A fiúkkal hasonló a helyzet. Minden gyereket felvesznek valamilyen középfokú oktatási intézménybe és utána két-három hónapot járnak, aztán itthon maradnak ezek a gyerekek. És lógnak a levegőben. Nyilvánvalóan ennek van valamilyen családi háttere. Egy középiskolába megvenni a buszbérletet, enivalót biztosítani, megfelelő ruházatot.”

Azonban a jelentős anyagi gondok mellett az igazgatóhelyettes kiemeli az elutasító attitűdöt, mely a családi háttérből ered. A tanulás és munka értékének elutasítása jelenti a legnagyobb gondot, amivel a tanárok sem tudnak mit kezdeni. *„Egyszerűen nincs is kitartásuk ezeknek a gyerekeknek. Nincs előttük példa. Ez van sajnos. De mi hiába papolunk nekik, hogy miből fogsz megélni, miből tartod el a családot.”*

A szülői háttér tehát nem segíti a tanárok munkáját, azonban a kapcsolattartás, az együttműködés nem szenved csorbát az intézményben. A szemléletváltás nehezen kivitelezhető, de a tanár-szülő kapcsolat nagyon jó. *„Végül is a szülőkkel teljesen jó a kapcsolatunk, tényleg együttműködőek az osztályfőnökökkel, ha valami gond van a gyerekkel például. A probléma az, hogy mégis valamilyen szinten érdektelenek.”* A továbbtanulási feladatokba, szülői értekezletekbe, nyílt napokba nehéz bevonni a szülőket, ami az egyik jelentős problémát adja.

Eredményesség tekintetében az iskola szeretne a kompetenciamérések eredményein javítani, ez azonban hosszú távú cél. Ezeknek a gyerekeknek a családi háttere, a családi feltételrendszer sokrétű hiányosságai megnehezítik a működést. Ezért elsődleges szempont a gyerekek életre való felkészítése, alapvető nevelése, és az, hogy benntartsák őket a középfokú oktatásban.

Azonban az alacsony pedagóguslétszám hátráltatja a még hatékonyabb működést. Az interjú tanulságai szerint, legalább nyolc szakos tanárra lenne szükségük, hogy szakköröket is indíthassanak. Ez fontos szempont, mert lenne rá tanulói igény, kellene a tehetségeket fejleszteni, és ez elősegítené a mélyebb megismerést is. De nehéz tanárt találni az állásra, sok pedagógus fordított nekik hátat. Azonban a mostani tanári kar nagyon lelkes, elszánt, ami nagyon sokat jelent a kooperáció szempontjából. Kiállnak egymásért, támogatják egymást, a mély együttműködés a siker titka, amit tréningekkel, közös kirándulásokkal tesznek még mélyebbé. A vezetés és fenntartó szabad szelleme, támogatása az egy év alatt jelentősen fellendítette a működést. Összességében sokkal lelkesebbnek látja a tanárait, és gyerekeit is, valamint a szülőket, és látja, hogy elindultak a jelentős fejlődés útján.

Szakmai segítő interjú - Fejlesztő pedagógus

Az interjút az eltérő tagozat első és második évfolyamának osztályfőnökével vettük fel, aki húsz éve dolgozik fejlesztő pedagógusként, 11 éve dolgozik a tiszabői intézményben. Korábban is a szakmájában dolgozott Kunhegyesen, de a leépítések és az iskola bezárása miatt végül Tiszabőre jött át. Korábban a felső tagozatban dolgozott 10 évet, gyógypedagógus híján, most azonban a szakember érkezésével áthelyezték az alsósokhoz. *„...itt az eltérő tagozaton voltam a felsőben is, de az eltérő tagozaton már tíz évet töltöttem el. Gyógypedagógus hiány miatt vagyok itt az eltérő tagozat első és második osztály osztályfőnöke, ők most heten vannak, különböző súlyossággal, tehát középsúlyostól kezdve enyhe súlyosig, de van kettő, aki középsúlyos.”*

A saját szerepéről lelkesen beszél: *„A volt igazgató szerint, úgymond, én vagyok a legalkalmasabb arra, hogy a kicsik között legyek, egyébként én szeretek a kicsik között lenni. Ők első, második osztályosok, tehát olyan hat-nyolc éves korig, kilencéves is van. Tyúkanyó típusnak neveznek.”* A nehézségeket illetően elmondta, hogy változó, hogyan éli meg a

munkakörét, és ez a haladás mértékétől függ, van, amikor úgy érzi, hogy nem tudnak fejlődni, de vannak napok, amikor minden jól megy. Igyekeznek a tanmenet szerint haladni, de ez nem mindig működik, és úgy véli, az ő feladata, hogy hasznos, életszerű tudást adjon át a gyerekeinek. Fel kell őket készíteni arra, hogy el tudják intézni az ügyeiket s arra, hogy helyt álljanak az életben. De ezekhez a gyerekekhez különleges tanmenet kell, külön foglalkozások, egyéni differenciálás. Az iskola adottságai, a vezetés pedig az elmúlt egy évben lehetővé tette a nagymértékű változást.

„Van viszonyítási alapom, mivel már azért egy jó pár éve itt dolgozom, tehát most, hogy a Máltai Szeretetszolgálat átvette az iskolát, azóta látok nagy változásokat mind az iskola kinézetében, épületekben, és talán egy kicsit a gyerekek viselkedésében is. Sokkal több mindent fel tudunk ajánlani nekik, mint régebben. Projekthét van, és sok olyan dolgot csinálnak, amit régebben nem, és nem is lehetett volna velük megcsinálni. Eszközök tekintetében, ami csak létezik, mindent megkapunk. Vannak fejlesztő eszközök, most új bútorokat kaptunk. Sok fejlődést látok igen, és remélem a továbbiakban is így lesz.” A nagy változás azonban még mindig nem hozta magával az egyik legnagyobb szükséghelyzet megoldását: a szakember hiányt. Hiába tudnak többet felajánlani a szakembereknek, mégsem találnak megfelelőt, illetve kevesen is jelentkeznek a betöltetlen állásokra. Azért lenne fontos, hogy minél több tanár legyen, hogy az egyéni differenciálás még hatékonyabban megvalósuljon, a problémás gyerekek is megtalálják a helyüket. A sikerélmény nyújtása, elérése a legfontosabb feladat, hogy még jobban megjöjjön a kedve a gyerekeknek a tanuláshoz. Most egy pedagógiai asszisztenssel bővült a tanári kar, aki már most nagyon nagy segítséget jelent az eltérő tagozaton. Ezek a gyerekek szinte kivétel nélkül egyéni bánásmódot igényelnek. A tanulói összetétel ebben a harmadik osztályban hasonló, halmozottan hátrányos helyzetű gyermekekkel foglalkoznak itt. Az itt tanuló gyerekek tanulási zavarokkal, enyhe és közép súlyos értelmi fogyatékoságtól, magatartás zavartól, hallássérültségtől szenvednek. A normál osztályokba integrált 14 gyermek nem igényel olyan szintű speciális ellátást, mint ez a gyermekcsoport. A tanárok ugyanakkor nem elszeparáltan dolgoznak, ahogy a gyermekek sem. *„Máshol is kell beavatkozás. Szoktunk egymásnak segíteni. Itt az eltérő tagozaton három osztályfőnök van, ha látjuk, hogy a másiknak szüksége van segítségre, akkor azonnal megyünk. Akár gyerekekkel, akár szülővel kapcsolatban. Nagy hanggal vannak, de mi nyugodtak vagyunk. Mi segíünk egymásnak. Ezt másképp nem is lehetne csinálni.”* „A szülők is hasonló problémákkal küzdenek, mint a gyermekek, több szülő is idejárt korábban. Igaz, hogy kicserélődött a tanári gárda, de bizalommal fordulnak hozzánk. Amikor idejöttem engem is segítettek és én ezt viszonzom. Kollégáknak, szülőknek.”

A nevelőtestület működéséről hasonlóan lelkesen beszélt, mint a saját szerepéről. *„Nagyon jó (a kapcsolat). Én mindenkiel jóban vagyok. Kunhegyesen is ezt szerettem. Vannak problémák, de én azt mondom, hogy ha összetartunk, és itt a mag azért nagyon erős, az újak is, csak sok a cserélődés, de ha tudjuk a dolgunkat és együtt csináljuk, akkor nagyon jó. Nem mindegy, hogy milyen a hangulat, hogy tudunk-e együtt dolgozni.”* A nevelői kapcsolat jelenti a legnagyobb támogató pontot, illetve az új vezetés által adott „szabad kéz”. Mind e mellett az alapítvány által nyújtott lehetőségek, eszközök jelentősen megkönnyítik a munkát. A szülőkkel való viszony már nem jelent hátrány. Korábban, míg kezdő pedagógus volt, nehezen fogadták el, kellett egy-két év, hogy befogadják. De azóta sokkal jobb a szülőkkel való kapcsolat is. *„Én velük (a szülőkkel) mindig megértettem magam. Annyit érdemes tudni róluk, hogy ők is sérültek. A hét gyerekből egyet tudok mondani, akinek a szüleje nem sérült. De mindenkiel jól el tudok beszélgetni, jönnek szülői értekezletre, nem volt gond egyszer sem. Négy éve vagyok osztályfőnök, de előtte sem volt konfliktus. Ebben az évben van egy szülő, akivel nem lehet szót érteni, sok gondja van. Most voltunk egy esetkonferencián, ahol elmondta, hogy milyen gondolatai vannak, és így másképp látom. Nem akart szóba állni velem, én próbáltam délutánra hívni, most már én is másképp látom. Most már közreműködőbb, ma is bejött, elbeszélgettünk. Beszélgetni kell velük.”*

Az eredményesség és a sikerélmény mindennek a függvényének tekinthető. Az, hogy az intézményben biztosítják, ami a pedagógiai munkához szükséges, s hogy a szülők bíznak benne, mindennek az alapja. A tanulási eredményességen kívül az életre nevelést emeli ki. A tanulási eredményességről így beszélt: *„Én csináltam magamnak egy általam felállított mércét, hogy mi az, amit én elfogadok. Ez a mérce, hogy itt vagyok tíz éve, tapasztalatom van ezzel kapcsolatban, nem kell, hogy a gyerek első osztályban megtanulja a betűket, második osztály végére szokták. Itt vannak súlyos és enyhe értelmi fogyatékosok is. A nehéz betűket másodikban tanulják meg. Egyébként a Meixner módszert alkalmazunk az olvasás tanításban. Nekem az az elvem, hogy biztos alapokkal rendelkezzenek a gyerekek, ne az legyen, hogy haladjunk, és nem tud valamit.”* Nehéz ezekkel a gyermekekkel haladni, mégis úgy érzi, már rengeteget fejlődtek. Szereti az iskolát, és nem is csinálna mást. *„Volt úgy, hogy elmegyek, végigjártam Szolnokon az iskolákat, de úgy döntöttem, hogy nem. Maradok. Szeretem az iskolát. Aki most idejön, biztos azt mondja, hogy szörnyű. De ahhoz képest, ami volt, már sokkal jobb. Nem értették, hogy mit keresek itt. De nézni kell a kollégákat, az igazgatót, még nem tudtam olyat kérni, hogy ne teljesítették volna. A szolgálat emberei nagyon sokat segítenek, vizsgálatokra viszik őket a szülőkkel. Írunk esetjelzőket, és próbálják megoldani. Régen ez nem így volt, ezek a papírok nem kerültek a megfelelő helyre, elakadtak a rendszerben. Ez most nem így van. Nehéz felállítani egy diagnózist, én itt vagyok velük egész nap, és értékelik, amit mondok. Figyelembe veszik”*

A személyzeti változás és az anyagiak mellett kiemeli a gyerekekkel való viszonyt: *„Akkor vagyok elégedett, ha úgy megy el, hogy megölel, és elmondja, hogy szeret. Mondják, hogy hiányzok, ha elmegyek. Volt nálam egy szakértő, és kicsit tartottam tőle hogy fognak viselkedni, de nem volt az égvilágon semmi baj. És előtte is így viselkedtek. Nem lehet tőlük kérni, hogy na, mutasd már meg, hogy mennyire szeretsz, ők maguktól jönnek oda. Mindig. Az a tanár, aki eltolja magától, az nem fog semmilyen eredményt elérni. Akkor vagyok elégedett, ha szeretnek, akkor vagyok elégedett, ha bejön egy szülő, és azt mondja, hogy addig inkább nem hozza a gyereket, amíg én nem vagyok.”*

A pedagógusinterjú tapasztalatai

Az interjú egy tanítóval készült, aki 1996-ban kezdte munkáját az óvodában, és 1999-ben került be az iskolába úgy, hogy elvégezte a felsőfokú pedagógiai asszisztens képzést, majd később a vezetőség kötelezte arra, hogy elvégezzék a tanítóképzőt, majd így folytatta munkáját. Ezután a ranglétrát végigjárta, pedagógiai asszisztens, napközis tanító is volt, mielőtt osztálya lett, most pedig munkaközösség vezető is. Jelenleg egy másodikos osztályt visz, akiknek a testnevelésen és a vizuális kultúrán kívül mindent tantárgyat tanít. 22 órája van egy héten, mellette pedig a munkaközösséggel járó ügyeket koordinálja.

Véleménye szerint az iskolának nagyon jól tett, hogy a Máltai Szeretetszolgálat átvette a fenntartó szerepet, mert óriási változás kezdődött el tavaly szeptember óta, ami abban nyilvánul meg, hogy felújították a mosdókat, rendbe tették az udvart és a falakat kívül és belül is. Emellett a tanítóknak, tanároknak tréningeket szerveztek, ahol bővítették szakmai tudásukat. Megjelentek a projekthetek az iskola életében, amelyek különböző programokkal színesítik a diákok és a tanárok életét is.

A tanulói összetételről így vélekedett interjú alanyunk: *„Nagyon-nagyon vegyes, és ez a legnagyobb problémánk, a differenciálás, meg ugye az integrált SNI.”* Az osztályok közötti különbségeket tekintve nincs kifejezetten „a” és „b” osztály. Nagy különbségek nincsenek az osztályok között, szinte egyformák az évfolyamok. Osztályába 20 gyerek jár, akiket, ha képességeik szerint tekintünk, hat típusba sorolhatóak, így nehéz megoldani azt, hogy mindenki a saját képességeinek megfelelő feladatokat kapjon minden órán. Úgy véli, hogy pedagógiai

asszisztenssel könnyebb lenne a munka, hiszen ő besegítene a tanítónak, valamennyi terhet levenne a válláról.

A szülőkkel való kapcsolat, véleménye szerint nem rossz. A szülők közül van egy mag, akik együtt tudnak működni a tanárokkal, és vannak a többiek, akik nem vesznek részt az iskola életében. Az, hogy bemennek az iskolába a szülők panaszkodni, már egyre kevésbé jellemző.

Szeret itt dolgozni, ő nem tekinti ezt nehézségnek. Már beletanult a dolgokba, a mentorától sokat tanult, amihez hozzátette a saját ötleteit, ezért sem érzi úgy, hogy nehéz lenne itt a munka. Az iskolában a tipikus probléma az agresszió, amit nehéz kezelniük, valamint az örökmozgóságban megnyilvánuló koncentrációzavarok. Nehéz őket lekötni 45 percig. Az interaktív tábla nagyon nagy segítség ebben, kimennek a táblához, kicsit megmozdulnak, ezzel könnyebb kicsit kezelni őket. Nehéz megoldani, hogy minden órán változatos feladatok legyenek, igyekszik az interaktív táblát alkalmazni, erre feladatokat írni, kreálni, vagy letölteni.

A kollégáknak van egy kis szekrényük, ahol gyűjtik a feladatlapokat, ötleteket, amit bárki felhasználhat, megosztják egymással. A kompetenciamérésnél a gyerekek labdába sem tudnak rúgni, mert a szövegkörnyezetet nem tudják értelmezni, nem értik a szavak 80%-ának jelentését, mert a szókincsük nagyon csekély, úgy gondolja, ez abból is adódik, hogy iskolaéretlenül jönnek az iskolába. Számít az, hogyan kerültek be, ahhoz képest fejlődésük felfelé ível, de ha a kerettantervhez viszonyítják tudásukat, tehát ott tartanak-e, ahol az elő van írva, fejlődtek-e a gyerekek év végére, akkor nem mutatnak nagy változást.

„Akkor érzem munkámat eredményesnek, amikor iratok egy dolgozatot és nincs benne egyes. Ilyen nagyon-nagyon ritkán van.” Úgy véli, az erkölcsstan segíti a kapcsolatát a gyerekekkel, mert nagyon szeretnek beszélgetni, teljesen megnyílnak előtte, érzi, hogy megbízhatnak a gyerekek benne, ez mindennél többet jelent.

A tanítás nehézsége eltérő az osztályok között, hiszen az első osztályosok beszoktatása nem egyszerű feladat, majd egyre könnyebb lenne, ha nem kezdődnének el a magatartási problémák. A felsőben megkezdődik az agresszió, amit igyekeznek kezelni, elég sikeresen. A tanulók eredményességén segít az, hogy 8-tól 4-ig bent legyenek az iskolában, támogatná őket a tanulásban, megcsinálnák a házi feladatot, felügyelet alatt lennének.

A szülőkkel napi szinten tartja a kapcsolatot, azokkal, akik bejönnek a gyerekekért, a többi szülővel nem találkozik olyan gyakran, sajnos a szülői értekezleteken sem vesznek részt nagy számban. Sok időt tölt az iskolában, hiszen munkaközösség vezető, részt vesz a tanodában és vannak mentoráltjai is. A gyerekeire sajnos már nem jut annyi ideje, mint amennyit szeretne, általában öt-hat felé ér haza. Szeretné feladatait csökkenteni, de mivel ez a mentor program bejött az iskola életébe, ő szívesen segít nekik, nem szeretné, ha bárki is kimaradna belőle.

Az iskola vezetésével elégedett, nem érez problémát, jól működnek együtt, mindent meg tudnak beszélni. Ő minden egyes igazgatóval kijött az évek alatt, nem érez különösebb változást. A nevelőtestületet tekintve véleménye pozitív. Nagyon jó csapat működik. Úgy gondolja, azért vannak még fent, mert képesek együttműködni, és a humor jelen van, ami segít leküzdeni az akadályokat. A vezetőséggel hasonló értékeket, célokat képviselnek, nincsenek ebből ellentétek, mindenkinek az a legfontosabb, hogy a gyerekek fejlődjenek. A munkáját óralátogatásokkal értékelik, a vezetőség végig járja az osztályokat és megnézik egy órát, majd kiértékelik a látottakat. Valamint óravázlatokat adnak le, beszélgetnek. *„Nem biztos, hogy ez az ellenőrzés tükrözi a munkámat, ugyanis természetesen azt gondolom, mikor egy órára készülünk, az mindig egy kicsit másabb, mintha csak napi rutinból nyomjuk az órát. Én úgy gondolom, én megpróbálom úgy tartani az órát, ha jön valaki, ha nem jön valaki, én betartom az órarendet.”*

A munkáját szereti, ez lehet, hogy abból is adódik, hogy tiszabői származású, bár elkerült a településről, mégis itt kötött ki és nem gondolja azt, hogy elmenne máshová, jól érzi magát az intézményben és a gyerekek között.

Az óramegfigyelés tapasztalatai

Az iskola egy régi épület, amit szépen lefestettek, kívülről és belülről is, ezért elmondhatjuk, hogy egy frissen felújított épületet láthatunk. Az iskolában elegendő osztályterem található, minden osztálynak megvan a maga kis terme, amit ők rendeznek be, díszítenek fel. Az udvaron kevés a fa, zöld terület, főként beton és föld borítja, de egy kis részén focipálya és játékok is találhatóak. A folyosókról elmondható, hogy bár kevésbé díszítettek, barátságosak. A közösségi helységek ápoltak és funkciójukat betöltik. Az osztálytermekben vannak más bútorok is a padokon kívül, valamint növényekkel is díszítik a termet. A szekrényben található külön játékok a szabadidő eltöltésére. A technikát tekintve interaktív tábla található a teremben, amit a tanárok, diákok által készített díszek vesznek körbe. Szemléltető eszközök találhatóak a teremben, mint dísz és a táblán is, ebből is adódik, hogy a terem barátságos, meleg, oldott a hangulat. A tanár a táblánál mozog, feladatok megoldása közben a gyerekekre is ránéz, de nem érezteti a hatalmat, nincs katedra, ami feljebb emelné a gyerektől.

A nemi arányok lány többséget mutatnak, azonban ez nem hat az ülésrendre, mert képesség szerinti csoportokba vannak ültetve a diákok a differenciálás megkönnyítése érdekében. A tanár a gyerekekkel részben személyesen kommunikál, nyitott feléjük meghallgatja, ha szeretnének valamit mondani és az az órához kapcsolódik, főként ő kezdeményezi a kommunikációt az órán, de szünetekben ez megfordul.

A tanító felkészültsége magas szintű. Kommunikál a gyerekekkel, odafigyel rájuk, igyekszik fenntartani a motivációt, ha a gyerekek jót mondanak, megerősíti őket abban, hogy ügyesek, óra végén értékeli az egész osztály teljesítményét. Az órán nem engedi ki a kezéből az irányítást, fegyelmezi őket. Tanítási módszereket tekintve főként frontális munkaformában dolgoznak a tanulók, de próbálgatják a páros és a csoportmunkát is. A tanulók motiválnak mondhatóak, de nem tudnak koncentrálni 45 percre, ezért is nehéz őket fegyelmezni, mert folyamatosan mocorognak, és ebből adódik az is, hogy fegyelmezetlenek.

A második matematika órát az osztályfőnök tartotta, akinek a munkáját egy pedagógiai asszisztens segítette. Az óra felépítése három részre tagolódott. Alkalmazó ellenőrzés, ismeretátadó rész és a rögzítés. Az órából kicsit elvett, hogy a gyerekeket fegyelmezni kellett, ami olyan 10-15 percet jelentett, de ennek ellenére az anyag végére értek. A tanári magyarázat az egész órát jellemezte, kb. 35 percet jelentett, a maradék 10 percet a gyerekek válaszadása tette ki. A frontális munkaforma volt a jellemző, valamint az egyéni munka, amit feladatlapon végeztek. Az óra végén megtörtént az anyag rögzítése, valamint az értékelés, dicséret.

A terepmunkát végző reflexiói

Összességében pozitív élményt jelentett az iskolalátogatás. Nemcsak a pedagógusokkal való szakmai beszélgetések voltak tanulságosak, hanem az, hogy a gyerekek sem tekintettek minket idegeneknek, odaszaladtak hozzánk, beszélgetést kezdeményeztek, kérdezgettek, örültek nekünk. Bár a település elég elhanyagolt, az iskoláról ez nem mondható el. Igyekeznek rendben, tisztán tartani, és a tanulókat is erre ösztönzik. A légkör kellemes, a tanárok kedvesen viszonyulnak a gyerekekhez, a szünetekbeni fegyelmezetlenség, bár jelen van, a tanárok ezt igyekeznek kedvesen megközelíteni, a gyerekek pedig szót fogadnak.

5-ös számú esettanulmány

A Jászapáti Általános és Alapfokú Művészeti Iskola

Jászapáti a Jászság második legnagyobb, Jász- Nagykun-Szolnok megyében elhelyezkedő, városi ranggal rendelkező települése. A Tisza és a Zagyva folyó közötti síkságon terül el, lakosainak a száma 9822. 1746-ban kapta meg a városi rangot, amit 1876-ban elvesztett, ám 1989-ben újra visszanyerte. A város infrastruktúráját tekintve kissé elmaradott, a kevés munkalehetőség folyamatos elvándorlást eredményez, így a gyermekek száma is évről-évre kevesebb.

A városban korábban egy, mára két különböző fenntartójú iskola működik: az állami kézben lévő Jászapáti Általános és Alapfokú Művészeti Iskola, illetve az egyházi fenntartású Jászapáti Szent Imre Katolikus Általános Iskola. Az előbbi intézmény, ahová mi is ellátogattunk, feladatai közé tartozik az alsó és felső tagozatos általános iskolai nevelés-oktatás, alapfokú művészetoktatás képző- és iparművészeti ágon illetve alapfokú művészetoktatás táncművészeti ágon. Az intézmény alsó és felső tagozatának külön épület ad otthont. Fontos megemlíteni, hogy az alsó tagozaton történő oktatás két épületben folyik, egy épületben tanulnak az első illetve második osztályos tanulók, és egy másik épületben pedig a harmadik és negyedik évfolyam oktatása zajlik. A felső tagozat épülete, korábban egy oda kihelyezett integrált csoportnak köszönhetően, lepusztult állapotba került. A jelenleg is felső tagozatos tanulók szülei, a tanév megkezdését megelőzően együttes erővel hozták rendbe az épület folyosóit és tantermeit. Az épület jellegéről elmondható, hogy régi, uradalmi épület kisebb és újabb részekkel kibővítve. Az iskola arculata mindenképp látványosságként szolgál az odalátogatóknak, azonban belátható időn belül az épület felújításra szorul. Az iskola udvara kopár, nagyobb leaszfaltozott területből és egy kisebb füves részből áll, ahol játékok nem találhatóak. Az igazgató elmondása szerint korszerűsítésre lenne szükség, a nyílászárók cseréjére illetve a fűtésrendszer felújítására. Az ott tanuló diáklétszámnak megfelelő osztályterem áll rendelkezésükre, a folyosók tágasak, egy-két szekrény megfigyelhető, néhány falon gyerekek által készített rajzok és munkák találhatóak. Az osztálytermeken illetve irodákon kívüli közösségi térként szolgáló helyiség nem található az iskolában.

Az osztálytermek térhasználata megfelelő, a tanári asztal előtt kisebb csoportokban vannak elhelyezve a padok. A padokon kívül a terem egyik sarkában szekrények is találhatóak, a technikai felszereltség megfelelő. Az interaktív tábla illetve projektor mellett a tanulóknak több laptopot is biztosítanak. A megfigyelt órán szám szerint három laptop használatára volt lehetősége a tanulóknak, amiket csoportokban használtak. Az osztályterem átlagos méretű volt, falait néhány, tanulók által készített feladat vagy rajz díszítette. További néhány szemléltető eszköz megfigyelhető volt, mint matematikai azonosságok, térkép és az abc betűi.

Az iskolavezetői interjú

Az intézmény igazgatóválasztás előtt áll, ezért az iskolavezetői interjú során a megbízott igazgatóval sikerült a megadott kérdéseket felvenni. Az igazgató **szakmai életútját** tekintve 1987-ben szerezte meg diplomáját a Jászberényi Tanítóképző Főiskola tanítói karán, ének szakkollégium részterületen. 1991-ben alsó tagozatos tanítóként, illetve népművelő könyvtárosként kezdte pályáját egy Borsod-Abaúj-Zemplén megyei zsákfaluban, Hangácson. Tanítási feladatai mellett a település kulturális életét is szervezte. Itt töltött ideje alatt találkozott a hátrányos helyzetű gyerekek problémájával. Szakmai életútjának legfontosabb állomása a Jászfelsőszentgyörgyi Általános Iskola, ahol kezdetben éneket és német nyelvet, majd a történelemtanár távozása után történelmet, később helyettesítőként magyar nyelv és irodalmat is tanított. 2003-ban került a Jászapáti Általános és Alapfokú Művészeti Iskola elődjéhez, az István Király Általános Iskolához. Itt egy év után igazgató-helyettesnek nevezték ki, azóta is ebben a munkakörben dolgozik. Egy évig megbízott igazgatóként vezette az intézményt.

Elmondása szerint az iskola adottságai igen korlátozottak a település nagysága és az infrastruktúra hiánya miatt. A tanulói összetétel heterogén, azonban elég nagy számban tanulnak itt hátrányos helyzetű gyermekek. Az osztályokat igyekeznek úgy kialakítani, hogy összetételi különbség ritkábban forduljon elő, ezért az eredmények tekintetében sem figyelhető meg túlzott eltérés. Az iskola speciális programjára vagy profiljára vonatkozó kérdésre megtudhattuk, hogy az általunk is meglátogatott osztály egy homogénebb összetételű közösség. Itt az osztálylétszám alacsonyabb, mint a többi osztályban, illetve csak hátrányos helyzetű tanuló jár az említett közösségbe. Speciális programnak kevésbé nevezhető, de a tanulóknak lehetőségük van tanulószobán részt venni, sőt vannak, akiknek kötelező a délutáni „programon” is megjelenni, amit az igazgató a tanulmányi átlagtól tett függővé, s meghatározott eredmény elérése után nem kötelező részt venni, azonban a tanulmányi átlag romlása esetén újra meg kell jelenni. Különböző szakkörökön való részvétel is lehetséges, egészségnevelési szakkör, fizika, matematika felkészítő. A szakkörrel kívánják elérni azt a célt, hogy minden tanulójuk sikeres felvételi vizsgát tudjon tenni, és megállják a helyüket a választott középiskolában. Az intézmény életét nagyban befolyásolja a három különböző épületben való tanítás illetve ingázás, ami leginkább a nevelőtestület kapcsolatára hat. A feladatellátó épületek között folyamatos a kapcsolattartás, minden héten vezetői értekezletet tartanak, ahol lehetőség nyílik a tapasztalatok cseréjére. Problémát okoz számukra a felső tagozatos pedagógusok nyugdíjba menetele, és attól tartanak, hogy ez legyűrűzik az alsóbb évfolyamokra is. Ez nagymértékben érinti a szakos ellátottságot. Mindezek mellett gondot jelent, hogy a jobb képesítéssel rendelkező pedagógusok inkább a jobb megítélésű és teljesítményű intézményekben vállalnak munkát. Ez év szeptemberében is volt rá példa, hogy két pedagógus is iskolát váltott.

A szülők és pedagógusok közötti kapcsolat az igazgató szerint „vegyes”. A szülők nagyobb részével jó kapcsolatot ápol az iskola, a magatartászavaros tanulóknál jelentkeznek problémák. Az eddig felmerülő problémákat azonban sikeresen tompították, és a megfelelő módon kezelték. Konfliktuspont, hogy van olyan szülő, aki azt mondja, nem tudja a gyermekét iskolába küldeni, egyszerűbbnek látja a helyzetet, ha otthon tartja a tanulót. Az iskolának ez esetben megvannak a megfelelő eszközei és módjai, amit segítségül tudnak hívni, ilyen a családsegítő. A megtartott szülő értekezleten való megjelenés igen alacsony, legtöbbször a problémás tanulók szülei nem vesznek részt, így külön elbeszélgetésre hívja be az iskola az érintetteket.

A megbízott igazgató célja közé tartozik az esélykülönbségek csökkentése, nemcsak tanulókra, hanem osztályokra is vonatkozóan, ám ezt rendkívül bonyolult folyamatnak tartja. Az érintett településen a tanulóknak lehetőségük van a kisgimnáziumot választani, ami nagyban befolyásolja az általános iskola életét és tanulói összetételét. A kisgimnáziumnak van lehetősége a tanulóit szelektálni, ez mindenképpen gondot okoz a felső tagozat számára. Ez azt eredményezi, hogy könnyen eltűnik az az integráló közeg, ami képes lenne elősegíteni a többi hátrányos helyzetű tanuló fejlődését. Már az első osztályba való beiratkozásnál „harcolnak” a tanulókért az egyházi iskolával. A csoportok, osztályok kialakításánál figyelembe kell venniük, hogy közel azonos arányban legyenek a hátrányos helyzetű tanulók a nem hátrányos helyzetű tanulókkal, szemben az egyházi iskolával vagy akár a kisgimnáziummal. Negyedik osztályban azonban ez felborul, az ötödik osztályt máshol folytató tanulók miatt. Ebből is adódik, hogy kevesebb sikerélmény éri a maradó diákokat tanító pedagógusokat. Mindenképpen az integráló közeg megtartását szeretné elérni, mivel a beiskolázási mutatók illetve a tanító pedagógusok képzettsége mindezt lehetővé tenné.

A fenntartóval való kapcsolatról elmondta, hogy milyen hosszú folyamaton ment keresztül a Jászapátitól nem messze található jászberényi KLIK megalakulása, amely az iskola fenntartója. A kapcsolat minőségét jónak tartja, megfelelő támogatást éreznek és kapnak is, és próbálják a munkájukat megkönnyíteni. A rendszer sajátosságát problémának tekinti, itt a beszerzésekre illetve az azzal együtt járó papírmunkára gondol.

Eredményesség

Az elmúlt három évben a kompetenciamérés során, az országos átlag alatti az intézményük tanulmányi eredményben. Az országos átlaghoz képest ugyan alacsonyabb a teljesítmény, azonban fontos figyelembe venni ezen tanulók szociális háttérét, amihez viszonyítva pedig sikeresnek mondható az iskola. Az osztályok közötti **tanulmányi különbség** minimális szintű. Van egy „sztár” osztálynak tartott közösség, akik eredménye jobb, mint ugyanazon az évfolyamon tanuló picit alacsonyabb képességű tanulóké. A jelenleg 7 évfolyamon tanuló osztályok között alig van eltérés. Fontos megemlíteni, hogy átlagban egy évfolyamon két osztály van, melyek létszáma 18-20 fő közötti.

A **tanulói eredményesség** elérését mindenféleképpen a megfelelő tanári gárdával kívánja elérni, a szülőkkel való kapcsolattal. Nagyon fontos volna a tanári terhek minimális csökkentése. Lehetőségként említette a módszertani továbbképzést a pedagógusok számára.

A munkájával való **elégedettségéről** azt a választ kaptuk, hogy szerinte sose lehet elégedett az ember a munkájával. Szeret az adott intézményben tanítani, a gyerekekkel is könnyen megtalálja a közös hangot, konfliktushelyzet nem jellemző a kapcsolatukra. A pedagógus gárdára illetve az ott tanuló gyerekekre is egy családként tekint.

A pedagógusinterjú

Az iskola igazgatójával készült interjú után egy olyan pedagógussal készítettünk interjút, aki 32 éve van a pályán. A településen tanított eredetileg még képesítés nélkül, azóta természetesen már diplomával. A diplomáig vezető úton régi tanárai és kollégái végig támogatták, biztatták. Ez meghatározza számára az iskola légkörét. Az interjú alanya az iskolában jelenleg földrajzot tanít, illetve a saját osztályában a magyar irodalmat és a nyelvtant.

Kértük az interjú alanyát, hogy meséljen az iskola adottságairól, előnyeiről és hátrányairól. Erre a kérdésre így válaszolt: „Hátrányai vannak leginkább...” Ez sokat elárul az iskolában uralkodó nehéz helyzetekről, kihívásokról, olykor az infrastrukturális hiányokról, amelyekkel nap, mint nap meg kell küzdenie neki is és kollégáinak is. Leginkább az iskola udvarát emeli ki, melyről így fogalmaz: „...számomra borzasztó.” Amikor a korábban az iskolához tartozott épületből át kellett jönniük (egyházi átvétel miatt) az interjú helyszínéül szolgáló épületbe, akkor „lerongyolódott” körülmények fogadták őket. Főleg a korábban tanított osztályába tartozó diákokkal és azok szüleivel hozták rendbe az épületet. Például a radiátorok lefűtését, az épület kifestését is így oldották meg közösen.

A fentebbi sorok jól érzékeltetik az iskola és a szülők közötti kapcsolatot. A szülőkkel való kapcsolat kialakítását az is megkönnyítette számára, hogy mivel ez egy kis közösség, a jelenlegi diákok szüleit is nagy százalékban már tanította, vagy nagyszülei évfolyamtársai voltak még az ő iskolás éveiben. Megemlíti még, hogy szintén a kis közösségnek hála sok rokonni szál fűzi össze a diákokat, így belelát a diákok családi háttérébe, mely segíti a gyerekekről való tájékozódást. Ezt követően az integrációra tér ki a tanárnő. Ő is az igen vegyes a tanulói összetételt emeli ki, öt roma származású tanuló van az osztályában, a 24-ből. Ezen kívül a jobb képességű gyerekeket átvitték a környező települések „erősebb” iskolába, ipari iskolába, illetve Arany János Tehetséggondozó Programmal működő osztályba. Így a képességeket tekintve igen homogén osztályközösség alakult ki.

Véleménye szerint érezhetők az osztályok közötti különbségek. Az aktuális osztálya miatt többször kellett a családsegítőnek írnia, többször kaptak intőt a gyerekek, mint más osztályok. Év végi átlaguk általában a legrosszabb az évfolyamban, olykor az iskolában is. Ezeket a nehézségeket leszámítva mégis a szeretet és a humor légköre veszi körül a tanórákat és a tanárban zajló munkát. Tipikus problémának tekinti a gyerekek családi háttérével járó

konfliktusokat. Nagy hatással vannak a gyerekekre a családban zajló történések, a családok közötti viszályok. Ez gyakran az iskolában is megnyilvánul, hiszen akár össze is verekednek emiatt a gyerekek. Örök harcként említi, hogy mikor hétvégéről visszatérnek a diákok az iskola falai között, újra le kell fektetni velük a szabályokat, közös alapokat.

A nevelőtestületről alapvetően jó véleménnyel van, jó kapcsolat van a kollégák között, azonban a következő mondatból is érződik, hogy ha van is valamennyi együttműködés, azért különböző a tanárok közötti elhivatottság a diákok iránt: „Közöttünk, pedagógusok között is vannak azért olyanok, akik egyszerűbbnek találják azt, ha lesöprik magukról a feladatot, a felelősséget.”

Az iskolavezetéssel való elégedettségéről elmesélt egy történetet. Ekkor még az előző vezető volt az iskola igazgatója, akivel kisebb összetűzésbe került amiatt, mert a jelenlegi osztályától az iskola másik épületébe helyezte őt át, így keveset tudott a gyerekekkel lenni, nehéz volt velük a munka. Nemcsak neki, hanem a többi pedagógusnak is, egy héten többször is a gyerekek az igazgatói irodába kerültek. Szakmailag nem értett egyet ezzel a döntéssel, ebből megoldatlan konfliktus született, és kifejezetten az iskola és a gyerekek hátrányára vált. A jelenlegi iskolavezetővel jó kapcsolatban vannak, közös nevelésbeli technikákat is találnak ki, alkalmaznak, jól tudnak együtt dolgozni.

Arra a kérdésre, hogy vannak-e különbségek az osztályok között már korábban választ kaptunk, de leginkább az emeli ki a tanárnő, hogy más kollégáknak igen nehéz az ő osztályával. Amit ő már kevesebb erőfeszítéssel el tud érni ezeknél a gyerekeknél, az másnak még igen kemény munka. Egy példát is hozott a különbségekre: egy alkalommal az iskolának lehetősége nyílt Budapestre utazni a gyerekekkel, amelynek összege viszonylag minimális volt. Az ő osztályába járó gyerekek sérelmezték, hogy ők nem mehettek. Ennek oka egyrészt az volt, hogy az utazás tanulmányi átlaghoz volt kötve, melyet sem az egyéni átlagok, sem az osztály átlaga nem ütött meg. Másik oka pedig az volt, hogy sokszor a szülők még az osztálypénzt sem fizetik ki, a gyerekek felszereléseit anyagi és más okokból nem biztosítják, így sajnos nem kérhette a szülőket, hogy fizessék az utazás költségeit, így nem utazhattak a diákok Budapestre.

Az interjúalany szerint a tanulók eredményességét leginkább az befolyásolja, hogy milyen családi háttérből érkezik a gyermek, illetve a pedagógus mennyi energiát fektet az gyerekek tanításába, nevelésébe. Legtöbbször 8-10 órát is bent tartózkodik az iskolában az alany, ebből amennyi időt lehetséges, igyekszik a gyerekekkel tölteni. Ennek eredménye is van: tanulmányi átlag javulása, hiányzások, beírások csökkenése, szabályok viszonylagos betartása. Amikor látja ezeket az eredményeket, akkor munkáját sikeresnek tekinti, emiatt szeret is az iskolában dolgozni, szereti a gyerekeket.

Elmondása szerint legszívesebben –mivel tanítói végzettséggel is rendelkezik– tanítói módszereket alkalmaz a tanórákon, hiszen az osztály nagy részét lemaradónak és hátrányos helyzetűnek tekinthetjük. Hiába felső tagozatos osztályról van szó, érettségüket tekintve a tanítói módszerekkel lehet a legtöbbet elérni velük.

Célként fogalmazzák meg az iskolában azt, hogy a gyerekeket továbbjutassák középiskolába. Eredményként pedig azt tekintik, hogy a legtöbb esetben a gyerekek felvételt nyernek azokba az iskolákba, ahová jelentkeznek, ebben egyetértés van a tantestületben.

Az óramegfigyelés tapasztalatai

Lehetőségünk nyílt meglátogatni egy nyolcadikos osztály földrajzóráját. Egy pedagógus tartja az órát, aki az osztályfőnök is. Az iskolában négy pedagógiai asszisztens van, de ezen az órán egy sem volt jelen. Igen kevés gyermek volt jelen (heten), mivel a többiek hiányoztak (14-en vannak az osztályban). Ebben az esetben kiegyenlített volt a fiú-lány arány (három-négy), de a teljes osztálylétszámmal is az. Egyébként ültetési rend van az osztályban,

de óralátogatásunk alatt csoportokban dolgoztak, így a csoport szerint ültek a gyerekek. A csoportbontás úgy történt, hogy színes papírokat húztak, amelyeken kérdések szerepeltek. Aszerint, hogy ki válaszolt a leghamarabb a kérdésre, és melyik színhez tartozott, annak a színű csoportnak lett a kapitánya, a többiek megválaszolva a kérdést, csatlakoztak saját színükhöz. Eszerint a csoportbontás vegyes volt. Mivel kevesen voltak a gyerekek, ezért mindenki elől ült, mindenki igen aktív volt.

Tanár-diák interakció

Az órát tartó pedagógus elmondta, hogy milyen sok munkája rejlik a diákokkal eddig elért eredményekben, s valóban látszott közöttük az óra közbeni személyesség. Ez főleg akkor nyilvánult meg, amikor motiválásra kerül sor, utalt arra, hogy milyen az adott diák jelleme, kitartása, és ezért ne adja fel a feladatot. Részben viszont formális volt ez az interakció, mivel a magyarázatoknál nem tért ki az egyéni szükségletekre. Ennek fényében egy félig nyitott interakciót láthattunk. Az interakciót főként a tanár kezdeményezte, kommunikációja elfogadó, hiszen többször is hangsúlyozta, hogy ezeknél a gyerekeknél nem lehet mással eredményt elérni, csak elfogadással és szeretettel. Ugyanakkor semmiképpen sem megengedő vagy ráhagyó. A pedagógus attitűdje nyitott, elfogadó, mivel a diákok egyből megérzik, ha nem így fordul hozzájuk, meg is említették: „Tanárnőn látszik, hogy nem utál bennünket.” A szemkontaktus közöttük természetes és sűrű, a diákokat egyáltalán nem zavarja, ismerik a tanárnő tekintetét, tudják, hogy mit akar vele kifejezni.

Pedagógiai felkészültség, módszerek

A tanári kommunikáció a tanulókkal jó, gyakorlott, azonban néha már túl egyszerű, közvetlen. A vitára indító kérdezői technika alapszintű. Ennek az lehet az oka, hogy a diákok tanulásban lemaradtak, így az alaptudás elsajátítása mellett nincs kapacitásuk vitákba bonyolódni, hiszen még az adott anyagot is nagyon nehezen teszik magukévá. A tanulási motiváció fenntartása a diákokban jó. Volt példa rá, hogy egy diák feladta a feladatot, mert nem tudtak együtt dolgozni a társával, így tüntetően arrébb is ült, kivonta magát a munkából, de a tanárnak sikerült őt visszahívni, újra motiváltta tenni. Értékelés, megerősítés csak alapszinten volt a kommunikációban. Rugalmasság és válaszkészség jó, gyakorlott volt, a pedagógus a gyerekek rendelkezésére állt. Az osztálytermi folyamatokat a tanárnő igen magas szinten kézben tartotta, e nélkül szétesett volna a munka. Mindig reagált a tanulók viselkedésére. Csoportbontásban dolgoztak a gyerekek, ez nem is változott az óra folyamán. A diákok feladattudata, motiváltsága változó volt, többen elfáradtak feladatvégzés közben. A tanárnő mindenkit igyekezett bevonni, ha a gyerekek koncentráltak feladatukra, akkor mindenkinek volt szerepe és igen aktívak voltak. Egy alkalommal volt igazán megtapasztalható a diákok ellenállása, mint már említettem: a diák felállt a padból és a hátsó sorba ült, jelezve is, hogy nem folytatja tovább a feladatot. A fegyelmezési problémák egész órán jelen vannak, jellemzőek.

A tanári munka megfigyelése

A fegyelmezéssel sok idő elment a meglátogatott órán, a tanóra kb. fele, legjellemzőbben az óra elején. Számonkérés nem igazán volt, csak az óra végén egy kisebb értékelés, ami az órán végzett feladatra irányult, illetve az egyes részfeladatokat mindig közösen ellenőrizték (kb. 5 perc). A tanári magyarázat folyamatos volt az órán, de ez nem frontálisan valósult meg, sokszor odament a csoportokhoz a pedagógus, vagy kihívta őket a téréphez és mellettük

magyarázott. Tanulói egyéni munka csak a csoport kialakítását megelőzően volt (kb. 5 perc), ezt követően végig csoportos munka folyt (40 perc). Közös munka is megfigyelhető volt, hiszen ha nem tudta az adott csoport a kérdésre a választ, akkor együtt oldották meg a gyerekek (kb. 10 perc). Szóbeli visszajelzés, dicséret ritkán fordult elő a tanórán, az óra elején az egyéni munkák megoldása után („Ügyes vagy!”), illetve az óra végén a feladatsor elvégzése után, néhányszor közben biztatás („Látod, meg tudod csinálni.”) Ezek többnyire egymondatos dicséretesek voltak, nem igazán fejtette ki a pedagógus, hogy miben voltak jók, ügyesek a gyerekek (kb. 3 perc).

A terepmunkát végzők reflexiói

Összességében nagyon jól éreztük magunkat a jászapáti iskolában, nagy szeretettel fogadtak minket. Szívesen segítettek a pedagógusok munkánk elvégzésében. Leginkább az tetszett, hogy lehetőségünk nyílt óralátogatás előtt szünetben beszélgetni a gyerekekkel. Szívesen beszéltek nekünk továbbtanulási terveikről, hogy hogyan látják osztályfőnöküket és minket is érdeklődéssel kérdezgettek. Bár többségében tanulási nehézséggel küzdő gyerekek járnak az iskolába, látszik, hogy a pedagógusok nagyon elhivatottak és a diákok is törekednek a tanulmányi sikerekre.

Hivatkozott szakirodalom

- Bacsikai Katinka (2015) Iskolák a társadalom peremén. Szeged: Belvedere Meridionale
- Bagley, Carl (2009): Professionals, people and power: sourcing social capital on an early years education and health care programme. In: Allan, Julie & Ozga, Jenny & Smyth, Geri ed. (2009): Social Capital, Professionalism and Diversity. Boston Sense Publishers 107-123.
- Battin-Pearson, Sara – Newcomb, Michael D. - Abbott, Robert D. - Hill, Karl G. - Catalano, Richard F.- Hawkins, J. David (2000): Predictors of early high school dropout: A test of five theories. Journal of Educational Psychology 92, 3. 568-582.
- Bryk, Anthony - Schneider, Barbara (2002): Trust in Schools: a core resource for Improvement. New York: Rusell Sage Foundation
- Chapman, Chris – Laird, Jennifer – Ifiil, Nicole – Kewal-Ramani, Angelina (2011): Trends in High School Dropout and Completion Rates in the United States: 1972-2009. Compendium Report. NCES 2012-006. National Center for Education Statistics, Washington
- Christle, Christine A. – Jolivette, Kristine – Nelson C. Michael (2007): School Characteristics Related to High School Dropout Rates, Remedial and Special Education, 28, 6. 325-339.
- Coleman James S: 1997. Family, school and social capital. In: Saha, Lawrence J. ed. 1997. International Encyclopedia of the Sociology of Education. Oxford, Pergamon 623-625.
- Coleman, James S. (1988): Social Capital in the Creation of the Human Capital. American Journal of Sociology 94. S95-S120.
- Engler Ágnes (2014): **A családi életre nevelés társadalmi értékei**, In: Szerk.: Komlósi Piroska Családi életre és kapcsolati kultúrára felkészítés. Budapest: L'Harmattan Kiadó, 11-30.
- Ensminger, Margaret E. – Slusarcick Anita L. (1992): Paths to High School Graduation or Dropout: A Longitudinal Study of a First-Grade Cohort. *Sociology of Education* 65, 2, 95-113.

- European Commission (2010): Indicators for young persons at risk of labour market exclusion docs. INDIC/02/260110/EN and INDIC/11/210410/EN
- Fehérvári (2008): Szakképzés és lemorzsolódás. Kutatás közben, OFI, 2008.
- Fehérvári (2015): Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei In. Neveléstudomány 3.
- Fenzel, Mickey L. (2013): Achievement in Faith-Based Schools. Hattie, John & Anderman, Eric M. International Guide to Student Achievement. London Routledge 128-131.
- Fenzel, Miskey L. & Monteith, Rosalind H. (2008): Successful Alternative Middle Schools for Urban Minority Children. Journal of Education for Students Placed at Risk, 13.4. 381-401
- Goddard, Yvonne & Goddard, Roger D. & Tschannen-Moran, Megan (2007): A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. Teachers College Record, 109. 4. 877-896.
- Halász Gábor & Lannert Judit (2003): Jelentés a magyar közoktatásról 2003. Budapest: Országos Közoktatási Intézet
- Husen, Torsten (1994): Az oktatás világproblémái. Budapest: Keraban
- Imre Anna (2008): School Atmosphere, School Policies and Social Capital. In: Pusztai G (szerk.) Religion and Values in Education in Central and Eastern Europe. Debrecen: CHERD, 277-298.
- Jeynes, William H (2007): The Relationship between parental Involvement and urban secondary school student academic achievement. Urban Education 42. 1. 82-102.
- Jimerson, Shane & Elisabeth Carlson & Monique Rotert & Byron Egeland & Alan L. Sroufe 1997. Grade retention and school performance: An extended investigation. Journal of School Psychology 34. 325–353
- Jimerson, Shane & Elisabeth Carlson & Monique Rotert & Byron Egeland & Alan L. Sroufe (1997): Grade retention and school performance: An extended investigation. Journal of School Psychology 34. 325–353.
- Kádárné Fülöp Judit (2013): A korai iskolaelhagyás statisztikai követése és a korai jelzőrendszer kialakításának lehetőségei. QALL projekt, Tempus Alapítvány, 2013.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2010): Iskolázatlan szülők gyermekei és roma fiatalok a középiskolákban. In: Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): Társadalmi Riport 2010. TÁRKI, Budapest
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009): A roma fiatalok általános iskolai eredményessége, középiskolai továbbtanulása és középiskolai sikeressége. Zárótanulmány. MTA-KTI, Budapest
- Kovács Klára (2013): Sportoló közösségekhez tartozás mint társadalmi védőfaktor. Educatio 22. 2. 264-270.
- Kozma Tamás & Pusztai Gabriella & Torkos Katalin (2005): Roma Childhood in Eastern Europe. In: Yeakey, Carol Camp & Richardson, Jeanita & Brooks-Buck, Judith eds. Suffer the Little Children. National and International Dimensions of Child Poverty and Public Policy. Oxford: Elsevier 73-96.
- Lamb, Stephen, Markussen, Eifred, Teese, Richard, Sandberg, Nina, Polesel, John (2011) School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy. New York: Springer
- Levin, Benjamin (2011). More high school graduates : how schools can save students from dropping out. London: Sage
- Liu, Won Chia & Wang, Chee Keng John (2008): Home environment and classroom climate: An investigation of their relation to student's academic self-concept in a streamed settings. Current Psychology 27. 4. 242-256.
- Malone, Rose (2009): Building social capital, reconstructing habitus: addressing the problem of early school leaving in Ireland. In: Allan, Julie & Ozga, Jenny & Smyth, Geri ed.

- (2009): *Social Capital, Professionalism and Diversity*. Boston Sense Publishers 157-175.
- Mártonfi György (2011): *Hány éves korig tartson a tankötelezettség? Szakpolitikai javaslat*, Budapest: OFI.
- Mártonfi György (2013): *Korai iskolaelhagyás a magyarországi szakképzésben*. Refernet. Oktatási Hivatal: Országos mérések adminisztrációs kézikönyve 2016/2017. tanév [https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2017/Adminisztracios_kezikonyv_2016_2017.pdf]
- Meier, Ann. (1999): "Social Capital and Academic Achievement among Adolescents." Center for Demography and Ecology Working Paper 99-18.
- Ostorics László: *A tanulói teljesítménymérések jellemzői, jövőbeni irányvonalai, kritikái*. In: Széll Krisztián (szerk.): *Mit mér a műszer?* OFI.
- Parcel, T. L., Dufur, M. J., & Zito, R. C. (2010): *Capital at home and at school: A review and synthesis*. *Journal of Marriage and Family*, 72, 828–846.
- Parcel, Toby & Dufur, Mikaela (2001): *Capital at Home and at School: Effects on Student Achievement*. *Social Forces* 79. 3. 881-911
- Pittman, Robert B. – Perri Haughwout (1987): *Influence of High School Size on Dropout Rate*. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9, 4.
- Pusztai Gabriella (2004): *Kapcsolat a jövő felé. Közösségi erőforrások szerepe roma/cigány*
- Pusztai Gabriella (2015): *Az eredményesség kapcsolati beágyazottsági háttere*. In: Imre Anna (szerk.): *Eredményesség és társadalmi beágyazottság*. Budapest. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 23–36.
- Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest: Új Mandátum
- Rumberger, Russell W. - Rita Ghatak - Gary Poulos - Philip L. Ritter - Sanford M. Dornbusch (1990): *Family Influences on Dropout Behavior in One California High School*. *Sociology of Education*. 63, 4, 283-299.
- Rumberger, Russell W. (1983): *Dropping Out of High School: The Influence of Race, Sex, and Family Background*. *American Educational Research Journal*, 20, 2.
- Schargel, F.P. - Smink, J. (2014) *Strategies to Help Solve Our School Dropout Problem*, London: Routledge
- Stewart, Endya B. (2008): *School Structural characteristics, student effort, peer associations and parental involvement*. *Education and Urban Society*. 40. 2. 179-204.
- Széll Krisztián (2015): *Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében*. *Educatio*, 24. 1. 140–147.
- Szemerszki, Marianna (2016): *A tanulói továbbhaladás egyéni és intézményi jellemzői*. In: *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség*. Budapest: OFI. 29-51.
- Teachman, Jay & Paasch, Kathleen & Carver, Karen (1996): *Social Capital and Dropping Out of School Early*. *Journal of Marriage and the Family*, 58. 773-783.
- Török Balázs (2016): *Az iskola oktatási és társadalmi pozíciója változását befolyásoló tényezők*. In: *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség*. Budapest? OFI
- Varga Aranka (2015): *Lemorzsolódás vagy inklúzió*. In: *Fehérvári Anikó-Tomasz Gábor (szerk.): Kudarok és megoldások*. Budapest: OFI.

Mellékletek

Iskolavezetői (igazgató, helyettes, tagintézményvezető) interjú

1. Az iskola adottságai, működés, iskolavezető személye

- Meséljen az iskola adottságairól (a vonzáskörzet jellemzője, milyen a tanulói összetétel, van-e ebben változás, van-e különbségek az osztályok között)
- Van-e speciális programja, profilja az iskolának, v. valamelyik osztálynak (pl. tagozat, nemzetiségi program, stb.)? Milyen délutáni foglalkozásokat kínál az iskola?
- Iskolavezető személye: mióta igazgató, életpálya
- Milyen a nevelőtestület összetétele, felkészültsége? Van-e gyakori cserélődés (fluktuáció) a tantestületben? Mennyire jellemző a jó kapcsolat, az együttműködés? Miben igénylik a kollegák leginkább a segítségét, vezetését, irányítását?
- Milyen a szülők és az iskolák kapcsolata? Milyen területeken működik elsősorban és formái vannak?
- Milyen céljai vannak az iskolának, iskolavezetőként mit szeretne elérni (pl: eredményesség,; esélykülönbségek javítása; tanulólétszám megőrzése / növelése)
- Milyen a kapcsolata a fenntartóval?
- Mi jelent különösen nagy kihívást az intézmény számára? Hogyan tudják ezt kezelni?

2. Eredményesség

- Hogyan alakulnak a tanulmányi eredmények? Vannak-e nagy különbségek a különböző tagozatok/évfolyamok között?) Továbbtanulás?
- Megítélése szerint mivel lehet a tanulói eredményességet befolyásolni?
- Hogyan igyekeznek a lemaradókat, a hátrányos helyzetű tanulókat segíteni? Mennyire felkészültek erre a feladatra a pedagógusok? Iskolavezetőként hogyan tudja segíteni őket?
- Mikor elégedett a munkájával?
- Szeret ebben az iskolában dolgozni? (Miért igen, miért nem)

Pedagógus interjú

3. Az iskola adottságai, jellemzői, működések, változások; iskolavezetés

- Milyen tantárgyat tanít mekkora óraszámban?
- Mióta tanít ebben az iskolában, meséljen röviden az életpályájáról!
- Meséljen az iskola adottságairól és hogy mit gondol róla: előnyei, hátrányai
- Mi jellemzi a tanulói összetételt, a szülőkkel való kapcsolatot? Vannak-e jelentős különbségek az egyes osztályok közt, ha igen, miben? Nehéz-e egy ilyen iskolában dolgozni? Mik a tipikus problémák a tanulókkal kapcsolatban?
 - Mennyire elégedett az iskolavezetéssel, hogyan látja a vezetői szerepváltozást: az iskola előnyére van vagy inkább hátrányára?
 - A nevelőtestületről mi a véleménye, mennyire jellemző a jó kapcsolat, az együttműködés?

Eredményesség

 - Vannak-e különbségek a különböző osztályok/ tagozatok/évfolyamok között? Eltérő-e a tanítás nehézsége az egyes osztályokban? Miért?
 - Megítélése szerint mivel lehet a tanulói eredményességet befolyásolni?
 - Hogyan értelmezik a tanulók eredményességét az Önök iskolájában?
 - Mikor elégedett a munkájával?
 - Hogyan igyekeznek a lemaradókat, a hátrányos helyzetű tanulókat segíteni? Személyesen milyen megoldásokat alkalmaz esetükben? Milyen módszereket alkalmaz legszívesebben?
 - Kap-e segítséget az iskolavezetőtől, kollégáitól, vagy külső személytől, ha szüksége van rá?
 - Van-e kapcsolata a szülőkkel?
 - Mennyi időt tölt az iskolában?
 - Mennyi idő tölt ebből a gyerekekkel?
 - Hogyan ítéli meg, ez sok vagy kevés?
 - Az Ön tantestületében mennyire van egyetértés azzal kapcsolatban, hogy melyek azok a legfontosabb célok, értékek, amelyekhez el kellene juttatni egy diákot?
 - Szokták-e értékelni az Ön pedagógiai munkáját? Hogyan? Mennyire tükrözi ez az Ön munkáját?
 - Szeret ebben az iskolában dolgozni? (Miért igen, miért nem)

**Szakmai segítő
(gyógypedagógus, külső fejlesztő pedagógus, pedagógiai asszisztens,
stb.)**

1. Az iskola, iskolavezetés, kollégák, tanulók

- Meséljen az iskola adottságairól és hogy mit gondol róla: előnyei, hátrányai
- Mi jellemzi a tanulói összetételt, a szülőkkel való kapcsolatot? Vannak-e jelentős különbségek az egyes osztályok közt, ha igen, miben? Nehéz-e egy ilyen iskolában dolgozni? Mik a tipikus problémák a tanulókkal kapcsolatban?
- Mennyire elégedett az iskolavezetéssel, hogyan látja a vezetői szerepváltozást: az iskola előnyére van vagy inkább hátrányára?
- A nevelőtestületről mi a véleménye, mennyire jellemző a jó kapcsolat, az együttműködés?
- Hogyan látja a saját szerepét az iskolában? Változott-e ez az elmúlt 1-2 évben?
- Szeret ebben az iskolában dolgozni? (Miért igen, miért nem)
- Mikor elégedett a munkájával?

Osztálytermi megfigyelési adatlap

1. Az iskola jellemzői					
az épület jellege	nagyon modern, újonnan épült	modern, a szocializmus alatt épült	régi/uradalmi épület + új részek	régi/uradalmi épület	
az épület állapota	frissen felújított	részben felújított	felújításra szorul, de megfelelő	elhanyagolt, lepusztult	
elegendő osztályterem van az épületben?	igen		nem		
az iskola udvara	ápolat, zöld (fák, fű, kert)	elhanyagolt, zöld (fák, fű, kert)	karban tartott, ápolat inkább betonfelületek kopár	elhanyagolt inkább betonfelületek kopár	
vannak-e játékok az udvaron?	igen		nem		
folyosók állapota	barátságosak, díszítettek	inkább barátságosak kevésbé díszítettek	inkább barátságatlanok jellemzően sivarak	barátságatlanok nagyon sivarak	
közösségi helyiségek	vannak		nincsenek		
közösségi helyiségek állapota	ápolat sok funkciót betöltenek	inkább ápolat néhány funkciót töltenek ebe	inkább elhanyagoltak max. egy funkciót töltenek be	elhanyagoltak nincsen funkciójuk	
2. Tér, térhasználat, proxemika az osztályban					nem megfigyelhető
vannak-e az osztályban a padokon kívül bútorok, növények ?	sok bútor van sok növény van	kevés bútor van néhány növény van	nincs nincs		
vannak-e az osztályban szabadidő eltöltésére való tárgyak könyvek, játékok?	sok van, éspedig:	kevés van, éspedig	nincsenek		
van-e az osztályban „közösségi tulajdon” (közös tárgyak, esetleg közösen gondozott kisállat stb)?	van, éspedig:		nincs		
az osztályterem technikai felszereltsége	technikai ellátottság (projektor, digitális tábla, laptop)	közepes felszereltség, viszonylag. elavult (pl írásvetítő)	alapfelszereltség	nem megfelelő, alapvető hiányosságok	
vannak-e az osztályban diákok által készített díszek, rajzok?	vannak, jellemző díszítési forma	közepesen sok, de nem ez a legjellemzőbb díszítési forma	szórványosan, de nem jellemző	egyáltalán nincsenek	
szemléltető eszközök	vannak, újak (nyomdaiak)	vannak, kézzel készítették	vannak, elavultak, módszertanilag nem megfelelők	nincsenek	
az osztályterem szociális „hangulata”	meleg, elfogadó oldott	inkább elfogadó inkább oldott	inkább rideg inkább feszült	rideg feszült	
a padok elhelyezkedése	frontális	U- alakú	csoportok	egyéb	
szimbolikus hatalom, ellenőrzés (katedra, frontális)	katedra, frontális berendezés, minden belátható	frontális, de nem teljesen belátható tér	jól belátható, de nem frontális	egyéb alakzat, kevésbé belátható	
szimbolikus ellenállás (távolodás megbomló fizikai rend, stb) tanulók részéről	erős	közepes	spontán távolodás	nincs	
jellemző tanári útvonalak	tábla előtt marad	körben jár	padsorok között	tanulókhoz megy	
tanár-diák fizikai távolság	nagy	közepes, de állandó	dinamikusan változik	kicsi	
Egyéb felmerülő szempont:					

3. Szociometrikus adatok					nem megfigyelhető
fiú-lány arány	kiegyenlített	fiútöbbslet	lánytöbbslet	-	
ülérend	spontán	ültetett	részben spontán	dinamikus, változik	
tanári csoportbontás alapja	homogén etnikailag	homogén státus szerint	homogén képességek szerint	vegyes	
utolsó padban ülők	aktívak, bevontak	kevésbé aktívak	lemaradók	kivülállóak, túlkorosak	
Egyéb felmerülő szempont:					
4.a Tanár-diák interakció					
formális – nem formális	teljesen formális	részben formális	részben személyes	személyes	
nyílt - zárt	nyitott végű, egyeztető	félíg nyitott	ambivalens	zárt (autoriter)	
ki kezdeményezi inkább az interakciót órán?	tanár		diák		
ki kezdeményezi inkább az interakciót szünetekben?	tanár		diák		
tanári kommunikáció	autoriter	elfogadó, autoriter	demokratikus, vitatkozó	megengedő, következtelen	
tanári attitűd	nyitott, elfogadó	nem előítéletes	kissé előítéletes	előítéletes, elutasító	
szemkontaktus	természetes, sűrű	gyakori	kevés, rövid ideig	nincs	
Egyéb felmerülő szempont:					
4.b Pedagógiai felkészültség, módszerek					
kommunikáció a tanulókkal	magas szintű	gyakorlott/jó	alapszintű	elégtelen	
vitára indító kérdézési technika	magas szintű	gyakorlott/jó	alapszintű	elégtelen	
a tanulási motiváció fenntartása a diákokban	magas szintű	gyakorlott/jó	alapszintű	elégtelen	
értékelés/megerősítés a kommunikációban	magas szintű	gyakorlott/jó	alapszintű	elégtelen	
rugalmasság és válasz készség	magas szintű	gyakorlott/jó	alapszintű	elégtelen	
az osztálytermi folyamatok kézben tartása	magas szintű	gyakorlott/jó	alapszintű	elégtelen	
reagálás a tanulók viselkedésére	magas szintű	gyakorlott/jó	alapszintű	elégtelen	
tanítási módszerek	frontális oktatás	projekt módszer	csoportbontás	párokban dolgoznak	
tanítási módszerek dinamikája	változik az óra folyamán		nem változik az óra folyamán		
diákok feladattudata	erős	közepes/változó	gyenge	nincs	
diákok motiváltsága	erős	közepes/változó	gyenge	nincs	
órai aktivitás, bevonódás	erős	közepes/változó	gyenge	nincs	
tanulók ellenállása, ellenkultúra	erős	közepesen erős	gyenge	nincs	
jellemző ellenállási formák:					
fegyelmezési problémák	erősen jellemzők	jellemzők	kevésbé jellemzők	nem jellemzők	
Egyéb felmerülő szempont:					

Tanári megfigyelési adatlap

(A vizsgált osztályban a megfigyelés alatt oktató pedagógusok)

Alapadatok					
Melyik osztályban zajlik a megfigyelés?					nem megfigyelhető
hány pedagógus van az osztályban?					
a tanító pedagógus osztályfőnök a vizsgált osztályban?	igen		nem		
van-e pedagógiai asszisztens?	van, több mint egy	van, egy személy	nincs		
milyen tárgyat tanít?					
Egyéb felmerülő szempont:					

**Megfigyelési adatlap a tanóra időbeli felosztásához
(előfordul-e és kb. milyen hosszan - perc)**

pedagógus tevékenysége	1-5. perc	6-10. perc	11-15. perc	16-20. perc	21-25. perc	26.- 30. perc	31-35. perc	36-40. perc	41-45. perc
fegyelmezés									
számonkérés (felelet, házi feladat ellenőrzése)									
tanári magyarázat, frontális munka									
tanulói egyéni munka									
páros vagy kiscsoportos munka									
osztályszintű közös munka									
szóbeli visszajelzés, értékelés, dicséret									