

MÁRTON SÁRA – VENTER GYÖRGY

HÁTRÁNYKOMPENZÁLÓ GYAKORLAT

Tartalomjegyzék

I. A hátránykompenzálás tágabb kontextusa	3.
1. Fogalomértelmezések, definíciók	3.
2. Esélyteremtés és társadalmi kohézió	5.
3. A tanulók közötti különbségekről és a különbségek természetéről	6.
Egyenlőtlenségek a kutatások tükrében	7.
4. Iskolai szelekció	9.
5. Iskolai lemorzsolódás	10.
6. Néhány sikeres hátránykezelési stratégia	14.
Az egész életen át tartó tanulás	15.
Integrációs stratégia – a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók integrációja	15.
A „második esély iskolája” EU-program tapasztalatai	17.
A diákok motivációjának fejlesztését célzó kezdeményezések	18.
II. Kutatási eredmények és ajánlások a hátrányos helyzetű tanulók esélyeinek növelésére	19.
A tanár motiváló tevékenysége	22.
A differenciálásra vonatkozó tapasztalatok	23.
A tanári értékelés és hatása az esély növelésében	24.
A tanár-diák interakció, a tanóra légkörére vonatkozó megállapítások	25.
III. Példák a hátránykezelés iskolai gyakorlatához	27.
1. A nyíregyházi Gárdonyi Géza Általános Iskola programja	27.
2. A tiszavasvári Vasvári Pál Általános Iskola hátránykompenzáló projektje	29.
3. A Jókai Mór Általános Művelődési Központ (Ópályi) programja	32.
4. A Bencs-modell	36.
5. A kazincbarcikai Május 1. téri Általános Iskola programja	40.
6. A magyarmecseki iskola hátránykompenzáló gyakorlata	41.
7. Egy hátránykompenzáló iskolai program: a Complex Instruction Program	43.
IV. Ajánlások iskolai mentorok és tanárjelöltek számára	44.
Irodalom	47.

A hátránykompenzálás a tanári mesterszak féléves összefüggő iskolai gyakorlatának, mely sikeres teljesítéséhez szeretnénk hozzájárulni e módszertani segédanyaggal. Mind a tanárjelöltek, mind az iskolai mentorok számára összeállított elméleti és gyakorlati felvetéseink első gondolat körében szakirodalmi, törvényi megközelítések, fogalomértelmezések, a második részben a kutatások szolgáltatott empiria olvasható. A harmadik részben intézmények gyakorlatának egy-egy részlete bemutatásával kíván segítséget adni a sikeres gyakorlat teljesítéséhez.

I. A hátránykompenzálás tágabb kontextusa

1. Fogalomértelmezések, definíciók

A hátrányos helyzet természetének feltárása, a probléma beható megismerése nem nélkülözheti annak fogalmi tisztázását. Maga a hátrányos helyzet kifejezés a hatvanas években szociálpolitikai terminusként indult útjára (*Liskó, 1997, Papp, 1997*), majd megjelent számos társadalomtudományi területen és a köznyelvben is, de napjainkban talán a pedagógia használja a leggyakrabban. A pedagógia szemszögéből azokat a gazdasági, társadalmi és kulturális körülményeket jelöli, amelyek a tanulók bizonyos részénél az iskolai előrehaladás szempontjából a többséghez képest kedvezőtlen helyzetet teremtenek. E körülmények elsősorban a következő tényezőkkel ragadhatók meg (*Papp, 1997*): a szülők alacsony iskolázottsága, alacsony jövedelem, a család instabilitása, az eltartottak magas száma, a család nagysága, a mikrokörnyezet devianciája, család vagy ép család hiánya, kisebbségi, etnikai helyzet.

Az 1997-ben megjelent Pedagógiai Lexikon szócikke szerint a hátrányos helyzeten olyan anyagi és kulturális életkörülményeket értünk, „amelyek a tanulók egy részénél az átlagnál gyengébb iskolai teljesítményt vagy a tanulással kapcsolatos motiváció hiányát eredményezhetik. Többnyire a családoknak a társadalom többségéhez képest szűkösebb anyagi életkörülményeit, gyengébb kulturális ellátottságát, a szülőknek az átlagnál alacsonyabb szintű iskolázottságát jelöli. A társadalmi szerkezet újratermelődésének folyamatában az ilyen típusú szociális hátrányokkal induló gyerekeknek az átlagnál kisebb esélyük van arra, hogy a szüleiknél magasabb társadalmi pozícióba kerüljenek. Számos kutatás bizonyította, hogy a tanulók társadalmi származása és iskolai teljesítménye között szoros kapcsolat van. Az iskolai teljesítmény szempontjából meghatározó készségek és képességek kifejlesztésére a hátrányos

családi környezet nem ad lehetőséget, az ebből származó kezdeti iskolai kudarcok következtében az érintett tanulók elfordulnak az iskola által közvetített értékektől. Többféle, egymástól eltérő felfogást valló pedagógiai törekvés létezik a különböző hátrányok enyhítésére, ellensúlyozására. E törekvések között alapvető különbséget jelent, hogy a hátrányok ledolgozására a többségtől való elkülönítést, a hátrányokkal küzdők számára szervezett speciális képzést, vagy a „normális” többséggel közös – de egyénre szabott – pedagógiai támogatás mellett történő képzést tartja hatékonyabbnak” (*Báthory-Falus* 1997: 647).

A hátrányos helyzet fogalma, meghatározása körüli bizonytalanságnak (*Lóránd*, 2002) több összetevője, illetve oka van. Ezt a nézetet osztja *Illyés Sándor* is, aki szerint a hátrányos helyzet a család és az iskola szocializáló hatásai közötti eltérést, a gyermek nevelhetősége és az iskola ehhez való alkalmazkodó képessége közötti eltérést, valamint a közoktatás célkitűzései, és az iskolai felkészítés eredményessége eltérését fejezi ki (*Illyés*, 2000).

A család akkor hátrányos helyzetű, ha a gyermek szocializációs feltételei kedvezőtlenek. A gyermek maga akkor hátrányos helyzetű, ha társainál gyengébben van felkészülve arra, hogy meg tudjon felelni az iskolában a korcsoportjával szemben támasztott követelményeknek, mivel a gyermek adottságai, személyisége, nevelhetősége negatív irányban jelentős eltérést mutat a vele egy korcsoportban lévő többi gyermek adottságaitól, személyiségétől, nevelhetőségétől. Ugyanakkor nemcsak a gyermek családja, nem csupán a gyermek, hanem maga a közoktatási intézmény is lehet hátrányos helyzetű. Az a közoktatási intézmény van hátrányos helyzetben, amelynek emberformáló ereje gyengébb, mint más intézményeké. Makroszociológiai szempontból az az intézmény hátrányos helyzetű, amely gazdaságilag hátrányos településen működik, és az ott élő családok többsége is hátrányos helyzetű, és amelybe nagyobb arányban hátrányos helyzetű családok gyermekei járnak. Az iskola diszfunkciója így korlátozott igazodási képessége a gyermek egyedi sajátosságaihoz (*Illyés*, 2000).

Az 1993. évi LXXIX. Köznevelési törvény 121.§ (1) 14. pontja szerint hátrányos helyzetű gyermek, tanuló az, „akit családi körülményei, szociális helyzete miatt a jegyző védelembe vett, illetve akinek rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultságát megállapította, ezen belül halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek, az a tanuló, akinek a törvényes felügyeletét ellátó szülője, illetve szülei legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be, fejezték be sikeresen, továbbá az a gyermek, az a tanuló, akit tartós nevelésbe vettek”.

2. Esélyteremtés és társadalmi kohézió

Az oktatási rendszer egyenlőtlenségeire az eltelt évtizedekben elsősorban a szociológiai kutatások (*Ferge, 1969, 1976; Gázsó, 1971*) hívták fel a figyelmet, szignifikáns összefüggést tárva fel a gyerekek családjának a társadalmi hierarchiában (a társadalom osztály- és rétegtagozódásában) elfoglalt helye és a gyerek iskolai teljesítménye között.

A kilencvenes években a Magyarországon lezajlott társadalmi, politikai, gazdasági változások következtében a lakosság körében erős és jól érzékelhető polarizálódási folyamat indult el, melynek eredményeként jelentősen megnőtt a távolság a különböző társadalmi csoportok között, további egyenlőtlenségeket generálva. A közelmúltban végzett kutatások (*Andor-Liskó, 2000*) eredményei megerősítették, a korábbi folyamatok lényegében változatlanok: a magyar társadalom erősen tagolt, a családok társadalmi státusa jelentős hatást gyakorol a gyerekek iskolai pályafutására, mely erősen hat a társadalomban később elfoglalt pozícióikra.

Segédanyagunk ebben a fejezetben a következő kérdésköröket vizsgálja. Bevezetesként az esélyteremtésről és a társadalmi kohézióról szólnak. A téma szerteágazó volta miatt fogalmi tisztázásra vállalkozunk, majd a tanulók közötti különbségeket és a különbségek természetét vizsgáljuk. A tanulók iskolai, oktatási egyenlőtlenségeit kutatások tükrében mutatjuk be. Az iskolai lemorzsolódásról, annak nemzetközi és regionális helyzetéről kutatásaink alapján számolunk be. Röviden szólnak az egyenlőtlenségek csökkentésének oktatáspolitikai dimenzióiról és néhány sikeres hátránykezelési stratégiáról, valamint azok gyakorlati megvalósításáról.

A felvilágosodástól kezdődően a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésében az iskolának kiemelkedő szerepet tulajdonítanak. A jogi egyenlőtlenségek felszámolása az oktatás demokratizálódását és általános elterjedését eredményezte. A liberális iskoláztatás elgondolása, amely azt vallja, hogy ha minden gyerek számára megteremtjük az iskolázás feltételeit, ha tehát mindenkinek egyenlő esélyt biztosítunk a tanulásra, akkor mindenki adottságainak megfelelő sikereket érhet el. Ez az elképzelés illúzióknak bizonyult, hisz kiderült, hogy az iskola, illetve az iskolarendszer a társadalmi egyenlőtlenségek, különbségek újratermelésének eszköze.

A 20. század közepére megszületett a kompenzálás eszméje, amelynek az a lényege, hogy nem elég a rászorulókat „helyzetbe hozni”, külön gondoskodásban kell részesíteni őket. Megszületnek a kompenzáló, az ún. „felzárkóztató” programok. Ezek azonban csak úgy

realizálhatók, ha elkülönítik azokat, akiket fel akarnak zárkóztatni, mivel csak így lehet a részükre a hiányaikhoz igazított programokat racionálisan alkalmazni. A *kompenzatorikus* gyakorlat pedagógiai megvalósítása elsősorban olyan formákra épült, amelyek külön pedagógiai gondoskodást jelentettek, azonban általában elkülönítő, nem egyszer kifejezetten *szegregatív* formában.

A 20. század utolsó harmadában aztán megszületik a kompenzatorikus filozófia és gyakorlat tagadásaként az ún. *emancipatorikus látásmód és gyakorlat*, vagy más megközelítésben az interkulturális nevelés szemléletmódja, mely az egyenlőtlenségeket nem deficitekként, hanem a kultúrák különbségeként jellemzi (Lóránd, 2002).

Nyilvánvalóvá vált, hogy a jogi egyenlőség a demokratikus társadalmakban sem teremti meg a magas iskolai végzettség megszerzésének esélyét. Oktatásszociológiai kutatások (Liskó, 2000, Bodnárné, 2005) írják le azokat az összefüggéseket, amelyek a társadalmi egyenlőtlenségeket tudásbeli egyenlőtlenségekké transzformálják, majd a tudásbeli (iskolázottsági, kulturális) különbségek, legitim módon szilárdítják meg a társadalmi egyenlőtlenségeket. Napjaink egyik dilemmája, hogy a tudás alapú társadalom teljesítményelvárásait a kooperációra, vagy a verseny stratégiájára építve érje el az iskola. A tudás alapú társadalom szerveződése során komoly kérdések merülnek fel az egyenlőséggel kapcsolatban, elsősorban szociális és gazdasági téren.

3. A tanulók közötti különbségekről és a különbségek természetéről

A tanulók közötti *különbségek létezése természetes*, szükségszerű jelenség (Fejes, 2006), mely részben a társadalmi pozícióból, részben a tanulók eltérő személyiségéből következik, illetve kifejeződnek a nemek, a nyelvi, a kulturális, valamint a település-típus mentén. Nem mellékes azonban, hogy mekkorák ezek a különbségek.

A modern társadalmak egyenlőtlenségei közül az oktatás az a terület, ahol a legnagyobb mértékű a lányok hátrányainak a csökkenése, sőt a trendek megfordulása tapasztalható. Növekszik a lányok iskolázottsági szintje, másrészt az alapvető képességek és kompetenciák terén is javul a lányok relatív (a fiúkhoz viszonyított) teljesítménye. Egyrészt Magyarországon is a szakmaszerzésre orientált középfokú képzésben továbbra is lényegesen több fiú vesz részt, de a felsőfokú képzésben 1995-től megfordultak a korábbi belső arányok, immáron több lány

iratkozik be valamilyen felsőoktatási intézménybe, mint fiú. Másrészt a tanulási eredményekben is jellegzetes különbségeket találhatunk a lányok és a fiúk között. A PISA 2000 vizsgálat olvasásteljesítményeinek részletes elemzését tartalmazó tanulmány szerzői (*Vári-Bánfi* (szerk.), 2001, 2002) arra hívják fel a figyelmet, hogy a lányokhoz képest a fiúk minden országban alulteljesítenek.

A többségtől eltérő nyelv és kultúra szintén egyenlőtlenségek forrása lehet. A különbségek kezelésére a fejlett országokban kétféle modell létezik: az egyik a nemzetiségi, a másik a multikulturális oktatás. A nemzetiségi oktatás alapelve az, hogy a nemzetállam határai között élő államalkotó népcsoportoknak a formális iskoláztatás keretében is jogot ad anyanyelvük és kultúrájuk továbbörökítésére. Magyarországon a nemzetiségi oktatás az érvényes modell. Ez az úgynevezett történeti kisebbségek esetében működő gyakorlat.

A település-típus mentén jelentkező iskolai hátrányok elemzésénél két körülményt fontos szem előtt tartani. A települési hátrány rendkívül összetett, és szinte mindenütt egyedi összetételű, tehát egyedi az az arány, ahogyan a hátrány összetevői egy adott település konkrét viszonyaiban jelen vannak, illetve a hátrány mindig valamihez való viszonyban értelmezendő. A település-típusok közötti különbségek nagyrészt a korábbiakban már tárgyalt tényezőre, a szülők iskolai végzettségére vezethetők vissza. A különbségek kialakulásáért azonban nem hárítható a felelősség pusztán a szociális környezetre. A Monitor '97 vizsgálat (*Vári*, 1999) eredményei alapján megállapítható, hogy az iskolai teljesítménybeli különbségek a 8. osztályban kulminálnak, ami egyértelmű jele annak, hogy nemcsak a szülők iskolai végzettségének van szerepe a település-típusok közti különbségek kialakulásában, hanem – sajnálatos módon – az iskolának is.

Egyenlőtlenségek a kutatások tükrében

A 2000-es PISA-vizsgálat eredményei (*Kelemen*, 2003) megmutatták, hogy

- a vizsgálatban részt vett országok közül Magyarországon hat a legerősebben a család kulturális tőkéje a diák teljesítményére,
- a tanulók tanulmányi teljesítménye közötti különbségeket Magyarországon magyarázta meg a legkiugróbb mértékben az adott iskola társadalmi összetétele, vagyis a családi háttér hatása az iskolák homogén összetétele folytán nálunk még fel is erősödik, továbbá

- azokban az országokban, ahol a családi háttér erősen befolyásolta a tanulói teljesítményeket, a korai szelekció inkább jellemzi az iskolarendszert.

Ugyanakkor Magyarországon a helyi társadalom szerkezetének hatása is tetten érhető a területi egyenlőtlenségeket szintén tükröző iskolakínálatban, különösen a szerkezetváltó gimnáziumi helyek oszlanak meg területileg egyenlőtlenül.

Az a tény, hogy az anya/apa iskolai végzettsége, s ebből kikövetkeztethetően a család kulturális státusa domináns tényező a gyerekek továbbtanulásában, arra utal, hogy az iskola – ha csökkenteni kívánja a társadalmi struktúra automatikus átörökítő mechanizmusait – nem korlátozhatja funkcióját arra, hogy csak leendő munkaerőként kezelje a fiatalokat. Az iskola az egyetlen intézmény, amelynek – ha erre kondicionálják – módja lehet kivétel nélkül minden gyerekhez (!) mint egyetemes kultúra-hordozóhoz viszonyulni (*Lóránd, 2002*).

A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minőségével azért kell foglalkozni (*Liskó, 2002*), mert ebben a tekintetben megkülönböztetetten nagy az állam felelőssége, hisz a hátrányos helyzetű gyerekek mögött nem áll érdekérvényesítésre, az iskolai szolgáltatások kiegészítésére, illetve kompenzálására képes család, tehát oktatásuk felelőssége kizárólag az államé.

Az 1999-es országos statisztikai adatok szerint az általános iskolák közel egynegyedébe nem járt hátrányos helyzetű tanuló, kétharmadukban 25% alatt volt az arányuk, 11%-ukban pedig meghaladta a 25%-ot. A középfokú oktatásban a hátrányos helyzetű tanulók száma még inkább kumulálódik. 14% azoknak a szakiskoláknak az aránya, ahol a hátrányos helyzetűek aránya meghaladja a 25%-ot. Ugyanez az arány a szakközépiskolák esetében mindössze 1%, a gimnáziumok esetében pedig 0,5% (*Liskó, 2002*).

A hátrányos helyzetű tanulók arányára következtethetünk a végbizonyítvány megszerzése nélkül kimaradt tanulók számából. Az elmúlt tíz évben mindvégig azokban a középfokú iskolákban volt a legmagasabb a lemorzsolódók aránya, ahol a legtöbb hátrányos helyzetű gyereket oktatják. A szakképző intézményekben 25%-ról 36%-ra emelkedett azoknak az aránya, akik nem fejezik be az iskolát.

A hátrányos helyzetű tanulókat nagy arányban koncentráló iskolák száma alig 500 (általános és szakiskolák), ahová a költségvetési forrásokat mindennek előtt koncentrálni kellene. Ennek elmaradása is hozzájárulhatott ahhoz, hogy az egyenlőtlenségek ahelyett, hogy csökkentek volna, nőttek. Az oktatás minőségét jelentősen befolyásoló személyi feltételek az általános iskolákhoz hasonlóan éppen azokban a középfokú iskolákban a legkedvezőtlenebbek, ahova a

legtöbb hátrányos helyzetű tanuló kerül, ahol a pedagógusoknak a legnehezebb pedagógiai feladatokkal kellene megbirkózniuk annak érdekében, hogy az iskola részben kompenzálni tudja a családból származó hátrányokat.

A tanulási eredményvizsgálatok azt is kimutatták, hogy az iskola nemcsak hogy újratermeli, de fel is erősíti a társadalmi rétegek közötti kulturális különbségeket. *Gazsó Ferenc* írja, hogy a kötelező iskoláztatás évei alatt lényegében állandósulnak, illetve enyhén növekednek a különböző társadalmi rétegek gyermekeinek tanulmányi eredményeiben kifejeződő különbségek. Az iskola felelősségét mutatja ki napjainkban *Csapó Benő*, amikor gimnáziumba és szakközépiskolába járók induktív gondolkodási képességét hasonlítja össze. Eredményei szerint hazánkban a legmagasabb és legalacsonyabb teljesítményű osztályok tanulóinak átlagos fejlettsége között 4-6 évi fejlődésnek megfelelő eltérés van, azaz a tanulók teljesítményében mutatkozó különbségek hatalmasak (*Csapó, 2003*). Továbbá az is bizonyítást nyert, hogy egy nagyjából azonos bemeneti mutatókkal jellemezhető diákpopuláció két részre szakadásának a két iskolatípus eltérő tartalmú és színvonalú működése az oka. Az iskola tehát felelős a különbségekért.

4. Iskolai szelekció

A hátrányos helyzetű tanulók oktatásával kapcsolatban széleskörűen elterjedt az a nézet, mely szerint a legjobb megoldás, ha a lassabban haladókkal speciális csoportokban foglalkoznak. E vélekedésnek a tapasztalatok és a statisztikák egyaránt ellentmondanak, iskolarendszerünk viszont hűen követi ezt az elvet.

A szelekciós hatás több, egymástól nem független tényezőre vezethető vissza, ezek közül az alábbi meghatározó elemeket emeljük ki (*Kertesi-Kézdi, 2005a, 2005b*): szabad iskolaválasztás, iskolán belüli szegregáció, a tanulók szocio-kulturális összetétele, az oktatás minősége, területi egyenlőtlenségek, a tanulásra motiváló környezet hiánya. Az iskolán belül további eszközöket „kínál” a szelekcióhoz a tagozatos és speciális osztályok indítása, de a párhuzamos osztályok a, b, c stb. jelzése is hasonló tartalmat takar sok helyen, a kisebb településeken pedig nem ritka, hogy a jobb érdekérvényesítő képességgel rendelkező szülők nyomására kerülnek összeállításra a „jó” osztályok. Majd a hat- és nyolcévfolyamos gimnáziumok tovább erősítik a szelekciós hatást. A szelektív iskolarendszer létrejöttében ugyanakkor a területi egyenlőtlenségek is közrejátszanak –

ahogy ezt korábban jeleztük –, a kisebb településeken a szocio-kulturális jellemzőket tekintve a tanulói összetétel eleve kedvezőtlenebb, a szegény családok iskolaválasztási lehetőségeit tovább szűkítik az ingázási költségek, miközben az előnyösebb helyzetű családok gyermekeiket távolabbi iskolákba íratják.

Az iskolai szelekció mérséklésében különösen nagy jelentőségű a közoktatási törvény módosítása.¹ Ennek értelmében 2007-től az általános iskolák nem válogathatják ki tanulóikat. Az új szabályok szerint az iskoláknak először a körzetükben lakó gyerekeket kell felvenniük, majd a körzeten kívülről jelentkezők közül elsőként az adott településen élő, szociálisan halmozottan hátrányos helyzetű gyerekeket kell beiskoláznuk.

A tanulmányi teljesítmény azonban nemcsak a képességektől függ, az iskolai eredmények szoros kapcsolatban állnak a tanulási motívumokkal, amelyek a képességek fejlődését is befolyásolják (Józsa, 2002; 2004). Sajnos a hátrányos helyzetű tanulóknál ezen a téren is kimutatható a lemaradás. Elsősorban az érzelmi hátrány dimenziója mentén találunk különbségeket a tanulási motivációban, de az anyagi hátrány hatása sem elhanyagolható (Fejes-Józsa, 2005). A képességek szerinti szelekció egy további ellenérve tehát, hogy az affektív tényezők szerepét figyelmen kívül hagyja.

A PISA-vizsgálatok eredményei egyértelműen bizonyítják, hogy az eredményesség és az esélyegyenlőség nem egymást kizáró, inkább egymást segítő tényezők: a kevésbé szelektív rendszerekben a tanulók általában magasabb szinten teljesítenek.

5. Iskolai lemorzsolódás

Az iskolai lemorzsolódás sújtja a fejlett országok többségét. Az emberiség tudásanyaga hihetetlen tempóban nő, elfogadottá vált az a nézet, mely szerint az egyén boldogulásának, a társadalmi-gazdasági fejlődésnek legfőbb feltétele a tudás. Az egyéneknek lépest kell tartaniuk a fejlődéssel, fejleszteni kell tudásukat, képességeiket, hogy megtarthassák munkahelyüket, hogy biztosíthassák helyüket a társadalomban, illetve elkerülhessék a kirekesztődést. Ebben a folyamatban az oktatásnak kulcsszerepe van.

Az Európai Unióban döntés született, hogy 2010-re felére (19%-ról 9%-ra) csökkentik azok arányát, akik idejekorán megszakítják iskolai tanulmányaikat. A feladat végrehajtása óriási

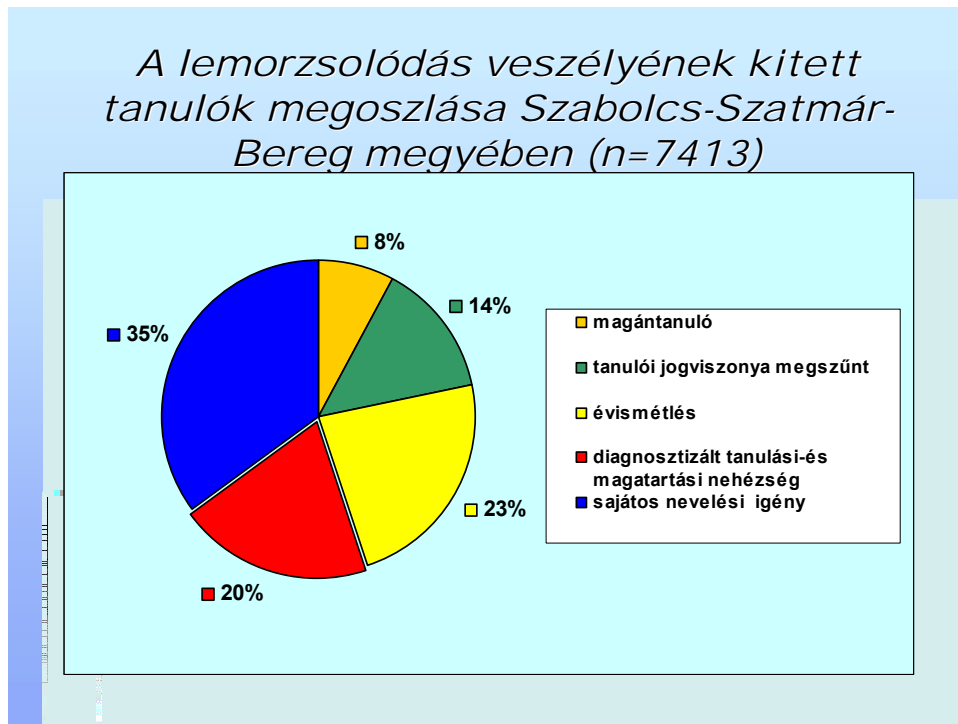
¹ 1993. évi LXXIX. Törvény a közoktatásról 66. paragrafus 2. bekezdés

kihívás valamennyi tagállam számára, hisz az Európai Unióban 5-45% közöttire tehető azon fiatalok aránya, akik az oktatási rendszerből szakképzettség nélkül kerülnek ki, és a 15-24 éves korosztály 45,5%-ának is csak alacsony szintű végzettséget sikerült szereznie (*Bucchi, 1997*). A lemorzsolódásban tapasztalható jelentős szórás hátterében bizonyára meghúzódik a lemorzsolódás értelmezésének nagyfokú különbözősége, továbbá az, hogy az oktatási rendszerek többsége nem képes valódi esélyegyenlőséget biztosítani minden erőfeszítés ellenére.

Csupán példaként említhetjük az értelmezésbeli különbségekre, hogy a brit rendszerben maga a fogalom nem is létezik, a francia oktatási rendszer főként az iskolát mindenfajta képesítés nélkül elhagyók arányát tekintve értelmezi az iskolai lemorzsolódást, Görögországban a tanuló tantervi célokhoz és követelményekhez képest elért szintjéhez kapcsolódik a fogalom-értelmezés. Hollandiában a tanulónak saját magához képest kell előrehaladást elérnie, Írországban „alacsony teljesítésnek” nevezik a tanuló iskolai kudarcát. A lemorzsolódás eltérő értelmezésén túl a statisztikák különbözősége azzal is magyarázható, hogy a tankötelezettség felső határa országonként, olykor egy országon belül is más és más (*Torkos, 2005*).

A fentiekből is látható, hogy a lemorzsolódás komplex probléma, számos megközelítési módja létezik, és a hatvanas évektől már az Egyesült Államokban kiterjedt kutatások folytak a lemorzsolódás okainak feltárására (*Venter, 2005*). A legtöbb kutatás e lemorzsolódás okait eleinte a gyengén teljesítő tanulók családi környezetének tulajdonította, kevés figyelem irányult az iskola hiányosságaira. Mára a probléma gyökerét szocio-kulturális okokra vezetik vissza, a lemorzsolódás megelőzése, a lemorzsolódott tanulók oktatásba történő visszavezetése lehetséges eljárásainak kimunkálása áll a középpontban (*Torkos, 2005*). A kiterjedt nemzetközi szakirodalom kevés adatot szolgáltat a lemorzsolódás kockázati kategóriáinak empirikus eredményeiről. Ezért egy regionális vizsgálat keretében 2003-2005 között kísérletet tettünk olyan differenciált kategóriarendszer kidolgozására és empirikus ellenőrzésére, mely feltételezéseink szerint árnyaltabb kép megrajzolásához, a mélyebb összefüggés-struktúrák feltárásához vezethet. A lemorzsolódás veszélyének leginkább kitett tanulókat és kategóriáit szemlélteti az alábbi diagram.

1. sz. diagram



Forrás: Baracsi, 2005:46

A megyei adatok egy kockázati kategóriában, a „sajátos nevelési igényű tanulók” kategóriában térnek el az országostól (3,75%, az országos átlag 3,24%). A probléma mégsem ebben rejlik, hisz az iskolák összességében „belesimulnak” az átlagba. A valós problémát mutatja a következő táblázat.

Lemorzsolódási kockázat százalékos gyakorisága az iskolákban

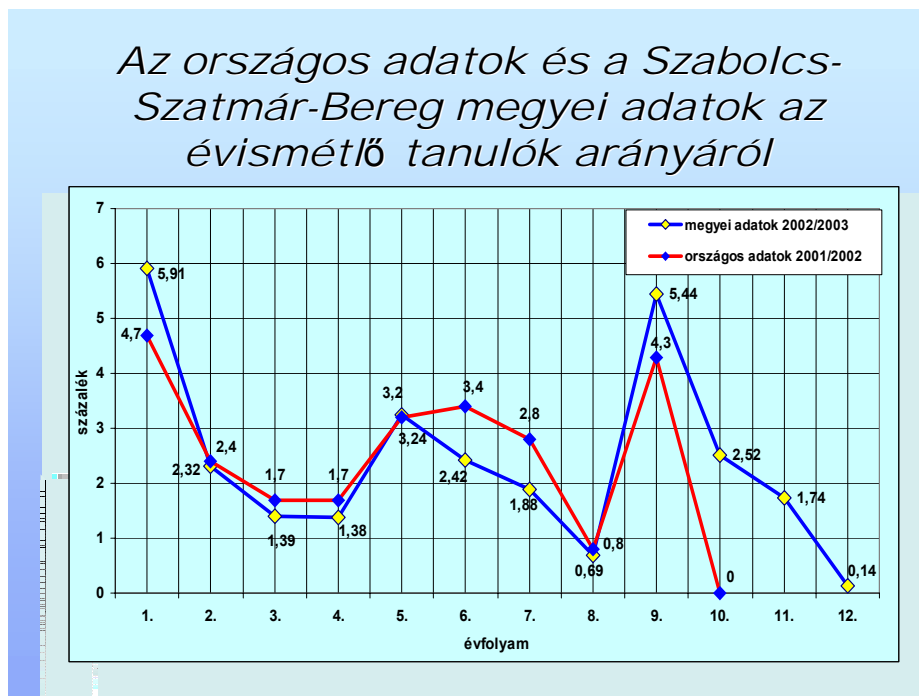
Kategóriák előfordulási száma	Iskolák száma	A lemorzsolódás főbb kategóriáinak %-os gyakorisága				
		magántanuló	tanulói jogviszony megszűnése	évismétlés	tanulási-és magatartási zavar	sajátos nevelési igény
5	2	0,68-2,54	6,08-10,18	7,38-11,49	11,49-17,81	12,72-100
4	11	0,67-5,21	0-11,46	3,16-16,67	0-46,46	3,04-13,13
3	33	0-7,96	0-13,39	0-14,77	0-32,08	0-26,97
2	33	0-5,88	0-12,3	0-17,32	0-25,47	0-18,85
1	55	0-4,41	0-6,87	0-7,69	0-16,19	0-17,5

Forrás: Baracsi, 2005: 48

Mint látható a tanulói lemorzsolódás fokozott kockázata a megye iskoláinak több mint egyharmadát (134 iskola) 37,98%-át súlyosan érinti. Az egyes kategóriákban nagyon nagyok az iskolák közötti különbségek. Közel 50 iskolában legalább 3 kockázati kategória gyakorisága tér el jelentősen az országos átlagtól. Vizsgálati szempontunk szerint legnehezebb helyzetben lévő iskolák minden kilencedike Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében található.

Ha a következő diagramot alaposan szemügyre vesszük látható: az évismétlőkre vonatkozó megyei adataink nem csupán az évfolyamok kockázatára hívják fel figyelmet, hanem jól mutatják a prevenció leghatékonyabb periódusait is. A kutatás eredményei az „Iskolai lemorzsolódás Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében” című kötetben található (Venter, 2005).

2. sz. diagram



Forrás: Baracsi, 2005:53

6. Néhány sikeres hátránykezelési stratégia

A hátránykezelés jól kidolgozott stratégiák mentén lehet eredményes. Ilyen

- a korai beavatkozás, ami az iskola előtti nevelés fontosságát hangsúlyozza,
- a hátrányos helyzetű csoportok (oktatási) részvételi aktivitásának növelése (pl. ingyenes étkeztetés, pénzügyi korlátok megszüntetése, fogyatékosok integrálása),
- az iskolából való korai lemorzsolódás elleni integrált válaszok kidolgozása, pl. minden érdekelt bevonása az iskolai döntéshozatalba,
- az egész életen át tartó tanulás előmozdítása, vagy a
- méltányos oktatási környezet megteremtése (Bognár, 2000).

Az oktatási hátrányok leküzdésében alkalmazott megoldások hol egy-egy stratégiára épülnek, olykor integráltan, komplexen beépítik azokat. Ilyen legátfogóbb stratégia az egész életen át tartó tanulás stratégiája, vagy az integrációs stratégia. Más szerzők további stratégiákat tartanak alkalmazhatóknak a problémakezelésben. A „második esély iskolája”, vagy a diákok motivációját fejlesztő stratégia választ keres arra a kérdésre, mi tehető az elidegenített és hátrányos helyzetű tanulókért?

Az egész életen át tartó tanulás

A tanulásnak ez az értelmezése magába foglalja az egyéni és szociális fejlődés minden formáját és színhelyét – formálisan az iskolákban, a szakképzési, a felsőoktatási és a felnőttképzési intézményekben, illetve informálisan otthon, a munkahelyen és a közösségben. Az egész életen át tartó tanulás szemléletváltást jelent. Szükséges a tanulásszervezési eljárások rugalmasabbá, sokkal inkább az egyéni szükségletekhez alkalmazkodóvá tétele. Ugyancsak hangsúlyos és változásokat megélő elem a diákok teljesítményének értékelése. Az egész életen át tartó tanulás összefüggésében a záróvizsgák a tanuló általános teljesítményének csak egyetlen összetevőjét alkotják. Az életben való helytálláshoz, a folyamatos továbbfejlődéshez legalább annyira hozzájárul a nem formális és az informális úton megszerzett tudás. A tanulási infrastruktúra fejlesztése szintén nem elhanyagolható eleme az eredményre vezető nemzeti stratégiáknak. Az internetes kávézók ugyanolyan lényegessé válnak, mint a sportlétesítmények; a komplex segítő szolgáltatások elhelyezése hasonló súlyú, mint a könyvtáraké.

Integrációs stratégia - a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók integrációja

E stratégia célja, hogy az integráció során emelkedjen azoknak a fogyatékkal élő tanulóknak az aránya, akik a közoktatási intézmények többségi óvodáiban, általános iskoláiban és középiskoláiban tanulnak. Lakóhelyükön, vagy lakóhelyük közelében, családjukban élve részesüljenek képességeiknek és érdeklődésüknek megfelelő nevelésben, fejlesztésben, oktatásban, illetve képzésben. Ezzel a közoktatásban megalapozható a befogadó iskolahálózat.

Az integrációs stratégia megvalósulásáig hosszú az út. 2002-ben végzett, a különleges bánásmódot igénylő gyerekek (ma már sajátos nevelési igényű tanulók) helyzetére vonatkozó

megyei reprezentatív vizsgálatunk is bizonyítja ezt (Venter, 2003). Több mint 2000 gyermek, szülők, tanárok, osztályfőnökök, intézményvezetők kikérdezése alapján kaptunk képet a fogyatékos-típusok előfordulási gyakoriságáról, nemek szerinti alakulásáról, fogyatékosokat nevelő családokról, szociális helyzetükről, a fogyatékos gyermekek ellátásáról, a képzési ellátottság helyzetéről, a szakemberek és a fogyatékos gyermekek kapcsolatairól.

„A tanulói létszám 14,615%-a különleges, sajátos ellátást igényel, az iskolák 20%-ában ezen tanulók spontán integrálódnak, 40%-ában részleges integrációt alkalmaznak” (Lenkovich, 2003, 123.). Az iskolavezetés, a pedagógusok a rájuk háruló feladatot többségükben méltósággal viselik, kihívásnak tekintik. A pedagógiai munka csekély eredményei, a szülőkkel való együttműködés eredménytelensége nehezíti a pedagógiai munkát. A pedagógusok tapasztalata szerint az újszerű, különböző szervezési módok elterjesztésében a pedagógiai szakirányítás sem nyújtott kellő elméleti-gyakorlati segítséget az intézményeknek.

A sajátos nevelést igénylő gyerekek jelenléte mind az óvodában, mind az iskolában gondot jelent. Az adatok szerint mintha az osztályfőnökök számára okozná ez a legkevesebb problémát. Ugyanakkor többségük (2002-ben) e gyermekcsoport nevelését a többségi iskolák falain belül képzelel el úgy, hogy számukra speciális osztályokat, illetve a törvény által lehetőséget adó 10 órás speciális fejlesztést biztosítana. Véleményünk szerint éppen ez a legkevésbé járható út. A sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztésében, segítésében éppen azok az iskolák legszembetűnőbb gyengeségei, amelyekre leginkább szükségük lenne, vagyis *speciális szakemberekre és fejlesztőeszközökre*. Az oktatásban eltöltött tapasztalattal nő a pedagógusok fogyatékos-sággal kapcsolatos elfogadása, nem a fogyatékkal élők „zavarják” a pedagógusokat, dominánsabb a viselkedésszabályok megsértéséből adódó magatartászavar.

A további vizsgálatok és a tanárokkal folytatott interjúk (Liskó, 2002, Lenkovich, 2003) egybehangzóan jelzik, hogy a pedagógusoknak a szegény szubkultúrában felnőtt hátrányos helyzetű tanulókkal gyakrabban vannak oktatási és nevelési problémáik.

Az átlagosnál nehezebb pedagógiai feladatok jelenleg olyan általános iskolákban jelentkeznek, amelyek az utóbbi évtized társadalmi és demográfiai folyamatainak következtében váltak hátrányos helyzetűeket oktató iskolákká, szegregált intézménnyé. Vannak olyan iskolák, ahol a hátrányos helyzetű és roma gyerekek oktatását erre felkészült, illetve „szakosodott” tanárok vállalják, akik hivatástudatból, professzionálisan végzik ezt az átlagosnál nehezebb munkát.

Az iskolák tárgyi és személyi feltételeire vonatkozó adatok azt bizonyították (Liskó, 2002), hogy amelyik általános iskolába a legtöbb hátrányos helyzetű és roma tanuló jár, ott mind a tárgyi, mind a személyi feltételek minősége elmarad az átlagostól, tehát a hátrányos helyzetű tanulók oktatása az átlagnál rosszabb tárgyi és személyi feltételek mellett történik, ami nyilvánvalóan nem kedvez az oktatás minőségének.

A „második esély iskolája” EU-program tapasztalatai

A „második esély iskolája” EU-program 1997-ben indult, 10 ország 12 városában, a 15-25 éves fiatalok képzési rendszerbe való visszavezetését célul tűzve. Az intézmények létrehozására a különböző országokban eltérő feltételek mellett került sor. Ugyanakkor van néhány olyan jellemző, ami valamennyiük esetében közös. Ezek:

- Az intézmények létrehozása, működése érdekében a helyi irányítás, a szociális szolgáltatások és segítő szervezetek, a munkáltatói magánszféra elkötelezett partneri együttműködésben tevékenykedik, az utóbbi a gyakorlati képzés helyszínét és a jövőbeni munkahelyet biztosító szereplőként.
- Az iskolákban alkalmazott különböző tanítási és tanácsadói megközelítések az egyének szükségleteire, aspirációira, képességeire összpontosítanak, és cselekvő tanulást célozzák.
- A rugalmas modulok az alapképességek (számolás, értő olvasás, szociális képességek) elsajátítása/fejlesztése és a cégeknél/a cégek által biztosított gyakorlati képzés szerves egységéből állnak.
- A képességek, készségek elsajátításában, fejlesztésében az informatika és az új kommunikációs technika központi szerepet kap.
- Az intézmények azért létesültek azokon a helyeken, ahol a célcsoport fiataljai élnek, hogy integráltabb stratégiát kínáljanak a válságtérség újjáélesztéséhez, újabb horizontot nyissanak a fiatalok és a városi környezet számára.

A projekt eredményeit először 2000-ben tekintette át az EU értékelő csoportja. A tanítási módszerekre összpontosító munkacsoport 6 terület legfőbb jellemzőit emelte ki. Ezek:

- A tanárok kiválasztása, képzése, továbbképzése
- Tanácsadói rendszer

- Tanterv és képzési program, a program individualizálása
- Pedagógiai megközelítések
- IKT (informatika és új kommunikációs technika)
- Végbizonyítvány, a teljesítmények értékelése

A diákok motivációjának fejlesztését célzó kezdeményezések

Mi tehető az elidegenített és hátrányos helyzetű tanulók motiválásáért?

- E diákok szempontjából a legfontosabb feladat, hogy visszaálljon önbecsülésük, legelőször azt bizonyítva be a számukra, hogy – bár korábbi tapasztalataik nem ezt igazolták – ők is tudnak tanulni.
- Az előbbivel szoros összefüggésben áll, hogy mindenütt olyan tanulási környezet és tanulásszervezési eljárások kialakítására kell törekedni, amelyben nem kell félni a kudarctól.
- Minden elért kisebb eredményt is számon tartva biztosított számukra, hogy maguk is nyomon tudják követni saját fejlődésüket.
- Az iskolák a tananyagot a diákok saját környezetében, hétköznapi életében szükséges releváns tudás formájában közvetítik, olyan gyakorlati megközelítéssel, amelyben valóban nem kell bizonygatni, hogy ezen ismeretek megszerzésére ténylegesen szükségük van. Ehhez nemegyszer a tanulás színtere kívül került az iskolán, a tanterem falai kitágultak és magukba foglalják a munkahelyeket, a helyi társadalmi vagy természeti környezetet is.
- Több helyen lehetőség van arra, hogy a volt iskolakerülők és a lemorzsolódók/kimaradók rugalmas időbeosztással, a nekik megfelelő napon és időpontban látogassák az iskolát.
- Több iskolában maga az idő is rugalmasan kezelt, így a haladási rendet egy-egy hétre felfüggesztik akár azért, hogy valamilyen tantárgyra, komplex témára, problémára jobban koncentrálhassanak, vagy hogy egy vizsgára alaposabban felkészülhessenek.
- A legnehezebb helyzetben lévő diákok számára bentlakásos lehetőség biztosított, ahol nemcsak az ingtag családi kapcsolatok elől menekülhetnek el, de egyben kapnak olyan felnőtt támasz-személyt is maguk mellé, aki nem feltétlenül pedagógus

végzettségű. Sokkal inkább olyan valaki, akiben az adott diák megbízik, akivel problémáit megoszthatja, akit személyében is elfogad, és akinek tanácsait is figyelembe veszi.

Az Európai Unió célkitűzésének, miszerint 2010-re az európai lesz a legversenyképesebb tudásalapú gazdaság egyik módja a leszakadó rétegeknek a társadalomba való reintegrálása. Ez pedig az adott iskolarendszer szelektivitásának csökkentésével érhető el, ha a hátrányos helyzetű rétegek gyermekei is jó minőségű oktatási szolgáltatásokhoz jutnak hozzá már a korai szakaszban.

A társadalmi hátrány csökkentésének pedagógiai stratégiáit elemezve megállapíthattuk, hogy a közoktatásnak magának kell alkalmazkodnia a gyermekpopuláció igen eltérő nevelhetőségéhez. Figyelembe kell venni az összes gyermek egyedi nevelhetőségét, megvalósítva mindegyik gyereknél az általános alapkövetelményeket. A kudarcért, a nem megfelelő, alacsonyabb szintű felkészültségért a közoktatás nem háríthatja a felelősséget pusztán a gyerekekre.

De vannak üde kivételek. A 2003-as vizsgálataink során megismerkedhettünk olyan iskolákkal, ahol minden akadály ellenére az iskola tudja teljesíteni küldetését. Azt tapasztaltuk, hogy a látszólag eltérő, egymással nehezen összehasonlítható megoldásoknak közös eredőjét az adja, hogy minden pedagógusi megoldás annál sikeresebb, minél teljesebb tanulói életút megteremtésén fáradozik.

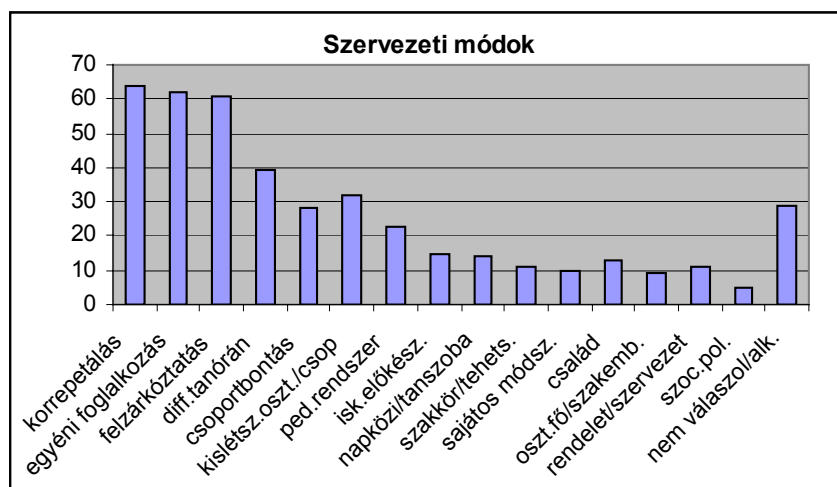
Az iskolák egyéni útkeresései hazánkban nem szervesültek egységes egésszé, de egy-egy terület problémamegoldására több jó elképzelés is született. (Ilyen iskolai tapasztalatokról számolunk be az alábbiakban.)

II. Kutatási eredmények és ajánlások a hátrányos helyzetű tanulók esélyeinek növelésére

2003-ban Szabolcs-Szatmár-Bereg megye iskoláira kiterjedő vizsgálatunk eredményei (Venter, 2005) szerint az intézmények jelenleg a pedagógiai gyakorlatban jól meghonosodott, hagyományos szervezeti megoldásokkal tudják az esélynövelést elősegíteni, a hátrányos helyzetet, a gyenge teljesítményt kompenzáló tanulási körülmények kialakításával. A csoportos szaktárgyi korrepetálások (leghatásosabb és leggyakrabban használt), valamint a kiscsoportos fejlesztési, felzárkóztatási formák a dominánsak. Öröndetesen terjed a tanórai folyamatok

differentiált megszervezése is, legalábbis az intézményvezetők véleménye szerint. Az iskolák pedagógiai meggyőződése, hogy az egyéni fejlesztés, az egyéni felzárkóztatás nagyon hatásos lehetne, de ezt a szervezeti megoldást csak kevés intézménynek van módja ténylegesen alkalmazni, főleg anyagi okok, illetve a speciális felkészültségű szakemberek hiánya miatt. Az alábbi diagram azokat a leghatásosabb szervezeti módokat mutatja be, melyek a gyenge iskolai teljesítmények mérséklésére használtak vizsgálatunk során a pedagógusok.

3. sz. diagram



Forrás: Lenkovics, 2005:77

A hátrányok mérséklésére alkalmas szervezeti megoldások között, mint hatásos formák igen csekély számban jelentek meg a délutáni programok, a napközi, a szakkör. Ezek azt jelzik, hogy a különböző iskolafokokban, iskolatípusokban egyformán gondot okoz a tanulókat délutáni programokra benntartani. Így a nevelési hatásrendszer egy fontos láncszeme kiesik. Általánosan jellemző adataink szerint, hogy alacsony szintű az intézményekben az innovációs törekvés a hatékonyabb, hátrányokat csökkentő megoldások kifejlesztésében. A saját kidolgozású programok közül leginkább hiányoznak a speciális fejlesztéshez, az egyéni fejlesztéshez használhatóak. A tanulói népességben megjelenő különbségekhez képest kevés számú programot használnak együttesen az iskolák, adataink szerint átlagosan kétfélét említenek. A megye intézményeiben a szaktárgyi korrepetálás és a kiscsoportos felzárkóztatás terén valósult meg a

legnagyobb arányú innoválás a hátránycsökkentés érdekében. Valódi programfejlesztést azonban csak az utóbbi testesít meg.

Nagyon alacsony számban alkalmaznak az iskolák speciálisabb, direkt a hátrányt kompenzáló komplex pedagógiai rendszereket („Lépésről, lépésre” program, kooperatív tanulási módszer, projekt módszer, portfólió vagy egyéb alternatív pedagógiai megoldások az értékelésben).

A szakiskolák/szakközépiskolák hátrányt csökkentő tevékenységében az innovációs törekvések nagyon szerény mértékben vannak jelen, programkínálatuk igen egyoldalú. Ezen iskolák esetében a pedagógiai eljárások módszertani megújítására sürgős szükség van, hogy a tanulási képességeket fejlesszék, az iskolázottsági mutatóikat emeljék.

A komplexebb felzárkóztató, fejlesztő programokkal, vagy a különböző programok széles kínálati palettájával lehet csak eredményesebben kompenzálni a hátrányokat.

Adataink azt jelzik, hogy a pedagógiai megoldások kínálatában jelentős tartalékok kihasználatlanok, az intézmények csak a kezdeti lépéseket tették meg a tanulók differenciált fejlesztése terén. Elengedhetetlen, hogy meginduljon az intézmények között a szakmai programok cseréje, az eljárásmodok megvitatása. A 208 megyei intézmény adatai alapján egyértelműen megállapítható, hogy a fejlesztő, felzárkóztató programok elsősorban az intézményfenntartók anyagi támogatása révén működhetnek. Elvértve találkozhatunk a megyében olyan programokkal, melyek minisztériumi finanszírozással vagy Phare támogatású pályázatként működik(ött), esetleg alapítványi támogatású.

A hátrány leküzdésére használt pedagógiai tevékenység különösen figyelemre méltó, hisz fontos társadalmi, egyéni érdek kötődik hozzá. Minden intézmény számára fontos lehet, hogy megismerje más intézmények tevékenységét, „mutatóikat” viszonyíthassa másokéhoz, természetesen a körülményei, adottságai messzemenő figyelembe vételével. Az adatok megismerése elősegítheti az intézményi munka reális értékelését, sarkallhatja a pedagógiai eljárások objektívebb megítélését. A nyilvánosság elősegítheti az iskolák közötti kommunikációt, esetleg az iskolákon túl az önkormányzatok figyelmét is jobban a hátrányokból eredő problémákra irányíthatja.

Regionális kutatásainkban a hátránykompenzálásra figyelve az osztálytermi tanítás-tanulás olyan kérdéseit vizsgáltuk, melyek meggyőződésünk szerint a leghatékonyabban járulnak hozzá az egyéni fejlesztéshez, a hátrány leküzdéséhez.

Így a (1) tanár motiváló, (2) differenciáló, (3) értékelő és a tanórát meghatározó (4) tanár-diák interakció sikeresebb megoldásához szeretnénk adalékokat szolgáltatni a következő kutatási eredmények bemutatásával, illetve javaslatok megfogalmazásával.

A tanár motiváló tevékenysége

E téma vizsgálatára azért került sor, mert jelentős szerepet játszik a tanórák hatékonyságának és a tanulók aktivitásának a növelésében, mely segítő hatással lehet a hátrányos helyzetű tanulókra. A különböző motivációs eljárások alkalmazásával ezeknek a tanulóknak is fel lehet kelteni az érdeklődését, aktivitásra bírhatók, elősegítve számukra a tananyag megértését, könnyebb elsajátítását. Ha az érdeklődés felkeltése és fenntartása sikeres, akkor a tanulók odafigyelnek a tananyagra, megpróbálják elsajátítani azt, és a kezdeti sikeres tevékenységük szorgalommal is párosulva otthoni tevékenységükre, másnapra való felkészülésükre is pozitív hatással lehet.

A tapasztalatok szerint a hátrányos helyzetű tanulók esetében sokkal gyakrabban kell motiválni, és változatosabb motiválási eljárásokat kell alkalmazni, mert ők azok, akik eleve hamarabb ráunnak dolgokra, kevesebb témakör érdekli őket, illetve sokszor nem tudják követni az óra menetét, lemaradnak. A megfelelő és változatos motivációs eljárásokkal - egyben érzékelve, hogy az óra mely szakaszaiban és milyen intenzitással kell alkalmazni azokat - jelentős mértékben növelhető az óra hatékonysága. A motiválás differenciálásával fokozható az érdeklődő és aktív tanulók figyelme, munkájuk nem szakad félbe. A tanulási tevékenységből kimaradókat egyénre szabottan vagy csoportos formában motiváljuk. A hátrányos helyzetű tanulók különleges figyelmet igényelnek ebből a szempontból, odafigyeléssel, türelemmel jelentős javulás érhető el teljesítményükben.

Összegzés

Kutatásaink során végzett

- (1) megfigyeléseink jól kirajzolták azokat a rejtett tartalékokat, melyek a tanárok motiváló tevékenységkörét gazdagíthatnák (pl. tanulási célok, a tananyag, a feladatok, a társas kapcsolatok, az együttműködésre lehetőséget adó munkaformák, a teljesítmény értékelése, a tevékenység öröme).

- (2) Az iskolának jelentős szerepe van az alacsony szintű, vagy hiányzó tanulási motivációk építésében. A tanároknak éppen ezért nagyobb gyakorisággal kell motivációs hatásukat az érintett tanulókra kiterjeszteni, keresve azokat a megoldásokat, melyek egyénileg is hatásosak.
- (3) A tanároknak bátran kell vállalkoznia arra, hogy új, hatásosabban motiváló eszközöket próbáljanak ki, pl. projektek, élet közeli feladatok, csoportmunka, kooperatív módszerek, a tanulók aktivitását, mozgásszükségletét, biztonságérzetét javító tanórai légkör.

Mindezekkel együtt biztosítani kell, hogy a hátrányos helyzetű tanulók minél hosszabb ideig az iskolában maradjanak, iskolázottsági mutatóik növekedjenek.

A differenciálásra vonatkozó tapasztalatok

- A meglátogatott órákon általában nyugodt légkört, demokratikus stílust tapasztalhattunk.
- A tanulók aktivitása váltakozó volt. Nem csupán az iskolák között, hanem az egyes iskolákon belül meglátogatott órák között is jelentős volt a különbség.
- A differenciált házi feladat alkalmazásával csak elvétve találkozhattunk, pedig ez a lehetőség is tovább erősíthetné az egyéni bánásmód, a személyre szabott fejlesztési eljárások érvényesülését.
- A munkaformák változatos alkalmazása terén szomorú tapasztalatot szereztünk. Határozottan dominált a frontális munka, de kimutatható volt az egyéni munka is. Ez a kétféle szervezési mód azonban nem tudta érvényesíteni a differenciálás elvét, mert a tanulók többnyire azonos feladatokkal dolgoztak, s a különbség főként a tanári segítség mértékében mutatkozott meg. Nagyon ritkán volt jelen a rétegmunka, a páros munka, s még a csoportmunka szervezése sem a differenciálási szempontok figyelembe vételével történt.
- A tanulásszervezés, mint tanári tevékenység természetesen gyakran megfigyelhető volt az órákon, ezek színvonalával viszont csak alig több, mint 50%-ban lehettünk elégedettek.
- Meglepően tapasztaltuk, hogy a tanárok szinte kizárólag azonos feladatokkal dolgoztak. Csupán elvétve akadt példa a szintbeli eltérést jelentő feladatokra. Ha voltak is különböző

feladatok, azok csak tartalmilag tértek el egymástól, de nehézség szempontjából azonosak voltak.

- Az ellenőrzés, a kontroll folyamatosan jelen volt a tanítások során. Szerencsésnek tekinthető a minősítések alakulása, hiszen a megnyilvánulások több mint háromnegyede pozitív tartalmú volt, mely a tanulási motiváció alakulása szempontjából mindenképpen jótékony hatású.

A tanári értékelés és hatása az esély növelésében

Megfigyeléseink (Lenkovich, 2005) szerint általánosan jellemző, hogy nagyobb gyakorisággal van jelen a segítő- fejlesztő, mint a rangsoroló-kategorizáló szándékú értékelés, továbbá domináns a pozitív megerősítések alkalmazása. Ezek, mint helyes értékelési alapelvek jelentik az értékelési kultúra biztos talaját, melyek gazdagíthatják, finomíthatják az értékelési gyakorlatot. A tanárok értékelési gyakorlatában nincs kellően jelen a valódi informáló értékelés, az empatikus értékelés, melyek beemelése a pedagógus értékelési kultúrájában jobban szolgálhatná a hátrányos helyzetű tanulók teljesítménye javításának lehetőségeit.

A tanárok értékelő tevékenysége túlzottan domináns, nagyon ritkán vonják be az osztályt vagy csoportot az értékelésbe, a kooperatív szándékú, a szociális kompetenciákat fejlesztő értékelést szinte egyáltalán nem alkalmazzák.

A tanórai értékelés tevékenység-ösztönző szerepe megfigyeléseink szerint rövid ideig hatásos csak, a tanároknak jelentős időmennyiséget kell a magatartás, viselkedés értékelésével (elmarasztalások nem adekvát tevékenység miatt, negatív értékelés felerősödése az óra közepétől), fegyelmezővel eltöltenie.

A tanár értékelő megnyilvánulásai alacsony gyakorisággal irányulnak a hátrányos helyzetű tanulókra. Bár arányait tekintve némileg több pozitív érzelmet közvetített a tanár az értékelés során, mint elmarasztalást, mégis a tanulók tanulási tevékenységét, aktivitását ezek nem erősítették, közönyük, bizonytalanságuk fokozódott az óra előre haladásával.

Javasolható:

- A tanórák értékelési eseményeinek intenzívebbé tételével, a hátrányos helyzetű tanulókra gyakrabban kiterjesztve, módszertani finomításával elő kell segíteni, hogy a

hátránnyal küzdő, lemorzsolódás veszélyének kitett tanulók tanuláshoz, iskolához fűződő attitűdjei megfelelően alakuljanak.

- A tanárok alapvető értékelési elvei helyesek (pozitívumok kiemelése, fejlesztő értékelés), ezekre, mint biztos alapokra építve érdemes gazdagítani értékelési kultúrájukat új értékelési módszerek meghonosításával.
- Következetesebben, gyakrabban alkalmazzák a tanulói önértékelést, a csoportot is bevonva a tanuló értékelésébe. A tanárok gyakrabban alkalmazzanak kooperatív szándékú értékelést, mert a proszociális kompetenciák fejlesztése kiemelt fontosságú.
- Erősíteni kell az individualizált, empatikus értékelés alkalmazását.
- Szükséges nagyobb figyelmet fordítani a tanároknak a sematikus értékelés elkerülésére, változatos eszközökkel javítsák értékelésük informáló jellegét, figyelve arra, hogy az a tanuló számára is tájékoztató jellegű lehessen.
- A tanulói tevékenység komplexebb, folyamatosabb értékelését, a következő tanulási célokat, követelményszinteket jobban dokumentáló megoldásokat érdemes lenne kipróbálni (pl. tanulói dossziék/portfoliók alkalmazásával).

A tanár-diák interakció, a tanóra légkörére vonatkozó megállapítások

A kutatás során az interakciókat kettős céllal figyeltük meg. Egyrészt az interakciók, mint a tanórai szervezés, a tanulás nyugodt körülményeinek biztosítója, közvetetten érzelmi elemeket hordoz. Az interakciók vizsgálatának másik célja az volt, hogy az érzelmi kapcsolatokról, szociális kommunikációról informálódjunk. Mindezeket azért tartottuk kiemelten megvizsgálандónak, mert a hátrányos helyzet mérséklése szempontjából nagyon fontosnak tartjuk az optimális tanulási légkör biztosítását.

Megfigyeléseink szerint általánosan jellemző, hogy a tanár az órán sokkal gyakrabban kezdeményez kapcsolatot azzal a szándékkal, hogy a tanuló tevékenységét irányítsa, a szervezéssel kapcsolatos bizonytalanságokat, zavaró elemeket megszüntesse. A tanári interakciók ehhez képest ritkábban közvetítenek érzelmeket. A hátrányos helyzetű tanulóval megfigyeléseink szerint átlagosan egy órán 3,5 alkalommal kezdeményezi a tanár a kapcsolatot tevékenységének szervezése miatt. Ez az arány kedvezőtlenül alacsonynak ítéhető. Az érintett tanulók elfogadják a tanár irányító, szervező szerepét, ezt jelezték a sikeres kapcsolatfelvételei a tanárnak. Az

érzelmeik kommunikálása a tanár részéről jóval ritkábban fordult elő. A hátrányos helyzetű tanulóknak szóló érzelmi üzenetek egy tanuló esetében az óra egész időtartamában nem érte el a két alkalmat.

A hátrányos helyzetű tanulók megfigyeléseink alapján ritkán kezdeményezik a kapcsolatot a tanárral mind tevékenységük szervezésével kapcsolatban, mind érzelmeik megjelenítésének szándékával (a megfigyelt tanulók átlagosan legalább két ízben jelzéseket küldtek a tanárnak a tevékenységgel kapcsolatos bizonytalanságukról, vagy éppen annak értékelését várták, illetve közlési vágyukat jelezték). A kapcsolat kezdeményezése elég gyakran eredménytelen volt, a tanár nem reagált.

A megfigyelt tanórákon általánosan jellemző volt az, hogy az órák első 15 perce közelítette meg legjobban az optimális tanulási légkört, itt volt legintenzívebb a pozitív érzelmi hatást előidéző tényezők együttes jelenléte. Ez a kedvező tanulási légkör fokozatosan csökkent, „hőfoka” megváltozott. Javasoljuk:

- A hátrányok eredményesebb kezelése érdekében szükséges fokozni, tudatosan erősíteni a tanórákon megvalósuló szociális kommunikációt. Az érzelmi kommunikációt gyakrabban kell a hátrányos helyzetű tanulókra fókuszálni. A tanárok érzelmi kommunikációjuk időbeli átstrukturálásával is javíthatják a tanulás hatékonyságát.
- A tanárnak sokkal gyakrabban kell kontaktust kezdeményeznie a hátrányos helyzetű tanulókkal. Gyakrabban kell bekapcsolni őket a tananyag feldolgozásába.
- A tanulást intenzívebbé kell tenni számukra biztonságérzetüket javító érzelmi kommunikációval, tanórai légkörrel, a teljesítmény pozitív értékelésével, a tevékenység örömeinek megtapasztalásával, társas kapcsolatokra, az együttműködésre lehetőséget adó tanulási környezettel.
- El kell érni, hogy a tanuló bátrabban kezdeményezze a kapcsolatot a tanárral, nyitottabban jelezze problémáit, tanulással kapcsolatos nehézségeit.

Megfigyeléseink szerint a tanórák optimális tanulási légkörének megteremtése terén pillanatnyilag jelentős hiányok mutatkoznak. A tanulói teljesítmények növelése, a tanulási motivációk kiépítése szempontjából ezeket a lehetőségeket jobban ki kell aknáznia a gyakorlatnak, ezzel is biztosítani kell, hogy a hátránnyal küzdő tanulók a nap jelentős részét az iskolában kötött és kötetlen formában töltsék, iskolázottsági mutatóik növekedjenek.

III. Példák a hátránykezelés iskolai gyakorlatához

Az iskolák adekvát választ kívánnak adni problémáikra, remélve, hogy útkereséseik, kitartó munkájuk eredményt hoz. Ismerkedjünk meg néhány követésre érdemes programmal!

1. A nyíregyházi Gárdonyi Géza Általános Iskola programja

E program néhány részlete alapján betekintést nyerhetünk, hogy hogyan képes egy iskola adaptálódni a sajátos nevelési igényű tanulók változó összetételéhez, különböző szükségleteihez, az iskola pedagógiai kultúrájának átalakítása révén.

Az intézmény módszerei a sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztésére

A mindennapi oktató-nevelő munkában fokozottan használják a differenciálást. Leggyakoribb tanulás-szervezési megoldások: az egyéni differenciálás, a kooperatív tanulási módszer és a képesség szerinti csoportbontás. Ezt egészíti ki a tanórán kívüli egyéni fejlesztés, mely a szakértői bizottság véleményét követi. A tanórákon igyekeznek az egyes gyerekek képességeinek legmegfelelőbb oktatási formát kiválasztani. Az egyéni tantárgyi fejlesztést a tanítók, szaktanárok, illetve 2003-tól az iskola fejlesztőpedagógusa végzi. A fejlesztőpedagógus a tanítók javaslatára bizonyos órákról kiemeli a tanulót egyéni, vagy 2–3 fős kiscsoportos foglalkozásokra. Logikai játékokkal, készségfejlesztő gyakorlatokkal, egyénre szabott feladatokkal igyekeznek pótolni a hiányzó készségeket.

Az intézmény büszke arra, hogy sikerült jól és esztétikusan felszerelni a fejlesztő szobát, ahol láthatóan szívesen dolgoznak a gyerekek. Az intézmény pedagógusai szerint a szülők bevonásával a tanulási nehézséggel, illetve figyelemzavarral küzdő gyerekek fejlesztésénél sikeres lehet a Sindelar terápia. Fontos, hogy a pedagógus tudatosan készüljön a tanóráján a sajátos nevelési igényű tanuló foglalkoztatására és az órai munkába való bevonásukra. Elengedhetetlen a pedagógus kreativitása, melynek segítségével óránként meg tudja magának nyerni a sajátos nevelési igényű tanulót. A kooperatív tanulást sikerrel alkalmazzák az intézményben az alsó tagozaton tanítók, így a tanulók megtanulják az együttműködést és azt,

hogy a csoport teljesítményéhez minden gyerek egyéni tudására is szükség van. A tanulók saját szintjüknek, képességeiknek megfelelően differenciált feladatokat kapnak, így mindenki aktív munkával sikerélményhez jut. A csoport munkája csak úgy lesz 100%-os, ha minden gyerek jól oldja meg a saját feladatát. A kooperatív tanulás során a pedagógus koordináló szerepet tölt be. A csoport tagjai egymástól segítséget kérhetnek. Az időkitöltő, érdekes, játékos, gondolkodtató feladatok segítségével minden gyerek teljes időkihasználtsággal dolgozik. Az önellenőrzésekkel figyelmük, kontrolljuk fejlődik. A közös munka minden esetben értékelésre kerül, így a következő foglalkozás már a tapasztalatok alapján szervezhető. Ez a tanulási forma sok segítséget ad a gyerekeknek az önálló felelősségteljes munka megtanulására, önálló ismeretszerzésre és a reális önértékelésre. Segít a különböző tanulási módszerek elsajátításában. A pedagógusnak az óra megszervezése jelentős többletmunkával és eszközigénnyel jár (feladatlapok, csoportmunkához alkalmas bútorzat, tantermi berendezés, különböző segédeszközök). Az intézmény pedagógusai szerint az alternatív pedagógiai módszerek közül ez a forma eredményesen alkalmazható a sajátos nevelési igényű gyerekek inkluzív oktatásában. A módszer elsajátításához az elméleti ismereteken túl nagyon sok gyakorlati óralátogatás, konzultáció és együttműködés szükséges. Az intézmény pedagógusai közül – főleg a tanítónők – továbbképzésen ismerték meg a kooperatív oktatást. Tervezett, hogy a felső tagozaton tanító tanárok is elvégzik a tanfolyamot. A felzárkóztatás, az esélyegyenlőség biztosítása érdekében az intézményi pedagógiai programban megnövelte az iskola a tantárgyi differenciált foglalkozások számát. A korrepetáláson elsősorban a tananyag elmélyítésével foglalkoznak, de megtanítják a helyes tanulási módszereket is és felzárkóztatják az esetlegesen hiányzó tanulókat. A tehetséggondozásra fókuszáló foglalkozások a különböző tanulmányi versenyekre való felkészülésre adnak lehetőséget. Új, többletismereteket kapnak a tanulók, megtanulják a különböző versenyfeladatok megoldási sémáit, azok értelmezését. Tanórán kívüli tevékenységekkel igyekszik lehetőséget biztosítani az iskola olyan más jellegű manuális, zenei, nyelvi, számítástechnikai tevékenységekre, melyek a fogyatékoságukat kompenzálva, sikerélményhez juttatják a sérült tanulókat.

Ajánlás az inkluzív nevelést „hivatásszerűen” bemutatni kívánó közoktatási intézmények számára – ahogyan azt a Gárdonyi Géza Általános Iskola pedagógusai látják

Az inkluzív nevelés bevezetése csak annak az iskolának ajánlható, ahol a közösség megfelelő pedagógiai nyitottsággal rendelkezik és elfogadja, tolerálja a másságot, nem tekinti gondnak a többletmunkát és azt, hogy látványos eredmények csak távlatosan, a gyermek társadalmi beilleszkedése során mutatkoznak meg. Elsődleges feladat, hogy a pedagóguson kívül a szülőkkel és a többi gyerekkel is el tudja fogadtatni az integrálásra vállalkozó intézmény azt, hogy ez az egyetlen helyes megoldás a modern társadalmi együttélés megtanulásához. Az integráló intézménynek olyan kapcsolatot kell kialakítani a fenntartóval, hogy a törvény adta lehetőségeket képes legyen érvényesíteni, a fenntartó finanszírozza azokat, biztosítsa a tárgyi és személyi feltételeket. Figyelembe kell venni, hogy az inkluzív nevelés az egyéni és kiscsoportos foglalkozások miatt hely-, eszköz- és pénzigényes. Eredményes inkluzív nevelés csak gyógypedagógusok közreműködésével lehetséges, legkedvezőbb, ha saját állományúak, de utazó gyógypedagógusi hálózattal is megoldható az integrálás.

Fontos előrelépésnek tekinthető, hogy a Nyíregyházi Főiskolán 2009-től inkluzív nevelés tanára mesterszakot végezhetnek mindazok, akik kellő elkötelezettséget éreznek a sajátos nevelési igényű, a hátrányos helyzetű, a tehetséges tanulók együttes, befogadó nevelése iránt.

2. A tiszavasvári Vasvári Pál Általános Iskola hátránykompenzáló projektje

A hátrányos helyzetű, elsősorban roma és nem roma tanulók együttnevelésének gyakorlatáról megtudható, hogy a 7. 8. osztályosok számára kidolgozott nagyon eredeti modulok vonzóak, alkalmasak arra, hogy az alacsony motivációs szinttel rendelkező tanulók érdeklődését felkeltsék, a tanulást, az iskola világát vonzóvá tegyék.

A projekt célja

- az egyénre szabott oktatási, felzárkóztatási módszerek hatékonyságának növelése,
- az egyén magával hozott személyiségjegyeinek feltérképezése (az önismeret fejlesztése), a szocializációs, motivációs szintek fejlesztése; az egyén és a közösség szempontjából előnyös személyiségjegyek kiaknázása, önkorrekció fejlesztése,
- egyéni fejlesztési tervek kidolgozása,

- szülők, családtagok bevonása, érdeklődés felkeltése a program céljai iránt; pozitív irányultság, partnerség kialakítása,
- a gyermekek egyéni érdeklődésének megfelelő, gyakorlati és elméleti ismeretek átadása; a tantervben nem szereplő, de a sikeres továbbtanulást és elhelyezkedést elősegítő pályaválasztási különfoglalkozások programjának megalkotása.

Fő tevékenységek

- szupervízió (pedagógusok számára) – felkészítés a programban való részvételre,
- tanulói stílus attitűdmérés, szociometria készítése,
- személyiségtesztek alapján fejlesztési terv készítése,
- tanórai differenciálás, kiscsoportos foglalkozás,
- alapkészségek elsajátítása tevékenykedtetéssel, sokoldalú foglalkoztatással,
- moduláris oktatás-fejlesztés,
- modulokban, játékos formában a szabadidős tevékenység során csoportos munka révén a pályaválasztás elősegítése, az egyéni képességek fejlesztése,
- személyiségtréning,
- szülői klub működtetése – családfeltáró, helyzetértékelő mérés,
- monitoring.

A projekt tartalma

Az általános iskola eredményes elvégzését az alábbi tevékenységekkel segíti elő:

- a képességek szerinti tanórai differenciált oktatás,
- a célcsoport képességeihez és igényeihez igazodó modulok beépítése a szabadidős programba,
- gyakorlati úton elsajátítható ismeretek átadása – sikerélmény, motiváció,
- a személyiségtréning által önmegvalósítás, önkifejezés fejlesztése,
- szülői klub működtetése által a családi motivációs háttér megteremtése, a pályaválasztás megalapozása, megerősítése,
- a modulrendszerben megvalósított gyakorlati ismeretek elsajátítása, pályaválasztási, pályaválasztási,
- a helyi Vasvári Pál Szakiskola, Szakközépiskola és Kollégium bevonása a programba (így közvetlen kapcsolat alakul ki a helyi szakképzést végző intézmény és leendő diákjai között),

- a pályaválasztási tanácsadó tréning megvalósítása, valamint
- tanulmányi kirándulás a térség középfokú oktatási intézményeibe.

Kidolgozásra került modulok

- *Kommunikáció (általános képességeket, személyiségjegyeket fejleszt)*

Sajtó – modul

Video – modul

Színház – modul

Viselkedéskultúra - modul

Informatika – modul

Divat – modul

- *Kézművesség (pályaválasztást készít elő, speciális)*

Fazekasság – modul

Életmód – tábor

Ajánlás a program vagy részterületeinek felhasználására, adaptációjára

A program nem csak a hátrányos helyzetű tanulók nevelésében alkalmazható, bármilyen típusú iskola pályaaorientációs tevékenységébe beépíthető.

Felhasználási lehetőségek:

- a viselkedéskultúra modul és divat modul teljes anyaga beépíthető alsó- és felső tagozaton is az osztályfőnöki órák anyagába,
- a kézműves modul nemcsak a délutáni szabadidős programok során alkalmazható, de a program elemei technika órákon is kipróbálhatók,
- a színház modul ötleteket nyújt a tánc és dráma órák megvalósításához, de egy-egy osztályfőnöki órába is beépíthető,
- az újságírás modul kapcsolható a szabadidős tevékenységen kívül a magyar irodalom tantárgyhoz is,
- a videó modul sikeresen alkalmazható a társadalomismeret tanítása során.

A program egészét hasznosíthatják azok az iskolák, ahol van délután napközis foglalkozás.

3. Jókai Mór Általános Művelődési Központ (Ópályi) programja

A kisiskolák pedagógiai munkájának sajátos nehézségével és a problémára adható adekvát válasszal ismerkedhetünk meg, ha egy olyan intézmény hétköznapijait emeljük ki, ahol a tanulók háromnegyede hátrányos helyzetű, és magas a roma tanulók aránya. Sajátos problémájuk a tankötelezettség betartatása, a lemorzsolódás visszaszorítása érdekében. Járható út lehet az intézmény, a gyermekjóléti szolgálat, a roma szociális munkás partneri együttműködése az igazolatlan hiányzások csökkentésében, a teljes napközbeni foglalkoztatás megvalósítása az alsó tagozatban, illetve a felzárkóztatás sajátosan helyi megszervezése.

A program célkitűzései

- Esélyegyenlőségre törekvés a szociális hátrányok kompenzálásával.
- A cigány etnikai tanulók beilleszkedésének elősegítése hatékony program kialakításával.
- Szocializációs funkció keretében elemi szokások kialakítása a tanulóknál, a tanulókat ért negatív hatások kompenzálása, a polgári társadalom viselkedési és együttműködési készségeinek kialakítása.
- Sokszínű tevékenységkínálat a művelődési hiányok kompenzálására.
- Hangsúly fektetése az alábbi tulajdonságok kialakítására, fejlesztésére: együttműködési készség, realitásérzet, kitartás, önkontroll, mások tisztelete, udvarias magatartás, a tudás tisztelete, megbízhatóság, becsületesség.
- Továbbhaladásban a tanulók egyéni fejlődési üteméhez történő igazodás. Képességek szerinti csoportbontás. Az 1-2. évfolyamon fejlesztő csoportok működtetése, 3-4. osztályokban felzárkóztató foglalkozások szervezése. Az 5-8. osztályokban előtérbe kerül az egyéni képességfejlesztés.
- A taníthatóság biztosítása (előfeltételei: előkészítés, étkeztetés, taneszközök, ruházat).
- A cigány tanulók gondjainak megoldása és mérséklése, szocializációjuk segítése, ami többlétszolgáltatást igényel.
- A szocio-kulturális hátrányokkal és tanulási nehézségekkel küzdő tanulók többirányú segítségének kidolgozása, mint például a tanítási időn túli konzultáció, korrepetálás, a

tanulási nehézségek megszüntetésére, valamint az első és második osztályban a rászoruló tanulók részére fejlesztő csoportok működtetése heti 2 órában.

- Kommunikációs készségek tanórai és tanórán kívüli fokozott fejlesztése.
- A beilleszkedési és magatartási nehézséggel küzdő tanulók és a problémás magatartású, nehezen nevelhető gyerekek részére önismereti tréning szervezése.

A leglényegesebb tevékenységek a hátrányok csökkentése érdekében

- Az Általános Művelődési Központ létrehozásával közös igazgatás alá került az óvoda, az általános iskola és a gyermekjóléti és szociális alapellátás is. E szervezeti forma lehetővé teszi, hogy az óvodás kortól kezdődően az általános iskola befejezéséig egységes követelményrendszert biztosítsanak, a nevelés időszakának bármely pontján beavatkozzanak, ha arra szükség van.
- Figyelemmel kísérik, hogy minden gyermek kapja meg a szükséges védőoltásokat születésétől 16 éves koráig, melyért a védőnők és a háziorvos a felelős.
- Valamennyi tanköteles korba lépő gyermek felvétele az óvodába. A szülők meggyőzése az óvodai ellátás szükségességéről (időszak: augusztus, felelősök: óvónők, családgondozók, jegyző, gyámügyi előadók). A rendszeres óvodába járás figyelemmel kísérése, a szükséges intézkedések megtétele (pl. családlátogatás, felszólítás, feljelentés, gyermekjóléti alapellátásba vétel, védő-óvó intézkedések, esetleg kiemelés a családi környezetből). A munka segítésére roma kisebbségi asszisztentst alkalmaznak, aki megfelelő végzettséggel rendelkezik. Közcélú munkásként, roma kisegítő munkatársat foglalkoztatnak, akinek a feladata a gyermekek óvodába, illetve haza kísérése, óvónők munkájának segítése (időszak: folyamatos, felelősök: óvoda dolgozói, a gyermekjóléti és szociális alapellátás közalkalmazottai, polgármesteri hivatal illetékes munkatársai).
- Differenciált iskolakezdés feltételeinek biztosítása. Alapos óvónői, szakértői vélemények elkészítése. A szükséges vizsgálatok elvégzése (időszak: folyamatos, felelősök: óvónők). A vizsgálatokat a Nevelési Tanácsadó és a Szakértői Bizottság végzi.
- Kis létszámú normál tagozatos és sajátos nevelési igényű tanulók osztályainak megszervezése. Tanítók, valamint gyógypedagógusok oktatják, nevelik a tanulókat (szakember szükséglet biztosítása). Az első osztályos tanulókat a nagycsoportos óvónők

elkísérik az iskolába. A tanítási napokon 2–3 órában segítik a tanító nének munkáját, differenciált haladást biztosítanak a lassabban haladó gyermekeknek. Az óvónők jelenléte biztonságot ad a tanulóknak (időszak: egy tanév, felelősök: osztálytanítók, nagycsoportos óvónők, iskolavezetés).

- Valamennyi tanuló ingyen kapja meg a tankönyveket. A költségeket az állami normatíva kiegészítésével az önkormányzat biztosítja a településen.
- A rendszeres gyermekvédelmi támogatás terhére minden tanulónak, akinek szülei nem vásárolták meg a taneszközöket (füzeteket, íróeszközöket, tornafelszereléseket), az iskola gyermekvédelmi felelőse megvásárolja, és a számlát átadja a gyámügyi előadónak és a szülőknek (határidő: szeptember 10., felelősök: osztályfőnökök, gyermek- és ifjúságvédelmi felelős).
- A sajátos nevelési igényű tanulók tagozatán a nevelők munkáját négy gyógypedagógiai asszisztens segíti. Munkaidejük negyven óra, így délutánonként a napközis tanulók differenciált fejlesztését is segítik.
- Megbízási jogviszony keretében fejlesztő pedagógust foglalkoztatnak a tanulási nehézségekkel és magatartás zavarral küzdő tanulók egyéni fejlesztésére. A szakember heti két délután 3-3 órában végzi tevékenységét.
- A beszédhibával küzdő tanulóik a nevelési tanácsadó logopédusának szolgáltatásait veszik igénybe, melynek költségét az iskola fedezi.
- A szülők kérésére bevezették a cigány kisebbségi oktatást. A képesség-kibontakoztató és integrált oktatási forma bevezetésével, új elemekkel bővült az intézmény kínálata.
- A művészetoktatás bevezetésével a sokoldalú fejlesztés teljes tárháza biztosított. Az osztályok egységesen vesznek részt az egyes tanszakok, elsősorban a néptánc óráin, bemutatót tartanak, ünnepeken szerepelnek. A foglalkozásokon való részvétel ingyenes, melyek közösségformáló hatása vitathatatlan. Sikerült elérni, hogy minden halmozottan hátrányos helyzetű tanuló részt vegyen a néptánc órákon, az ott tanultakat közösségi rendezvényen bemutatják, ahol fontos valamennyi gyermek szüleinek részvétele.
- Óratervi keretben sajátíthatják el tanulók az úszás különböző technikáit. A teljes költséget az intézmény (önkormányzat) finanszírozza.

- A felső tagozatos tanulók tanulószobai foglalkozáson vehetnek részt. Szeretnék, ha a napközi otthoni ellátáshoz hasonlóan a rászoruló tanulók minél nagyobb számban vennék igénybe ezen oktatási formát.
- Holland segélyszervezetek, valamint a polgármester jó kapcsolatainak segítségével több alkalommal játékokat és ruhaneműket kaptak az arra rászorulóok.
- A nyári szünetekben életmód táborokat szerveznek a hátrányos helyzetű gyermekek részére. Munkájukat segítette a helyi Cigány Kisebbségi Önkormányzat is.
- A Teleházzal közösen pályázatot nyújtottak be „Tanodai program” bevezetésére, melynek célja a felső tagozatos tanulók délutáni programjának hatékony szervezése, a kínálat bővítése, egyéni segítségnyújtás a tanuláshoz és életmódjuk alakításához.
- A programok sikeres végrehajtásának mozgató rúgója a pedagógus, a tantestület. Fontos szerepe van a továbbképzéseknek, konzultációknak, a folyamatos szakmai fejlődésnek. Indítják az „Összetartó Társadalom” projektet, amelytől azt várják, hogy nevelők, szülők, tanulók (kliensek) előítélettől függetlenül fogadják el a másságot.

A fentiekben leírt intézkedések, tevékenységek sikeres megvalósításához kell egy munkára kész, innovációra fogékony tantestület (vezetőkkel együtt), helyi képviselő-testület a polgármester és a jegyző hatékony támogatásával, egy partner, a célokkal egyetértő kisebbségi önkormányzat (vezetőivel együtt), és ami a legfontosabb, a jót, a hasznosat, az értelmes dolgokat akaró tanulóifjúság. Ópályiban a szereplők egymásra találtak.

Ajánlás a program felhasználására

Mint a fentiekből is kitűnt, az etnikai kisebbségi oktatás bevezetésének elsődleges célja az volt, hogy a roma származású tanulók esélyegyenlőtlensége, a szocializációs hátránya csökkenjen. Javasoljuk ezen oktatási forma megszervezését minden olyan iskolának, ahol a szülők igénylik, a kisebbségi önkormányzatok pedig támogatják az elképzelést. E két fontos partner egyetértése nélkül a programot nem lehet elindítani.

Köztudott, hogy a roma lakosság aránya fokozatosan növekszik. Több településen beszélnek a roma nyelvjárás valamelyik változatát. Növekszik a roma művészek, írók, költők száma, akiknek munkásságát, alkotásait szeretnék megismerni. Ugyanakkor egyre több a halmozottan hátrányos helyzetű tanuló, akik egyéni fejlesztésre szorulnak. Az oktatási intézményeknek élni kell minden

olyan oktatási (szocializációs, kulturális) formával, amelyre a jogszabályok lehetőséget adnak és helyi szinten igény van rá. Mi kell ehhez?

- Az alapító okiratban rögzíteni kell, hogy az intézmény ellátja nemzeti, etnikai kisebbségi oktatás feladatait.
- A szülőknek írásban kell kérniük, hogy gyermekük kisebbségi oktatásban vegyen részt.
- A helyi kisebbségi önkormányzatnak nyilatkoznia kell, hogy az intézmény kisebbségi oktatást végez. Ehhez el kell készíteni az intézmény pedagógiai programját és helyi tantervét a Nemzeti alaptanterv és a Nemzeti, etnikai kisebbségi iskolai oktatás irányelveinek figyelembe vételével. Fontos a normatíva igénylése.

4. A Bencs-modell

Egyediségében esélyt teremtő iskola példáján a második esély stratégiájának Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei megvalósítását követhetjük nyomon, ha megismerkedünk a következő iskolával. A hiányzó általános iskolai évek, osztályok pótlása, majd a szakmai képzésbe való előrehaladás algoritmusai követhetők nyomon. A tanulási motiváció felkeltése, a tanulás világához való visszavezetés módszertani megoldásai igen tanulságosak. Figyelemre méltóak integrált tantárgyaik, értékelési rendszereik, egyéni fejlesztési programjaik, nem utolsósorban az a programépítő tevékenység, melynek eredményeként létrejött a „Bencs-modell”.

A hátrányos helyzetű tanulók feltérképezése a 9. évfolyamon

- Diagnosztizáló eszközök kialakítása, mérések az alapkészségek szintjének feltárására (a pedagógiai intézet szakembereinek közreműködésével). A tanév elején évek óta vizsgálták új tanulók tudásszintjét. Megállapították, hogy általános iskolai gyenge tanulmányi eredményük jórészt az alapkészségek hiányosságaival magyarázható. Olyan mérőeszközök kifejlesztése volt szükség, amelyek segítségével pontosan, szakszerűen körül tudják határolni a lemaradások területeit, s amelyek kiindulópontként szolgálnak az egyéni fejlesztési tervekhez.

A belépő évfolyam diagnosztikus mérésének területei: anyanyelvi-kommunikációs képességek, matematikai-logikai képességek, természettudományi tárgyak ismereteiben való jártasság. Kérdőívekkel végzik a tanulási szokások és attitűdök vizsgálatát, neveltségi szint mérését. A méréseket, a mérőlapok javítását, a kérdőívek feldolgozását az intézmény pedagógusai végzik.

Összesítő értékelését a szakértők és szaktanácsadók segítségével közösen fogalmazzák meg. Három lehetséges kimeneti megoldás volt várható a hiányosságok szintjétől, mértékétől függően: felzárkóztató programban, terápiás jellegű fejlesztési programban, illetve egyéni tanulási programban való részvétel.

Kidolgozták azokat a kritériumokat, amelyek szükségesek a további szakértői vizsgálatok elvégzéséhez, és azokat, amelyek az egyéni tanulási program és a felzárkóztató program elvégzését igénylik.

Ezt követően a mérési eredmények alapján kiválasztják azokat a tanulókat (az általános iskolák jelzését is figyelembe véve), akiknél szakértői vizsgálatot pontosíthatják az általuk valószínűsített tanulási nehézségeket és/vagy magatartási és beilleszkedési zavart. Kijelölik azokat, akiknek egyéni tanulási programra van szükségük. Ezek aránya a tanulók létszámában közel 30%. Ezt követően megvizsgálják, hogy milyen jellegű felzárkóztató programot igényelnek a többi tanulók, akiknek a fenti két formára nincs szükségük. A mérési tevékenység végzői kezdetben a mérési team tagjai voltak (később a tantervfejlesztő teamhez került a feladat).

A hátrányos helyzetű tanulók iskolai életútjának követése

- A nyomon követésre alkalmas eszközrendszer kialakítása

Ez az eszköz azoknál a tanulóknál szükséges, akik komoly lemaradásokkal érkeznek, mint pl. a minimumszint hiánya vagy nagyon alacsony teljesítmény – vagy szakértői vélemény alapján tanulási nehézség, részképesség-zavar és/vagy magatartási, beilleszkedési nehézségek; s ezt a diagnosztikus mérés is megerősíti, vagy tanulási motivációjuk olyan alacsony, hogy előfordul az iskolakerülés, igazolatlan mulasztás tanulói múltjukban.

Az egyéni tanulói életutat tükröző tanulói dosszié alkalmazását vezették be, melynek előnye az eddig alkalmazott hagyományos adattárolással szemben az volt, hogy egy helyen megtalálható minden információ. A napló, felzárkóztatási napló, esetleg a veszélyeztetett tanulókat nyilvántartó lap, az egyéni problémaprofil és prevenció lap mind a tanulóval kapcsolatos információkat rögzíti. A tanulói dosszié kiegészülhet még a tanuló egyéni fejlesztésének terápiás programjával (ha szükséges számára – ennek kidolgozása a szaktanár és a szakértő közös feladata), a diagnosztikus mérőlapokkal és az egyéni tanulási programmal. Pedagógiai

szempontból a tanulói dosszié legnagyobb értéke, hogy lehetővé teszi a folyamatos visszajelzést a tanuló és szülő számára is.

- A nyomon követésre alkalmas eszközrendszer működtetése

A tanulói dosszié bevezetése nem felesleges adminisztrációs teher, bár annak tűnhet első megközelítésben. Az információk, a tanulói produktumok összegyűjtése azért is hasznos, mert erre épül az adatok rendszeres elemzése, és a tanuló számára is érthető fejlesztő értékelés megfogalmazása, pozitív üzenet formájában. Mint az összetevőkből is látszik, team-munka volt ennek összeállítása: a szociálpedagógus (esetleg pszichológus, mentálhigiénés szakember) mellett az osztályfőnökök koordinálásával vezethetik az egyes szaktanárok folyamatosan a beavatkozásokat és az eredményeket. A hagyományos osztályzatok a maguk tömörségével kevésnek bizonyulnak, épp a kiutat nem mutatják meg, illetve az elért, dokumentált szint, produktum meggyőzőbb a tanuló számára.

Ajánlás a projekt vagy részterületeinek felhasználására, adaptációjára

Módszertani alapelveik döntően a projektek létrehozása kapcsán tisztultak le. Ezek a konszenzusra törekvés; a demokratikusan hozott döntések; az arányos, érdeklődésnek és szakmai kompetenciáknak megfelelő feladatmegosztás; a folyamatos kontroll; a céltudatosság – következetesség – kitartás triásza; a felelősségvállalás; a rendszeres tájékoztatás egymás között; a vezetők beszámolási kötelezettsége. Bár nem lehetséges teljes körűen eleget tenni mindegyiknek az emberi teherbíró képesség korlátai és személyes képességek határai miatt, azért fontos kiemelni a tény: az iskolavezetés és a nevelőtestület egyaránt törekedett és törekszik ma is ezek betartására. Egy ilyen komplex intézményfejlesztési projekt óriási humán erőforrást köt le. A legnehezebb az arányos feladatmegosztás teljesítése, hiszen egy nevelőtestület nemcsak aktív tagokból áll, a csapatmunkát tanulni kell a pedagógusoknak, ahogyan a kommunikációt is, az információáramlás hatékony formáit egy nagyobb intézménynél.

A projekt végrehajtása során megtanulták, hogy a dokumentált működésnek milyen előnyei vannak. Átláthatóbbá és szervezettebbé vált minden iskolai folyamat ez által. Nem minden elem megvalósítása volt teljes körű a projekt során, de láthatóvá váltak a hiányosságok a dokumentáltságnak köszönhetően. Ez pedig a továbblépés feltétele, s feltétlenül javítja a munkakultúrát.

Minden fejlesztési elem hasznos lehet egy adott iskolában egyenként is. Az adott intézmény sajátosságai, igényei döntenek el, hogy mit vállal fel ezek közül és milyen sorrendben. A Bencs-modell megalkotásával az elsődleges célcsoport érdeke volt a legfontosabb: a hátrányos helyzetű tanulóké. A lemorzsolódásuk elleni küzdelem vezetett oda, hogy a tanulók érdekében kialakított fejlesztő elemek megvalósítása mellett a másodlagos célcsoport maga a nevelőtestület egésze. Hiszen az továbbfejlesztésük szervesen visszahat egyrészt a tanulókra, de az egyes programelemekre is. Az összekapcsolódó elemek csak egyformán színvonalasan megvalósítva lehetnek hatékonyak.

A Bencs-modell legtöbb eleméhez nem szükséges „többlet-forrás”, nagy része átlagos fenntartói támogatás mellett megvalósítható. Az időkeret növelésének is vannak finanszírozási határai, és a tanulók számára is létezik „határ”, attól függően, hogy mennyire terhelhetők a délutáni foglalkozásokkal. De előnyei is vannak a személyre szóló fejlesztés rendszerének, ez valódi tanulóbarát modell.

Ma már úgy látja az intézmény, hogy a differenciált képességfejlesztést elsősorban a tanítási órákon kell megvalósítani. A tanítási órákon viszont nem szabad másképp, csak interaktív eljárásokkal, kooperatív technikákkal dolgozni. Ha szükséges, csoportbontással kell könnyíteni a pedagógus munkáját, hogy az említett korszerűbb, hatékonyabb munkaformákat, módszereket alkalmazni tudja. Ilyen feltételek mellett már valóban személyre szólóan taníthatnak, s ezt meg is kell követelni. Úgy vélik, hogy a tanórák súlyát, hatékonyságát kell növelni, csak a valóban szükséges és igényelt mértékben szabad a tanórákon kívüli formákkal pótolni a tanórai hiányokat, inkább a szabadidős tevékenységekbe kell bevonni a tanulókat.

A programelemek közül többlet-forrással lehet megvalósítani az integrált szolgáltatások biztosítását. Az integrált oktatás terjedésével érdemes azt jobban támogatni, hiszen a továbbképzésre fordítható normatív keretből sem telik ki rövid idő alatt ilyen széles körű pedagógus továbbképzés nyújtása. A továbbképzésekből a leghatékonyabbnak a szervezetfejlesztést tartják és ajánlják az intézmény pedagógusai. Bármilyen jellegű is az innoválás, a megvalósítás alapfeltétele, csak hatékonyan működő szervezet támogathatja a bevezetést. A többi elem megvalósításához „csak” szisztematikus, folyamatos, összehangolt fejlesztés, és egymástól tanulás szükséges.

A tanulók számára legjelentősebbnek és legkorszerűbb elemnek a projektoktatás bevezetését tekinti az intézmény, mert ezek valóban kompetencia-alapú fejlesztést tesznek lehetővé. Nem

könnyű megtanulni a projektek tervezését és az együttműködést, a pedagógusok részvételét benne, de óriási sikerélményt nyújt mind a tanulóknak, mind a pedagógusoknak.

A partnerközpontú szemléletből adódóan egyaránt ajánlható a hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó iskoláknak és a többinek is a modell megismerése és egyes elemeinek adaptálása, mert minden közoktatási intézmény számára vannak hasznosítható elemei. A belső és a külső partnerekkel való együttműködés javítása megsokszorozza az elérhető eredményeket.

5. A kazincbarcikai Május 1. úti Általános Iskola programja

Az intézmény elsődleges célja, hogy a tanulási nehézségekkel küzdő gyerekeket hozzásegítsék alapfokú tanulmányaik befejezéséhez és felkészítsék őket a továbbtanulásra, a szakképzésben történő részvételre.

A program célkitűzései

- A felső tagozatosok számára komplex készség- és személyiségfejlesztő programok, valamint tanulmányaik sikeres teljesítéséhez speciális felzárkóztató programok indítása, a közeli személyes kapcsolat kialakulását elősegítő tutor-rendszerrel kombinálva.
- Közös pedagógus továbbképzések a tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek fejlesztését célzó modell-értékű kezdeményezések és módszerek megismerésére.
- Az iskola és a szülők kapcsolatának erősítése, hasznos és követendő példák bemutatása iskolai és iskolán kívüli foglalkozásokon keresztül, a gyerekek sikerélményhez juttatása.
- Személyiségfejlesztés és önismeret fejlesztése a gyerekek körében.
- Internetes honlap kialakítása.

A program remélt eredményei

- Készségfejlesztésben, személyiségfejlesztésben részesíthető gyermekek számának növelése.
- Iskolai hiányzások számának csökkenése.
- Év végi tanulmányi eredmények javulása.

- Az általános iskolákból kevesebb gyermeknek kell speciális, csökkentett tantervű osztályokba kerülnie.
- Szabadidős tevékenységekbe bevont gyermekek számának növekedése.
- Az érettségít adó középiskolákban továbbtanulók arányának emelkedése.

A mérhető tanulói eredményeken túl a projekt megvalósításának hosszú távú hatása az, hogy az intézményben beindult egy fejlesztési folyamat, mely a tanulási nehézségekkel küzdő, hátrányos helyzetű tanulók speciális szükségleteihez igazodó nevelési és oktatási módszerek felkutatását és kidolgozását eredményezi. Várhatóan a pedagógusok jobb felkészültséggel, nagyobb eszköztárral rendelkeznek majd a szükségletek felismerésében és a tanulói igények kielégítésében. A pedagógusok és a tanulók közötti kapcsolat feszültég-mentesebbé válik, javul a szülőkkel kialakított viszony. Új együttműködések vannak kialakulóban a nevelőtestület tagjai között, valamint azokkal a szervezetekkel, amelyek érintettek a tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek és a családok ilyen jellegű szociális és kulturális problémáinak megoldásában. Várhatóan ezek a gyermekek nagyobb arányban lesznek képesek szakmához jutni, továbbtanulni. Az első eredmények alapján mindezek feltételezhetők.

6. A magyarmecskesi iskola hátránykompenzáló gyakorlata

Az iskola programja számos olyan elemet tartalmaz, melynek megismerése, továbbgondolása a tanárjelöltek és mentoraik körében is érdeklődésre tarthat számot. A település Dél-Baranyában, az Ormánság peremén helyezkedik el. A térség lakossága az elmúlt években jelentősen megváltozott, hisz a tehetős paraszti családok helyét a betelepült cigány családok vették át, átalakítva ezzel az lakosság összetételét.

Tanulói programok

- Az „Útravaló program” keretében szervezett szakkörökön, klubfoglalkozásokon olyan praktikus tudásra, ismeretekre tesznek szert a tanulók, melyekre körülményeikből adódóan nincs vagy csak korlátozottan van lehetőségük a családban, az önálló otthon teremtéséhez azonban nélkülözhetetlenek.
- A kézműves műhely foglalkozásain a népi mesterségekkel (szövés, fonás, nemezelés, gyertyaöntés, kosárfonás, batikolás, tűzzománc készítés) ismerkednek meg a tanulók.

- A „Házi praktikák” foglalkozásain a tanulók megismerik a család életvitelével kapcsolatos teendőket, elsajátítják azokat az elméleti és gyakorlati ismereteket és munkafolyamatokat, melyek a családban együtt élők rendezett körülményeinek biztosításához és kulturált életmódjának megvalósításához szükségesek.
- A barkács szakkör keretén belül megismerik és megtanulják a tanulók a lakás és a ház körüli javítási és karbantartási munkákat. A barkácsműhelynek nagy szerepe van a pályaorientációban is, hisz itt megismerik továbbá a fa- és fémipari szakmák alapfogásait.
- A „Tükör – önismereti klubnak” kiemelt szerepe van a személyiségfejlesztésben, az emberismeretben. Különösen fontos, hogy a tanulók képesek legyenek önmaguk és mások helyes megítélésére, különbözőségeik elfogadására. Ehhez adhat segítséget a gyermekkori élményfeldolgozás, élményfelidezés is.
- A Pályaorientációs-klub 7-8. osztályos tanulók számára szervezett, ahol segítséget kapnak az érdeklődésüknek és képességeiknek legmegfelelőbb pálya kiválasztásában. A klub-foglalkozások keretében olyan emberekkel, életutakkal ismerkednek meg a tanulók, akik illetve amelyek példaként szolgálhatnak számunkra.
- Az Újságíró szakkör tagjai szerkesztik a havi rendszerességgel megjelenő iskolaújságot.
- A Sesuli program tábori keretek közötti nyári konzultáció a tanulási nehézséggel küzdő és jó képességű, valamint a jobb eredményekre vágyó gyerekek részére. Elnevezése segítségnyújtásra (S), ellenőrzésre (E) utal. A hátránykompenzálás így tehetség gondozás a nyári szünetben, az iskolában tábor formájában a hagyományostól eltérő szervezeti keretek között, családi hangulatban, egyénre szabott fejlesztésben valósul meg.
- A Sebj klub keretében az iskola körzetéből továbbtanuló fiatalok nyomon követése, lelki és tanulmányi segítése valósul meg. A klub-foglalkozásokon tantárgyi korrepetálásra, tanulás-módszertani tréningre, önismeret fejlesztésre, kommunikációs és konfliktuskezelő technikák elsajátítására van lehetőség.

A szülővel való kapcsolattartás formái

A hátrányos helyzetű gyerekek fejlesztése elképzelhetetlen a szülők aktív közreműködése nélkül.

- Az iskola Karöltve klubja - elnevezése is erre az összefogásra utal - az iskola a körzetében élőkért, a szülőkkel együtt a gyerekekért, a családokért, a családi kohézió erősítéséért, a tanulók iskolai sikerességének érdekében tevékenykedik.

- A patronáló rendszer kiépítésével és működtetésével a nehezen teljesítő, problémás gyerekeken fokozott odafigyeléssel kíván segíteni az iskola. A patronáló tanár jól ismeri a tanuló otthoni életkörülményeit, a család szociális és kulturális helyzetét, szorosabb, közvetlenebb kapcsolatot képes kiépíteni a patronált tanulóval, családdal. Az iskolában nyomon követi a gyerek tanulmányi előrehaladását, viselkedését, neveléssel, tanulással kapcsolatos tanácsokkal látja el a szülőket.
- A „Göröngyök” elnevezésű projekt a tanulók, a szülők, a pedagógusok mentálhigiénés támogatását célozza. Mentálhigiénés és kapcsolatfejlesztő konzultációt biztosítanak a családok otthonában, segítséget adva problémáik kezeléséhez, megoldásához.
- Szülőkkel közös rendezvények (cigány nemzetiségi nap, interetnikus zenei találkozó, családi napok) szervezését is vállalja az iskola.

7. Egy hátránykompenzáló iskolai program: a Complex Instruction Program

Olyan tanítási eljárást takar a program, mely lehetővé teszi a tanárok számára a magas szintű csoportmunka szervezését heterogén összetételű, hátrányos helyzetű tanulókat nagy számban oktató iskolai osztályokban, ahol a tanulók között jelentős tudásbeli, beszéd- és kifejezőképesség terén jelentkező különbség figyelhető meg. A program kidolgozását az Egyesült Államokban dolgozták ki, elsősorban afroamerikai és spanyol anyanyelvű bevándorló családok gyermekeinek iskolai lemorzsolódását megakadályozó eljárásként. Alkalmazásával jelentősen csökkenthető a leszakadó, peremhelyzetbe kerülő tanulók osztályközösségen belüli aránya. A programot 2001-től hazánkban is alkalmazzák, például a *hejőkeresztúri Körzeti Általános Iskolában* (K. Nagy-Nagy, 2005). E tanítási eljárás tanórai csoportmunkán alapul, melynek főbb ismérvei az alábbiakban foglalhatók össze:

- Egy központi téma, egy alapvető kérdés köré szervezett csoportmunka, ahol több megoldásra lehetőséget adó nyílt végű feladatok biztosítják a tanulók egymástól független, kreatív gondolkodását, a vitakészség alakítását, a problémamegoldó gondolkodás fejlesztését.
- E munkaszervezés során a tanár megtanítja a gyerekeket a csoporton belüli együttműködésre, a kooperáció elvárásaira, normáira, a munka során a szerepek

elsajátítására. A pedagógusnak alkalma van a tanóra során a csoporttagok munkájának követésére, az egyes tagok csoporton belüli társas helyzetének a megváltoztatására.

- A tanárnak meg kell tanulnia a tanulói heterogenitás következtében kialakult osztályon belüli status-problémák kezelését. Mivel a tanulók nem azonos mértékben vesznek részt a munkában, így a tanulásban való részvételük is egyenlőtlen lesz. A program kutatási eredményei alapján elmondható, hogy minél többet beszélgetnek és dolgoznak együtt a csoporttagok, annál többet képesek tanulni, akár egymástól is. Így a tanár célja az, hogy lehetőséget biztosítson az egyenrangú munkavégzéshez, illetve tudatosítsa, hogy mindenki képes és alkalmas a feladatok sikeres megoldásában való közreműködésre.
- A csoporttevékenység a munka központi eleme, mely beépül a tananyagba. A képességek sokféleségét igénylő csoport-feladatlapok, a háttér-információt nyújtó adatlapok, az egyéni feladatlapok, a munkához szükséges feladatlapok a csoporttevékenység fontos alkotórészei. E tevékenység során a tanulók megtapasztalják az egymástól való függést, az egyéni felelősséget, az egyéni számon kérhetőséget.
- A tanulók elszigeteltsége a munka előrehaladásával egyre csökken, az alacsony státusú, passzív tanulók egyre inkább megtalálják helyét a munkában, olykor irányító szerephez jut.

IV. Ajánlások iskolai mentorok és tanárjelöltek számára

Bízunk benne, hogy az iskola hátránykompenzáló gyakorlatának megújításához ajánlott elméleti kérdéseket felvonultató gondolataink, empirikus kutatásaink eredményeinek, illetve az egyes iskolák már élő gyakorlatának felidézése hozzájárul a tanárjelöltek gyakorlatának sikeres teljesítéséhez, az iskola esélynövelő szerepének eredményesebbé tételéhez.

Az iskolai mentorok számára abban kíván írásunk segíteni, hogy fogódzókat, iránymutatást adjon munkájukhoz. Így az alábbi feladatokkal segíthetik a tanárjelöltek munkáját. (Természetesen ez nem jelenti azt, hogy mindössze az általunk felsorolt szempontokra térhetnek ki a mentorok. Bármilyen egyéni, speciális, az iskolai sajátosságokhoz igazodó megoldásról tájékoztathatják a tanárjelölteket.)

- Nyújtsanak tájékoztatást a hallgatónak egyrészt a gyakorlati helyként választott iskola hátránykompenzáló programjáról, másrészt az iskola kapcsolati rendszerén (pl. társulások, kistérség) belül meglévő a hátrányos helyzetű tanulók esélyét növelő, a mentor által

ismert és sikeresnek tartott egyéb programokról. Ehhez meríthet a vonatkozó szakirodalmakból, esetleírásokból.

- Nyújtsanak betekintést a tanárjelöltnek az iskola pedagógiai programjának témához kapcsolódó fejezetébe, ismertessék az adott intézmény által elfogadott és prioritást élvező hátránykezelési technikákat.
- Tájékoztassák a hallgatót a hátránykezeléshez elengedhetetlen nevelőtestületi szemléletről, a testület által képviselt megoldási lehetőségekről, az iskolán belül tapasztalható befogadó légkörről, arról az egész iskolát érintő feltételrendszerről, mellyel megvalósítható a méltányossági környezet.
- Vázzák fel az iskolai nevelőmunkát segítő, azt kiegészítő támogató rendszerek hátrányokat csökkentő szerepét a pedagógiai hétköznapokban.
- Szóljanak saját tantárgyukon belül azokról az eljárásokról, módszerekről, stratégiákról, melyeket ők maguk is alkalmaznak, és eredményesnek ítélnék a hátrányos helyzetű tanulókkal való foglalkozás során.

A *tanárjelölt* mentora tájékoztatása és egyéni szakirodalmi kutatómunkája során megismeri a hátrányos helyzetű tanulókkal való bánásmód alapjait, gyakorlata során ezekből merít annak érdekében, hogy a saját szaktárgyához kapcsolódóan eredményesebb tevékenységet végezhesen ezen tanulókat foglalkoztató csoportokban. Az általunk felsorolt feladatok, csupán lehetséges variánsok lehetnek a gyakorlat teljesítéséhez.

- Ismerje meg a tanárjelölt a hátránykezelési stratégiákat, azokat hasonlítsa össze az adott iskola pedagógiai programjának vonatkozó fejezeteivel.
- Nyerjen betekintést a hallgató az iskolai működést meghatározó dokumentumokba (pl. házirend, pedagógiai program, helyi tanterv), különös tekintettel a hátránykompenzálásra
- Nyerjen betekintést a hallgató hátrányos helyzetű tanulók tanórán kívüli foglalkozásaiba. (Lehetőség szerint maga is szervezzen hasonlókat.)
- Ismerkedjen meg az adott iskola, adott osztály, tanulócsoporthoz szocio-ökonómiai, szocio-kulturális jellemzőivel, az adott közösség finomszerkezetét adó társas kapcsolatok rendszerével.
- Figyelje meg a tanórákon alkalmazott differenciált tanulásszervezés lehetséges formáit, módzatait.

- Módszertani ajánlásunk alapján tanulmányozza elsődlegesen mentora hátrányos helyzetű tanulóira irányuló motiváló, értékelő tevékenységét.
- Tanulmányai és tapasztalatai alapján dolgozza ki szaktárgyához kapcsolódóan tanórán kívüli foglalkozás egy tervezetét, melyet kimondottan hátrányos helyzetű tanulókkal valósít(ana) meg.
- Figyelje meg tantárgyai keretében, tanítása során, hogyan hat a nemek közötti (biológiai), szocio-ökonómiai, szocio-kulturális helyzetbeli különbség a tanulói teljesítményekre.

Irodalom

- Andor Mihály-Liskó Ilona (2000): Iskolaválasztás és mobilitás. Iskolakultúra, Budapest (Iskolakultúra könyvek 3.)
- Balatoni Tamásné: Közös kincs. A magyarmecskői Általános Iskola helyi hátránykompenzáló és fejlesztő programja.
<http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=eselyt-Balatoni-kozos> 2009. 10. 02. 13. 10
- Baracsi Ágnes (2005): A lemorzsolódás főbb kategóriáinak sajátosságai Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében. In: Venter György (szerk.) (2005): Iskolai lemorzsolódás Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében. Nyíregyháza, 2005. 45-60.
- Báthory Zoltán-Falus Iván (főszerk.) (1997): Pedagógiai Lexikon. Keraban Kiadó, Budapest
- Bodnárné Kiss Katalin (2005): A lemorzsolódás területi összefüggései. In: Venter György (szerk.) (2005): Iskolai lemorzsolódás Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében. Nyíregyháza, 2005. 61-73.
- Bognár Mária (2000): A lemorzsolódás, az iskolai kudarc elleni küzdelem az OECD- és az EU-országokban – a második esély iskoláinak tapasztalatai.
<http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=eselyt-Bognar-lemorzsolodas>.
2008. 01. 21. 14.30
- Bucchi, Massimiano (1997): Dropping out and secondary education. European Commission, IARD, Milano, IT.
- Csapó Benő (2003): A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Fejes József Balázs (2006). Miért nem fontosak a hátrányos helyzetű tanulók? Új Pedagógiai Szemle, 7-8. 17-26.
- Fejes József Balázs-Józsa Krisztián (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. Magyar Pedagógia, 2. 185-205.
- Ferge Zsuzsa (1976): Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Gacsó Ferenc (1971): Mobilitás és iskola. Társadalomtudományi Intézet, Budapest.
- Illyés Sándor (2000): Rendszerfunkciók és hátrányos helyzet. In: Hoffmann Rózsa (szerk.): Hátrány, kudarc, leszakadás a közoktatásban. Az Országos Köznevelési Tanács az 1999. évről. OM, OKTN, Budapest 35-45.
- Józsa Krisztián: (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlesztése. Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. Iskolakultúra, 11. 3-16.
- Józsa Krisztián (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.) (2002): Az iskolai műveltség. Osiris Kiadó, Budapest 239-268.
- Kelemen Elemér (2003): A PISA-vizsgálat eredményeinek közoktatáspolitikai konzekvenciái. Új Pedagógiai Szemle, 4. 21-33.
- Kertesi Gábor-Kézdi Gábor (2005a): Általános iskolai szegregáció I. Okok és következmények. Közgazdasági Szemle, 4. 317-355.
- Kertesi Gábor-Kézdi Gábor (2005b): Általános iskolai szegregáció II. Az általános iskolai szegregálódás folyamata Magyarországon és az iskolai teljesítménykülönbségek. Közgazdasági Szemle, 5. 462-479.
- K. Nagy Emese-Nagy Zita Éva (2005): Egy hátránykompenzáló iskolai program. A Complex Instruction Program alkalmazása hátrányos helyzetű tanulók iskolai munkájában. Új Pedagógiai Szemle, 1. 86-102.
- Lenkovich Ildikó (2003): A különleges bánásmódot igénylő tanulók helyzete az intézményvezetők szemszögéből. In: Venter György (szerk.) (2003): Különleges bánásmódot igénylő gyermekek helyzete Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében. Nyíregyháza, 101-125.
- Liskó Ilona (2002): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. Új Pedagógiai Szemle, 2. 56-69.
- Liskó Ilona (1997): Hátrányos helyzetű gyerekek a szakképző iskolákban. Educatio, 1. 8-23.
- Liskó Ilona (2000): Társadalmi esélyek és iskola. Új Pedagógiai Szemle, 1. 59-63.
- Lóránd Ferenc (2002): Az iskolai minőség tartalma és hátrányos helyzetűek szükségletei. Új Pedagógiai Szemle, 4. 16-25.
- Papp János (1997): A hátrányos helyzet értelmezése. Educatio, 1. 3-7.

- Torkos Katalin (2005): Iskolai lemorzsolódás az OECD és az Európai Unió országaiban. In: Venter György (szerk.) (2005): Iskolai lemorzsolódás Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében. Nyíregyháza, 2005. 11-35.
- Vári Péter (szerk.) (1999): Monitor '97. A tanulók tudásának változása. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Vári Péter-Bánfi Ilona (szerk.) (2001): A PISA 2000 vizsgálatról. Új Pedagógiai Szemle, 12. 31-43.
- Vári Péter-Bánfi Ilona (szerk.) (2002): A PISA 2000 vizsgálatról. Új Pedagógiai Szemle, 1. 38-65.
- Venter György (szerk.) (2005): Iskolai lemorzsolódás Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében. Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Közoktatási Közalapítvány, Nyíregyháza
- Venter György (szerk.) (2003): Különleges bánásmódot igénylő gyermekek helyzete Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében. Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Közoktatási Közalapítvány, Nyíregyháza.
- Venter György-Márton Sára (2009): Iskola és hátránykezelés. In: Bábosik István-Torgyik Judit (szerk.) (2009): Az iskola szocializációs funkciói. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest 164-177.