

DOI:/EKF.HABIL.....

**A KORAI ISKOLAEELHAGYÁS PROBLEMATIKÁJA, ÉS A
MEGELŐZÉS LEHETŐSÉGEI A MAGYAR
KÖZOKTATÁSBAN**

HABILITÁCIÓS ÉRTEKEZÉS

HANÁK ZSUZSANNA PHD.

2016.

TARTALOM

BEVEZETÉS	4
1. A KORAI ISKOLAEELHAGYÁS PROBLEMATIKÁJÁNAK MEGKÖZELÍTÉSE ..8	
A korai iskolaelhagyás fogalmának definiálása	8
A korai iskolaelhagyók aránya Magyarországon és az Európai Unió átlagában	9
A korai iskolaelhagyás okai, hátterének elemzése	11
Hátránykompenzációs programok a korai iskolaelhagyás megelőzésére Magyarországon	13
2. AZ ISKOLAKEZDÉS, A tanuláshoz szükséges részképességek fejlettségének fontossága, az iskolaérettség jelentősége a korai iskolaelhagyás szempontjából.....	19
Iskolaérettségre vonatkozó álláspontok feltárása	20
A tanuláshoz szükséges részképességek fejlettsége, azok jelentősége az iskolakezdés időszakában	23
Vizsgálati eredmények és ajánlások megfogalmazása az óvodai nevelés módszertani megújítása érdekében	28
További gondolatok, valamint összefüggések a sikeres iskolakezdés és a korai iskolaelhagyás megelőzése érdekében	32
3. AZ ISKOLAI ÉVEK, tanulóközpontú módszerek jelentősége a magyar közoktatásban, ezek várható hatása a korai iskolaelhagyók számának csökkentésére.....	35
Az iskolai nevelés megalapozottsága a pszichológia elméleti irányzatai alapján	36
A kooperatív módszer jelentősége a korai iskolaelhagyás prevenciójában.....	37
Differenciálás tanórai alkalmazása, valamint várható hatása a korai iskolaelhagyás alakulására	40
A portfólió tanárképzésben és a közoktatásban betöltött szerepe	44
Jó gyakorlatok-sikeres pedagógiai innovációk Magyarországon.....	50
A fejezetben bemutatott eredmények további elemzése a korai iskolaelhagyás megelőzésének szempontjából.	56
4. AZ ISKOLAI ÁTMENET PROBLEMATIKÁJA ÉS A KORAI ISKOLAEELHAGYÁS	59
Problémafeltárás, az iskolai kudarc és sikertelenség veszélyének kitett tanulók problematikája	59
Módszertani megoldások keresése, problémák és megoldások, sikeres iskolai átmenetek.....	60
A korai iskolaelhagyás problematikájának kezelése speciális tréningprogramok támogatásával	62

A módszertani fejlesztések további elemzése a korai iskolaelhagyás megelőzésének szempontjából.....	67
5. A KORAI ISKOLAELHAGYÁS SZEMPONTJÁBÓL KIEMELTEN VESZÉLYEZTETETT TANULÓK	69
Hátrányos helyzetű, roma tanulók a magyar közoktatásban	69
Egyéni bánásmódot igénylő tanulók a közoktatásban.....	74
A korai iskolaelhagyás preventív szemléletének támogatása, ajánlások megfogalmazása a pedagógusképzés felé	88
6. ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK MEGFOGALMAZÁSA	92
HIVATKOZOTT IRODALOM.....	96

BEVEZETÉS

A habilitációs dolgozat válogatott, saját – már elvégzett és egyenként publikált – kutatási és módszertani-fejlesztési eredményeket összefoglaló munka, melynek eredményeit egységes, önmagában rendszerben kívánom bemutatni, az új megállapításokat tételesen tézispontokhoz rendelve.

A dolgozat tárgya a korai iskolaelhagyás és prevenciójának elemzése Magyarországon a pedagógiai szakpszichológus szemszögéből. A korai iskolaelhagyás fogalma viszonylag új hazánkban. Azokat a fiatalokat nevezzük korai iskolaelhagyóknak, akik nem foglalkoztatottak, és oktatásban, képzésben sem vesznek részt.¹ Ismert, hogy a végzettség és foglalkoztatottság között szoros összefüggés van,² ez indokolja a téma, a probléma kiválasztását. A korai iskolaelhagyás társadalmilag központi érdekességű, ugyanakkor a pszichológia szempontjából elemzése még várat magára.

A dolgozat legfontosabb előzményei között szerepelnek a témával összefüggő saját, elvégzett, már publikált, kutatások és módszertani fejlesztések. Ezen kutatások és fejlesztések természetesen széleskörű hazai és nemzetközi szakirodalmakra támaszkodnak, valamint a saját gyakorlatban szerzett tapasztalatokra, melyeket hátrányos helyzetű, illetve halmozottan hátrányos helyzetű fiatalokkal való munkám során szereztem. Hat évet töltöttem tanárként a közoktatásban, hét évet a gyermek-és ifjúságvédelem területén, 24 éve a felsőoktatásban kutatom a témával összefüggő kérdéseket. Célom, a probléma pedagógiai pszichológia szempontjából történő tanulmányozása, valamint javaslatok megfogalmazása a korai iskolaelhagyás megelőzésére.

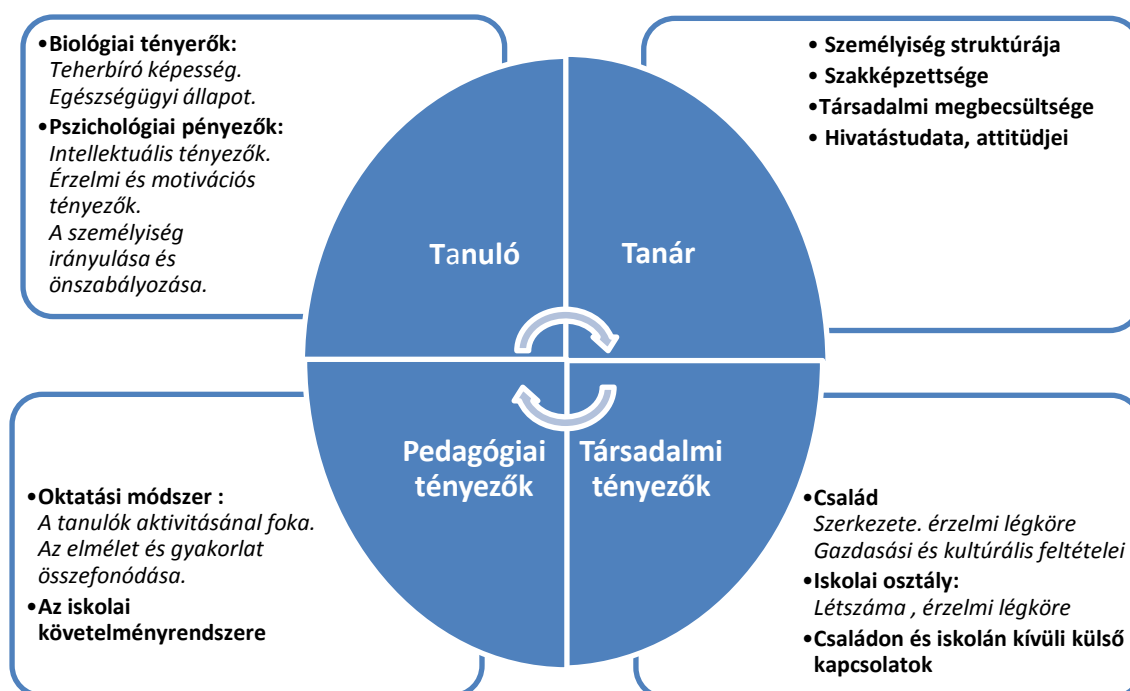
A téma kutatását – jelen dolgozat szerzőjénél, pályája kezdetén –, Kulcsár Tibor pedagógiai pszichológus (1982) által publikált elméletének megismerése indította el, amely az iskolai teljesítményt meghatározó tényezők összefoglalásával, elemzésével foglalkozik.³ E gondolatokat tartalmazza az 1. számú ábra. Az elmélet lényege, hogy az iskolai teljesítményt négy komponens határozza meg, ezek a tanuló, a tanár, a pedagógiai és a társadalmi tényezők. E tényezők befolyásolják azt, hogy egy tanuló sikeres, vagy sikertelen a tanulmányok terén, esetleg korai iskolaelhagyóvá válik-e.

¹ QALL Végzettséget mindenkinek Tempus Közalapítvány Budapest ISBN: 978-615-5319-16-7 9p.

² Helyzetelemzés és további kutatásra javasolt irányok a korai iskolaelhagyás problémájának hatékony kezelése érdekében In.: Hazai_helyzetelemzés_QALL_1013_10_21_pdf

³ Kulcsár Tibor (1982): Az iskolai teljesítmény pszichológiai tényezői. Tankönyvkiadó, Budapest 46.p

1. ábra: Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők



Kulcsár (1982) alapján készült

Ahogy az az ábrán látható, a tanuló biológiai, pszichológiai állapota meghatározó tényező az iskolai teljesítmény sikerességében. Lényeges a tanuló egészségügyi állapota, teherbíró képessége, valamint a pszichikus jellemzők közül az intellektus a személyiség jellemzői, kiemelten az érzelmi, motivációs tényezők, valamint a személyiség önszabályozása. A tanárt – mint lényeges komponenst – vizsgálva, a tanár személyiség struktúrája, szakképzettsége, társadalmi megbecsülése, hivatástudata, valamint a tanuló iránti attitűdjei hangsúlyosak a tanuló iskolai teljesítménye szempontjából. A pedagógiai tényezőket elemezve az iskola követelményrendszerén kívül az oktatási módszerek hangsúlyosak, a tanuló aktivitásának foka, valamint az elmélet-gyakorlat aránya meghatározó az eredményesség szempontjából. A társadalmi tényezők között szerepel a család, az iskolai osztály, valamint a családon és iskolán kívüli külső kapcsolatok. A család szerkezete, gazdasági és kulturális feltételei meghatározóak, de szerepe van az iskolai osztály légkörének, a tanulók létszámának, valamint a tanuló-tanuló, tanuló-tanár viszonyának is. A családon és iskolán kívüli külső kapcsolatok alatt nagyon hosszú lista sorolható fel az informális és a referencia csoportoktól a médiáig. E bonyolult, összefüggő és egymásra hatással bíró rendszerből nehéz feladat kiemelni a korai iskolaelhagyás szempontjából fontos összetevőket, mivel gyakorlatilag valamennyi komponens meghatározó és fontos, de a pedagógiai pszichológia nézőpontjából nagy

valószínűséggel probléma várható az iskolai eredményességben, és korai iskolaelhagyást eredményezhet:

- ha problémák vannak az iskolakezdés időszakában, amennyiben a tanuláshoz szükséges részképességek fejlettsége nem megfelelő, ez előrevetíti a későbbi iskolai kudarokat is;
- ha a tanulók nem érzik jól magukat az iskolában, az alkalmazott oktatási módszerek nem felelnek meg az igényeiknek, nincs lehetőség aktivitásra, nincs sikerélményük;
- ha nincs kellően előkészítve az iskolaváltás, az új iskolába, osztályba kerülés;
- ha az iskolákban az egyéni bánásmód szemlélete, gyakorlata hiányzik, és ha a pedagógusok nincsenek tisztában az egyéni bánásmódot igénylő tanulók pszichikus jellemzőinek sajátosságaival.

Dolgozatomban válaszokat keresek arra a kérdésre, hogy a korai iskolaelhagyás hátterében mely, a pedagógiai pszichológia kompetenciakörébe tartozó okok és prevenciók lehetőségek tárhatóak fel, továbbá, arra a kérdésre keresek választ, hogy mely, kutatási alapokon álló módszertani megoldások, jó gyakorlatok ajánlhatóak a magyar közoktatás és pedagógusképzés számára, elsősorban a saját kutatások, fejlesztések eredményeinek elemzését alapul véve.

Hipotézisek:

1. A sikeres iskolakezdés feltétele a sikeres folytatásnak, ezért az iskolaérettség, a tanuláshoz szükséges részképességek fejlettsége, illetve az azok közötti összefüggések milyensége lényeges komponens az iskolai sikeresség szempontjából. Feltételezem, hogy a témával összefüggő, pár évtizeddel ezelőtti magyar kutatások eredményei ma már nem használhatóak fel maradéktalanul, ezért az ezekre épített ajánlások, gyakorlatok, módszertani megoldások sikere nem lehet teljes. Valószínű, hogy a tanuláshoz szükséges részképességek fejlettsége a magyar gyermekek esetében nem térnek el lényegesen a nemzetközi standardoktól, de az „erőségek-gyengeségek” átrendeződése várható, mindezek feltárása, figyelembe vétele szerencsésebb a preventív, ill. korrektív beavatkozások megtervezésénél, melyekkel a korai iskolaelhagyók száma csökkenthető.
2. Az iskolakezdéstől lényeges, hogy a tanulók jól érezzék magukat az iskolában, ez nagyon erős „benntartó erő”, ehhez szükséges, hogy motivált, aktív munka történjen az osztály falain belül és kívül is. Várható, hogy az új oktatási módszerek pl. IKT, kooperatív, projekt stb. segítik a tanulók „iskolában tartását”, lehetőséget adnak önálló, aktív

munkavégzésre, kreatív alkotásra és fontos szerepük lehet a korai iskolaelhagyás megelőzésében.

3. A korai iskolaelhagyók száma az iskolatípusok közötti átmenetknél felerősödik. A pszichológusi munkában gyakran használatosak a terápiák és a tréningek, melyek segítségével feltárhatóak a problémák mögött meghúzódó okok, illetve megoldási javaslatok dolgozhatók ki. Ennek egyik előnye, hogy az érintett személyek maguk, ill. közösen teszik ezt meg. Várható, hogy a korai iskolaelhagyás megelőzését jól kidolgozott, téma- centrikus komplex tréningprogramok segítik.
4. Az egyéni bánásmódot igénylő, valamint a roma tanulók helyzete kiemelten fontos a téma szempontjából, mivel erősen veszélyeztetettek a korai iskolaelhagyás terén. Véleményem szerint, amennyiben a pedagógusok tisztában vannak a pszichikus jellemzők eltéréseivel e tanulók esetében, ennek következménye lehet, hogy pozitív attitűdökkel, elfogadóbb tanulóhoz-szülőhöz való hozzáállással fognak rendelkezni, így megelőzhető, ill. csökkenthető a korai iskolaelhagyás e tanulók körében is.

Dolgozatomban tehát e kérdésekre keresek választ, illetve e hipotézisek elfogadása, vagy elvetése történik meg.

1. A KORAI ISKOLAEELHAGYÁS PROBLEMATIKÁJÁNAK MEGKÖZELÍTÉSE

A korai iskolaelhagyás fogalmának definiálása

A korai iskolaelhagyás fogalma viszonylag új Magyarországon.⁴ Azokat a fiatalokat nevezzük korai iskolaelhagyóknak, akik nem foglalkoztatottak, és oktatásban, képzésben sem vesznek részt. A korai iskola-elhagyási ráta az Európai Unióban azon 18–24 évesek aránya, akiknek még nincs középfokú végzettsége, és nem is vesznek részt oktatásban, képzésben.⁵ Fontos cél, hogy az EU2020 stratégia 10% alá kívánja csökkenteni a korai iskolaelhagyók számát Európában.

Felvetődik a kérdés, hogy milyen kategóriák alapján szemlélhetjük az iskolázottságot. Erre választ adhat az ISCED (International Standard Classification of Education) besorolás.⁶ Ezt a besorolást Magyarországon a következőképpen értelmezzük:

ISCED 0: Iskola előtti (óvodai) „oktatás”

ISCED 1: Alapfokú oktatás első szintje, tehát az alsó tagozat (alapfok)

ISCED 2: Középfokú oktatás első tagozata, vagy az alapfokú oktatás második szintje, tehát a felső tagozat (alsóközépfok)

ISCED 3: Középfokú oktatás (első szintje), tehát a szakiskola és a középiskolai végzettség (felsőközépfok)

ISCED 4: Nem felsőoktatás jellegű poszt-szekundér oktatás érettségi utáni szakképzés (posztszekunder szint)

ISCED 5: A felsőoktatás első szintje, amely közvetlenül nem vezet tudományos minőség megszerzéséhez

ISCED 6: A felsőoktatás második szintje, amely közvetlenül tudományos fokozat megszerzéséhez vezet

A következőkben e besorolást vesszük alapul.

⁴ Hanák Zsuzsanna (2015): Hátránykompenzációs gyakorlatok (36p) In.: Integrációs szaktanácsadói feladatokra való felkészítés a pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak programhoz (CD)EKF.

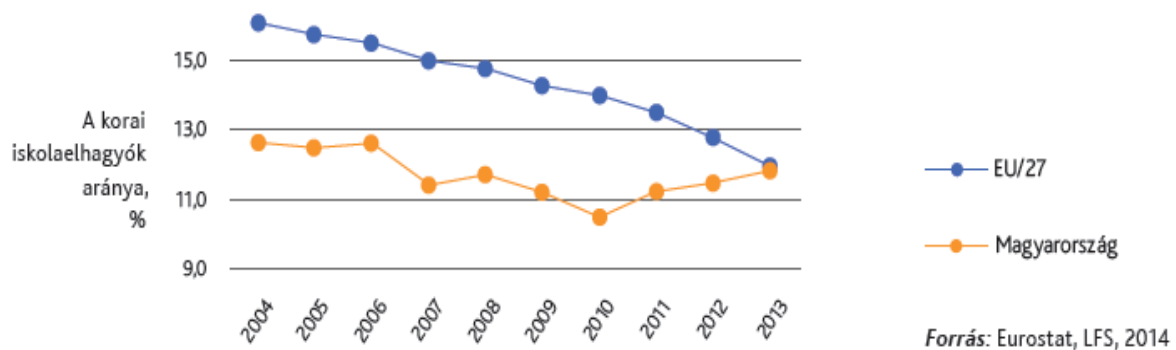
⁵ Imre Anna (2014): A korai iskolaelhagyással összefüggő nemzetközi elemzések és Uniós ajánlások. In.: QALL Végzettséget mindenkinek Tempus Közalapítvány Budapest ISBN: 978-615-5319-16-7 p.97.

⁶ Forgács András: ISCED – Az oktatás egységes nemzetközi osztályozási rendszere <http://ofi.hu/isced-az-oktatas-egyseg-es-nemzetkozi-osztalyozasi-rendszere> (2015. november 23.)

A korai iskolaelhagyók aránya Magyarországon és az Európai Unió átlagában

Az alábbi grafikon bemutatja az európai és a magyarországi helyzet alakulását a korai iskolaelhagyók arányát (%) tekintve.

2. ábra: A korai iskolaelhagyók aránya Magyarországon és az Európai Unió átlagában 2003–2013



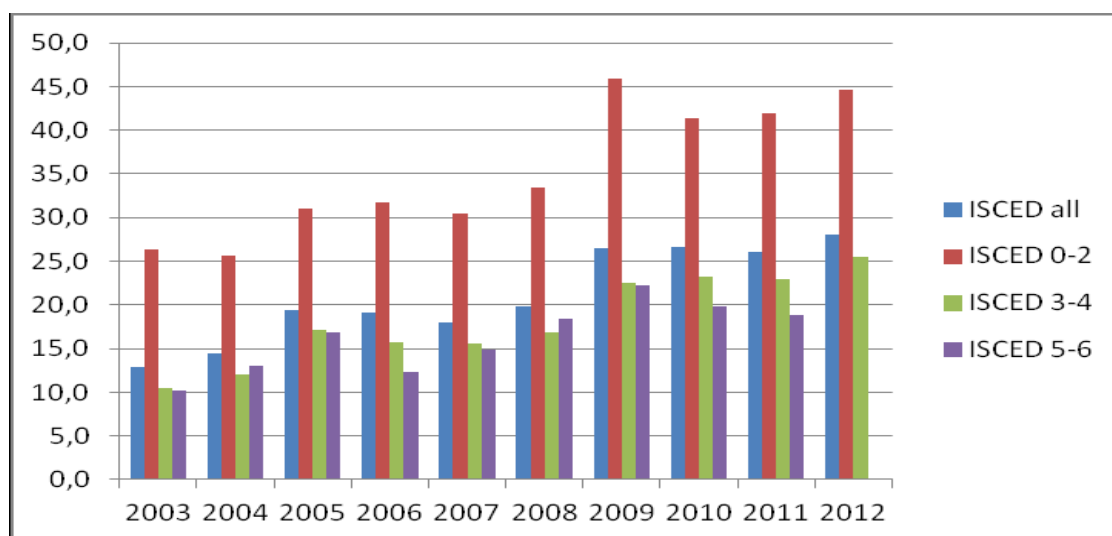
A 2. ábrán látható, hogy az EU-ban ez a szám folyamatosan csökken, míg Magyarországon hullámzó tendencia figyelhető meg. Az Eurostat Munkaerő Felmérés adatai szerint a korai iskolaelhagyás mértéke 2012-ben hazánkban 11,5% volt. Az EU2020 stratégiában meghatározott és egyben a Magyarország által is 2020-ra vállalt célérték, mint azt már említettük 10%. Ez alapján elmondhatjuk, hogy a korai iskolaelhagyás mutatója Magyarországon 2010-ig lassú ütemben csökkent, az elmúlt években azonban, a legtöbb tagországban tapasztalt trenddel, illetve az EU átlagérték mozgásával ellentétben ismét növekedett.⁷

Ismert, hogy a végzettség és foglalkoztatottság között szoros összefüggés látható. Az iskolából legfeljebb általános iskolai végzettséggel kikerülő csoportok körében a foglalkoztatottak aránya mind az aktív korú lakosság (15–64 évesek), mind a fiatalok (20–24 évesek) körében lényegesen alacsonyabb, mint az EU-ban általában. Az iskolából legfeljebb általános iskolai végzettséggel kikerülők helyzete Magyarországon a többi ország hasonló csoportjaihoz képest sokkal kedvezőtlenebb, és ez a hátrány fokozottan érzékelhető a

⁷ Mihályi Krisztina (2014): A korai iskolaelhagyás Európai Uniói és hazai kontextusai. In.: QALL Végzettséget mindenkinek Tempus Közalapítvány Budapest ISBN: 978-615-5319-16-7 p9.

fiatalokra, vagyis azon csoportokra, akiket a korai iskolaelhagyók közé sorolunk. Az alacsony végzettségű fiatalok munkaerő-piaci részvétele 2003 óta az EU-s értékekhez hasonlóan trendszerűen csökken. A munkanélküliségi ráta tekintetében sem kedvezőbb a helyzet. Az egyébként is magas és folyamatosan növekvő fiatalkori munkanélküliségi ráta mellett az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező fiatalok körében kiemelkedően magas a munkanélküliségi arány. Ezt mutatja be 3. számú ábra⁸

3. ábra: Munkanélküliségi ráta a különböző iskolai végzettséggel rendelkező fiatalok (15-24 évesek) körében Magyarországon (2003-2012)

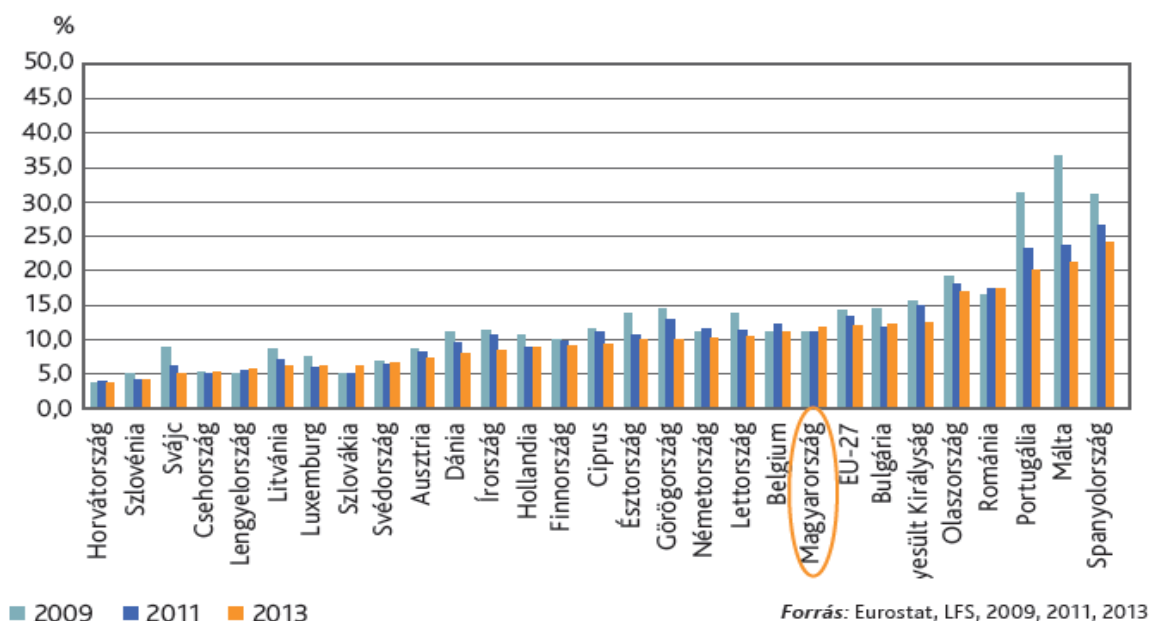


Forrás: Eurostat, LFS, 2013.

Érdeemes tanulmányozni, hogy a különböző országokban hogyan alakult a korai iskolaelhagyók aránya az utóbbi pár évet figyelembe véve. Továbbá érdekes a magyar adatokat mindezekkel összevetni.

⁸ Helyzetelemzés és további kutatásra javasolt irányok a korai iskolaelhagyás problémájának hatékony kezelése érdekében In.: Hazai_helyzetelemzés_QALL_1013_10_21_pdf http://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/Projektek/2013/QALL/esl_helyzetelemzes_qall_2013_10_21_ja_vitott.pdf p.12 (2015.november.17)

4. ábra: A korai iskolaelhagyás aránya az Európai Unió országaiban 2009, 2011, 2013



A 4. számú ábrán⁹ jól látható, hogy a különböző országokban hogyan alakult a korai iskolaelhagyók aránya. Lényegében csökkenő tendenciák jellemzőek, Magyarországon azonban növekedést látunk. Ajánlások az EU és a QALL helyzetelemzése (2014) alapján egyértelmű. Ezen ajánlások az iskolai szinten az iskolai innovációk támogatása, a szemléletváltás, a tanárok felkészítése a hátránykompenzációs gyakorlatok ismeretére, a képzések és továbbképzések erősítése, az osztályfőnökök szerepének hangsúlyozása, az ifjúságvédelmi felelősök munkájának elismerése, a gyermekjóléti szolgálat, és az iskolai-egészségügy támogatása.¹⁰

A korai iskolaelhagyás okai, hátterének elemzése

A korai iskolaelhagyáshoz vezető valódi okok nehezen feltárhatóak, mert egyénenként különbözőek. Ilyen jellegű nagymintás, európai forrásokból támogatott kutatás csak 2013 februárjában indult RESL.eu címen, és eredményei csupán 2018-ra várhatóak.

A nemzetközi szakirodalom a lemorzsolódásnak több okát csoportosítja, számos kategorizálás ismert, a következőben ezek közül három kerül megemlítésre.

⁹ Mihályi Krisztina (2014): A korai iskolaelhagyás Európai Unió és hazai kontextusai In.: QALL Végzettséget mindenkinek Tempus Közalapítvány Budapest ISBN: 978-615-5319-16-7 p10.

¹⁰ Helyzetelemzés és további kutatásra javasolt irányok a korai iskolaelhagyás problémájának hatékony kezelése érdekében In.: Hazai_helyzetelemzés_QALL_1013_10_21_pdf

Schargel, Franklin – Thacker, Tony – Bell, John (2007)¹¹, a rizikófaktorok négy csoportját különbözteti meg:

- korábbi iskolaévek történései;
- személyiség – lélektani tényezők;
- a családi háttérben meglévő problémák;
- iskolai rizikófaktorok.

Egy másik kutatás, Rumberger, Russell – Lim, Sun Ah (2008)¹² két fő kategóriába sorolta a befolyásoló tényezőket:

- diákok egyéni jellemzői (tanulmányi eredmény, magatartás, attitűdök és társadalmi háttér),
- intézményi jellemzők (család, iskola, lakókörnyezet).

A nemzetközileg leginkább elfogadott, lemorzsolódás szakirodalmát áttekintő tanulmány Lyche, Cecilia (2010)¹³, az okokat három nagyobb csoportba sorolja:

- egyéni és társadalmi;
- iskolai okok;
- rendszerszintű tényezők.

Mindhárom kategorizálásban a pszichológiai szemléletmód nyomon követhető. Az elsőben a személyiség – lélektani tényezők kerülnek megemlítésre, a második az egyéni jellemzőkről, pl. attitűdökről ír, míg a harmadik az egyéni okokat említi. A lemorzsolódást egyéni tényezőkkel összefüggésbe hozó magyarázatokon belül megkülönböztethetünk inkább pszichológiai és inkább társadalomtudományi érveléseket. A pszichológiai megközelítések általában a korai gyermekkorra és a családi körülményekre koncentrálnak, és különböző, a korai iskolaelhagyást valószínűsítő rizikófaktorokat állapítanak meg. Egyesek inkább a fiatalok egyes személyi vonásait kutatják, vagy a gyenge iskolai eredményekre fektetik a hangsúlyt, mások a családon belüli problémákban, esetleg a gondoskodás hiányában vélik a

¹¹ Schargel, Franklin – Thacker, Tony – Bell, John (2007): *From At Risk to Academic Excellence*. Focus Adolescent Services, 2007. Idézi: Mihály Ildikó (2009): „A csendes járvány”. Az iskolai lemorzsolódás veszélyei. *Új Pedagógiai Szemle*, április

¹² Rumberger, Russell – Lim, Sun Ah (2008): *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research*. Santa Barbara: California Dropout Research Project.

¹³ Lyche, Cecilia (2010): *Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving*. /OECD Education Working Papers, No. 53/. OECD Publishing.

legfőbb okokat megtalálni.¹⁴ A pszichológiai megközelítéseket sok kritika éri. A kritikákban leírják, hogy a pszichológusok figyelmen kívül hagyják a társadalmi tényezőket, másrészt a fiatalok személyi vonásainak vagy családjuk jellemzőinek az előtérbe helyezése könnyen oda vezet, hogy az „áldozatokat” (a fiatalokat, esetleg családjukat) teszi felelőssé az iskolai kudarcokért, ami a szakirodalomból az áldozat hibáztatásaként ismert fogalom (*blame the victim*).¹⁵ A lemorzsolódással foglalkozó szakirodalomban gyakoribb a szociológiai megközelítés, amely a lemorzsolódást – a pszichológiai tényezők helyett – inkább az egyének társadalmi helyzetével hozza összefüggésbe, de azt is látni kell, hogy a témával inkább szociológusok foglalkoznak, jóval kevesebb pszichológus tollából való publikáció olvasható. Természetesen a korai iskolaelhagyás problematikája túlmutat a pedagógiai pszichológia határain.

Az iskola és az iskoláztatás társadalmi kontextusban történő értelmezése új értelmezési keret kialakulásához, új kérdésfeltevésekhez vezetett. Meleg Csilla (2015)¹⁶ felveti a kérdést, hogy milyen tényezők együttjárása képes felülmúlni a szociokulturális előnyt vagy hátrányt. Véleménye szerint kérdés, hogy milyen iskolai folyamatok emelik a jövőorientációt kitüntetett jelentőségűvé. Míg a kritikai megközelítés szerint az a konklúzió, hogy az iskola alkalmatlan a társadalmi egyenlőtlenségek megváltoztatására, addig a szervezeti nézőpont olyan intézményt mutat fel, amely az időorientációkra figyelő pedagógiai stratégiák kidolgozásával a státuszváltáshoz is hozzá tud járulni.

Napjaink pedagógiai gyakorlatában lényegesek a hátránykompenzációs programok, melyeknek kiemelt szerepe van az iskola előtti és alatti időszakban, segítik a korai iskolaelhagyás problematikájának kezelését.

Hátránykompenzációs programok a korai iskolaelhagyás megelőzésére Magyarországon

A közelmúltban több hátránykompenzációs program indult útjára, melyeknek célja a korai iskolaelhagyás megelőzése. E programok kidolgozásában, megvalósításában eltérő mélységgel, de szerepet kaptak a pszichológiai tartalmak. Következőekben a Magyarországon alkalmazott hátránykompenzációs programok kerülnek bemutatásra. E programok hatékony

¹⁴ Helyzetelemzés és további kutatásra javasolt irányok a korai iskolaelhagyás problémájának hatékony kezelése érdekében, http://oktataskpzes.tka.hu/content/documents/Projektek/2013/QALL/esl_helyzetelemzes_qall_2013_10_21_javitott.pdf

¹⁵ Byrne, Delma – Smyth, Emer (2010): No way back? The dynamics of early school leaving.

¹⁶ Meleg Csilla (2015): Nevelésszociológiai problémakörök és nézőpontok In.: A nevelésszociológia alapjai (szerk.: Varga András). Pécsi Tudományegyetem. ISBN 978-963-642-805-1 pp.19–49.

megvalósítása segítheti a korai iskolaelhagyás problematikájának gyakorlatban történő kezelését.

A *PSIVET – Esélyteremtés szakképzéssel* c. projekt az Európai Bizottság Egész életen át tartó tanulás programja Európai Együttműködés az Oktatás és Képzésben alprogramjának támogatásával valósult meg.¹⁷ A 2012 februárjában elindult egyéves Promotion of Social Inclusion through VET (PSIVET) című projekt a társadalmi felzárkózás és a szakképzés közötti összefüggésekre kívánta felhívni a figyelmet. Két általános célja, hogy az Európai Unió Oktatás és Képzés 2020 Stratégia, továbbá a hazai egész életen át tartó tanulásról szóló stratégia céljainak megvalósulásához a kutatás, a képzés és az információterjesztés eszközeivel járuljon hozzá.

A projekt eredményei:

- nemzeti szakértői hálózatot hozott létre a szakképzésben történő felzárkóztatás támogatására;
- elvégezte az elmúlt évek hazai és külföldi jó gyakorlatainak feltérképezését, rendszerezését, és hatékonysági elemzéseinek összegyűjtését;
- szakpolitikai ajánlásokat fogalmazott meg a döntéshozók számára;
- továbbképzést dolgozott ki és valósít meg intézményvezetők részére a befogadó iskola témaköréhez kapcsolódóan.

A *Szakiskolai Fejlesztési Program*¹⁸ célja, hogy a szakiskolák rugalmasan képesek legyenek reagálni mind a gazdasági élet (a munkaerőpiac szereplői), mind a szakképzésben tevékenykedők igényeire, alkalmazkodni tudjon a demográfiai változásokhoz és a szakképzést érintő regionális sajátosságokhoz. A programban zajló fejlesztések a szakiskola tevékenységének teljes körére kiterjednek, de a képzéshez kapcsolódóan elsődlegesen az alábbi területekre irányulnak:

- hátrányos helyzetűek reintegrációja, felkészítése,
- közismereti oktatás és szakmai alapozás megújítása,
- szakképzési évfolyamokon módszertani fejlesztés,
- szakiskolai mérés-értékelés,
- szakiskolai önfejlesztés.
- szakiskolai minőségfejlesztés.

¹⁷ http://oktataskepzes.tka.hu/pages/content/index.php?page_id=1070

¹⁸ <http://www.angsterj-pecs.sulinet.hu/szfp/>

A program erénye, hogy nagy hangsúlyt fektetett az intézményfejlesztésre, gyakorlatközpontú és általában komplex módon közelített a problémára.

Az *Arany János Tehetséggondozó Program*¹⁹ célja, hogy segítse a hátrányos helyzetű, tehetséges diákok továbbtanulását. E programban a mentorálás és a személyre szabottság kiemelendő. Az Emberi Erőforrások Minisztériuma által kiírt pályázatra azok a tehetséges, de valamilyen szempontból hátrányos helyzetű diákok jelentkezhetnek, akik az érettségit követően főiskolán, egyetemen szeretnének továbbtanulni. A felsőfokú tanulmányokra való eredményes felkészítés érdekében a programban résztvevő gimnáziumok és kollégiumok pedagógusai, szakértők bevonásával, speciális programot dolgoztak ki a kistéleplési hátrányok leküzdésére.

Az *Útravaló- MACIKA Ösztöndíjprogram*²⁰ célja egyfelől a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének elősegítése, másrészt a természettudományos érdeklődésű tanulók tehetséggondozása. Az előbbi cél támogatása az Útravaló –MACIKA program esélyegyenlőségi alprogramjai keretében történik. Az „Út a középiskolába” alprogram célja a tanulók felkészítése érettségit adó középiskolában való továbbtanulásra. Az „Út az érettségihez” alprogram a középiskola sikeres befejezéséhez segíti hozzá a tanulókat. Az „Út a szakmához” alprogram a szakiskolai tanulók tanulási nehézségeinek leküzdéséhez járul hozzá. Az „Út a diplomához” alprogram célja a hátrányos helyzetű hallgatók felsőoktatási esélyegyenlőségének javítása, felsőfokú tanulmányaik megkezdésének támogatása.

A *tranzitfoglalkoztatás*²¹ célja a szakképzettség, munkatapasztalat, valamint külső segítség nélkül a munkaerőpiacra bekerülni képtelen munkanélküliek segítése, az elsődleges munkaerőpiacra való beilleszkedésük előmozdítása. Jelentős számban élnek az országban olyanok, akiknek nincs középfokú iskolai végzettsége, s ezzel együtt szakképzettsége sem. Ők szakképzettség nélkül továbbra is esélytelenek maradnak a munkaerőpiacon. A tranzitfoglalkoztatási programok támogatásával az a cél, hogy a munkanélkülieknek ez a csoportja is szakképzettséghez jusson, s ezen keresztül jelentősen javuljon a munkaerő-piaci (re)integrációjuk, esélyeik.

A *tanoda program*²² azzal a céllal jött létre, hogy segítse azokat a tanulókat, akik számára önmagában sem a család, sem az iskola nem tud megfelelő feltételeket biztosítani a

¹⁹ <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/archivum/arany-janos-091029>

²⁰ http://www.emet.gov.hu/hatter_1/utravalo_macika/

²¹ http://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CDIQFjAD&url=http%3A%2F%2Foktataskpzes.tka.hu%2Fdocument.php%3Fdoc_name%3DProgramelemzesek%2F016_tranzitfogl.pdf&ei=RfSPVIn7Ocj4Up2tgaAF&usg=AFQjCNFcz1fOx8Tu5sfXEEtTCIF7hsWKcA&sig2=3o8GQvQczQlfryKn6qzAzA&bvm=bv.82001339,d.d24

²² palyazat.gov.hu/download/40591/Tanoda_program_sztenderd.doc

sikeres iskolai előrehaladáshoz, a továbbtanuláshoz. A szülők egy része (akik anyagilag ezt megtehetik), külön szolgáltatást vásárolnak gyermekeiknek, de sok tanuló esetében erre nincs lehetőség, pedig sikertelenek az iskolában, a kudarcok lemorzsolódáshoz, alacsony iskolai végzettséghez vezetnek. E gyerekek legtöbbször hátrányos helyzetű családból érkeznek, elsősorban nekik segíthetnek a tanodák. Mivel az iskolai követelményekhez történő alkalmazkodást a társadalmi-gazdasági háttér alapvetően meghatározza, ezért azok a gyerekek, akik hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű és/vagy roma családból érkeznek az iskolába, sok esetben nehezen alkalmazkodnak az iskola elvárásaihoz és sok esetben az iskola sem alkalmazkodik hozzájuk. A nehézségek jelentős része megfelelő pedagógiai, szociális támogatással, a hátrányok kompenzálását célzó fejlesztésekkel kiküszöbölhető. A tanoda, mint az inkluzív nevelés szemlélete mentén kialakított és alkalmazott extrakurrikuláris pedagógiai tevékenységek rendszere hozzájárul ahhoz, hogy az alap- és középfokú köznevelési intézményekben tanuló, különböző társadalmi helyzetű, eltérő kulturális hovatartozású és egyéni adottságú tanulók tanulmányaikban sikeresen haladjanak előre az iskolában és ezen keresztül megvalósuljon társadalmi mobilitásuk.

A kifejezetten a lemorzsolódás csökkentésére irányuló és jól dokumentálható módon pozitív hatásokat elérő *Dobbantó program*²³ egyik nagy erénye – a komplex megközelítésen és a korábbi fejlesztésekre való alapozáson túl – a mentorok és educoach-ok alkalmazása, akik hatékonyan képesek támogatni a programot megvalósító iskolákat, szakembereket. A korai iskolaelhagyás elleni és a fiatalok munkanélkülivé válását megelőző Dobbantó program lényege, hogy egyéni ütemterven alapuló fejlesztéssel segítik a nem organikus okok miatt lemorzsolódott, tanulási nehézségekkel, magatartási problémákkal küzdő, 15–24 éves, középiskolai végzettséggel, szakképesítéssel nem rendelkező fiatalokat. Számukra egyéni ütemterven alapuló fejlesztést biztosító, előkészítő évfolyam szervezhető, kis létszámú csoportban. A szakiskolai képzés elé beiktatott extra tanév célja a munkavállalói, illetve foglalkoztathatósággal kapcsolatos kompetenciák és az életpálya-tervezéssel, életpálya-építéssel kapcsolatos készségek fejlesztése. A végcél pedig a fiataloknak az oktatási rendszerben való megtartása. A diákok korábbi iskolai sikertelenségének megtörését egyéni fejlesztéssel, formabontó tananyagokkal, tartalmakkal és innovatív tanulási környezet kialakításával, valamint a befogadó intézmények pedagógusai és vezetői számára nyújtott felkészítéssel kívánják elérni.

²³ <http://observatory.org.hu/a-dobbanto-program-sikere-es-tovabbelese-eddig-kozel-400-%E2%80%9Emegmentett-gyerek/>

A *Salva Vita Munkahelyi Gyakorlat*²⁴ programja az értelmi sérült emberek nyílt munkaerőpiacra történő munkaszocializációjának egy hiányzó láncszemét hivatott pótolni, amely során nem csak munkatapasztalatot szereznek az értelmi sérült emberek, hanem felvérteződnek egyéb olyan készségekkel, amelyek segítik őket az integrált munkakörnyezetben való helytállásban. A program a speciális szakiskolába járó tanulók, továbbá inaktív értelmi sérült felnőttek integrált munkavállalásra felkészítő programja, amelynek keretében a résztvevők különböző nyílt munkaerő-piaci munkahelyeken töltik gyakorlatukat.

*Híd program*²⁵ szintén jó gyakorlatként fogható fel a hátránykompenzáció területén, illetve a korai iskolaelhagyás problematikájának kezelésében. A program megvalósításával kapcsolatban azonban aggályok merültek fel, így sajnos kérdéses a hatása. Az elképzelés lényege az lett volna, hogy az a tanköteles korú tanuló, aki alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezik, de középfokú iskolába nem nyert felvételt, tanulmányait az általános iskola kezdeményezésére a Híd I. programban folytathatja. A tanulmányok befejezéséről az iskola tanúsítványt állít ki. A tanulók a már tanultak ismétlésével felkészülhetnek a 9. évfolyam követelményeinek teljesítésére, melyet személyhez igazodó pedagógiai gyakorlattal, egyéni tanulási utak ajánlásával, modulrendszerű tananyaggal, sok választható elemmel sajátítanak el. A Híd I. programot elvégzett diákok a tanév végén bizonyítvánnyal egyenértékű tanúsítványt kapnak. Abban a tanévben, amelyben a tanulók 15. életévüket betöltik és legalább 6. általános iskolai évfolyamot sikeresen elvégeztek, az általános iskola kezdeményezi a tanulók felvételét a Híd II. programba. A Híd II. program tanulásra motivál, fejleszti az egyes szakmák sikeres elsajátításához szükséges készségeket, pályaorientációs feladatokat lát el. A tanuló a Híd II. program sikeres befejezése után szakképzési évfolyamokon folytathatja tanulmányait. E program, korrekt megvalósítás után, valóban hozzájárulhat a korai iskolaelhagyók számának csökkentéséhez. Az Eszterházy Károly Főiskolán jelen dolgozat szerzőjének szakmai vezetésével került kidolgozásra az „*Alma mater*” program.²⁶ Az „Alma mater” projekt célja kettős, egyrészt a hátrányos helyzetű tanulók sikeres továbbtanulásának támogatása speciális tréningprogramok segítségével, másrészt a pedagógusok felkészítése a program működtetésére.

²⁴ <http://salvavita.hu/mhgy/>

²⁵ http://www.hefele.sulinet.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=356:hid-program&catid=3&Itemid=6

²⁶ Bábosik István – Torgyik Judit (szerk.): Az iskola szocializációs funkciói. Eötvös József Kiadó: Budapest. 2009. 178–186.p.

Több tréningprogram kialakítására és kipróbálására került sor.

- „Segítő” tréning az általános iskolai pedagógusok számára
- „Segítő” tréning a középiskolai pedagógusok számára
- „Merre tovább” tréning az általános iskolai tanulók és szüleik számára
- „Beilleszkedő” tréning a középiskolát kezdő tanulók számára.
- „Kortárssegítő” tréning a felsőbb éves középiskolai tanulók számára

A program részletei, sikeressége a 4. fejezetben kerül bemutatásra.

A hátránykompenzációs programok létezése szerencsés, segíthetik a korai iskolaelhagyással összefüggő prevenciós, korrekciós munkát, de hosszú távon, átfogó megoldást jóval összetettebb, több tudományterületet is magába foglaló stratégia kialakítása adhatna. A következő fejezetekben a pedagógiai pszichológia szemszögéből történik elemzés a –gyermekre fókuszálva- a sikeres, ill. sikertelen iskolakezdés, az iskolai teljesítmény, valamint az iskolaváltás témaköreiben, illetve a korai iskolaelhagyás szempontjából veszélyeztetett tanulók jellemzőinek összefoglalása révén. E gondolatok kívánnak hozzájárulni az előbb említett interdiszciplináris stratégia kialakításához.

2. AZ ISKOLAKEZDÉS

A TANULÁSHOZ SZÜKSÉGES RÉSZKÉPESSÉGEK FEJLETTSÉGÉNEK FONTOSSÁGA, AZ ISKOLAÉRETTSÉG JELENTŐSÉGE A KORAI ISKOLAEELHAGYÁS PREVENCIÓJA SZEMPONTJÁBÓL

E fejezet alapját a szerző két, már megjelent publikációja alkotja. „Állandóság és változás az iskolaérettség megítélésében”²⁷, valamint a „Vizsgálati eredmények és ajánlások megfogalmazása az óvodai nevelés módszertani megújítása érdekében”²⁸ címmel két tanulmány alapozza meg a téma elemzését. Az első tanulmány tárgya az iskolaérettség megítélésének elemzése, a klasszikus megítélési szempontsorok áttekintése, valamint az iskolai tanuláshoz szükséges pszichikus funkciók, rész-képességek fejlettségének változásainak vizsgálata. A második tanulmány az eredmények további, mélyebb, több szempontból történő elemzését tartalmazza.

Bár széleskörű hazai és nemzetközi szakirodalom foglalkozik az iskolaérettséggel, az iskolát kezdő gyermekek esetében gyakran megfogalmazzák a pedagógusok: „ezek teljesen másak, mint a pár évvel ezelőtti gyerekek.” Ezért felvetődik a kérdés: valóban van-e változás az iskolai tanulást meghatározó pszichikus funkciók fejlettségi mutatói között?

Az iskolaérettség a 6 év körüli (5–7 év közé tehető), normál fejlettségű gyermek olyan komplex, szomatopszichés állapota, amely lehetővé teszi a gyermek számára, hogy átlagos energia befektetése mellett az általános iskola első osztálya által, a vele szemben támasztott követelményrendszernek optimálisan megfeleljen és az iskolai életmódhoz eredményesen alkalmazkodni tudjon. Az iskolaérettség kialakulása természetes érési, fejlődési folyamat eredménye. Pedagógiai szakpszichológusként az iskolaérettség pszichés jellemzőit vizsgálom. A vizsgálataim bemutatása előtt pár gondolatban összefoglalom az iskolaérettségre vonatkozó álláspontokat.

²⁷ Hanák Zsuzsanna (2015): Állandóság és változás az iskolaérettség megítélésében *In.: Képzés és Gyakorlat 13. évfolyam, 2015/1-2 szám pp.221-230.*

²⁸ Hanák Zsuzsanna (2015): Vizsgálati eredmények és ajánlások megfogalmazása az óvodai nevelés módszertani megújítása érdekében. *In.: I. Nemzetközi Kisgyermeknevelési Konferencia (Tanulmánykötet) Kaposvári Egyetem. Kaposvár 2015. ISBN 978-963-9821-95-8 pp. 120–128.*

Iskolaérettségre vonatkozó álláspontok feltárása

Az iskolakezdés a gyermek életének egyik legjelentősebb fordulópontja. Az indulás meghatározza iskolai pályafutását, ami későbbiekben az egész életére kihat. Amennyiben nem megfelelő időben történik a beiskolázás, vagy ha a fejletlen képességek, pszichés problémák korrekciója nem történik meg, annak hosszú távú negatív következményei lehetnek.²⁹ A korai iskolaelhagyás veszélye már e, korai időszakban is prognosztizálható. Az iskolaérettség összetett fogalom, a gyermek egész személyiségének fejlettségét foglalja magába. A gyermeknek testileg, pszichés, valamint szociális szempontból és a munkaérettség tekintetében is egyaránt alkalmasnak kell lennie az iskolai élet megkezdésére.³⁰ Az iskolaérettség nem csupán értelmi képességek szintjét jelenti, hanem egy sokkal összetettebb fogalom. A megfelelő fejlettség eléréshez részben spontán, természetes érés, részben pozitív családi és óvodai háttér szükséges. Amennyiben a gyermek néhány területen elmaradást mutat a tanuláshoz szükséges részképességek terén, közvetlenül az iskolakezdés előtt vagy után is lehetőség van a különböző szakemberek segítségét igénybe venni, kiemelve a fejlesztőpedagógus, a logopédus, és a pszichológus³¹. A testi fejlettséget 6 éves korra egy „átlagos” gyermeknél kb. 120–130 cm, és 20–22 kg. Eltérések természetesen lehetnek. Tapasztalat szerint a kisebb súlyú gyermek fáradékonyabb, teljesítménye hullámzóbb. Lényeges, hogy a második alakváltás megtörténjen. A második alakváltás a gyerek számára megterhelő, nem szerencsés, ha ez egybeesik az iskolakezdéssel³². Az egészséges, ép érzékszervek szintén fontosak, állandó szempont az iskolaérettség megítélésében. Az írás, olvasás tanulásához elengedhetetlen a jól működő látás, hallás. Érzékszervi akadályozottság esetén sokkal nehezebb a tanulás. Az eszközkézelés, a ceruzafogás szintén hagyományos szempont az iskolaérettség megítélésénél. A helyes ceruzafogás segíti a vonalvezetést, helytelen ceruzafogással, sokkal nagyobb erőfeszítést jelent az írás. Az ebből adódó nehézségek igazán akkor jelentkeznek, ha az írás mennyisége megnövekszik. Fontos, szintén állandó szempont az iskolaérettség megítélésénél, az elemi mozgások összerendezettsége. Ezek a járás, kúszás, mászás, lábujjhegyen járás, sarkon járás, külső talpélen járás, guggoló

²⁹ F.J. Mönks – A.M.P. Knoers (1998): Fejlődéslektan. FITT IMAGE- Ego School, Szentendre ISBN:963 03 6009 8 p.350

³⁰ Porkolábné dr. Balogh Katalin (1999): Komplex prevenciós óvodai program. Volán Humán Kiadó Budapest. ISBN 963-04-8482-x p.463

³¹ A. Englbrecht – H. Weigert ((1996): Hogyan akadályozzuk meg a tanulási akadályok kialakulását? avagy Nem jelent akadályt a tanulási akadály. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest. J 12–1134. p.189

³² Estefánné Varga Magdolna (2002): A fejlődést befolyásoló tényezők hatása a tanulási képességekre In.: Esélyteremtés a pedagógiában szerk.: Estefánné; Ludányi BVB Eger.

járás, szökdelések, fejemelések háton, hason. Ezek pontatlan, hibás végrehajtása az idegrendszer éretlenségét jelentheti. Idegrendszeri rendellenességre utal az egyensúlyérzék bizonytalansága, ez figyelemkoncentrációs és magatartási zavart okozhat. A finommozgások fejlettsége lényeges, ez előfeltétele az írástanulásnak. Hasonlóan szerepe van a keresztcsatornák működésének is, ennek az a szerepe, hogy a gyermek egymástól függetlenül tudja mozgatni a végtagjait. Amennyiben nem történt meg a függetlenedés, a gyermek nem csak a kezével ír, hanem sokszor a lába, nyelve, egész teste követi az írásmozgást. A testséma kialakulása szükséges, bizonytalan testséma a világban való tájékozódást is bizonytalanná teszi. A dominanciák (jobb-oldali; bal-oldali, azaz jobbkezesesség; balkezesesség) régóta fontos szempont az iskolakezdés időszakában, lényeges, hogy az iskolába kerülő gyermek kialakult dominanciával rendelkezzen. A nem megfelelő kézzel történő írástanulás súlyosabb esetben egyéb zavarokhoz is vezethet. A dominanciák akkor hibátlanok, ha azonos oldalra esnek. Amennyiben a két szem koordinálatlanul mozog, vagy nehezen fixál, az olvasás, és az írás megtanulását nehezíti. A beiskolázás előfeltétele a jó térérzékelés, bizonytalan térérzékelés a gyermek nyugtalanságát okozhatja, egész személyisége bizonytalanná válhat. A térirányok felismerése térben és síkban elengedhetetlen feltétele az írás, olvasás megtanulásának. A reprodukáló képesség térben és síkban előfeltétele annak, hogy a gyermek le tudja utánozni, másolni a látott mozdulatot, térbeli konstrukciót, vagy a síkban alkotott mintát. Ennek hiányában képtelen lesz önállóan dolgozni, képtelen lesz átfordítani a tanítói utasítást, mintát. Soralkotás, sorritmus folytatása, az írástérben és időben meghatározott rend, szabály szerint alkotott sor. Az olvasás egy betűsor dekódolása, vagyis a soralkotás képessége nélkül lehetetlen írni, olvasni. Az iránykövetés képessége azt jelenti, hogy a gyermek keze képes legyen a gyors, hirtelen irányváltoztatásra. Balról jobbra haladva írunk, olvasunk, nem biztos, hogy a gyermek számára magától értetődő ez az irány. A fontos információk kiválasztásához szükséges a biztos alak-háttér megkülönböztetés, ez azért szükséges, hogy a gyermek el tudjon vonatkoztatni a zavaró körülményektől, meg tudja különböztetni az alakot a háttértől. Ennek hiánya okozza a figyelem elterelődését, elvonja a figyelmet az olvasott szövegről, tekintete ugrál a sorok között. A „Gestalt” (egészlegesség) látásmódja az olvasástanuláshoz szükséges képesség. Ettől függ, hogy a gyermek tudja-e a részeket egészként értékelni, a betűsört szóként felfogni, fejletlensége okozza az összeolvasás nehézségét. Az alak, forma, szín és nagyságállandóság a betűfelismeréshez, olvasáshoz szükséges képesség, fejletlensége okozza, hogy a gyermek nem tudja megkülönböztetni, megfeleltetni a kis és nagybetűket, nem tud nyomtatotról írottra átfordítani. Az azonosság felismerése a betűfelismeréshez szükséges, ez teszi lehetővé, hogy különböző szövegkörnyezetben is felismerje a betűket. A

különbözőség felismerése szintén a betűfelismerésnél lényeges, fejlett megkülönböztető képesség nélkül problémás az olvasás, írás megtanulása, hiánya betűtévesztést, helyesírási nehézséget okoz. Az auditív megkülönböztetés azt jelenti, hogy az egyes hangok elkülönítésének képessége, az időtartam észlelése, a zöngés-zöngétlen hangok megkülönböztetése helyes-e a gyermeknél, hiánya nehezíti az írás-olvasás megtanulását, komoly helyesírási nehézséget okoz.³³ Az analízis-szintetizálás előfeltétele az olvasás, írás megtanulásának, azt jelenti képes-e a gyermek hangokra bontani a szavakat, és a hangokból képes-e szavakat összeállítani. E részképesség nem megfelelő fejlettsége esetén valószínű, hogy gyenge olvasást, írást, helyesírási nehézséget látunk a gyermeknél. Az átfordítási képesség az a képesség, amikor az egyik érzékelési síkon szerzett ismeretet egy másik érzékelési síkon reprodukáljuk. Amikor a látott, hallott, tapintott, vagy emlékképek formájában tárolt ismereteket képi formában jelenítjük meg, vagy egy jelsorral, az írással. Átfordítás az is, ha elmondjuk, amit látunk, hallunk, tapintunk, hiánya nagy nehézséget okoz a tollbamondásnál, vezethet írásképtelenséghez, rajzolási képtelenséghez, szóbeli felelet nehézségéhez. Az általános tájékozottság megítélése is állandó szempont az iskolaérettség megítélésében. Egy hat éves gyermeknek illik tudni a nevét, szülei nevét, lakhelyét, születési évét, szülei foglalkozását. Életkorának megfelelő ismeretekkel kell rendelkeznie az őt körülvevő világról. Életkorának megfelelően el kell tudni helyezni magát időben, társadalmi környezetben. Ismernie kell az évszakokat, napszakokat, napokat, és azok változásait. Iskolakezdő gyermeknek megfelelő nyelvi fejlettséggel szintén szükséges rendelkeznie, árnyaltan, összefüggően kell megfogalmaznia érzelmeit, gondolatát. A megfelelő szintű gondolkodás előfeltétele az iskolai életnek. A tanulásban elengedhetetlen az emlékezet megfelelő szintű fejlettsége, ez az alapja a bevésésnek, feladattartásnak. A jól rögzíthető és tartós figyelem a feltétele a tanulásnak, a nehezen rögzíthető, könnyen elterelhető, megtapadó figyelem nehezíti, esetleg lehetetlenné teszi az ismeretszerzést. A feladattudat, feladattartás az iskolai munka elengedhetetlen része, a frusztrációtűrési képesség nélkülözhetetlen a tanuláshoz. A gyermeknek el kell fogadnia, hogy előfordul, valami nem sikerül elsőre, és képesnek kell lennie, hogy ne veszítse el türelmét, ne adja fel a próbálkozást. Mindezekon kívül a felnőttekhez való viszony, valamint a társakhoz való viszony szintén hagyományosan iskolaérettséggel összefüggő szempontok.³⁴

³³ Szautner Jánosné Szigeti Gizella (2005): *Nebuló 1. Marketing Műhely KFT. Szolnok*

³⁴ Kozma Krisztina (2014): *Iskolaérettségi teszt*. <http://www.lurkovilag.hu/index.php?c=20> (2015.november.17)

A tanuláshoz szükséges részképességek fejlettsége, azok jelentősége az iskolakezdés időszakában

Nemzetközi és hazai szakirodalmak különböző aspektusú tudományos eredményeket publikálnak az óvodáskorú gyermekek pszichológiai-pedagógiai vizsgálatával és fejlesztésével kapcsolatban. Vannak, akik elutasítják az óvodában történő diagnosztizálást és fejlesztést, míg mások folyamatos (tudatos) nyomon követést, tervszerű fejlesztést tartanak jónak. Tehát, változó a téma megítélése. A magam részéről Porkolábné Balogh Katalin szellemiségét követem, melynek lényege, hogy meg kell teremteni azokat a külső (tárgyi) feltételeket és belső (pszichés) állapotot, melyben a gyermekek optimálisan fejlődhetnek.³⁵ E gondolat jegyében felmerülhet a kérdés, hogy hogyan tudjuk ezt elérni? E kérdés megválaszolásához kellő mélységű pszichológiai vizsgálatok szükségesek, valamint az óvodapedagógia szakmódszertanát szerencsés átgondolni, illetve vizsgálati eredményeken alapuló, pedagógusi kompetenciakörbe tartozó, módszertani ajánlásokkal támogatni azt. Az ajánlások megfogalmazása előtt tudományos alapokon álló vizsgálódást szükségesnek tartunk. A dolgozat jelen fejezetének alapját adó –már publikált – tanulmány részletesen tartalmazza a vizsgálat célját. A cél, felmérni az óvodát elhagyó, iskolát megkezdő gyermekek tanuláshoz szükséges részképességeinek fejlettségi szintjét, valamint az azok közötti összefüggések feltárása. Eredményeinket összehasonlítjuk a nemzetközi átlagokkal. A vizsgálat a következő kérdésekre keres választ:

Milyen jellemzőkkel írhatók le a gyermekeknél:

- A motoros minták, *azaz a kétoldali szeriális mozgásminta, a testvázlattal kapcsolatos téri tájékozódás;*
- A vizuo-perceptuo-motoros területek, *úgy mint a vizuális diszkrimináció, a vizuális memória, a geometrikus ábrák és betűformák reprodukáló készsége, valamint a térbeli, sorrendbeli orientáció, a téri tájékozódás térben és síkban;*
- A nyelvi területek fejlettsége, *mint a verbális emlékezet, sorrendezési és fogalmazási készség.*

³⁵ Porkolábné dr. Balogh Katalin – Balázsné Szűcs Judit – Szaitzné Gregorits Anna (2014): Komplex prevenció óvodai program, Kudarccal az iskolában (óvodai fejlesztő program a tanulási zavarok megelőzésére). Flaccus Kiadó Budapest.

E kérdések megválaszolása választ adhat arra, hogy a különböző –tanuláshoz szükséges- részképességeknek milyen fejlettsége szükséges ahhoz, hogy tanulási probléma veszélye ne álljon fenn az iskolakezdés időszakában, tehát a korai iskolaelhagyás veszélye sem jelenjen meg e kezdeti időszakban.

Az alkalmazott vizsgálati módszer a „Meeting Street School Screening Test”³⁶ a pedagógia pszichológiában gyakran alkalmazott iskolaérettségi vizsgálat. A teszt verbális és non-verbális feladatokból áll, három szubtesztből tevődik össze. A motoros szubteszt (1) a kétoldali szeriális mozgásminták kivitelezését és a testvázlattal kapcsolatos téri tájékozódást méri. A vizuo-perceptuo-motoros szubteszt (2) a vizuális diszkriminációt, az emlékezetet, a térbeli és sorrendbeli orientációt, továbbá a geometrikus ábrák és betűformák reprodukáló képességét méri. A nyelvi szubteszt (3) a nyelvi készséget, az auditív figyelmet, a nyelvi emlékezetet, az időrendi fogalmakban való tájékozottságot és a fogalmazási készséget egyaránt vizsgálja. Minden szubteszt 5-5 feladatból áll, melyek részfeladatokra oszlanak.

A motoros minták szubteszt

- A járásminták feladat a tanult egy- és kétoldali mozgásmintákat méri fel.
- A tapsolás a gyermek megfigyelő és emlékező képességéről ad képet, ill. a nem tanult sorozatos mozgásminták reprodukáló képességéről.
- A kézminták azt vizsgálja, hogy a gyermek hogyan tudja megfigyelni és reprodukálni a nem sorozatos mozgásmintákat a saját testéhez viszonyítva.
- A parancskövetés feladat megmutatja, hogy a gyerek hogyan tudja felfogni és visszaadni azokat az utasításokat, melyek téri fogalmakkal kapcsolatosak.
- Az ujjérintés a gyermek kéz és ujj koordinációjának készségét vizsgálja kétoldali mozgásmintákban.

A vizuo-perceptuo-motoros szubteszt

- A kopogás sorrendben a gyermek téri és szeriális emlékezetét méri fel.
- A vizuális percepció a formák vizuo- percepció diszkriminációját méri különböző téri orientációban.
- A vizuális memória a gyermek rövidtávú emlékezetét vizsgálja geometriai és betűformákkal kapcsolatban.
- A formamásolás a szem-kéz koordinációt méri.

³⁶ Zsoldos Márta – Sarkady Kamilla (2001): MSSST. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar Budapest J12-1020

- A parancskövetés a téri tájékozottságot méri a téri és irányfogalmak megértése terén rajzfeladat közben.

A nyelvi szubteszt

- A szóismétlés a gyermek megfigyelő és verbális reprodukáló készségét vizsgálja ismeretlen és ismerős hangzású sorozatok esetében.
- A mondatismétlés a gyermek figyelmét és verbális emlékezetét méri fel.
- A számolás a számlálási készséget méri mechanikusan megtanult sorozatokban, ill. megszakítottakban.
- A történetmondás azt méri, hogy a gyerek egy képről hogyan alakítja ki és fejezi ki gondolatait érthető nyelven.
- A nyelvi sorozat feladat az időbeli tájékozottságot, az időbeli sorrendiséget és az időegységek rendszerét vizsgálja.

A teszt értékelése gyors és viszonylag egyszerű. A helyesen megoldott feladatokat nyerspontokkal minősíti, melyhez táblázatok segítségével az életkorokhoz megfelelő normapontokat rendel. A normapontok értéke azt jelzi, hogy a gyermek teljesítménye az átlaghoz viszonyítva mutat-e eltérést. Ez a bizonyos átlag intervallum – illetve az attól való eltérés – mutatja, hogy tanulási probléma veszélye, vagy enyhe veszélye prognosztizálható-e, illetve jelzi, ha nincs tanulási probléma veszélye. Tanulási probléma veszélye esetén, várhatóan megnő a korai iskolaelhagyás veszélye is.

Az eredmények feldolgozásához SPSS programot használtunk. Leíró statisztikákat (átlag /M/, szórás /SD/), valamint átlagok összehasonlítására építő eljárást (t-próba) alkalmaztunk, illetve az összefüggések elemzését korreláció-számítással végeztük el. Ezen kívül a számszaki adatok összehasonlíthatósága érdekében matematikailag alkalmassá kellett tenni az elért pontszámokat mivel a szubteszteken belül nem azonos volt a maximálisan adható pontszám az egyes feladatok esetében. Az MSSST normapontokkal diagnosztizál, de kutatás szempontjából a nyerspontok mélyebb összefüggésekre adhatnak választ, ezért a nyerspontokkal dolgoztunk, természetesen az azonos normatáblába tartozó korosztály esetében.

Vizsgálati mintánk három vizsgálati ciklusban (ciklusonként 65 fő) összesen 195fő azonos életkori övezetbe tartozó 6 év 0 hó- 6 év 5 hó (+31 nap) óvodás gyermekek voltak.

A vizsgálati minta összetétele:

- városi óvoda 6 éves – iskolába készülő – óvodásai: 123 fő (összes, a központi és annak tagóvodáiba járó 6 éves, iskolába készülő óvodás);
- nagyközségi óvoda 6 éves – iskolába készülő – óvodásai: 54 fő (összes 6 éves, iskolába készülő óvodás);
- kistelepülés óvodájának 6 éves – iskolába készülő – óvodásai: 18 fő (összes 6 éves, iskolába készülő óvodás).

Vizsgálati eredmények az mutatják, hogy az óvodások a motoros minták területén a legjobbak (a kétoldali szeriális mozgásminta, a testvázlattal kapcsolatos téri tájékozódás: 5,982). Ezt követi a vizuo-perceptuo-motoros terület (a vizuális diszkrimináció, a vizuális memória, a geometrikus ábrák és betűformák reprodukáló készsége, valamint a térbeli, sorrendbeli orientáció, a téri tájékozódás térben és síkban: 5,148). Leggyengébbek a nyelvi területen (a figyelem, verbális emlékezet, sorrendezési és fogalmazási készség: 4,910).

Az eredményeket részletesen feldolgozva az alábbi rangsort láthatjuk az óvodások tanuláshoz szükséges részképességeinek fejlettségi szintjeire vonatkozóan.

Ranghely	Szubteszt, feladat	Átszámított pontszám	Terület
1.	MM4	6,22	A téri fogalmakkal kapcsolatosak utasítások felfogása
2.	MM1	6,08	A gyermek jártassága a tanult egyoldali és kétoldali mozgásmintákban
3.	MM2	6,05	A gyermek megfigyelő, emlékező képessége, a nem tanult sorozatos mozgásminták reprodukáló képessége
4.	MM5	5,86	A gyermek kéz, ill. ujj koordinációjának képessége
5.	MM5	5,84	A gyerek megfigyelő és verbális reprodukáló készsége
6.	NY3	5,74	A gyermek számolási készsége, mechanikusan megtanult sorozatokban, ill. megszakított sorozatokban.
7.	MM3	5,70	A gyerek hogyan tudja megfigyelni és reprodukálni a nem tanult, sorozatos mozgásmintákat saját testéhez viszonyítva
8.	VPM2	5,53	A formák vizuo- percepció diszkriminációja különböző térbeli orientációban
9.	VPM3	5,52	Vizuális memória, a rövidtávú memória geometriai-betűformákra.
10.	VPM4	5,52	A gyermek szem-kéz koordinációs készsége, geometriai-betűformák reprodukálása
11.	Ny4	5,52	A gyermek hogyan alakítja ki, ill. fejezi ki gondolatait, tartalmilag adekvát módon
12.	VPM5	4,96	Téri tájékozódás síkban
13.	VPM1	4,42	A gyermek téri és szeriális emlékezete
14.	NY5	4,38	Időbeli tájékozottság, időbeli sorrendiség, időegységek rendszere és jelentése
15.	NY2	3,32	A gyermek figyelme, verbális emlékezete

1. táblázat: A tanuláshoz szükséges részképességek fejlettségi szintje

Mint azt az 1. táblázat mutatja a gyermekek a nagymozgások, a finommotorika, valamint a téri irányok részképességek területén kifejezetten jók, sőt a mozgásokat jól tudják megfigyelni és visszaadni utánzás által. Jó eredményeket kaptunk a mechanikusan megtanult sorozatok visszamondása terén, ez a számolási készséget jelöli. A formák megkülönböztetése és a formamásolás, valamint a szem-kéz koordináció szintén jó, tehát az írástanuláshoz, olvasáshoz szükséges készség tekintetében kirívó probléma nem látható. A nyelvi területen azonban probléma látható, a gyermekek a verbálisan elhangzott információkat megérteni nehezebben tudják, és a figyelmük is nehezen köthető le így, sőt az emlékezetükben sem maradnak meg kellő mélységgel a verbálisan megkapott információk.

A részképességek fejlettségi szintjei között szoros, illetve nagyon szoros összefüggéseket látunk, melyek további elemzése szükséges. (A további elemzést bemutatja az e fejezetben jelzett második tanulmány).

Kimutatható változás látható Porkolábné (1999) vizsgálataitól. Leírható, hogy a magyar gyerekek körében egy generációval ezelőtt a téri tájékozódás, téri pozíció látásmódja jelentett legnagyobb problémát, ennek fejlesztése volt ajánlott az iskolakezdés időszakában, mint kiemelt fejlesztést igénylő terület, ez volt használható a korai iskolaelhagyás preventív szemléletében is. Ma azonban a nyelvi képességek kiemelt fejlesztése indokolt. A kapott eredményeket látva, további átgondolás vált szükségessé, elsősorban az óvodai nevelés és a pedagógusképzés módszertani megújítása érdekében.

Vizsgálati eredmények és ajánlások megfogalmazása az óvodai nevelés módszertani megújítása érdekében

Az Eszterházy Károly Főiskola az Észak-Magyarország régióban elhelyezkedő, tradicionálisan pedagógusképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézmény. Főiskolánk elkötelezett az óvodapedagógus-képzés mellett. Célunk olyan pedagógiai szakemberek képzése, akik elméletileg megalapozott ismeretek, készségek és képességek birtokában alkalmasak az óvodai nevelés feladatainak ellátására. Kiemelten fontosnak gondoljuk az óvodai módszertannal és gyakorlattal összefüggő képzési tartalmakat. A gyakorlati képzés az eredményes óvodapedagógusi tevékenységhez szükséges készségek, képességek kialakítását segíti, olyan szervezeti és tevékenységformákat biztosít, amelyek a tartalmilag és módszertanilag komplex, fokozatosan bővülő önállóságú, egymásra épülő óvodai feladatrendszer megvalósítására tesznek alkalmassá. Képzésünk célja – a képzési és kimeneti követelményekben megfogalmazottakon túl – a regionális igények szem előtt tartása, az annak való megfelelés is. Ehhez azonban e régióban elvégzett, friss kutatási eredmények szükségesek. Az előzőekben bemutatott kutatási eredményeinket tovább elemezve arra a kérdésre kerestünk választ, hogy:

- Milyen kapcsolat tárható fel a különböző részképességek fejlettségi szintjei között?
- Látható-e hasonlóság vagy különbözőség a különböző települések óvodásainak eredményei között?
- Milyen módszertani ajánlások fogalmazhatók meg a témával kapcsolatban az óvodai eredményesség növelése érdekében?

E témában folytatott előző kutatásaink eredményeként láttuk, hogy a gyermekek a nagymozgások, a finommotorika, valamint a téri irányok részképességek területén kifejezetten jók, sőt a mozgásokat jól tudják megfigyelni és visszaadni utánzás által. Jó eredményeket kaptunk a mechanikusan megtanult sorozatok visszamondása terén, ez a számolási készséget jelöli. A formák megkülönböztetése és a formamásolás, valamint a szem-kéz koordináció szintén jó, tehát az írástanuláshoz, olvasáshoz szükséges készség tekintetében kirívó probléma nem látható. A nyelvi területen azonban adódnak problémák, a gyermekek a verbálisan elhangzott információkat nehezebben tudják megérteni, és a figyelmük is nehezen köthető le így, sőt az emlékezetükben sem maradnak meg kellő mélységgel a verbálisan megkapott információk. Az iskola első osztályában azonban kiemelt szerepe van a verbális információk megértésének, feldolgozásának, valamint a verbális emlékezet milyenségének.

Ezen eredményeket látva felvetődik a kérdés, hogy milyen szoros kapcsolatok találhatóak a különböző részképességek fejlettségei között. Melyek azok, amelyek „húzzák egymást”, melyek fejlődése függ össze kevésbé? A témában több, a pedagógia-pszichológia kompetenciakörébe tartozó kutatás, kutatáson alapuló elmélet, illetve ajánlás került már publikálásra a hazai és nemzetközi szakirodalmak terén^{37 38}, de számunkra a régióink kutatási eredményei hiányoztak. Mivel az Észak-Magyarországi Régióban a hátrányos helyzetűek aránya magas, kutatási eredményeink összehasonlítása a már mások által publikált eredményekkel, gyakorlati haszonnal bírhat.

Kutatási eredményeink szerint a részképességek fejlettségi szintjei között a vizsgált változók között szoros, illetve nagyon szoros kapcsolat látható. Legtöbb szoros és nagyon szoros kapcsolatot a téri tájékozódás térben (nem síklapon) részképesség mutatja. Ezt követi a gyermek téri és szeriális emlékezetének fejlettségére vonatkozó együttmozgások. Végül a vizuo-perceptuo-motoros készségének fejlettségével összefüggő korrelációkat látjuk.

Leírható, hogy nagyon szoros kapcsolatot mutat a tanult, egy- és kétoldali mozgásminták fejlettségi szintje a gyermek megfigyelő és emlékező képességének, a nem tanult sorozatos mozgásminták reprodukáló képességének fejlettségével ($r=0,459$, $p=0,000$), valamint azzal, hogy a gyermek hogyan tudja felfogni és visszaadni azokat az utasításokat, melyek téri fogalmakkal kapcsolatosak ($r=0,355$, $p=0,004$).

³⁷ Cole, M. – Cole, S.R. (2004): Fejlődéslélektan. Budapest, Osiris Kiadó, 2004. 806 p.

³⁸ Vajda Zsuzsanna (2014): A gyermek pszichológiai fejlődése. Budapest, Saxum Kiadó, 1998. 336 p.

E mellett kapcsolatot látunk az előbb említett, tanult, egy- és kétoldali mozgásminták fejlettségi szintje és a következő részképességek fejlettsége között:

- mozgásreprodukció fejlettsége ($r=0,267$, $p=0,031$),
- a szem-kéz koordináció fejlettsége ($r=0,267$, $p=0,032$),
- a megfigyelő és verbális reprodukáló készség fejlettsége ($r=0,258$, $p=0,038$),
- a figyelem és verbális emlékezet fejlettsége ($r=0,270$, $p=0,030$),
- a számlálási készség fejlettsége ($r=0,250$, $p=0,045$).

A gyermek megfigyelő és emlékező képességének fejlettsége (mely a nem tanult sorozatos mozgásmintákra vonatkozik) nagyon szorosan kapcsolatban áll a téri tájékozódás fejlettségével ($r=0,567$, $p=0,000$). Továbbá a gyermek megfigyelő és emlékező képességének fejlettsége a vizuo-perceptuo-motoros területen a téri és szeriális emlékezet fejlettségével ($r=0,481$, $p=0,000$), valamint a vizuális memória, a rövidtávú emlékezet fejlettségével ($r=0,406$, $p=0,001$) mutat szoros kapcsolatot. Ezen kívül a számolási képességgel is nagyon szoros kapcsolatban áll a megfigyelő és emlékező képesség fejlettsége ($r=0,495$, $p=0,000$).

Emellett kapcsolatot találunk még a gyermek megfigyelő és emlékező képességének fejlettségi szintje és a következő részképességek fejlettsége között:

- téri tájékozódás síkban ($r=0,294$, $p=0,017$);
- figyelem és verbális emlékezet ($r=0,304$, $p=0,014$) között.

A nagymozgások reprodukciójának fejlettsége szoros kapcsolatban áll a téri tájékozódás fejlettségével, térben ($r=0,570$, $p=0,000$) és síkban ($r=0,586$, $p=0,000$). Ezen kívül a téri és szeriális emlékezettel ($r=0,555$, $p=0,000$), a megfigyelő és verbális reprodukáló készség fejlettségével ($r=0,344$, $p=0,005$). Továbbá látható a gyermek figyelmének, valamint verbális emlékezetének fejlettségével ($r=0,412$, $p=0,001$) valamint az időbeli tájékozottság, az időbeli sorrendiség, az időegységek rendszerének látásmódjával ($r=0,330$, $p=0,007$) való kapcsolat szorossága is.

A téri tájékozódás térben a már jelzett együttmozgáson kívül a téri és szeriális emlékezet fejlettségével nagyon szoros korrelációt mutat ($r=0,678$, $p=0,000$), valamint a vizuális memória a rövidtávú emlékezet fejlettségével is ($r=0,367$, $r=0,003$). Természetesen a síkban történő téri tájékozódás tekintetében is kimutatható nagyon szoros kapcsolat ($r=0,534$, $p=0,000$). Továbbá hasonló eredményeket kapunk a nyelvi területek fejlettségével kapcsolatban. A megfigyelő és verbális reprodukáló készség fejlettségénél ($r=0,418$, $p=0,001$), a figyelmé és a verbális emlékezet fejlettségével ($r=0,325$, $p=0,008$), a számlálási

készséggel ($r=0,351$, $p=0,004$) valamint az időbeli tájékozottság, az időbeli sorrendiség és az időegységek rendszerének fejlettségével ($r=0,455$, $p=0,000$).

A gyermek téri és szeriális emlékezetének fejlettsége a következő részképességek fejlettségével mutat szoros, illetve nagyon szoros kapcsolatot:

- a gyermek rövidtávú emlékezetének fejlettsége ($r=0,346$, $p=0,005$),
- a szem-kéz koordináció fejlettsége ($r=0,434$, $p=0,000$),
- a téri tájékozottság fejlettségével ($r=0,556$, $p=0,000$),
- a számlálási készség fejlettségével ($r=0,488$, $p=0,000$)
- az időbeli tájékozódás képességének fejlettségével ($r=0,462$, $p=0,000$).

A gyermek rövidtávú emlékezetének fejlettsége szoros kapcsolatban áll a téri tájékozódás fejlettségével ($r=0,330$, $p=0,007$), valamint a figyelem és verbális emlékezet fejlettségével ($r=0,332$, $p=0,007$).

A szem-kéz koordináció fejlettsége a gyermek megfigyelő és verbális reprodukáló készségével ($r=0,421$, $p=0,000$) és a számlálási készség fejlettségével mutat nagyon szoros együttmozgást ($r=0,395$, $p=0,001$).

A téri tájékozódás sík lapon az iskolakezdés szempontjából fontos részképesség. Ennek fejlettségi szintje kapcsolatban áll a gyermek figyelmének, verbális emlékezetének fejlettségével ($r=0,442$, $p=0,002$), valamint az időbeli tájékozottság fejlettségével is ($r=0,517$, $p=0,000$).

A gyermek megfigyelő és verbális reprodukáló képessége (annak fejlettségi szintje), valamint a számlálási készség szoros kapcsolatot mutat ($r=0,374$, $p=0,002$).

Az eredményekből látható, hogy a gyermekeknél az iskolaérettség szempontjából lényeges részképességek fejlettségének szintjei közötti kapcsolatok szorosak. A motoros terület fejlettségi szintjeivel kapcsolatos korrelációkat találtunk nagy számban. Ezt követi a vizuo-perceptuo-motoros területen látható szoros kapcsolatok. A vizsgált területek közül a nyelvi terület, illetve az azzal összefüggő részképességek terén találtunk gyengébb kapcsolatokat. Mivel a részképességek fejlődése „húzza egymást”, a változók közötti kapcsolat szoros (főleg a motorikus és a vizuo-perceptuo-motoros területen), ezért látni kell, hogy a nyelvi terület önálló, kiemelt fejlesztése indokolt lehet, valamint az óvodai nevelés módszertárában több lehetőséget szerencsés adni, hogy e területen a gyermekek fejlődésének külső-belső feltételei biztosítva legyenek.

Jelenleg, lényeges eltérést nem látunk a három településtípuson élő óvodások eredményeiben a főbb területek (MM szubteszt; VPM szubteszt; Nyelvi szubteszt), fejlettségi szintjeinek rangsorát illetően. Mindhárom populáció esetében a motoros minták (MM), azaz a kétoldali szeriális mozgásminta, a testvázlattal kapcsolatos téri tájékozódás a legerősebb terület, ezt követi a vizuo-perceptuo-motoros területek (VPM) fejlettsége, úgymint a vizuális diszkrimináció, a vizuális memória, a geometrikus ábrák és betűformák reprodukáló készsége, valamint a térbeli, sorrendbeli orientáció, a téri tájékozódás térben és síkban. A nyelvi területek (Ny) fejlettsége, mint a verbális emlékezet, sorrendezési és fogalmazási készség gyengébb.

Amennyiben azonban a vizsgált területek terén elért pontszámok alapján diagnosztizálunk, már lényeges eltérés látható. A városi óvodák óvodásai között elvétve találtunk várható tanulási problémára utaló jelet, a községekben élő gyermekeknél már emelkedik ez az arány, és legrosszabb az eredmény a kistelepülésen élő gyermekeknél. A városi óvodásoknál a diagnosztikus mérés enyhe veszélyt jelez a minta 4,8%-nál, veszélyt jelez 2,43%-nál, a községben élő gyermekeknél enyhe veszélyt jelez a minta 16,1%-nál, veszélyt jelez 5,5%-nál a kistelepülésen élő gyermekeknél enyhe veszélyt jelez a minta 33%-nál, veszélyt jelez 16,6%-nál. Tehát, az iskolai tanulási problémáknak, sikertelenségnek, és ezen keresztül a korai iskolaelhagyás veszélyének leginkább a kistelepülésen élő gyermekek vannak kitéve. E veszély alapját a nyelvi részképességek fejlettsége jelenti első sorban.

További gondolatok, valamint összefüggések a sikeres iskolakezdés és a korai iskolaelhagyás megelőzése érdekében

E fejezetben bemutatott kutatási eredmények kiegészítik a témában végzett előző magyarországi kutatásokat, melyeket Porkolábné Balogh Katalin (ELTE) és munkacsoportja végzett az 1990-es évek közepén, és publikált 1999-ben. 2015-ben az ismételt mérések alapján leírható, hogy változás látható az iskolába lépő gyermekek tanuláshoz szükséges részképességeinek fejlettsége terén. Porkolábné³⁹ vizsgálati eredményeivel összehasonlítva eredményeinket látható, hogy nem a téri tájékozódás, téri pozíció látásmód, a leggyengébb terület, nem ezeket nevezhetjük kiemelt fejlesztést igénylő részképesség-területnek, hanem a nyelvi képességek kiemelt fejlesztése indokolt. A nyelvi képességek, ill. azok fejlődésének

³⁹ Porkolábné Balogh Katalin (1999): Komplex prevenciók óvodaprogramok Volán Humán Oktatási és Szolgáltató Rt. ISBN: 963-04-8482-x

fontosságát hangsúlyozza Pléh Csaba és munkatársai (2001)⁴⁰, a saját kutatásaik és a vonatkozó szakirodalmak elemzése révén. Noam Chomsky (1995)⁴¹ több publikációjában felhívja a figyelmet annak a ténynek a jelentőségére, hogy a nyelvet elsajátító gyermek gyakran szegényes „anyagból” építkezik, azaz kevés és hibás információt kap a nyelvi rendszer felépítéséhez. A szülők igen kevés explicit információt adnak gyermekeiknek a nyelvtan szabályairól. Ezt tetézi, hogy a gyermekhez beszélők is gyakran mondanak hibás, vagy töredékes mondatokat. Az egészséges gyermekek hasonló tempóban, hatéves kor körül elsajátítják a nyelv bonyolult rendszerét. A modern pszicholingvisztika azon az állásponton van, hogy a természetes nyelveket nem lehet szoros értelemben, tisztán megtanulni. A szintaxis, a nyelvi elemek kombinálásának szabályai olyan bonyolultak, hogy ha kizárólag példamondatokból kellene megtanulni, végtelenül időigényes lenne. Ugyan ez a helyzet a szavak jelentésével is. Basil Bernstein⁴² szociológus az 1970-es években publikálta elméletét a „korlátozott kód”-ról, melynek lényege, hogy a családon belüli merev szerepviszonyok miatt a nyelvi kifejezések erőteljesen kötöttek, szerepekhez rögzítettek és kevésbé kifejtettek, mert a családon belüli hatalmi viszonyokhoz, illetve az azok által rögzített alapelvekhez, előfeltevésekhez kötöttek. Ezzel szemben a „kidolgozott kód” kommunikációs mintázat esetében kommunikált jelenségek kifejtettebbek. E két fogalmat (korlátozott, ill. kidolgozott kód) a különböző társadalmi rétegekhez való tartozással hozta összefüggésbe Bernstein, ezért elméletét több kritika érte.

E fejezetben bemutatott saját mérési eredményeink alapján az a tendencia látható, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek nyelvi fejlettsége elmarad a vizsgált populáció többi tagjától. Ezek a gyermekek az iskolába lépve nem értik azokat a tanítói instrukciókat, fogalmakat, magyarázatokat stb. melyek a sikeres iskolakezdéshez szükségesek. Ennek egyenes következménye, hogy nehezen, – esetenként hatalmas erőbevittel- tanulnak, vagy feladják, nem kívánt kötelezettség lesz az iskolába járás, és várják azt a pillanatot, amikor végleg megszabadulhatnak, korai iskolaelhagyóvá válhatnak. Ugyanakkor az eredményeink azt is mutatják, hogy a magyar gyermekek eredményei nem térnek el a nemzetközi átlagoktól. Az MSSST szűrővizsgálatot többek között azért is választottuk vizsgálati módszerül, mert nemzetközileg azonos skálák alapján diagnosztizál, és azonnal mutatja a tanulási zavar veszélyét, ill. enyhe veszélyét, a nemzetközileg elvárt, életkornak megfelelő övezetekben, normatáblázatok segítségével.

⁴⁰ Pléh Csaba – Síklaki István – Terestyéni Tamás (2001): Nyelv- Kommunikáció- Cselekvés. Osiris Budapest 672p ISBN:9789633793046

⁴¹ Chomsky, N.(1995): Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme. Osiris Budapest

⁴² N. Kollár Katalin – Szabó Éva (2004): Pszichológia pedagógusoknak Osiris Budapest 639p. 255–262

Tehát, a magyar közoktatás számára ajánlásként megfogalmazható, hogy az óvodapedagógusok módszertani programjában erősíteni szükséges a nyelvi területek játékos, interdiszciplináris, komplex fejlesztését melyeket az óvodások körében felhasználhat. Hosszú távú eredmény lehet a korai iskolaelhagyás csökkenése, valamint a gyermekek képesek lesznek kapcsolatokat kialakítani, azokat fenntartani, kapcsolati hálójukban eligazodni.

Természetesen az óvodapedagógusok módszertani programjában meg kell tartani a mozgás, valamint a vizuo-perceptuo-motoros területekre vonatkozó komplex fejlesztések jelentőségét.

Összességében az óvodai „szakmódszertannak” játékosnak, interdiszciplinárisnak, komplexnek kell lennie, mivel a részképességek fejlettségének szintjei szorosan összefüggenek egymással. Ez segítheti azt, hogy a 6 év körüli gyermekek sikeres iskolakezdést éljenek át.

A korai iskolaelhagyás bonyolult és komplex prevenciójának egyik összetevőjévé válhatnak e fejezetben leírt gondolatok.

3. AZ ISKOLAI ÉVEK

TANULÓKÖZPONTÚ MÓDSZEREK JELENTŐSÉGE A MAGYAR KÖZOKTATÁSBAN, EZEK VÁRHATÓ HATÁSA A KORAI ISKOLAELHAGYÓK SZÁMÁNAK CSÖKKENTÉSÉRE

A közoktatás elsődleges feladata a tanulók nevelése, oktatása. Azok a tanulók, akik jól érzik magukat az iskolában, aktív részesei az iskolai munkának, motiváltak, sikerélményük van, nem lesznek korai iskolaelhagyók. Ahhoz, hogy ez megtörténjen, szükségesek olyan tanári attitűdök, pedagógiai innovációk, módszertani megújulások, melyek mindezeket lehetővé teszik. E fejezet alapját a dolgozat szerzőjének öt megjelent publikációja képezi.

- Az első az iskolai nevelés megalapozottságát elemzi a pszichológia elméleti irányzatainak gondolatait alapul véve⁴³. E gondolatok az iskolai nevelés pszichológiai szempontú megalapozottságára hívják fel a figyelmet. Hangsúlyozni szükséges, amennyiben a pedagógusok nevelése a főbb pszichológiai irányzatok szempontból megalapozottak, csökkenthető a korai iskolaelhagyás veszélye.
- A második publikáció a kooperatív módszer lényegét mutatja be⁴⁴, a harmadik a differenciálás fontosságára hívja fel a figyelmet⁴⁵, a negyedik a portfólió felhasználhatóságát vizsgálja az oktatásban⁴⁶. E pedagógiai módszerek lehetőséget teremtenek a tanulók számára, az aktív, önszabályozó tanulásra, a közös – egymást segítő munkavégzésre –, melyek sikerélményt adva csökkenthetik a korai iskolaelhagyást.
- Az ötödik bemutatásra kerülő publikáció, az új módszerekkel kapcsolatos tanulóitani-tanári-szülői elégedettségvizsgálat bemutatásán keresztül ad lehetőséget a vonatkozó hipotézis megválaszolására⁴⁷.

⁴³ Hanák Zsuzsanna (2007): Az iskolai nevelés megalapozottsága a nagy pszichológiai irányzatok tükrében In.: Módszertani Közlemények 2007.XLVII.évf. 3 szám 107–110 old. ISSN 1219 0608

⁴⁴ Hanák Zsuzsanna (2007): A kooperatív módszertan elméleti és gyakorlati alapjai http://www.hefop.ektf.hu/anyagok/kooperativ_m

⁴⁵ Hanák Zsuzsanna (2011): Differenciált munkaformák alkalmazása. In.: Megújuló tananyagtartalmak, módszerek a kompetenciaalapú tanárképzésben (szerk.: Estefánné V.M.) EKF Kiadó Eger pp. 31–50

⁴⁶ Hanák Zsuzsanna (2011): A portfólió tanárképzésben és a közoktatásban történő alkalmazásának lehetősége egy vizsgálat tükrében In.: Pedagógusképzés, 2010. 2-3 szám 101–113 old. ISSN 0133 2570

⁴⁷ Hanák Zs. – Dorner L.(2012): Adaptation analysis of some alternative competence-based education programs' in a Hungarian publik school In.: Journal of Baltic Science Education 39(39):52–61 old. ICID: 986483

Az iskolai nevelés megalapozottsága a pszichológia elméleti irányzatai alapján

A korai iskolaelhagyás prevenciójában lényeges kérdés az, hogy milyen szempontokat vesz figyelembe a tanár a nevelő munkájában, milyen nevelési alapelvekkel azonosul. A pedagógiai pszichológia szempontjából javasolhatóak az analitikusok, az individuálpszichológia és a humanista pszichológia szemléletmódját, nézőpontjait elemezni a nevelés megalapozottságáról.

A *pszichoanalízis* követői szerint a nevelés mélylélektanilag megalapozott, ha a tudatos tevékenység mellett a tudattalan lelki működést is figyelembe veszi a tanár a gyerek viselkedésében, és arra törekszik, hogy megtanítsa a tanulót motívumainak tudatosítására. E pszichológiai irányzat szerint, különös figyelmet kell fordítani a szülő-gyerek viszonyra, különösen a korai anya-gyerek kapcsolatra, mert ebben alapozódik meg az egész későbbi személyiségfejlődés. Fontos gondolat, hogy a pedagógusnak ismerni kell a szublimáció lehetőségét, de tudnia kell azt is, hogy az ösztöntörékvések egy részét nem lehet szublimálni. Számításba kell venni a tanuló szexualitását, pszichoszexuális fejlődését, ennek kiemelt jelentősége van a pubertás korban. A pedagógusnak helyesen kell alkalmazni a lelkiismeret fejlődésének törvényeit, büntetés helyett igyekezni kell a tanuló motívumait megismerni, és ha szükséges megváltoztatni. A jól nevelő pedagógus kerüli, hogy túlzott szorongást, vagy büntudatot ébresszen a gyerekekben, mert az csökkentheti a biztonságérzetét, neurotikussá, agresszívvé teheti a tanulót. Mindezen kívül figyelembe kell venni az adott fejlődési szakasz sajátosságait, és ehhez mérten kell feladatokat adni, melyek elősegítik a tanuló önállóságát, aktivitását. Számolni kell az indulatáttételt, ezek következményeivel. Végül, de nem utolsó sorban, nevelő személyisége feleljen meg a mélylélektani kívánalmaknak, azaz ne legyen neurotikus, tekintélye ne legyen kényszeres, ismerje saját motívumait, és legalább közelítse meg azokat a célokat, amely felé a tanulóit irányítja. Amennyiben a pedagógus magáévá teszi e gondolatokat, máris sokat tett a korai iskolaelhagyás prevenciója terén.

Az *individuálpszichológia* követői szerint a nevelés megalapozott, amennyiben a tanulót egyéni módon neveljük. Ehhez a tanárnak ismernie kell a tanuló egyéniségét, érdeklődését. A tanár feladata a tanuló értékes tulajdonságainak kifejlesztése, melyek csírájában megvannak. Érdekes gondolat, hogy a tanár csak annyira avatkozzon be a tanuló „dolgába”, amennyire az feltétlenül szükséges. Soha ne bocsátkozzon harcba a tanulóval. Járjon el úgy a tanár, hogy a tanuló rájöhhessen, hogy mi volna az adott helyzetben a leghasznosabb. A tanár önállóságra neveljen, az önállóság mellett fontos hogy élje bele magát a gyerek lelkivilágába, értse meg

problémáit. Az iskolai foglalkozásokat, jókedvet, örömteli légkör kísérje. Fontos, hogy türelem vezérelje a tanárt, kifogásait csak négy szemközt, barátságosan közölje a tanulóval. Objektivitás és realitás vezesse a nevelő-oktató munkát, hiba esetén a pedagógus először önmagában keresse az okot. Végül, de nem utolsó sorban a tanár ne veszítse el a tanulóba vetett bizalmát.

A *személyközpontú megközelítés* szerint a nevelés megalapozott, amennyiben a nevelés célja az, hogy a facilitátor (tanár) segítse a tanulót abban, hogy a tanuló kezdeményezze a cselekvést, a cselekvésért felelősség érzése alakuljon ki benne, így felnőve felelősségre alkalmas egyén válik a tanulóból. Ésszerű választás biztosítása a tanulónak lényeges, mert így felnőve önirányításra képes egyén lesz. Kritikai érvekkel rendelkezzen a tanuló, mert ha rendelkezik, felnőve mások teljesítményét értékelni képes egyénné válik. Problémamegoldást szorgalmazzon a tanár, mert ekkor a tanuló felnőve képes lesz rugalmas problémamegoldásra, intelligensen alkalmazkodni tudó lesz. Együttműködés jelenjen meg a tanulói tevékenységben, mert felnőve hatékonyan együttműködni képes ember csak így lehet.

Amennyiben egy pedagógus a fenti alapelveket elfogadja, magáévá teszi azokat, szüksége lesz pedagógiai innovációk, módszertani megújulások keresésére, melyek az előbb leírt gondolatok megvalósítását segíthetik. Kagan, Spencer (2004) publikált egy módszert „Kooperatív tanulás” címmel, mely egyértelműen megfelelő alapot ad, elsősorban a humanisztikus pszichológia gondolatait alapul véve, egy új típusú tanár-diák, diák-diák együttműködésre, és mindez lényeges lehet a korai iskolaelhagyás prevenciójában.

A kooperatív módszer jelentősége a korai iskolaelhagyás prevenciójában

A kooperatív tanulás a résztvevők együttműködésén alapuló kiscsoportos tevékenysége, mely különböző célok elérésére szerveződhet, segítheti az egyes tanulók tanulmányi fejlődését, illetve hozzájárulhat az együttműködéshez szükséges képességek és készségek kialakulásához, a reális önértékelés és a problémamegoldó gondolkodás fejlesztéséhez.⁴⁸ Eredménye sikeresebb iskolai teljesítmény és jó közérzet lehet minden tanulónál, és ezen keresztül e módszer a korai iskolaelhagyás prevencióját szolgálhatja.

A kooperatív tanulás jellemzője, hogy a pedagógus-tanuló interakciójában alapvetően a pedagógus megfigyelő, segítő szerepet tölt be. Jellemző továbbá, hogy a tanulók közötti

⁴⁸ Kotschy Beáta (1997): Kooperatív tanulás. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): Pedagógiai Lexikon, II. kötet, Budapest, Keraban Könyvkiadó, pp. 277–278.

intenzív, kölcsönös felelősségen alapuló, egymást ellenőrző, megerősítő és támogató együttműködés alakul ki, a feladatokat közösen tervezik, osztják el, koordinálják a csoporttagok munkáját és megszervezik a csoportok közötti kapcsolatokat. Sajátosság továbbá, hogy a csoporton belül kialakulnak végrehajtó és szociális készségeket igénylő különféle szerepek (jegyző, felolvasó, időfigyelő, bátorító stb.). A kooperatív módszertan négy alapelven működik, az első az egyidejű és mindenre kiterjedő párhuzamos interakció, a második az építő és ösztönző egymásrautaltság, a harmadik az egyenlő részvétel, és a negyedik az egyéni felelősségvállalás és számonkérés.⁴⁹

Az egyidejű párhuzamos interakció kooperatív alapelve szerint arra kell törekedni, hogy az egy időben zajló személyes interakciók száma minél több legyen. Az nem lehetséges, hogy mindenki egy valakivel beszélgesse, s ráadásul egyszerre, ezért a párhuzamosság elve a kooperatív kiscsoporthoz vezet bennünket. Amennyiben az összes diákot kisebb csoportokba soroljuk, akkor egyszerre annyi egyidejű párhuzamos interakció lehetséges, ahány csoportot létrehozunk. Ezt kiegészítve, ha mindenkinek szerepet is adunk (az egyik beszámol, a másik jegyzeteli, a harmadik kérdéseket tesz fel a beszámolóknak stb.), akkor ebben az osztályban tízen referálnak, tízen kérdeznek, és tízen jegyzetelnek egyszerre. A párhuzamos interakció a mikrocsoportokban egyidejűleg ad folyamatosan teret a személyes megnyilvánulásokra. A párhuzamos interakció teszi lehetővé, hogy az egész osztály – mikrocsoportokban – egyszerre menjen végig olyan tanulási formákon, mint az egyéni olvasás, értelmezés, jegyzetelés, közös értelmezés, problémamegoldás, egyéni referátum stb. Kooperatív módszert alkalmazva a tanulók 5–6 fős „mikrocsoportokban” szereznek ismereteket, és alakítanak ki magukban újabb és újabb kompetenciákat.

Az építő és ösztönző egymásrautaltság alapelve abból a megközelítésből indul ki, hogy a tudás közös, megszerzésében egymásra vagyunk utalva. A pozitív egymásrautaltság lényege, hogy úgy szervezzük a tanulási folyamatokat, hogy abban a tudáselsajátítás csakis együttműködéssel legyen lehetséges. Vagyis olyan struktúrákat alakítunk ki, amelyek együttműködésre ösztönöznek, vagyis amelyekben csak akkor tudnak eredményesen tanulni a résztvevők, ha együttműködnek. Amennyiben egy kiscsoportban mindenkinek más anyagot kell feldolgoznia, de mindenkinek mindegyik anyagot tudnia kell, akkor megint csak együttműködésre ösztönözzük őket magával a feladatkiosztással. Úgy adjuk az instrukciókat, hogy azokat csakis együtt lehessen végrehajtani. Ezt nevezzük ösztönző egymásrautaltságnak.

⁴⁹ Kagan, Spencer (2004): Kooperatív tanulás. Önkönet Kiadó, Budapest

Nem attól lesz a tanulók között együttműködés, hogy felszólítjuk őket az együttműködésre, hanem ha felismerik az együtt tanulás szükségességét saját tanulási élményeiken keresztül.⁵⁰

Az egyenlő részvétel kooperatív alapelve azt mondja ki, hogy a kooperatív tanulásszervezés tanulási folyamatait úgy kell megszervezni, hogy mindenki valóban hozzáférjen a közös tudáshoz.⁵¹ A korai iskolaelhagyás preventív szemléletében fontos gondolat, hogy e módszer mindenki számára biztosít egy támogató kiscsoportot, amelynek a sikeressége az ő egyéni sikerességétől is függ, valamint mindenkinek szerepe lesz az egész közösség együtt tanulásával, közös tudásának megalkotásával kapcsolatban.

Az egyén szerepe a kooperatív tanulásszervezésben meghatározó. A kooperatív tanulás az egyén igényeiből, szükségleteiből, elvárásaiból indul ki. Arra törekszik, hogy mindenki – tanár és tanuló – egyéni igényei és szükségletei a közös tanulással kapcsolatban kielégüljenek. A tanulók azért dolgoznak kiscsoportokban, hogy mindenki folyamatosan, tehát amikor éppen szüksége van rá, meg tudja fogalmazni a kérdéseit, igényeit, ötleteit, számot adhasson a tudásáról, segítséget kérhessen, s ebben ne függjön a pedagógustól.

A mikrocsoportban a kooperatív rendszerekben mindenkinek van csoportbeli szerepe. Ezek a szerepek az együtt tanulást segítő partneri viselkedésminták. Olyan kompetenciák fejlesztésére kitalált dramatikus eszközök, csoportszerepek, amelyekre a tanár és a tanulók feltárt igényei alapján szükség van.

A kooperatív csoportmunka egyik alappillére az irányított csoportalkotás, mely nélkül az egyén szintjén is megvalósuló tanulási folyamattervezés csak nehezen képzelhető el. Különösen igaz ez azon csoportok esetén, melyek hosszabb távon működnek együtt.⁵² A kooperatív tanulás különböző iskolái alapvetően a heterogén csoportok mellett foglalnak állást. Egyes iskolák egyes esetekben (például a nyelvtanulás) a homogén csoportokat is hasznosnak tartják. Az azonban fontos, hogy a csoportösszetétel milyenségének garanciája csakis az irányított csoportszervezés lehet. Magyarországon is ismert a külföldön már virágzó Humanisztikus Kooperatív Tanulás. A kooperatív tanulás egyfelől a hatékony képességfejlesztést és ismeretátadást, másfelől az együttműködési és kommunikációs készségek fejlesztését tűzi ki célul. Ez a módszer együttes egyszerre kiválóan alkalmas az integrációra és a differenciálásra, és ezért a korai iskolaelhagyás prevenciójában kiemelt hasznossággal bírhat, helye van a magyar közoktatásban.

⁵⁰ Horváth Attila (1994): Kooperatív technikák. Hatékonyság a nevelésben. ALTERN füzetek 7., Budapest, OKI Iskolafejlesztési Központ

⁵¹ Kollár Katalin, N. (1997): Kooperáció az iskolában. In: Mészáros Aranka (szerk.): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, pp.207–222.

⁵² Kagan, S. (2004): Kooperatív tanulás. Budapest, Ökonet Kft.

Differenciálás tanórai alkalmazása, valamint várható hatása a korai iskolaelhagyás alakulására

A korai iskolaelhagyás szempontjából a tanórai differenciálás jelentőséggel bír, lényeges a pedagógiai munkában és a pedagógiai-pszichológiában. Több, hasonló definíció található a témával összefüggő szakirodalmakban, Lappints (2002)⁵³, Nádas (1986)⁵⁴, Arany, Girasek (1999)⁵⁵. Szűkebb értelmezés szerint a differenciálás lényege az egyéni képesség-, fejlettségi szint és a személyiségi tulajdonságok eltéréseihez igazodó fejlesztő eljárási módok érvényesítése az oktatás folyamatában, ezért jelentős a korai iskolaelhagyás prevenciójában. Az oktatási folyamat szervezése a tanulók differenciált tevékenykedtetésére épül a feladatrendszerek eltérő fejlesztő hatásának figyelembe vételével, igazodva az ismeretsajátítás ütemében a fejleszhetőség és tanulás egyéni különbségeihez, felhasználva a differenciált munka tanórai és tanórán kívüli szervezeti lehetőségeit. A differenciált pedagógiai munka célja eljuttatni a tanulókat az egyéni képességek szerint elérhető ismeretsajátítási szintre. Tágabb értelmezésben a differenciálás a tanulók közti egyéni képesség és személyiség tulajdonságbeli eltérésekre épülő, a szülők igényeit is figyelembe vevő speciális fejlesztő eljárási módok, szervezeti keretek érvényesítése az iskolarendszerben és az iskola szervezeti keretein belül. Célja a tanulók általános és speciális képességeinek kibontakoztatása írja Polonkai (1999).⁵⁶ Báthory (1997)⁵⁷ meghatározása szerint azt a pedagógiai funkciót, amely a tanulókkal kapcsolatos egyéni és csoportkülönbségek figyelembevételét írja elő a tanítási-tanulási folyamat minden mozzanatára nézve, differenciálásnak nevezzük. A korai iskolaelhagyókról általánosságban megfogalmazni gondolatokat nagyon nehéz feladat, mert minden eset más, de a differenciálás elméletének azon gondolata, hogy az egyéni különbségeket a tanítási-tanulási folyamat minden mozzanatára nézve figyelembe vesszük, általános érvényességű.

⁵³ Lappints Árpád (2002): Tanuláspedagógia (A tanulás tanításának alapjai) Comenius Bt., p.310

⁵⁴ Nádas Mária (1989): Egységesség és differenciáltság a tanítási órán. In: A differenciálás néhány elvi és gyakorlati kérdése: Válogatás a szakirodalomból: [Oktatási segédanyag a „Balatoni Beszélgetések '89” elnevezésű pedagógustalálkozó résztvevői számára] / [vál. és szerk. Hortobágyi Katalin] ; [kiad. a Somogy Megyei Pedagógiai Intézet]. – Kaposvár: SMPI, p. 164–168.

⁵⁵ Arany Erzsébet – Girasek János(1999) A differenciált fejlesztés pedagógiája és pszichológiája. Kézirat Kölesey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola. Debrecen.

⁵⁶ Polonkai Mária (1999) Útmutató a tanár szakos hallgatók iskolai pszichológiai gyakorlatiához DE. Pszichológiai Intézet.

⁵⁷ Báthory Zoltán (1997): Tanulók, iskolák, különbségek. OKKER Kiadó Budapest.

A munkaformákat vizsgálva, László Ágnes (2004) szerint⁵⁸ a frontális munka esetében a tanulók tevékenysége egy időben, azonos időtartamban és ütemben, közvetlenül a tanár irányításával folyik. A tanulási tevékenységben azok a tanulók vesznek részt, akik akarnak, tudnak a tanárral haladni. A részvétel intenzitása különböző, a tanulási teljesítmények eltérőek lehetnek. Alkalmas azonban információközlésre, bonyolult összefüggések elmagyarázására, élménynyújtásra. A tanulásszervezés tradicionális formája a mai iskolában is jól használható, de differenciált tanulási-tanítási folyamat tekintetében nem szerencsés a használata. Hátránya, hogy befogadó jellegű, az önálló, aktív tanulói munkavégzésre nem ad lehetőséget.

A páros munkaforma az a differenciálási mód, melyet azért hozunk létre, hogy két tanuló a közös együttműködése eredményeképpen oldja meg az eléjük állított feladatot. A páros munkának két alapváltozata él a gyakorlatban. Az egyik változat az, mely szerint két hasonló szinten lévő tanuló közösen oldja meg a feladatokat, ezt páros munkának nevezzük. A másik változatban a különböző szinten lévő tanulók között a kapcsolat azért jön létre, hogy a jobb képességű tanuló segítsen a szerényebb képességű társának, ezt tanulópárnak nevezzük. Vannak pedagógusok, akik a tanulópárokat nem tekintik páros munkának, hanem az eltérő képesség miatt csak egyoldalú segítségnyújtásnak. Mások, a páros munkát kooperációs együttműködésnek látják, amelyben nincsenek tartós alá- és fölérendeltségi viszonyok, hanem közös tevékenység van, kölcsönös előnyök alapján. A párok kialakításánál javasolt figyelembe venni, a tanulók együttműködési képességét és készségét, az egymás iránti rokonszenvet, valamint a tudás és intelligenciaszintet. Ezen kívül a két tanuló érdeklődésének iránya meghatározó lehet. A tanár irányítása indirekt a páros munka során, melyet rövidebb – a tanár által vagy a párok vagy a pár egyik tagja által kezdeményezett – direkt irányítási szakaszok válhatnak fel.

Csoportmunkában a csoportmunka szervezése során többféle alapkérdés fogalmazódik meg. Az egyik alapkérdés, hogy a csoportok azonos vagy csaknem azonos feladattal vagy más-más feladaton dolgoznak. Az egyik álláspont szerint „a csoportmunka nem azáltal teszi lehetővé a differenciálást, hogy a csoportok mást tanulnak, hanem azáltal, hogy az egyforma és az eltérő feladat megoldásának útját úgy járják végig, ahogy ez a csoport, a csoportot alkotó egyének sajátosságainak megfelel”.⁵⁹ Báthory (2000)⁶⁰ szerint amennyiben különböző csoportok teljesen azonos feladatokat oldanak meg, akkor nem érvényesülhetnek azok a

⁵⁸ László Ágnes (2004) : A tanulók eltérő képességeihez való alkalmazkodás problémái az iskolarendszerben. Új Pedagógiai Szemle. 1.

⁵⁹ Nádasi Mária (1986) Egységesség és differenciáltság a tanítási órán. Tankönyvkiadó, Budapest.

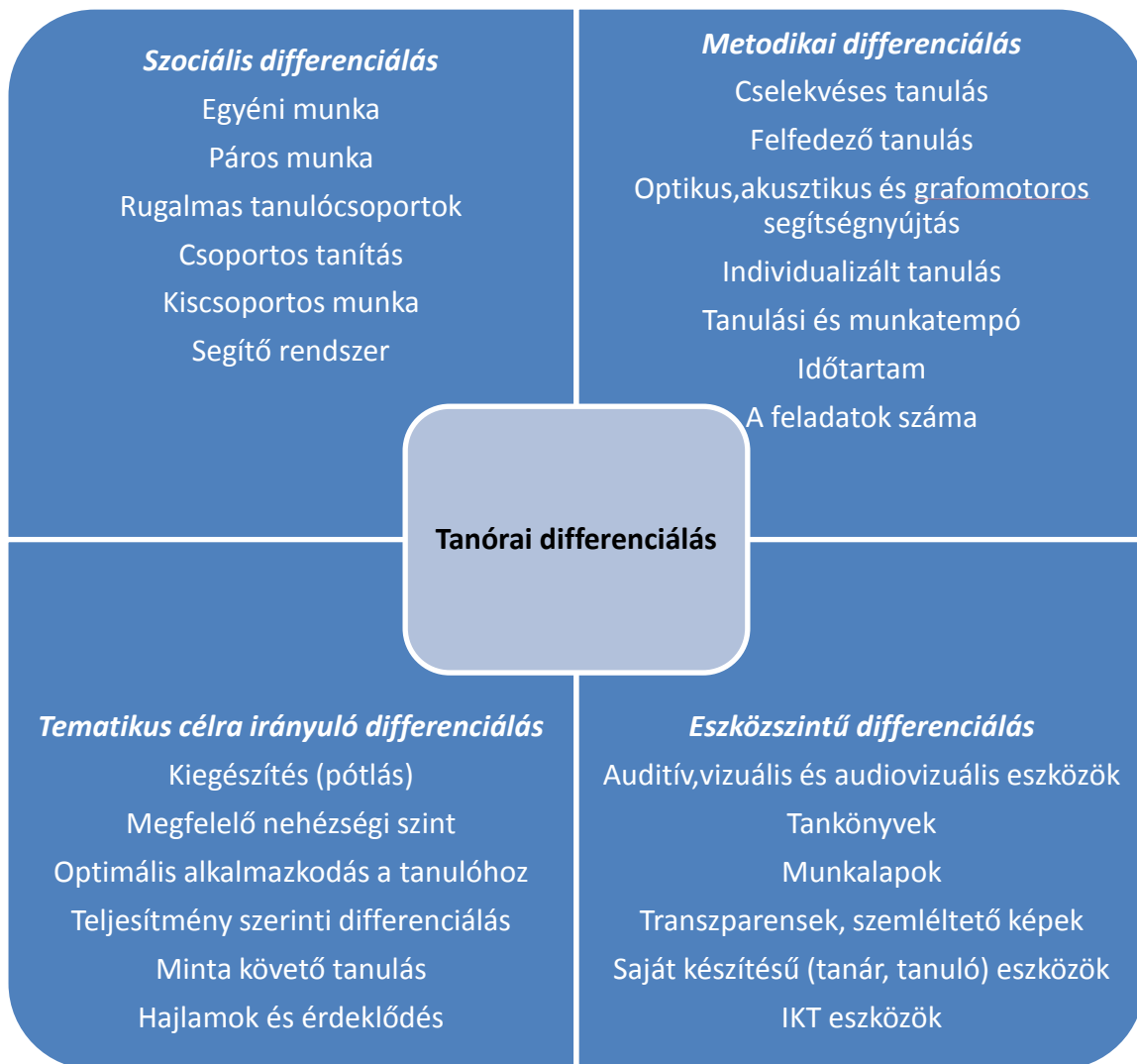
⁶⁰ Báthory Zoltán (2000) Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításemélet vázlat. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest

csopordinamikai hatások, amelyek miatt a csoportmunkát elsősorban alkalmazzuk. A csoportmunka személyiségfejlesztő hatása abból adódik, hogy van lehetőség az egyes tanulók tulajdonságainak figyelembe vételére, a differenciáltság biztosítására. A tanulók együttműködéséből, egymásra figyeléséből következik, hogy egyrészt jobban megismerik egymást, fejlődik a tanulók empátiás képessége, toleranciaképessége. Amennyiben ez megtörténik, máris tettünk valamit a korai iskolaelhagyás megelőzésében. Fontos, hogy a korrekív szociális élmény erősen hat az önértékelésre. Ezeken kívül nem elhanyagolható, hogy gyakorolják az együttműködést. A feladatmegoldásokban mindenki részt vehet, így csökken a tanulási folyamatban a szorongás, nő a tanulási kedv, fejlődik a kommunikációs képesség, valamint reálisabb értékítélet alakul ki.

Az egyéni munka a differenciálásnak az a formája, amikor a tanuló egyéni feladatot kap. Amennyiben az egyéni feladat meghatározásánál tekintettel tud lenni a pedagógus a tanuló előzetes tudására, feladatmegoldó képességének szintjére, teljesen egyénre szabott munkáról beszélünk. Amennyiben hasonló szintű tanulók számára ad a tanár azonos feladatokat, részben egyénre szabott munkáról van szó. A differenciálás legmagasabb szintjének a folyamat végletekig vitt individualizálását tekinthetjük. Az individualizált munka során a tanuló kilép az osztály- és órakeretből, és csak akkor vesz részt az együttes tanulásban, ha az segíti az egyéni elsajátítást, tulajdonképpen perszonalizált oktatásban részesül. Ez a személyre szabott munka a tanár részéről komoly, tanulást segítő eszközök megteremtését teszi szükségessé, mint pl. a programozott anyagok, oktatócsomag, multimédia rendszerek stb.

Ahhoz, hogy a pedagógus a differenciált oktatás segítségével megelőzze, illetve csökkentse a korai iskolaelhagyást, ismernie kell a tanórai differenciálás adta lehetőségeket, valamint a tanuló egyéni igényeihez mérten, helyesen kell azokat alkalmaznia.

5. ábra: A tanórai differenciálás komponensei



Einglbrecht- H. Weigert (1996) alapján készült⁶¹

Az 5. számú ábrán láthatjuk, hogy az egyénre szabott differenciálásnál figyelembe kell venni a tanuló szociális, metodikai, eszközszintű igényeit csakúgy, mint a tematikus célra irányuló szempontokat. A szociális differenciálás átgondolása az egyik komponense a tanórai differenciálás megtervezésének. A pedagógusnak át kell gondolnia, hogy a tanuló igényeihez az egyéni, vagy a páros, esetleg a tanulócsoportok felelnek-e meg. Természetesen a tanulócsoportok lehetnek rugalmasak, de a pedagógus élhet a csoportos tanítás módszerével is, sőt kiscsoportokat (pl. kooperatív kiscsoportok) is létrehozhat. Szükség esetén, a tanuló állapotától függően, külső segítőt is bevonhat a differenciált tanórai munka sikere érdekében. A metodikai differenciálás átgondolása egy másik komponens a differenciált tanóra

⁶¹ A. Englbrecht – H. Weigert ((1996): Hogyan akadályozzuk meg a tanulási akadályok kialakulását? avagy Nem jelent akadályt a tanulási akadály. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest. p.83

megtervezésében. A tanárnak tudnia kell, hogy a tanuló számára a cselekvéses tanulás, esetleg a felfedező tanulás sikert hozhat-e. Optikus, akusztikus és grafomotoros segítségnyújtás igénye is felmerülhet. Esetleg individualizált tanulás is alkalmazható. A lényeg, hogy a tanuló sikerélményt szerezzen, jól érezze magát a tanórákon, ha ez megtörténik, kisebb lesz a korai iskolaelhagyás veszélye. Ezt segítheti a megfelelő tanulási és munkatempó megválasztása, valamint a feladatok számának és az annak elvégzésére szánt időkeretek átgondolása a pedagógus részéről. Harmadik komponens a tematikus célra irányuló differenciálás, ez alatt a tanuló igényeinek megfelelő kiegészítést (pótlást), a megfelelő nehézségi szint megválasztását értjük. Természetesen a tanulóhoz optimális alkalmazkodás várható el, illetve a tanuló teljesítménye szerinti differenciálása szempont kell, hogy legyen a pedagógusi munkában. Nem szabad figyelmen kívül hagyni a tanuló érdeklődését, hajlamait. Gyakran sikeres a mintakövető tanulás. A negyedik szempont, melyet végig kell gondolni a differenciált tanóra megtervezésénél az eszközszintű differenciálás. Mivel az egyéni bánásmódot, differenciált képességfejlesztést igénylő tanulók ez irányú igényei eltérőek lehetnek, átgondolandó, hogy mit, milyen eszközöket használ a tanár a tanóráján. Leggyakrabban az auditív, vizuális és audiovizuális eszközöket, tankönyveket, munkalapokat, transzparenszeket, szemléltető képeket, illetve saját készítésű (tanár, tanuló) eszközöket használnak a gyakorlatban. Napjainkban egyre inkább helyet kapnak az IKT eszközök, digitális tananyagok, melyek kiválóan alkalmasak – megfelelő használat esetén- a tanulók figyelmének és érdeklődésének felkeltésére, valamint az önálló, aktív munkavégzés támogatására. Mindez a tanuló oldaláról nézve. sikeres iskolai éveket jelenthet, reális, pozitív önbecsülést, és a tanulás iránti motiváció emelkedését. Ez pedig csökkentheti a korai iskolaelhagyás veszélyét.

A portfólió tanárképzésben és a közoktatásban betöltött szerepe

Az egyéni bánásmódot, differenciált képességfejlesztést igénylő tanulók esetében, főleg a korai iskolaelhagyás szempontjából veszélyeztetett tanulóknál nagy kérdés a számonkérés, az értékelés. A hagyományos módon, pl. feleltetéssel, dolgozatíratással, érdemjegyekkel nem igazán prezentálható a korai iskolaelhagyás veszélyének kitett tanulók iskolai eredményessége, féltő, hogy mindez elriasztja őket. Az ellenőrzés, értékelés azonban e tanulók esetében is szükséges, ezért – mint új lehetőség – a portfólió közoktatásba történő bevezetése szerencsés lehet.

A „portfolió” szó Amerikából került napjaink modern világába, aktát, mappát, irattartót jelent, pontosabban olyan irattartót, amibe fontos dokumentumok kerülnek. A hazai szakirodalom⁶² többféle megközelítésről tesz említést. A különböző definíciók úgy határozzák meg a portfoliót, mint olyan dokumentumgyűjteményt, amely a tanuló munkáit hivatott bemutatni, vagy mint olyan gyűjteményt, amely a diák adott időszak alatti fejlődéséről ad számot, esetleg mind a két értelmezést tartalmazza vagy megengedik.

A portfolió gyakorlatban használatos típusainak megnevezése különböző, a nemzetközi szakirodalomban is ez látható.

Barett (2002) munkaportfólióról, bemutató portfólióról, és értékelési portfólióról beszél.⁶³ E felosztásban egyfajta építkezést láthatunk. A munkaportfólió segítségével a tanár és a diák rendszeresen megvitatja a diák előrehaladását egy adott tárgyból vagy egy adott projektben. Egy tanuló munkája egy tananyagról, tartalmazhat már elkészült munkákat, de olyanokat is, amelyek befejezetlenek. Egyes elemeit értékelési portfólióban és bemutató portfólióban is felhasználhatja. E portfóliótípus egyéni differenciálásra is alkalmas. A munkaportfólióból a bemutató portfólióba már csak a diák legjobb, legfontosabb munkái kerülnek. Ezeket a tanuló válogatja össze azokból a dokumentumokból, amelyek véleménye szerint a legjobban mutatják őt és elért eredményeit. Az értékelési portfólió alternatív osztályozást, értékelést szolgál. Lényege, hogy a tanár a hagyományos osztályozással szemben a diák teljesítményét holisztikusan, az összes jellemző dokumentum segítségével ítélhesse meg.

Tehát a munkaportfólió tartalma lehet még el nem készült munka dokumentuma, de lehet befejezett anyag is. A bemutató portfólióba csak a legjobb, legfontosabb tanulói munkák dokumentumai kerülnek, nem minden. Az értékelési portfólióba pedig azok a dokumentumok, melyeket a tanár értékelni fog. Ehhez világos értékelési szempontrendszer kell, hogy rendelkezésére álljon, ezt a tanulónak szükséges megismerni, mivel elképzelhető, hogy a bemutató portfólióba összegyűjtött dokumentumok nem fedik le a követelményeket. Az értékelési portfólióba azok a munkák kerülnek, amelyeket a tanterv, tematika kimeneti követelményként előír.

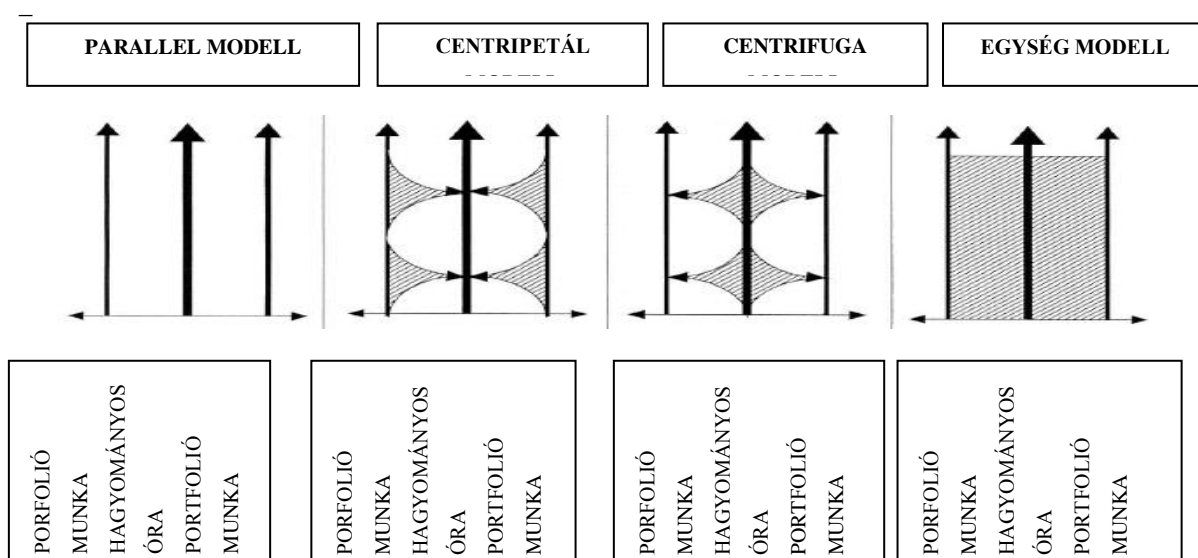
Oswald Inglin (2006) a tanítási órákon történő alkalmazási módokat foglalta rendszerbe.⁶⁴ Szerinte öt modell típus alakult ki a gyakorlatban, ezt mutatja be az 6. sz. ábra.

⁶² Falus, I. – Kimmel, M. (2003): A portfólió, Gondolat Kiadói Kör ELTE BTK

⁶³ Barret, H. (2002): Create Your Electronic Portfolio: Using off the Shelf Software to Showcase Your Own and Your student Work. 30.12.2002.

⁶⁴ Inglin, Oswald (2006): Rahmenbedingungen und Modelle der Portfolioarbeit. In Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg): Das Handbuch Portfolioarbeit. Kallmeyer Friedrich Verlag

6. ábra: A portfólió tanórákon történő alkalmazási módjai.



Inglin, Oswald (2006)

– Az öt modell típus a következő:

- *Parallel modell:* a tanulók időtől és témától függetlenül egy tanár irányítása alatt végzik a munkát. Gyakorlatilag hagyományos tanóra zajlik, és ezzel párhuzamosan a hagyományos óra anyagai kerülnek a portfólióba.
- *Fázis modell:* portfóliót a tanítási folyamat csak egyes fázisában alkalmazzák, pl. egy témakör összefoglalásánál.
- *Centripetális modell:* a tanár a tanulók portfólióiból integrál elemeket a tanítási óra bizonyos részeibe. A fix pontok adják, az ún. „portfólió órákat” (work in progress órákat).
- *Centrifuga modell:* az órákon készült dokumentumok egy része bekerül az egyes tanulók portfólió anyagába.
- *Egység modell:* az egész tanítási óra a portfóliókészítéssel és értékeléssel telik el az egész tanév során.

Tehát ebben a modellben a hangsúly nem a portfóliótípusok tartalmi építkezésén van (munkaportfólió, bemutató portfólió, értékelési portfólió), hanem a tanórai konkrét felhasználhatóságot foglalja össze, természetesen az adott félévre, tanévre kiterjesztve azt. Világosan látható, hogy a portfólió munka a hagyományos tanóra munkáival összhangba hozható, a tanár döntése melyiket alkalmazza.

Felvetődik a kérdés, a portfólió közoktatásban történő alkalmazhatóságáról, illetve kérdés, hogy a korai iskolaelhagyás veszélyének kitett tanulók esetében alkalmas-e az

értékelési feladatok alapjául szolgálni. Úgy gondoljuk, hogy a pedagógusok portfóliókkal összefüggő saját tapasztalataik és a mindennapi közoktatásban végzett munkájuk alapján meg tudják ítélni a közoktatási alkalmazhatóság lehetőségét.

A felsőoktatásban több tanár-továbbképzésen portfólió elkészítésével és annak megvédésével dolgozunk, azaz felhasználjuk a hallgatói értékelésben. Ezért a továbbképzésben részt vevő tanárok sajátélmény szintjén megismerkednek a portfóliókészítés előnyeivel, hátrányaival. Ezért úgy gondoljuk, véleményük a portfólió közoktatásba történő bevezetéséről hasznos lehet. A részt vevő hallgatók 30 állításról adtak véleményt ötfokú skálán való bejelöléssel a következő fokozatokban:

1 nem ért egyet; 2 inkább nem; 3 részben; 4 inkább igen; 5 igen, teljesen egyetért.

A következő táblázat a 30 állításra adott vélemények átlagát mutatja be.

A pedagógusok véleménye a portfólió közoktatásban történő alkalmazásáról

<i>Rangsor</i>	<i>Állítás</i>	<i>Vélemények</i>
1.	Növeli a tanulók önállóságát	4,47
2.	Eredménye gyakran az, hogy a tanulók büszkék munkájukra	4,47
3.	Hasznosnak tartom a tanulók számára	4,16
4.	Más óravezetést igényel	4,13
5.	Tanuló-centrikus, az egyénre koncentrál	4,05
6.	Növeli a tanulók felelősségérzetét	3,95
7.	Több kooperációt kíván a tanár-diák között	3,89
8.	Növeli a tanulók önbizalmát	3,87
9.	Megváltoztatja tanári szerepemet	3,87
10.	Időigényes	3,79
11.	Növeli a tanulók tanulási kedvét	3,76
12.	Csökkenti a stresszt a gyengébb tanulóknál	3,68
13.	Sok terhet ró a tanárra	3,55
14.	Nem minden tananyagnál, tantárgynál alkalmazható	3,45
15.	Nem teljesen az órai munkát tükrözi	3,39
16.	Sok tanárkollégának is fenntartásai vannak e módszernél	3,39
17.	Nem minden korosztálynál alkalmazható	3,37
18.	A tantárgyi követelmények nem erről szólnak	3,26
19.	Nem elterjedt, elfogadott módszer	3,21
20.	A tantervbe nehezen illeszthető be	3,16
21.	Sok terhet ró a tanulókra	3,11
22.	Növeli a tanulók közti konkurenciát	3,03
23.	A hitelessége sem garantált (értékelés, saját-idegen munka	3,03
24.	A szülők sem fogadják el teljesen	2,89
25.	Nem a tényanyagra helyezi a hangsúlyt	2,87
26.	Csökkenti a tanár terhelését	2,79
27.	Nincs benne sok új elem	2,71
28.	Nehezen értékelhető	2,68
29.	Csak a szakképzésben használható	2,34
30.	Csak a felnőtt képzésben alkalmazható	2,34

2.sz.táblázat: A pedagógusok véleménye a portfólió közoktatásban történő alkalmazásáról

Mivel a 4.00 átlag feletti eredményeket tekinthetjük úgy, hogy a vizsgálati minta egyetért az állítással, az első öt ranghelyen végzett állítást tovább elemeztük. Mivel a résztvevők a portfóliók önállóság növelő szerepével értenek egyet a legnagyobb mértékben (teljesen egyetért 50%, inkább egyetért 49%), így ez került az első ranghelyre. Egyértelműen vélekednek arról, hogy a portfólió produktumai büszkeséggel töltik el a tanulókat (teljesen egyetért 50%, inkább egyetért 49%), nemleges válasz nem született. A harmadik helyre a portfólió tanulók számára való hasznossága került (teljesen egyetért 24%, inkább egyetért 68%), e tény is a módszer alkalmazása mellett szól. Csak néhány századdal marad le ettől a módszer gyakorlati alkalmazhatóságának értékelése (teljesen egyetért 37%, inkább egyetért 45%). A portfólió tanuló-centrikussága igen jó véleményt kapott a pedagógusoktól (teljesen egyetért 34%, inkább egyetért 42%)

A 2.5 átlageredményeknél kevesebb pontot kapott állításoknál a hallgatók – az állítással- inkább nem értenek egyet, tehát a csak szakképzésben és a felnőttképzésben való alkalmazást elutasítják.

A vizsgálati mintánkban felmért három populáció (óvodapedagógus, tanító, tanár) vélekedésében kiemelkedő eltérést nem találtunk, a három minta adatai között nincs szignifikáns különbség.

E felmérés célja volt tehát, az eddigi tapasztalatok felmérése, feldolgozása, a módszer sajátosságainak elemzése, valamint a közoktatásban történő alkalmazhatóság feltárása.

A portfólió módszer a felsőoktatásban jól használható. A módszert kipróbáló pedagógusok a közoktatásban is felhasználható, hatékony módszernek vélik sajátélményeik alapján. A portfólió segíti a hallgatók önértékelését, önbecsülését, amely kellő önbizalmat adhat további munkájukhoz. A portfóliónak van tárgyiasult eredménye, ami büszkeséggel tölti el a készítőjét, a portfólió alkalmazása során az összegyűjtött és felsorakoztatott dokumentumok segítségével láthatóvá válik a fejlődésük. Tapasztalatunk, hogy a módszer egyértelmű önállóságnövelő hatású, hisz a portfólió munka alapja az önálló munka, rengeteg helyzetet produkál, ahol egyedül kell dönteni, egyéni értékelést és véleményt formálni. Megrajzolja kompetenciák fejlődésének útját és tudatosítja is azt. Segít feltárni készítőjének erősségeit és gyengéit, hiányosságait a portfólióban mellékelt anyagok meggyőző erejével. A portfólió egyéni tanulási utat nyithat meg. A tanulási folyamatra helyezi a nagyobb hangsúlyt, nem a tényanyag ismeretére. A portfóliót alkalmazva a tanár szerepe is megváltozik, más óravezetést igényel alkalmazása, ez a pedagógiában paradigmaváltáshoz vezethet. Kellő tanári támogatás segítségével szervezettebbé, tudatosabbá válhat a tanulási tevékenység. Egyértelműen hasznos a készítő számára, ezért feltétlenül helyet kell kapnia a tanulási és

értékelési módszerek között. A portfólió alkalmazása nem zárja ki más, hagyományos tanulási, ellenőrzési és értékelési módszerek lehetőségeit az iskolákban, hanem bővíti azokat.

A portfólió a tanár-tanuló közös munkáján alapuló személyes dokumentum, egyéni tanulási utat nyithat meg. Úgy gondoljuk, hogy a korai iskolaelhagyás veszélyének kitett tanulók esetében sikeres tanulási, ellenőrzési, értékelési módszer lehet a portfólió.

Jó gyakorlatok-sikeres pedagógiai innovációk Magyarországon

A leírtakból látható, hogy e fejezetben a szerző, elsősorban saját, már megjelent publikációi közül válogatott, a korai iskolaelhagyás szempontjából legfontosabbnak vélt pedagógiai innovációi közül. Természetesen a tanulók, tanárok, és a szülők véleménye sem hagyható figyelmen kívül, sőt e vélemények igazán fontosak. Ezért egy vizsgálatot végeztünk el.

A vizsgálat előzménye, egy országos projekt, melyben feltártuk, hogy milyen problémák merülnek fel a XXI. század elején a magyar közoktatásban. A problémafeltárás során megállapítottuk, az iskolákban még mindig gyakori, hogy:

- az oktatás ismereteket halmoz fel, az emlékezetre támaszkodik,
- a tanulókat receptív /befogadó/ lénynek tekintik, gyakori a frontális oktatás,
- az elraktározott ismeretek mennyisége a központi kérdés az értékelésnél,
- a tankönyvek az ismeretek megtanulását szolgálják, nem az önálló információszerzést,
- az értékelés célja a megtanult ismeretek ellenőrzése, nem alapja a továbblépésnek,
- a fegyelem fenntartása fontos cél,
- az érdeklődést jutalom és büntetés segítségével keltik fel, az iskolai motiváció extrinsic,
- a tanulók közti kölcsönös segítséget, kooperációt nem támogatják az alkalmazott módszerek,
- rövid, 45 perces tanórák nem alkalmasak projektek, ill. a természetes tanulás alkalmazására,
- egyéni bánásmód, differenciált képességfejlesztés elvétve fordul elő,
- az IKT eszközök a játékot, és nem az aktív, önálló tanulást szolgálják.

A problémafeltárást követően módszertani ajánlásokat tettünk, alternatív programokat dolgoztuk ki.⁶⁵ Ezt követően csatlakoztunk két országos módszertani fejlesztési programhoz, melyben több kompetencia alapú program kidolgozására került sor, felhasználva az addigi eredményeket, kidolgozott módszertani programokat, valamint a tanári pályaalakítási-kompetenciák és szakterdek nemzetközi áttekintése is megtörtént.⁶⁶ A programok akkreditációja után széles körben, több iskolában bevezetésre kerültek ezek a pedagógiai innovációk.

A most olvasható vizsgálatunk célja, elemezni néhány innovatív képzési program közoktatásban történő bevezetését, néhány tanári kompetenciát fejlesztő program eredményességét, a tanulók, tanárok és szülők véleményének feltárásán keresztül. A vizsgált iskola a következő programok alkalmazását vezette be: „Tanórai differenciálás”, „Projektoktatás”, „Kooperatív módszer”, valamint az „IKT eszközök”. E vizsgálat eredményei nemzetközi szinten is érdeklődésre adott okot.⁶⁷

A vizsgálat kérdéskérdése, hogyan értékelik az oktató- nevelő munkát az új módszerek tükrében a tanulók, a tanárok, és a szülők, a jelzett programokkal kapcsolatban.

Hipotézisünk szerint a XXI. század tanulói, tanári, szülői igényekhez jobban alkalmazkodnak az új, alternatív módszerek. A diákok számára a több önálló, aktív tanulói tevékenység révén erősebb lesz a tanulás iránti motiváció, ez iskolai sikerélményekhez vezethet, és a korai iskolaelhagyás csökkenéséhez. A tanárok részéről a módszertani bázis erősödésével, többszínűségével, kidolgozott tematikákkal, szintén pozitív vélekedés prognosztizálható. A szülők a gyermekeik iskolai sikerességében érdekeltek, ezért ha ez megtörténik, pozitív véleményeik lehetnek. Tehát, mindhárom populáció esetében, pozitív attitűdöket vártunk a pedagógiai innovációk iránt.

A vizsgálat helyszíne egy közoktatási intézmény, amely általános és középiskolával rendelkezik. Részt vett, ill. részt vesz a kompetencia alapú képzések elterjesztésében, tanár-továbbképzési programokban. Munkájukban nagy hangsúlyt fektetnek a tanulói megismerésre, egyéni bánásmódot, differenciált képességfejlesztést végeznek, projekteken dolgoznak, epochákat alakítanak ki, IKT eszközöket használnak, kooperatív módszert

⁶⁵ Hanák Zsuzsanna (2009): Hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulásának támogatása speciális tréningprogramok segítségével In: Bábosik István – Torgyik Judit (szerk.): Az iskola szocializációs funkciói. Eötvös Kiadó Budapest. 179-187.

⁶⁶ Falus Iván (2011): *Tanári pályaalakítási-kompetenciák és szakterdek nemzetközi áttekintése*. EKF Kiadó, Eger.

⁶⁷ Zs. Hanak – L. Dorner (2012): *Adaptation analysis of some alternative competence-based education programs' in a Hungarian public school In.: Journal of Baltic Science Education 39(39):52-61 old. ICID: 986483*

alkalmazzák az oktatás során. A vizsgálatban tanulók (67 fő), azok szülei (67 fő) és tanárai (24 fő) vettek részt. Összesen: 158 fő alkotta a vizsgálati mintát.

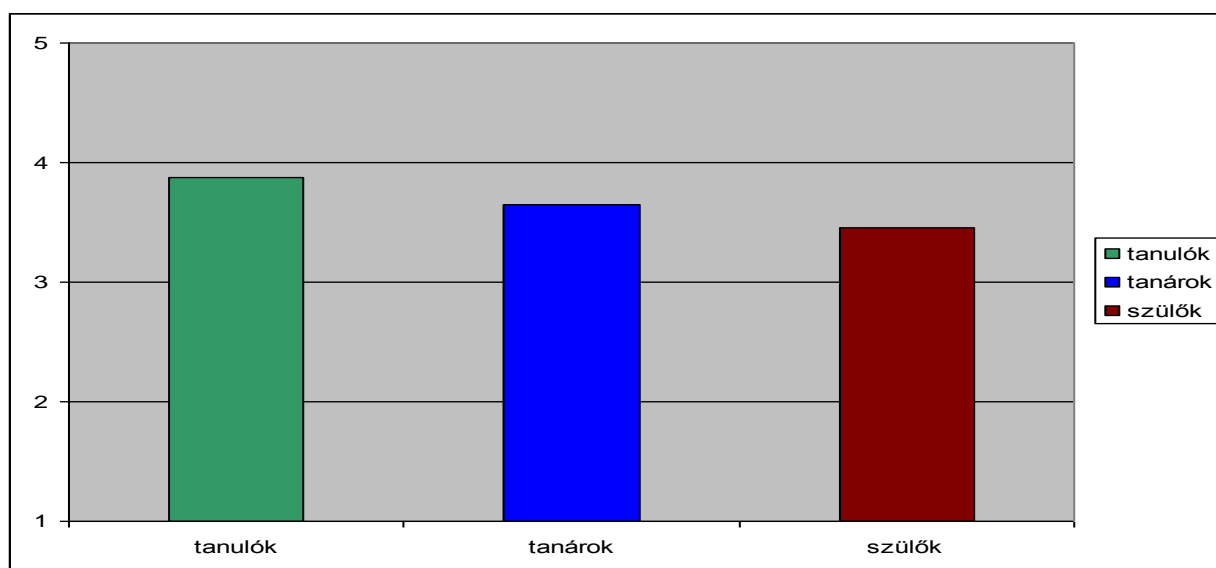
Vizsgálati módszerünk kérdőív volt. Három kérdőívet dolgoztunk ki, egyet a tanulók számára ($\alpha=0,887$), egyet a tanárok számára ($\alpha=0,851$) és egyet a szülők számára ($\alpha=0,944$). A kérdőívekben eldöntendő kérdések szerepeltek, melyekre ötfokozatú skála segítségével lehetett választ adni, valamint kifejtendő, nyitott végű kérdéseket is feltettünk.

A kérdőívek feldolgozásához SPSS programot használtunk. Leíró statisztikákat (átlag /M/, szórás /SD/), valamint átlagok összehasonlítására építő eljárást (t-próba) alkalmaztunk, illetve az összefüggések elemzését korreláció-számítással végeztük el. A kérdőívek megbízhatóságának mérése a Cronbach-alfa mutató segítségével történt.

Eredmények

A kérdőív kérdéseire adott válaszokat a vizsgálati minta populációi alapján átlagoltuk, mint ahogyan azt az 6. ábra mutatja.

7. ábra: A kérdésekre adott válaszok átlagai (n=158)



Az új módszerek bevalását a tanulók értékelték az eredményesség szempontjából a legjobbnak (M=3,88 SD=0,97), ezt követte a tanárok véleménye (M=3,65 SD=0,69), és végül a szülői értékelés zárja a rangsort (M=3,46 SD=1,05). A 3. táblázat a vizsgálat eredményeit mutatja be.

A kérdőív eredményeinek bemutatása (n=158)

Vizsgált kérdéskörök	tanulók eredményei		tanárok eredményei		szülők eredményei	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
Általános elégedettség	4,18	,80	3,83	,56	3,73	,88
Egyéni képességek fejlődése	4,45	,67	3,71	,55	3,64	,85
Oktatás minősége	4,05	,67	4,25	,61	3,77	,61
Szabályok egyértelmősége	4,09	,06	3,83	,96	4,14	,94
Követelmények	4,14	,83	3,79	,66	4,14	,57
Tanulási nehézségek kezelése	3,52	,29	3,54	,72	3,19	,12
Tehetségfejlesztés	3,82	,01	3,79	,78	3,29	,15
Mérési-értékelési rendszer	4,00	,75	3,92	,58	3,60	,82
Pályaorientáció segítése	3,76	,89	3,78	,67	3,63	,16
Kommunikáció	4,19	,98	4,42	,58	4,14	,28
Tanulók közötti kooperáció	3,62	,07	4,46	,51	3,68	1,17
Közösségfejlődés	3,41	,14	3,67	,76	3,14	,17
Tanórán kívüli hatás	4,16	,12	3,86	,89	3,00	,12
Szabadidőre vonatkozó hatás	4,06	,03	3,64	,66	3,22	,11
Önállóság	3,53	,17	3,55	,74	2,90	,04
Teljesítményorientáció	3,50	,10	3,67	,92	3,17	,20
Életkornak való megfelelés	4,38	,74	4,18	,73	3,19	,38
Tanuló-tanár viszony	3,15	,27	3,74	,62	2,89	,41

3. táblázat: A kérdőív eredményeinek bemutatása

A tanulók elégedettek az új módszerekkel ($M=4,18$ $SD=0,80$), úgy látják egyéni képességeik jobban fejlődnek ($M=4,45$ $SD=0,67$), illeszkedik életkorukhoz és a szabadidős tevékenységükben is hasznát látják ($M=4,38$ $SD=0,74$). Problémáikat jobban megbeszélhetik tanáraikkal ($M=4,19$ $SD=0,98$). A tantárgyi követelményeket jobban teljesíthetőnek tartják, a szabályok világosabbak, egyértelműbbek ($M=4,14$ $SD=0,83$). Az összefüggéseket tanulmányozva megállapítható, hogy a fiúk szignifikánsan elégedettebbek ($t=2,73$, $df=66$, $p=0,013$) az új módszerek egyéni képességeik fejlesztésére gyakorolt hatásával, illetve a tanulók életkora is befolyással van a megítélésre ($r=0,484$, $p=0,026$).

A tanárok kiemelték, hogy e módszerek segítségével a tanulók és a tanárok eredményesebben megbeszélhetik a tanulási és egyéb problémáikat ($M=4,42$ $SD=0,58$), az oktatás minősége javul ($M=4,25$ $SD=0,61$), valamint, hogy jobban illeszkednek a tanulók életkori sajátosságaihoz az új módszerek ($M=4,18$ $SD=0,73$). Optimálisnak látják a mérési, értékelési rendszert, egyértelműbbek a szabályok ($M=3,92$ $SD=0,58$). A követelményeket teljesíthetőbbnek ítélik meg, jobban segíti a tehetséges tanulók kibontakoztatását ($M=3,79$ $SD=0,78$). A pályaválasztást, továbbtanulást is segítik az új módszerek ($M=3,78$ $SD=0,67$). A tanuló egyéni képességeihez jobban lehet alkalmazkodni, a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók támogatása jobban biztosítható ($M=3,79$ $SD=0,72$). Pozitívan ítélik meg a pedagógusok a tanulók önállóságát, tanórai motiváltságát ($M=3,55$ $SD=0,74$). Az összefüggéseket tanulmányozva látható, hogy a kérdőívet kitöltő tanár neme (férfi-nő) és a problémák megbeszélésének lehetősége ($r=0,397$, $p=0,06$), illetve a nem és az új módszerekkel való elégedettség között ($r=0,398$, $p=0,06$) pozitív tendenciasintű összefüggés található. A tanárnők vélekedése jobb ($t=-1,968$, $df=23$, $p=0,06$), szerintük az új módszerek több lehetőséget adnak a felmerülő problémák megbeszélésére, de mivel a minta száma alacsony, az eredményt fenntartással kell kezelni.

A szülők véleményét elemezve megállapítható, hogy kevésbé elégedettek, mint a tanulók és a tanárok. Nem látnak pozitív változást az új módszerek alkalmazása után az önálló tanulásra fordított idő vonatkozásában ($M=2,90$ $SD=1,04$). Viszont kiemelik, hogy az új módszerek alkalmazásával egyértelműek a szabályok és az elvárások ($M=4,14$ $SD=0,94$), a követelmények teljesíthetőbbek és a gyermekeik megbeszélhetik problémáikat a tanáraikkal ($M=4,14$ $SD=0,94$). A szülők pozitívan ítélik meg a problémák megbeszélésének lehetőségét az új módszerek alkalmazásánál ($M=4,14$ $SD=1,28$). A szülők iskolai végzettsége összefügg azzal, hogy milyenek ítélik meg a saját gyermekükkel kapcsolatban az oktatás minőségét ($r=0,426$, $p=0,048$). Szintén a szülőknél a szabályok egyértelműségét ($r=0,443$, $p=0,039$), a problémák nevelőkkel történő megbeszélésének lehetőségét ($r=0,514$, $p=0,014$), valamint a

tanuló-tanár partneri viszonyt ($r=0,452$, $p=0,035$) kell kiemelnünk, mivel ezek szintén összefüggéseket mutatnak. Összefüggést találtunk a szülő neme (apa-anya) és a tanár-diák partneri viszony tekintetében ($r=0,452$, $p=0,035$). Az anyák véleménye tendenciaszinten szignifikánsan jobb, szerintük az új módszerek erősítik a jó tanuló-tanár viszonyt ($t=-1,968$, $df=66$, $p=0,066$). Ezen kívül a szülő neme összefügg azzal, hogy az új módszerek mennyire támogatják gyermekük pályaválasztását ($r=-0,395$, $p=0,094$), az apák tendenciaszinten szignifikánsan jobbnak ítélik meg ezt ($t=1,775$, $df=66$, $p=0,094$). A szülők egyértelműen elégedettek azzal, hogy az új módszerek a gyermekeik életkori sajátosságaihoz illeszkedve támogatják a szabadidős tevékenységüket ($r=0,514$, $p=0,042$).

A nyitott kérdésekre adott válaszokat tanulmányozva megállapítható, hogy a tanulók több IKT-s órát szeretnének, az új módszerek tetszenek nekik, szeretnék, ha a tanárok „nem állnának vissza” a régi módszertanra, ezen kívül több szabadidőt, kirándulást, mozgást igényelnek. A tanárok szerint javítható a tanulói csoportok létszáma (kisebb osztálylétszámra lenne szükség), az IKT eszközök elérhetősége problémás (kevés az idő: bepakolás-kipakolás), és az internet elérhetősége is javítható. Javítható lenne továbbá a tanár-szülő kommunikáció, a tanárok közötti team-munka, nagyobb tanári szabadságot és kevesebb adminisztrációt várnának el tehát a tanárok. A szülők véleménye szerint a termék felszereltségén javítani kellene, az új módszerekről többet szeretnének tudni. Számonkérésnél több szóbeli feleletet várnak el. A nevelés erősítését igénylik, valamint azt, hogy a fegyelem nagyobb legyen. Az oktatással, a tanárok munkájával elégedettek.

Eredményeinket hazai és nemzetközi tendenciákkal-vizsgálatokkal hasonlítottuk össze.

Az európai országok szakpolitikusai megfogalmazták azokat a kulcskompetenciákat (ismeretek, készségek, attitűdök), amelyeket valamennyi európai állampolgárnak el kell sajátítania ahhoz, hogy az egyéni képességeit megfelelő módon kibontakoztassa, a társadalmi életben részt tudjon venni, a munkaerő-piacon foglalkoztatható legyen.⁶⁸ Ennek megvalósítása nem könnyű feladat ott, ahol olyan problémák figyelhetők meg, mint amelyeket a problémafeltárás fejezetben bemutatunk. Magyarországon – mint már említettük- több kompetencia alapú pedagógiai program került kidolgozásra, az iskolák vagy befogadják ezeket, vagy nem. Egy országos felmérés szerint ($n=1755$) ezeket a pedagógusok 44,5%-a tartja hasznosnak, ezzel szemben a mi hátrányos helyzetű régióinkban (ahol potenciálisan több a korai iskolaelhagyó) ez a szám alacsonyabb 40,7%⁶⁹. Ez számunkra azt jelzi, hogy külön figyelmet kell szentelni régióinkban egy-egy iskolára. Egy másik országos kutatás felmérte,

⁶⁸ Némethné Tóth Ágnes (2009): Tanári attitűdök és inkluzív nevelés *Magyar Pedagógia* 109 (2), 105-121.

⁶⁹ Liskó Ilona, Fehérvári Anikó (2008). *Hatásvizsgálat pedagógus-továbbképzésekről* OFI, Budapest

hogy mely továbbképzési programokat választják szívesen a pedagógusok (n=2569). E kutatás eredményei megegyeznek a mi eredményeinkkel, a tanárok a tanórai differenciálást (73,46%), kooperatív technikákat (72,06%), IKT-t (65,89%), projektet-epochát (66,41%), hatékony tanulói megismerést (66,75%) választották⁷⁰. Az általunk vizsgált iskolában ugyan ezek a programok kerültek kiválasztásra. Egy harmadik kutatásban olvashatunk az új kompetencia alapú programok alkalmazhatóságáról. Az országos minta (n=1993) ötfokú skálán 3,4 átlagot adott, szemben a mi eredményeinkkel, ahol a pedagógusok értékelésének átlaga 3,65. Tehát ez azt jelzi, hogy a mi – hátrányos helyzetű – régiókban kis lépésekkel, nagy odafigyeléssel lehet előre haladni. A szülők és a tanulók véleményének feltárására nem került sor eddig hazánkban, mi azonban fontosnak tartjuk ezt, mivel úgy gondoljuk, hogy hosszú távon e programok akkor életképesek, ha „mindhárom fél” pozitívan vélekedik a kompetencia alapú pedagógiai programokról.

Az utóbbi években, az iskolákban teret kapott a kompetencia alapú oktatás, mely a tudást, az attitűdöket/nézeteket és a képességeket foglalják magukba. A bemutatott vizsgálattal célunk volt elemezni, néhány kompetencia alapú képzési program közoktatásban történő bevalását. Feladatnak tekintettük, a tanulók, tanárok és szülők véleményének feltárását, és annak elemzését. „Tanórai differenciálás”, „Projektoktatás”, „Kooperatív módszer”, valamint az „IKT eszközök hatását vizsgáltuk a közoktatásban. Hipotézisünk, mely szerint a XXI. század igényeihez jobban alkalmazkodnak az új, alternatív módszerek, beigazolódott. A hatásvizsgálat során mindhárom populáció értékelése pozitív lett, pozitív attitűdöket találtunk a módszerek iránt.

A fejezetben bemutatott eredmények további elemzése a korai iskolaelhagyás megelőzésének szempontjából.

Magyarországon az oktatáspolitikai nem vet gátat a nyitott, új koncepcióknak, és támogatja azok országos elterjedését a közoktatásban. A kidolgozott és a közoktatásba széles körben bevezetésre került új, alternatív módszerek „életben tartása” fontos cél kell, hogy legyen. Amennyiben ez megtörténik hosszú távon jó eredmények várhatóak a korai iskolaelhagyás megelőzésében.

⁷⁰ Liskó Ilona, Fehérvári Anikó, Havas Gábor, Tomasz Gábor (2007). *Kutatási zárójelentés*. OFI, Budapest.

- Várható hosszú távú eredmények lehetnek a tanulók szempontjából:
 - az elsajátított tudás alkalmazása javulhat, így felnőve képessé válhatnak hasznos, alkotó munka végzésére
 - mivel aktívan részt vehetnek saját tanulási folyamataikban, felnőve aktív felnőtté válhatnak
 - az önálló ismeretszerzés képessége lehetővé teszi, hogy felnőve önálló emberré tudjanak válni
 - a problémakezelés képessége alkalmassá teheti a tanulókat, hogy felnőve rugalmas problémamegoldásra alkalmas lényé váljanak
 - a kooperatív módszer alkalmazása fejlesztheti őket, hogy felnőve képesek legyenek team munkában dolgozni
 - az objektív megismerési és értékelési rendszer alkalmassá teheti a diákokat, hogy felnőve mások teljesítményét megítélni tudó emberré váljanak
 - amennyiben az egyéni bánásmód, differenciált készségfejlesztések a közoktatásban általánossá válnak, felnőve a diákok a másság elfogadására nyitottabbá válhatnak.
- Várható hosszú távú eredmények lehetnek a pedagógusok szempontjából:
 - a szűk időkeretek kitágulhatnak,
 - a kommunikáció-konfliktuskezelés javulhat a problémák megbeszélésén keresztül,
 - a diákok érdeklődése, intrinszc motivációja növelhető az új módszerek segítségével,
 - az IKT eszközök segíthetik a tanórai felkészülést, a differenciált tanóragezetést,
 - kiégés csökkenhet,
 - a figyelem hosszabb ideig fenntarthatóvá válik, a tanulók a tanulás iránt motiváltabbá válhatnak és ez eredményesebb tanári munkát eredményezhet.
- Várható hosszú távú eredmények lehetnek a szülők szempontjából:
 - az iskola a gyermeki élet természetes színtere lehet,
 - az iskola pozitív megítélése kedvezően hathat a szülő-pedagógus-tanuló viszonyra,
 - pozitív hatással tudnak lenni a gyermekeik pályaválasztására.

Mindezek alapján megállapítható, hogy e fejezetben említett módszerek sikeresek lehetnek a közoktatásban, pozitív pedagógiai innovációk, a korai iskolaelhagyók száma csökkenthetőek általuk, mivel a belső attribúciót erősítik, információt adnak a gyerek kompetenciájáról, pontosabban meghatározzák a teljesítmény elemeit, spontán, változatos módszerek és az erőfeszítésnek és a képességeknek tulajdonítják a sikert. Egyértelműen nagyobb sikerélményhez jutnak a tanulók.

4. AZ ISKOLAI ÁTMENET PROBLEMATIKÁJA ÉS A KORAI ISKOLAELHAGYÁS

E fejezetben bemutatásra kerülő, már publikált⁷¹ módszertani fejlesztés, ajánlásokat fogalmaz meg az iskolatípusok közötti átmenet problematikájára, különös figyelemmel a hátrányos helyzetű, tanulási problémákkal rendelkező, alulmotivált tanulók támogatására. A korai iskolaelhagyók száma az iskolatípusok közötti átmenetekenél felerősödik, ezért lényeges a pedagógiai pszichológia nézőpontjából e probléma tanulmányozása, illetve szerencsés, módszertani ajánlások megfogalmazása.

Problémafeltárás, az iskolai kudarc és sikertelenség veszélyének kitett tanulók problematikája

Pedagógiai szakpszichológusként kollégáimmal évek óta kutatjuk az iskolai kudarc és sikertelenség veszélyének kitett tanulók problematikáját, az egyéni bánásmód, differenciált készségfejlesztés módszertani kérdéseit.^{72, 73} Ebben kiemelt helyet kapnak a hátrányos helyzetű, nehéz körülmények között élő tanulók iskolai előmenetele, sikeres továbbtanulási esélyei.

Az Észak Magyarországi régió Magyarország egyik elhúzódó szerkezeti válságban lévő területe. Korábban ez a térség az ország nehézipari tengelyéhez tartozott, mely hosszú időn keresztül átlagos, vagy annál jobb megélhetést nyújtott az itt élőknek. Az 1980-as évek végétől egyre erősebben mutatkoztak a régióban a válság jelei. Gyárak, üzemek sora zárt be. Megugrott a munkanélküliség, „öröknek” vélt egzisztenciák tűntek el egyik napról a másikra. A szülők kiábrándultsága egyre jobban rányomta bélyegét a diákokra is, megnőtt a hátrányos helyzetű tanulók száma. Ebben az elhúzódó válságban nagyon sok érték, így a tanulás, továbbtanulás, mint a jobb sorba kerülés esélye is egyre inkább elértéktelenedett.

⁷¹ Hanák Zsuzsanna (2009): Problémák és megoldások. (Hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulásának támogatása speciális tréningprogramok segítségével.) In. Az iskola szocializációs funkciói (szerk.: Bábosik–Torgyik) Eötvös kiadó, Budapest. pp.178–186

⁷² Estefánné Varga Magdolna (2002): *Esélyteremtés a pedagógiában* EU-EKF Eger.

⁷³ Dávid Mária (2003): *Pedagógiai tanácsadási módszerek a pályaválasztás segítésében*. Borsod – Abauj – Zemplén Megyei Munkaügyi Központ. Miskolc.

Mindezt felismerve fogalmazódott meg az a kérdés, hogy a mai magyar általános iskola e probléma kezelésére mennyire optimális, vagy ellenkezőleg, milyen hiányosságokat mutat?⁷⁴

Az új helyzet kezelésére az iskolarendszer nincs igazán felkészülve, hiszen a pedagógusoknak sokáig nem kellett ilyen problémákkal szembenézni. A pedagógusok szerepmódeljéből, kompetenciáiból hiányoznak azok a technikák, eljárások, melyekkel a családot és a diákot a pedagógusokkal együttgondolkodásra lehetne bevonni annak érdekében, hogy e felnövekvő generációknak jobb munkaerő piaci esélyei legyenek, főleg a halmozottan hátrányos helyzetben élő tanulókkal kapcsolatban.

Ugyanakkor tankötelezettség elválaszthatatlan a tanuláshoz való jogtól, amely annak a lehetőségét is magába foglalja, hogy a hátrányos helyzetű tanulók is képességeiket maximálisan ki tudják bontakoztatni. A fiatalok számára az általános és a középiskola a szocializáció egyik fontos színtere, társadalmi beilleszkedésük egyik fontos eleme. Ezért, a korai iskolaelhagyás szempontjából veszélyeztetett tanulókat nevelő – oktató intézményekben folyó pedagógiai munkát szakmailag kiemelten kell támogatni, hogy meg tudják „tartani” és eredményesen tudjanak foglalkozni e tanulókkal. Ennek érdekében fontos a problémák feltárása, fontos a pedagógusok ismereteinek, önismereteik, képességeik fejlesztése. Lényeges a szülők bevonása a problémakezelés megoldásába.⁷⁵

Módszertani megoldások keresése, problémák és megoldások, sikeres iskolai átmenetek.

Kidolgozásra került az „Alma mater” projekt, melynek célja kettős volt, egyrészt a hátrányos helyzetű tanulók sikeres továbbtanulásának támogatása speciális tréningprogramok segítségével, másrészt a pedagógusok felkészítése a program működtetésére. E cél elérése után várható, hogy a korai iskolaelhagyás száma egyértelmű csökkenést fog mutatni.

A projekt célcsoportja- a problémafeltáró kutatás fázisában- az Észak – Magyarországi régió hátrányos helyzetű tanulóit, tanuló szüleit, valamint felkészülésüket segítő pedagógusok és kortársak. Az elkészült „Alma-mater” program országos, sőt nemzetközi felhasználással bír.

⁷⁴ Bábosik Zoltán (2005): *Felkészítés a munka világára az általános iskolában*. Zborník Vedeckovyskumnych Prác Katedry Pedagogiky (1). Banská Bystrica.

⁷⁵ Balázs Sándor (2000): *Az életvezetés újabb elmélete*. OKKER Kiadó. Budapest.

A problémafeltáró kutatás fázisában az iskolák kiválasztásánál több szempontot tartottunk szem előtt, például azok az általános iskolák vehettek részt a projektben, ahol a továbbtanulók aránya az országos átlag alatt volt, a településen nem volt középfokú oktatási intézmény, az iskolában a veszélyeztetett helyzetű tanulók aránya nagyobb volt a területi átlagnál, a tantestület maximális létszáma 40 fő. Középiskolák kiválasztásának szempontjai közül fontosnak tartottuk, hogy a bejáró tanulók, és a kollégiumi elhelyezésben részesülők aránya meghaladja a területi átlagot, a lemorzsolódás aránya (felvett és végzetek aránya) magasabb az országos átlagnál.(KSH adatok alapján). A kutatás módszerül interjút alkalmaztunk.

A kiválasztott iskoláknál tehát problémafeltárást végeztünk, és a következő eredményeket kaptuk:

1. Az általános iskolai pedagógusok birtokában nincs olyan pedagógusi kompetenciakörbe tartozó vizsgálati módszer, amellyel időben fel tudnák tárni a hátrányos helyzetet és tanulási nehézségeket, valamint nem kellően felkészültek a problémás tanulók továbbtanulásának támogatására.
2. Az általános iskolás tanulók szülei (főleg a hátrányos helyzetű, valamint tanulási nehézséggel küzdő tanulók szülei) nem kapcsolódnak be aktívan a gyermekeik továbbtanulásával összefüggő kérdések megvitatásába.
3. A hátrányos helyzetű és tanulási nehézségekkel küzdő általános iskolai tanulók igénytelenek a pályaválasztásban, nem ismerik saját értékeiket, lehetőségeiket, pályaválasztásukat nem gondolják át.
4. E tanulók pályaválasztása, középiskolai továbbtanulása nem egy közösen (tanuló, szülő, tanár) kialakított és a felek által elfogadott, támogatott irányba történik.
5. A középiskolákban e problémás tanulók beilleszkedése nehézkes, ezért nagyobb a lemorzsolódásuk aránya.
6. A középiskolai tanárok nincsenek felkészülve a középiskolai beilleszkedés problémáinak kezelésére, nehezen ismerik meg az új tanulók értékeit, problémáit.
7. A középiskolákban nincsenek kortárssegítők, akik ezen életkorban lényeges támaszt adnának az iskolai átmenet problematikájában.

8. A középiskolákban nem működik egyéni és csoportos tanácsadás, melyeken szakember segítségével a tanulók fel tudnák dolgozni problémáikat.

Mindezek nehezen teszik lehetővé az sikeres iskolaváltást valamint azt, hogy a hátrányos helyzetű és a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók pályaválasztása, középiskolai beilleszkedése, teljesítménye sikeres legyen, ezért a korai iskolaelhagyás egyértelműen prognosztizálható náluk.

A korai iskolaelhagyás problematikájának kezelése speciális tréningprogramok támogatásával

A pszichológusi munkában gyakran használatosak a terápiák és a tréningek, melyek segítségével feltárhatóak a problémák mögött meghúzódó okok, illetve megoldási javaslatok dolgozhatók ki. E módszerek egyik előnye, hogy az érintett személy/személyek maguk, ill. közösen keresik, illetve dolgozzák ki a megoldást saját problémáikra. Várható, hogy a korai iskolaelhagyás megelőzését jól kidolgozott, téma- centrikus komplex tréningprogramok segítik. A terápiák – mint módszerek – egyértelműen pszichológusi kompetenciakörbe tartoznak, de a tréningek vezetésére megfelelő felkészültség után pedagógusok is bevonhatóak.

A pedagógiai kompetenciakörbe tartozó módszertani megoldás kiscsoportos foglalkozások megtervezése és lebonyolítása lehetne, a tanulók, a tanulók szülei-tanárai-kortársai számára. A kiscsoportos tréningprogramok segítenek abban, hogy a résztvevők legyenek képesek életpálya szemléletben gondolkodva felkészülni, ill. felkészíteni, az élethosszig tartó tanulás folyamatára, valamint a pályatervezésre. A pedagógusok képesek legyenek strukturált pályaorientációs csoportos foglalkozások vezetésére, a munkaerő piaci információk feldolgozására és ezek továbbítására tanítványaik részére. A tréning módszer lehetőséget ad bőséges sajátélmény, és egyben új ismeretek megszerzésére.

Projektünkben több tréningprogram kialakítására és kipróbálására került sor, remélve, hogy a korai iskolaelhagyók száma e programot befogadó iskolákban csökkenni fog. A következőkben e programok bemutatására kerül sor.

„Segítő” tréning az általános iskolai pedagógusok számára

A tréningprogram összeállítása előtt interjúk és beszélgetések során felmértük a pedagógusok igényeit, elvárásait a tréninggel kapcsolatban. 9 általános iskola tanárai vettek részt e

munkában, valamivel több, mint 220 interjút készítettünk. Részükről több igény merült fel. Gyakorlati útmutatást várnak a pályaválasztás, pályaaorientáció témájában. Érdekelte őket, hogyan lehet a tanulókat hozzásegíteni a legoptimálisabb pályaválasztási döntéshez. Erőteljes igényük volt, hogy játékos gyakorlatokat elsajátítsanak.

A tréningprogram öt foglalkozáson keresztül alkalmanként hat órában zajlott.

Az első alkalommal ismerkedésre, csoportépítésre, a tréningen való motivációs háttér feltárására került sor. Ezen kívül a pedagógusok megfogalmazták saját céljaikat, valamint a csoportcélok és csoportszabályok kidolgozására került sor. Ebben a szakaszban elsősorban olyan ismerkedő, csoportépítő gyakorlatokat alkalmaztunk, melyeket a pedagógusok a mindennapi munkájukban tanítványaiknál alkalmazni tudnak. A második foglalkozás a legfrissebb szakirodalmakból átvett elméleti áttekintés tanulmányozásával indult. Ezt követően a tanárok saját eseteket beszéltek meg és a felmerülő problémákat megpróbálták visszavezetni az elméleti részben áttekintett okokra. A harmadik foglalkozás a hátrányos helyzetű, korai iskolaelhagyás szempontjából veszélyeztetett tanulók iskolai motivációjának, tanulás iránti attitűdjének, tanulási orientációjának, tantárgyak iránti attitűdjének problémáival foglalkozott. Az elméleti áttekintés után konkrét eseteket beszéltünk meg. A negyedik foglalkozás szintén elméleti áttekintéssel indult, melyben a témánk szempontjából veszélyeztetett tanulók érdeklődési területeit, pályaválasztás szempontjából lényeges képességterületeket tekintettünk át. Természetesen e témakörben is a tanárokkal konkrét esetek megbeszélésével zártuk a foglalkozást. A záró foglalkozáson a csoporttagok levonták mindazokat a következtetéseket, amelyekre mindennapi gyakorlatukban szükségük volt. Értékelték egyéni és csoportcélok elérését és több, játékos pályaaorientációs munkát segítő gyakorlattal ismerkedtek meg.

„Segítő” tréning a középiskolai pedagógusok számára

A tréning anyagának előkészítése előtt e programnál is felmérést végeztünk a pedagógusok körében. 5 középiskola vett részt a munkában az elkészített interjúk száma hasonló volt, mint az általános iskolákban, a középiskolákban jóval nagyobb számú volt a tanári kar. Itt is megkérdeztük, hogy mit várnak a képzéstől és hogy milyen kompetenciákat szeretnének elsajátítani. A középiskolai tanárok a kommunikációs és konfliktusmegoldó készségeiknek erősítését, a hatékonyabb tanulókkal való foglalkozást jelölték legfontosabb célként. Igényük volt továbbá, hogy új módszereket tanuljanak meg a középiskolai tanulók többoldalú

megismerésére, közösségbe való beilleszkedésük segítésére vonatkozóan. Bővíteni kívánták önismeretüket, hogy felkészültebbeknek érezzék magukat a mindennapok kihívásaira. E tréninget is öt alkalommal, alkalmanként hat órában terveztük és bonyolítottuk le.

A tréning ez alkalommal is bevezetéssel indult, ahol szintén a résztvevők megismerhették egymást, egyéni és csoportcélokat kidolgozták és megalkották a csoportszabályokat. A második alkalommal a kommunikáció volt a fő téma. Az elméleti alapok áttekintése után bőséges önismereti gyakorlaton keresztül tártuk fel a középiskolai tanárok kommunikációs jellemzőit. Külön figyelmet fordítottunk az értő figyelem és az én-üzenetek alkalmazására. Törekedtünk arra, hogy olyan gyakorlatokat, önismereti kérdőíveket alkalmazzunk, melyeket a tanárok később tanítványai körében is fel tudnak használni. A harmadik foglalkozás a konfliktusok megoldása alcímet viselte. Rövid elméleti bevezetés után a középiskolai tanárok összegyűjtötték azokat a konfliktusokat, amelyekkel nap, mint nap találkoznak a hátrányos helyzetű, középiskolát kezdő, korai iskolaelhagyás szempontjából veszélyeztetett tanítványaiknál. Ezt követően áttekintettük, hogy hogyan reagálnak ezekre a konfliktus helyzetekre. Szerepjátékokkal, külső szemlélőként láthatták saját megnyilvánulásait. Miután elemeztük konfliktusmegoldó stílusukat, változtatási stratégiákat dolgoztunk ki. E programot tartották később a középiskolai tanárok a tréningprogram legeredményesebb foglalkozásának. A negyedik alkalommal a pedagógus, mint vezető, témát érintettük. Megbeszéltük, hogy a pedagógusnak milyen szerepeknek kell megfelelnie a középiskolában. Az ötödik foglalkozás a saját hatékonyság növelésének további megtervezésével, önreflexióval záródott.

„Merre tovább” tréning az általános iskolai tanulók és szüleik számára

A Merre tovább tréning célja, hogy segítséget kapjanak az általános iskolában tanuló hátrányos helyzetű továbbtanulás előtt álló gyermekek és szüleik abban, hogy megalapozott továbbtanulási döntést hozzanak. A tréning célcsoportja pályaválasztás előtt álló általános iskolás diákok és szüleik voltak. A diákok száma összesen 171 volt, minimális létszámban voltak az iskolákban nem hátrányos helyzetű tanulók. A korosztály 13–15 év volt. A tréningen való megjelenés természetesen nem volt kötelező, de iskolánként ki tudtunk alakítani egy-egy csoportot. A tréningprogram itt is 5 x 6, azaz 30 órában zajlott. Egy tréningcsoportban 15-20 fő vett részt, ez főleg a szülők megjelenésétől függött. Tanárok közül

gyakran az osztályfőnökök voltak jelen, de volt iskola ahol a gyermekvédelmi felelős és a napközis nevelő is csatlakozott a csoporthoz.

A tréningnek fő nehézsége az volt, hogy a korai iskolaelhagyás szempontjából veszélyeztetett tanulók szülei hajlandóak legyenek bekapcsolódni e munkába. Érezhetően meglepődtek, hogy partnerként közelítünk feléjük. Végül sikerült a csoportot összeállítani az iskolákban. Az első alkalommal e tréning során is ismerkedéssel indítottunk. Hosszú időt kellett szentelni arra, hogy a tanulók és a szülők, valamint a pedagógusok között egyenrangú viszony alakuljon ki. Tartalmi munkát gyakorlatilag a második alkalommal tudtunk végezni, ahol a tanulók elmondták, hogy milyenek tartják magukat, majd a szülők elmondták, hogy ők milyenek tartják gyerekeiket. Különleges élmény volt a csoportvezető számára, hogy mennyire más jellemzőket emelnek ki a tanulók, szülők, ill. tanárok. Sajnálattal láttuk, hogy elsősorban a negatívumok erősödtek fel és háttérbe szorultak a tanulók értékei, tehetségük. A harmadik alkalommal a tanulók elképzeléseit tártuk fel a továbbtanulással kapcsolatban, ill. a szülők elképzeléseit beszéltük meg. A negyedik alkalommal a pozitív döntéshozatal előkészítésére helyeztünk hangsúlyt, itt már érezhető volt a szülők, gyermekek és a tanárok egy irányban „mozdulása”. A záró foglalkozáson a személyes tapasztalatok összegzését, a további információk átadására a „kitől lehet még segítséget kérni” kérdéseket beszéltük meg. A tréningen alkalmaztunk egy ún. „Bemutakozó” füzetet, mely három részből áll. Az első részt a tanulók önmagukról töltik ki, milyenek látják magukat, milyen jó és rossz tulajdonságaik vannak, milyen szakmát szeretnének választani, milyen tanulási tervekkel rendelkeznek. A füzet második fejezetét a szülők dolgozzák fel, hogyan látják gyermeküket, milyen szabadidős tevékenységet végeznek szívesen, milyen érdeklődési körökkel rendelkeznek, milyen jó tulajdonságokat tudnak megfogalmazni gyermekükkel kapcsolatban, és nem utolsósorban, hogyan látják gyermekük továbbtanulását. A füzet harmadik és egyben záró fejezetében az osztályfőnök ad pár információt a tanulóról, a tanuló iskolai pályafutásáról, az osztályban betöltött szerepeiről. Milyen jó tulajdonságokat fedeztek fel a tanulónál az évek során. Milyen tanulási technikával dolgozik a tanuló, miben lehetne őt támogatni. Tehát, ez a tréning egyértelműen a hátrányos helyzetű tanulók értékeit, erősségeit kívánta feltárni, közös gondolkodást segített a tanuló-tanár-szülő vonatkozásában.

„Beilleszkedő” tréning a középiskolát kezdő tanulók számára.

A beilleszkedő tréning azoknak a középiskolát kezdő tanulóknak szól, akik a korai iskolaelhagyás szempontjából veszélyeztetettek. A csoportfoglalkozás a szakirodalom által leírt kics csoportos formában történt. A programban részt vevő 5 középiskola minden képzését kezdő osztályában meghirdettük a tréninget, és el is tudtuk indítani. Közel 100 középiskoláját kezdő diákról volt szó, osztályonként 4–5 tanuló volt a korai iskolaelhagyás veszélyének kitéve hátrányos helyzete miatt. 5×6, azaz 30 órában foglalkoztunk a középiskolát megkezdő tanulókkal. Célunk egyértelműen az, hogy segítsük beilleszkedésüket a középiskolába. Első alkalommal az új környezetet mutattuk be. Az új környezetbe történő sikeres beilleszkedés feltételeit, személyi, tárgyi környezetet ismerték meg. A második és harmadik alkalommal a problémák felszínre kerülésének és kezelhetőségének kérdésével foglalkozott. Bensőséges légkört alakítottunk ki csoporton belül. Tisztáztuk, hogy nehézségek esetén kihez fordulhat a tanuló és megpróbáltunk jó kapcsolatot kialakítani a segítséget kérő és a segítséget adó között. A negyedik alkalommal a tanulók kidolgozták rövid- és hosszú távú céljaikat és terveiket a középiskolai évekre vonatkozóan. Motiváltuk a tanulókat arra, hogy önbizalmukat erősítsük és arra, hogy az iskolai élet aktív részesei, alakítói és ne elszenvedői legyenek. Az ötödik alkalommal a csoportzárással fejeződött be.

A beilleszkedő tréning azokban a középiskolákban volt a legsikeresebb, ahol szeptemberben tömbösített formában tudtuk elvégezni.

„Kortárssegítő” tréning a felsőbb éves középiskolai tanulók számára

Véleményünk szerint a leendő kortárssegítők a korai iskolaelhagyás prevenciójában speciális szerepet töltenek be. Ők a véleményformálók, ők alakítják azt az aktív magot, akik meghatározzák az iskola közéletét. Ezeket a kortárssegítőket általában valamilyen diákszervezetben találjuk, vagy valamilyen tisztséget töltenek be, amely valóban az iskola javát szolgálhatja. Célunk volt, hogy a középiskolákban 4–5 kortárssegítő „működjön”, de jóval több jelentkezőnk volt. Így középiskolánként 15–20 fős csoportokat indítottunk. A program során a kortárssegítők figyelmét a középiskolát kezdő hátrányos helyzetű, a korai iskolaelhagyás veszélyének kitett tanulók támogatására hívtuk fel. A tréninggel célunk az volt, hogy az újonnan bekerülő diákok sajátos helyzetére ráirányítsuk a kortársak figyelmét. Célunk volt továbbá, hogy megértői magatartást alakítsunk ki náluk. Információs bázis alakítottunk ki, melynek tudatában fontos ismerethez tudják segíteni az új,

veszélyeztetett iskolatársukat. Fontosnak láttuk a segítői magatartás elemeinek megismertetését, a kommunikációs technikák hatékony alkalmazását. Olyan önszerveződés beindítását, mely képessé teszi a közösséget arra, hogy segítse az újonnan érkezett hátrányos helyzetű tanulók beilleszkedését. A tréningprogram ez esetben is 5×6, azaz 30 óra volt. Első alkalommal a csoportépítésen túl a beilleszkedést elősegítő alapszabványok megbeszélésére került sor. A második alkalommal a segítői magatartást jellemző viselkedéselemek tudatosítását végeztük. A harmadik foglalkozáson a segítő folyamat kommunikációs technikák felismerésére és fejlesztésére helyeztük a hangsúlyt. A negyedik alkalommal a tudatosságot kívántuk fejleszteni, mégpedig azért, hogy a kortárssegítők tudatosan legyenek képesek kapcsolatot kialakítani és információt nyújtani veszélyeztetett kortársaiknak. A tréning zárásaként közösen végiggondoltuk, hogy melyek azok az iskolai programok, amelyekbe a korai iskolaelhagyás szempontjából veszélyeztetett tanulók bekapcsolódhatnak, sikerélményekhez juthatnak, megerősödnek.

A módszertani fejlesztések további elemzése a korai iskolaelhagyás megelőzésének szempontjából

Az „Alma mater” projekt elért eredményeinek kiterjesztéséhez több lehetőség kínálkozik. Várható hosszú távú eredmények a tanulók szempontjából, hogy a program sikeres megvalósítása esetén csökken az iskolaváltáskor lemorzsolódó tanulók száma, az egyéni képességeknek adekvátabb pályaválasztás – sikerélmény – kitörési lehetőség, könnyebb és zökkenőmentesebb lesz a középiskolai beilleszkedés. A családok (szülők) szempontjából növekszik azok száma, akik egyenrangú, tenni akaró partnerként vesznek részt a gyermekük sorsának alakításában. A pedagógusok szempontjából új kompetenciák alakulnak ki, a beilleszkedési és tanulási kudarcokkal küzdő tanulókkal való bánásmódban, megalapozottabb pályaválasztási munka valószínűsíthető, a középiskolába való beilleszkedést segítő kompetenciák erősödhetnek. Az iskolák szempontjából hatékony együttműködés alakulhat ki az általános- és középiskolák között, lehetőség adódik eddig fel nem térképezett helyzetek felismerésére és az ebből eredő új utak feltárására. A középiskola könnyebben megismeri a tanulókat, így eredményesebb egyéni és csoportos fejlesztést tud végrehajtani. Az „Alma-mater” programot 2000–2002 között fejlesztettük ki, és a próbakurzusok után 2004-óta van jelen, mint jó gyakorlat, a hazai közoktatásban. A több mint 10 év alatt az ország különböző területén kértek szakmai felkészítést a megvalósítására. (pl.: Budapest, Debrecen,

Kiskunhalas, Miskolc, Nagykanizsa, Ózd, Székesfehérvár, Szombathely, Szeged, Veszprém, stb.). Nemzetközi szinten is érdeklődés jelent meg, Szlovákiában és Montenegróban. A program alapítójának a programot megvalósítók folyamatosan visszajelzést küldenek a szerzett tapasztalatokról, ez a minőségbiztosítás egyik előírása volt. Ezen visszajelzések alapján a következők írhatóak le:

Amennyiben a várható hosszú távú eredményeket összevetjük, a megvalósult eredményekkel azt látjuk, hogy a tanulók szempontjából valóban csökkent az iskolaváltáskor a lemorzsolódók száma 15–20% közötti pozitív változást jeleztek vissza az iskolákból. Az egyéni képességeknek adekvátabb pályaválasztás – sikerélmény – kitörési lehetőség tekintetében minimális pozitív elmozdulás tapasztalható (3–5%). A könnyebb középiskolai beilleszkedés segítése azonban várakozásunk feletti sikerességet mutat, a visszajelzések 90–100%-os elégedettséget jeleznek. A „Beilleszkedő” tréningprogramot önmagában is „életképesnek” tartják a megvalósítók, elsősorban a képzés elején (szeptember elején) tömbösített óraszámokban. A hátrányos helyzetű családok (szülők) szempontjából nem jellemző, hogy növekszik azok száma, akik egyenrangú, tenni akaró partnerként vesznek részt a gyermekük pályaválasztásában, a döntést a képzőhely közelsége, valamint a tanuló baráti kapcsolatai határozzák meg inkább. A pedagógusok szempontjából új kompetenciák kialakulása megtörtént, elsősorban beilleszkedést segítő kompetenciák erősödtek. Az iskolák (általános-közép) szempontjából együttműködés terén nem látnak lényeges változást.

Tehát összegzésül leírható, hogy a korai iskolaelhagyás megelőzését jól kidolgozott, téma- centrikus komplex tréningprogramok segíthetik. Elsősorban a középiskolát kezdő, ill. iskolát váltó tanulók esetén a „Beilleszkedő-tréning” ajánlható a magyar közoktatás számára, mint a korai iskolaelhagyás megelőzésére alkalmas tréningprogram. Hangsúlyozni kell azonban, hogy a tréningek vezetése speciális kiscsoportvezetési ismereteket igényel, melyre a pedagógusoknak fel kell készülni, a tréningek vezetése speciális kompetenciákat követelnek meg a csoport vezetőjétől.

5. A KORAI ISKOLAEELHAGYÁS SZEMPONTJÁBÓL KIEMELTEN VESZÉLYEZTETETT TANULÓK

E fejezet, a korai iskolaelhagyás szempontjából kiemelten veszélyeztetett tanulók jellemzőit összefoglaló saját, már megjelent publikációk bemutatásával, illetve további elemzésével foglalkozik. Az elmúlt öt tanévben 31 speciális, gyakorlati orientáltságú egyetemi kurzust tartottam 713 fő részvételével a pedagógus képzés és továbbképzés keretén belül. E kurzusok célja az egyéni bánásmódot igénylő, valamint a roma tanulók elfogadtatása a pedagógusok részéről, valamint olyan kompetenciák kialakítása, melyek alkalmassá teszik őket, hogy elfogadó, pozitív attitűdökkel forduljanak a korai iskolaelhagyás szempontjából erősen veszélyeztetett tanulók felé. A kurzus elméleti alapját e fejezetben bemutatásra kerülő publikációk adták, a feldolgozás módszere nagyon változatos (kooperatív, projekt, portfólió készítés stb.) volt, melyekről az előző fejezetben már szó esett. Az első tanulmány célja, felhívni a figyelmet a hátrányos helyzetű, roma tanulókat nagy létszámban oktató pedagógusoknak a pszichikus funkciók eltéréseire, melyek nem a jó-rossz kategóriák, hanem meg kell teremteni azokat a külső tárgyi feltételeket, valamint belső pszichés állapotot melyben a roma tanulók optimálisan fejlődhetnek.⁷⁶ E fejezet második része egy monográfia⁷⁷ pár gondolata, mely az egyéni bánásmódot, differenciált képességfejlesztést igénylő, korai iskolaelhagyás szempontjából veszélyeztetett tanulók jellemzőt foglalja össze, és szintén a fent jelzett kurzus elméleti alapját adták.

Hátrányos helyzetű, roma tanulók a magyar közoktatásban

A romák társadalmi integrációjában döntő szerepet játszik az iskolázottság. Az iskolai eredményesség sokdimenziós változó, az iskolai siker, illetve kudarc részben belső, részben küldő tényezőktől függ. Az eredményes oktatás feltételeinek ismerete, az iskolai siker, illetve kudarc okainak feltárása lehetővé teszi, hogy a pedagógus kidolgozza a tanulási eredménytelenség megelőzésére, illetve felszámolására irányuló oktatási módszereket, eljárásokat. Az iskolai teljesítményt meghatározó tényezőket a pedagógiai pszichológiában négy komponens alapján vizsgálhatjuk, mint ahogyan az már a bevezetőben említésre került.

⁷⁶ Hanák Zsuzsanna: Hátrányos helyzetű, roma tanulók a magyar közoktatásban In.: Sokszínű pedagógiai kultúra szerk. Torgyik Judit International Research Institute s.r.o., 2014 Komárno Slovakia ISBN 978-80-89691-05-0

⁷⁷ Hanák Zsuzsanna (2015): Egyéni bánásmódot igénylő tanulók a közoktatásban. EKF Eger.(120p) ISBN 978-615-5509-40-7

A tanuló biológiai és pszichés tényezői meghatározó összetevők, így az egészségi állapot, a teherbíró képesség, az intellektuális tényezők, a személyiség irányulása és önszabályozása, az érzelmi élet, valamint a motivációs tényezők domináns komponensek az iskolai teljesítmény eredményességében. Ehhez szorosan hozzájárul maga a pedagógus, az ő személyiség struktúrája, szakképzettsége és társadalmi megbecsültsége, valamint a hivatástudata és a tanuló iránti beállítódása. Természetesen a pedagógiai tényezők is erőteljesen hatnak az iskolai teljesítményre, ez alatt értendő az oktatási rendszer milyensége, elmélet és a gyakorlat összefonódása, a tanulói aktivitás foka, valamint az iskola követelményrendszere. E tényezőkön kívül nem szabad megfeledkezni a társadalmi tényezőkről sem, a családról, annak szerkezetéről, érzelmi légköréről, gazdasági és kulturális feltételeiről, de fontos az iskolai osztály, fontos a tanár-tanuló viszony, és a családon és iskolán kívüli tanulói interakciók is. A roma gyerekeket nagy létszámban oktató iskolákban alapvető fontosságú, hogy a pedagógus jó kapcsolatot alakítson ki a szülőkkel. A pedagógus az, aki munkája, hivatása révén a többség és a kisebbség között kultúra-és értékközvetítő tud lenni. Jelen fejezetben a pedagógus és a roma család kapcsolata kerül nagyító alá, mely tevékenység nagymértékben támogatja a sikeres iskolai teljesítményt, és ezen keresztül a romák társadalmi integrációját, valamint a korai iskolaelhagyás megelőzését.

A témával kapcsolatban a következő kérdésekre kerestünk választ:

- Fejlődés-és személyiséglélektani szempontból megállapítható-e a hátrányos helyzetű roma tanulók esetében eltérés a biológiai-pszichológiai jellemzők terén?
- Nevelépszichológiai szempontból milyen főbb problémákat látnak a pedagógusok a hátrányos helyzetű roma családokkal, tanulókkal kapcsolatban, valamint a pedagógusok milyen attitűdökkel rendelkeznek velük szemben?
- Pedagógiai-pszichológiai szempontból megfelelnek-e az iskolai pedagógiai programok a hátrányos helyzetű roma tanulók igényeinek?
- Szociálpszichológiai szempontból milyen mértékű társadalmi különbözőség látható a hátrányos helyzetű roma tanulók családi szocializációjában?

A magyar kutatók közül több, pedagógiai pszichológiával foglalkozó professzor munkáit tanulmányoztuk át, és elemeztük a témánk szempontjából.

Nagy Mária (2002) kutatásában leírja⁷⁸, hogy a vizsgált pedagógusok (n=540) az iskolai sikerek és kudarcok okainak boncolgatásában legtöbbször emlegetett szereplő a család. A

⁷⁸ Nagy Mária (2002): Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélgetnek. Magyar Pedagógia, 2002. 3. sz. 301–331. Budapest

családot önmagában 182, más tényezőkkel együtt 123 alkalommal említették, ez összesen a válaszolók 56%-a. A tanulókat 39, más kombinációban 102 alkalommal említették, ez a válaszolók 26%-a. Önmagukat a pedagógusok 41, illetve más kombinációban 69 alkalommal okolták, ez a válaszolók 20%-a. Ezen eredmények mögött az az élmény áll, hogy az iskola és a cigány családok világa nagyon távol áll egymástól, valójában két külön világról van szó. A pedagógusok, hivatalból is, de saját kulturális hovatartozásuk okán is az iskolai kultúra megtestesítői. A pedagógusok saját – családi, iskolai és pálya – szocializációjuk alapján „működnek”. A hagyományos roma közösségen, családon belüli szocializáció azonban ettől eltérő jellegzetességekkel rendelkezik.

Szabóné Kármán Judit (2000) tanulmányában leírja⁷⁹, hogy a hagyományos, tradícióit őrző roma családoknál általánosságban elmondható, hogy nagyon mély, és szoros a korai anya-gyermek kapcsolat, e kapcsolat éjjel-nappal fennáll, ennek következménye lehet, hogy az anyák nem szívesen válnak el gyermekeiktől az óvodába, iskolába járás miatt sem.

Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (1991) szerint⁸⁰ a roma tanulók életéből kimarad a dackorszak és a szeparációs félelem. Jellemző, hogy a gyermekek igényeit az anyák azonnal kielégítik (pl. étkezés, alvás, játék stb.), így nem, vagy nehezen alakul ki a gyermekeknél a frusztrációtűrés, amit a pedagógiai pszichológiában az iskolaérettséggel hozunk összefüggésbe.

Bindorffer Györgyi (2012) világosan rámutat arra, hogy a roma közösségekben nagy a gyermekek mozgástere, a szabadság, a mozgástér. Az iskolai korlátozó szabályok betartása frusztrációtűrő tolerancia hiányában szinte lehetetlen⁸¹.

Kállai Ernő és Kovács László (2009) rámutat, hogy a roma gyermekek szocializációjában nagy szerepe van a rokonságnak, a nagycsaládnak, a tágabb környezetnek is. Problémáik kezelésében a teljes közösségre számíthatnak, amennyiben a gyermek eltér a közösség normáitól akár teljes kirekesztést is kaphat. Ezért igen erőteljes, szinte feloldhatatlan problémát okoz a roma tanulónak, ha az iskolai és a családi normák eltérőek⁸².

Hanák Zsuzsa (2012) szerint a roma tanulók életéből kimarad a hosszú serdülőkor, nagyon gyorsan felnőttnek kezelik őket a családban, a korai házasságkötések ezzel magyarázhatóak. Az iskolában szinte gyermek az, aki otthon, a családjában szinte teljes jogú

⁷⁹ Szabóné Kármán J. (2000): Családi és iskolai szocializáció eltérő vonásai a roma gyerekek életében. Védőnő 2000/4. sz.27–38 Budapest

⁸⁰ Forray R. K.- Hegedűs T. A. (1991): Cigány gyerekek háromhetes nyári tábora 1990-ben. Egy multikulturális kutatás kísérleti kontrollja. Új pedagógiai szemle. 1991. 12. sz. Budapest

⁸¹ Bindorffer Gy. (2012): Identitás és közösségi intézmények. Társadalmi Együttélés 2012/4 Budapest www.tarsadalmiegyutteleles.hu

⁸² Kállai E.- Kovács L.(2009): Kihívások és Roma közösségek a 21. század iskolájában In.: Megismerés és elfogadás pedagógiája Nyitott könyvműhely, Budapest

felnőtt. Így az iskolai hiányzás, lemorzsolódás problematikus, ez konfliktushelyzetet teremt a pedagógus és a roma család között⁸³.

Mogyorósi Zsolt (2012) publikálta, hogy a hagyományos roma közösségen, családon belüli szocializáció eltérő jellegzetességeket mutathat, ezért a pedagógusoknak fel kell készülni az eltérő szocializációból adódó sajátosságok kezelésére a roma családokkal kapcsolatban⁸⁴.

Liskó Ilona (2001) tanulmányában rámutat, hogy a XX. század első felében a középosztályi értékeket képviselő iskola a társadalom perifériáján élő roma szülők számára maguk felett álló, autoritáshoz tartozó intézménynek tartották az iskolát, és főleg a férfi tanítónak magas presztízse volt a roma családok körében. A pedagógus (főleg a tanítói) pálya az utóbbi évtizedekben szinte teljesen elnöiesedett, és e mellett a társadalmi helyzete is romlott. Ennek következtében a tradicionális roma családok szemében ez egyértelműen presztízscsökkentő tényező. E mellett a roma tanulók iskolába járásának időtartama megnőtt, így szükségszerűen a megjelenő problémák (tanulási, magatartási stb.) hosszabb ideig igényelnek gondoskodást a pedagógusok részéről. Ugyanekkor az iskolák nagy részében a hagyományos, tekintélyelvű pedagógiai eljárások demokratikusabb, a tanulókat és a szülőket is inkább partnerként kezelő szemléletmód váltotta fel, ami elbizonytalaníthatja a roma szülőket. A roma családoknak gyakran kommunikációs gondjaik vannak, valamint az átlagosnál érzékenyebben reagálhatnak. Ezt a pedagógus nehezen kezeli, ezért a roma családok és a pedagógusok közötti kölcsönös elfogadás nehézkessé válhat⁸⁵.

A szerzők hangsúlyozzák, hogy a sikeres pedagógus-család kapcsolatnak legfontosabb feltétele, hogy a roma család elfogadja a pedagógust, továbbá, hogy a roma etnikumhoz tartozók csoportja ugyanúgy rétegzett, mint a nem romáké, tehát a roma szülők és az iskola kapcsolata is differenciált.

Az áttanulmányozott szakirodalmak alapján – melyekből néhányat megemlítettünk – leírható, hogy fejlődés-és személyiséglélektani szempontból a hátrányos helyzetű roma tanulók esetében eltérések vannak a biológiai-pszichológiai jellemzők terén. Testileg korábban érnek, az időben elnyúló, hosszú pubertás kor kimaradása miatt az identitás keresésére kevés az idő, gyorsan felnőttnek kell lenniük, a biológiai és a társadalmi érettség a szűk környezetükben és a tágabb többségi környezetben eltérő megítélést mutat. Az egészségi

⁸³ Hanák Zs. (2012): A pedagógus családdal végzett munkájának szerepe a romák társadalmi integrációjában Társadalmi Együttélés 2012/3 Budapest. www.tarsadalmiegyuttes.hu

⁸⁴ Mogyorósi Zs. (2012): Pedagógusok a hátrányos helyzetű tanulók identitásáról és egyes nevelési tévhitekről Társadalmi Együttélés 2012/3 Budapest www.tarsadalmiegyuttes.hu

⁸⁵ Liskó I. (2001): A cigány tanulók és a pedagógusok. In Andor Mihály: Romák és Oktatás Iskolakultúra Könyvek sorozat 8. Pécs

állapot szempontjából nem találtunk különbözőséget a roma és nem roma tanulók esetében, a teherbíró képesség és az intellektuális tényezők tekintetében sem. A személyiség irányulása és önszabályozása, az érzelmi élet, valamint a motivációs tényezők azonban eltérőnek látszanak, valószínűleg a rövid serdülőkor miatt.

Nevelépszichológiai szempontból a pedagógusok a hátrányos helyzetű roma családokkal, tanulókkal kapcsolatban speciális problémákat fogalmazznak meg. A roma családok domináns szerepet kívánnak betölteni az iskolába járó gyermekük nevelési-oktatási kérdéseivel kapcsolatban, e törekvések sokszor ellentétben vannak a házirenddel, jogszabályi háttérrel. A roma gyerekeket nagy létszámban oktató iskolákban alapvető fontosságú, hogy a pedagógus jó kapcsolatot alakítson ki a tanulókkal és a szülőkkel, ehhez megfelelő kommunikációs kapcsolat szükséges. A pedagógus az, aki munkája, hivatása révén a többség és a kisebbség között kultúra- és értékközvetítő tud lenni, de ehhez szükséges lenne speciális szakképzettség, valamint nagyobb társadalmi megbecsültség, így növekedhetne a pedagógus hivatástudata és pozitív tanuló iránti beállítódása.

Pedagógiai-pszichológiai szempontból az iskolai pedagógiai programok a hátrányos helyzetű roma tanulók igényeinek nem minden esetben felelnek meg. Több idő szükséges az iskolakezdés időszakában a frusztrációtűrő tolerancia kialakítására, a részképességek megfelelő fejlettségi szintre hozásához. Szükségesnek látjuk az oktatási rendszerünkben, elmélet és a gyakorlat összefonódásának erősítését, a tanulói aktivitás fokának emelését, valamint az iskola követelményrendszerénél a roma tanulók speciális igényeinek figyelembe vételét.

Szociálpszichológiai szempontból lényeges társadalmi különbözöség látható a hátrányos helyzetű roma tanulók családi szocializációjában. Nagyon erős a család szocializáció hatása, az iskolai szocializáció hatása úgy tűnik kevésbé erős, a pályaszocializáció pedig háttérbe szorul. A család, annak szerkezete, érzelmi légköre, gazdasági és kulturális háttere, másságot mutat. Több szerző a tanuló-tanuló, tanár-tanuló viszony tekintetében kommunikációs problémákról ír. A családon és iskolán kívüli kapcsolatok a roma tanulók esetében kisebb jelentőséggel bírnak.

A roma gyerekeket oktató pedagógusok, ha nem is félnek, de tartanak a roma szülőktől, családoktól. A roma szülők pedig ugyanígy tartanak az iskolától. Sikeres együttműködésre a roma szülők és az iskola között csak akkor van esély, ha az iskola vezetése és a pedagógusok a megismerés igényével, megértéssel, empátiával és türelemmel képesek reagálni a roma családok jellemzőire, illetve fokozatosan átadják nekik azokat az ismereteket, attitűdöket, kompetenciákat, amelyekkel képesek lesznek a középosztályi elvárásoknak megfelelő iskolai

teljesítményt nyújtani. Az interperszonális, valamint a kiscsoportos beszélgetések, a kommunikációt fejlesztő tréningprogramok segíthetnek abban, hogy a résztvevők képesek legyenek felkészülni az iskolakezdésre, az ott folyó szakmai munka elfogadására, a pályatervezésre, és a korai iskolaelhagyás megelőzésére. Ez segítheti a romák társadalmi integrációját, megtartva saját identitásukat, önállóságukat.⁸⁶ Több, pedagógus továbbképzési programban a szerzők pl. Kopp Erika – Ollé János – Zágón Bertalanné (2011) utalnak a téma fontosságára, sőt konkrét módszertani segédleteket mutatnak be pedagógusok és diákok számára.⁸⁷

Úgy gondoljuk, hogy a megfogalmazott gondolataink segíthetik a roma tanulók iskolai teljesítményének növekedését, és ezzel a korai iskolalehagyás száma csökkenthető körökben is.

Egyéni bánásmódot igénylő tanulók a közoktatásban

A magyar közoktatásban nemcsak a hátrányos helyzetű roma tanulók veszélyeztetettek a korai iskolaelhagyás szempontjából, hanem az egyéni bánásmódot, differenciált képességfejlesztést igénylő tanulók is. Az áttekintés ismereteket ad a tanulás hatékonyságát befolyásoló kognitív, affektív és szociális tényezőkről, a speciális nevelési szükségletek okairól és fokozatairól, a speciális szükségletű tanulók jellemzőiről és a velük kapcsolatos pedagógiai teendőkről.

A szociokulturális eltérések témakörében szó esik a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetről.

A teljesítmény- és képességbeli eltérések közül tárgyaljuk a lassú tanulók jellemzőit, az iskolai alulteljesítés fogalmát, kialakulásának okait, kezelési lehetőségeit, más teljesítményzavaroktól való elkülönítését. E fejezetben továbbá bemutatásra kerülnek a tanulási zavarok, részképesség-zavarok, hangsúlyozva a dyslexia, dysgraphia, dyscalculia jelenségét, a pedagógiai segítségnyújtás lehetőségeit.

A következő fejezetben a magatartási és szocializációs zavarok csoportjainak felvázolására vállalkozik az áttekintés, valamint kezelésük pár lehetőségét mutatjuk be.

Világosan látni kell, hogy e felsorolásban szereplő tanulók veszélyeztetettek a korai iskolaelhagyás tekintetében.

⁸⁶ Hanák Zsuzsanna (2014): Hátrányos helyzetű, roma tanulók a magyar közoktatásban. In.: Sokszinű pedagógiai kultúra (szerk.: Torgyik J.) International Research Institute Komárno

⁸⁷ Kopp Erika- Ollé János- Zágón Bertalanné (2011): Tanórai differenciálás (oktatási programcsomag) Educatio Budapest

Szociokulturális eltérések

A hátrányos helyzet fogalma jogszabály alapján definiálható⁸⁸. Hátrányos helyzetű gyermek, tanuló az, akit családi körülményei, szociális helyzete miatt rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultságát a jegyző megállapította. E csoporton belül halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek, az a tanuló, akinek a törvényes felügyeletét ellátó szülője (óvodás gyermek esetén a gyermek három éves korában, tanuló esetében a tankötelezettség beállításának időpontjában) legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be sikeresen. Ezen kívül halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek, az a tanuló is, akit tartós nevelésbe vettek.⁸⁹

A Pittsburghi Egyetemen már 1966-ban széleskörű felmérést végeztek arról, hogy az azonos értelmi képességű, de különböző társadalmi státusú családok gyermekei milyen eséllyel tanulnak tovább a középiskola befejezése után. A vizsgálatban a középiskolásokat négy csoportra osztották a szülők társadalmi helyzete és a diákok intellektuális képességei szerint. A felmérés során kiderült, hogy az alacsonyabb társadalmi helyzetű gyerekek iskoláztatási esélyei rosszabbak, mint azt az értelmi képességeik alapján várhatnánk. Ez a vizsgálat vezetett el a hátrányos helyzet problémájához, amellyel kapcsolatos kutatások Bourdieu (1970) munkásságával kezdődtek⁹⁰. A kérdés alapvetően az volt, hogy mi az oka a jó képességű, de rossz családi körülmények közül jövő diákok iskolai alulteljesítésének. A háttérben több tényezőt is találtak a kutatók. A tanuló oldaláról a nyelvi hátrány, az iskolához való hozzáállás és a tanulás eltérő motivációja, az iskola oldaláról a felülről építkező tanterv, az eltérő tárgyi, személyi és oktatás-módszertani feltételek járulnak hozzá a tanulók közötti esélyegyenlőtlenségekhez.⁹¹ A nyelvi hátrány azt jelenti, hogy a tanulók egy része, az iskolázatlanabb szülők gyermekei, az iskolába lépéskor nem rendelkeznek azokkal a nyelvi készségekkel, amelyeket az általános iskola közvetlenül minősít.⁹² Erről már volt szó az iskolaérettséggel foglalkozó fejezetben, de itt is hangsúlyozni kell, amennyiben az iskola elvárja, hogy a diák kezdettől fogva szépen megformált mondatokban, kidolgozott nyelvi kódot használva fejezze ki magát, és ennek hiányát a gyenge értelmi képességeknek tulajdonítja, akkor a gyermekek közötti induló különbségek nem csökkenek, hanem nőnek az évek során.

⁸⁸ http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700031.TV

⁸⁹ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.

⁹⁰ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron: La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement Paris, Editions de Minuit, 1970.

⁹¹ Pszichológia pedagógusoknak, szerk.: N. Kollár Katalin – Szabó Éva, Osiris Kiadó, Budapest, 2004. 564. old.

⁹² Hess, R., Shipman, V.C.: A kisgyermekkorú tapasztalás és a kognitív eljárások szocializálódása. In.: Kósáné Ormai, P. Balogh, Zámkai (szerk.) Neveléslélektan Szöveggyűjtemény Tankönyvkiadó Budapest I. kötet 41–55.

Nemzeti és etnikai kisebbség minden olyan, a Magyar Köztársaság területén legalább egy évszázada honos népcsoport, amely a lakosság körében számszerű kisebbségben van, tagjai magyar állampolgárok és a lakosság többi részétől saját nyelve és kultúrája, hagyományai különböztetik meg, egyben olyan etnikai vagy nemzeti összetartozás-tudatról tesz bizonyosságot, amely mindezek megőrzésére, történetileg kialakult közösségeik érdekeinek kifejezésére és védelmére irányul.⁹³

Messing Vera és Molnár Emília (2011) tanulmányukban arról a kettős hátrányról számolnak be, amellyel az etnikai kisebbségekhez tartozó gyermekek többségének az iskolákban szembesülniük kell.⁹⁴ Ezek egyrészt azok a hátrányok, amelyek a család szociális helyzetéből, a rossz anyagi körülményekből, a szülők alacsony iskolázottságából és érdekérvényesítő képességéből erednek, másrészt az a megkülönböztetés, negatív megítélés, amely a többségi környezet által feltételezett etnikai hovatartozásból adódik.⁹⁵

Neményi Márta⁹⁶ publikálta, hogy nagymértékben hat a többségi iskolai környezet negatív, lekezelő attitűdje, a tanárok elvárásainak alacsony szintje ezeknek a gyermekeknek az önképére, önbecsülésére és ezen keresztül iskolai teljesítményére, továbbtanulási ambícióira. A többségi környezet sztereotípiái elkerülhetetlenül beépülnek a tanulók identitásába, így ezek önbeteljesítő jóslatként működnek, a jelenség „Pygmalion-effektus” fogalmaként ismert a pedagógiai pszichológiában. Bár a nyíltan előítéletes tanári hozzáállás is előfordul az iskolákban, a burkolt előítéletesség sokkal gyakoribb. Ez jelenik meg akkor, amikor a tanár rendszeresen nem szólítja fel a tanulót, amikor nem dicséri, nem biztatja, amikor nem segít bepótolni az esetleges lemaradást, vagy amikor nem igyekszik megnyugtatóan rendezni a gyerekek közötti konfliktusokat. A kutatási eredmények kimutatták, hogy azok a gyerekek, akik etnikailag zárt kortárs környezetben nőnek fel (szegregált osztályokba járnak), bizonytalanok a jövőjükkel szemben. Jellemzően a kevésbé versenyképes, alacsony jövedelmet és megélhetési bizonytalanságot jelentő foglalkozásokat, tradicionális fizikai, kétékezi munkát igénylő pályát képzelnek el maguknak, sőt hajlamosak a korai iskolaelhagyás gondolatát is megfogalmazni. Ezzel ellentétben az etnikailag heterogén kortárs csoportban élő gyerekek jellemzően a biztosabb megélhetést ígérő, modern szolgáltatási, sőt értelmiségi pályákat is megjelöltek. Tehát, minél heterogénebb etnikailag a tanulók baráti köre, iskolai környezete, annál magasabb továbbtanulási ambíciókat

⁹³ 1993 évi LXXVII. törvény A nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól.

⁹⁴ Messing, Vera – Molnár, Emília: Válaszok a pénztelenségre: szegény cigány és nem cigány családok megélhetési stratégiái. Esély 2011/1.

⁹⁵ http://www.esely.org/kiadvanyok/2011_5/04molnar.indd.pdf

⁹⁶ <http://otdk.zskf.hu/Dolgozatok/309.pdf>

fogalmazznak meg. Ugyanakkor egy adott településen, kistérségben szinte mindig van egy vagy több olyan iskola, amelyben magas a hátrányos helyzetű családok gyerekeinek aránya. Az alacsonyabb pedagógiai szolgáltatásokat nyújtó, rosszabb tárgyi feltételekkel működő, kevésbé képzett tanárokat foglalkoztató, a helyi oktatási intézmények rendszerében gyenge érdekérvényesítési képességgel bíró iskolákból a középosztálybeli szülők igyekeznek a jobb tárgyi, szakmai feltételekkel működő iskolákba átíratni a hátrányos helyzetű családok gyerekeihez képest egyébként is előnyökkel induló gyerekeiket. Ezek után, ha a jellemzően hátrányos helyzetű gyerekek aránya elkezd nőni egy iskolában, azt annak jeleként értelmezik, hogy ott hamarosan csökkenni fog a színvonal. Így aki teheti, elviszi az ilyen iskolából a gyermekét, majd ezzel párhuzamosan az iskola tantestületéből is elmennek azok a tanárok, akik ezt megtehetik, hiszen jelentős szakmai, pszichés, fizikai többletterhelés vár rájuk ezekben az iskolákban. Így az iskolában előbb-utóbb csak a hátrányos helyzetű családok gyermekei maradnak. Ennek köszönhetően a szegregáltan tanított gyerekek induló hátrányai csak fokozódnak, és támogató környezet, illetve más továbbtanulási minta hiányában még a jobban teljesítők is többnyire szakiskolában folytatják tanulmányaikat, gyakran korai iskolaelhagyóvá válnak.

A következő fejezetben térjünk át azokra a teljesítmény- és képességbeli eltérésekre, melyek a szociokulturális háttértől teljesen függetlenül, bármely tanuló esetében megjelenhetnek, és a korai iskolaelhagyás veszélyét jelenthetik.

Teljesítmény- és képességbeli eltérések

Lassú tanulóknak nevezzük azokat a tanulókat, akik osztálytársaikhoz képest számottevően lassabb ütemben képesek tanulni, az átlagos tanulókhöz igazodó szokásos tanítási menet „sebességével” nem tudnak lépést tartani. Általános intelligenciájuk többnyire a 70 és a 85 közötti IQ tartományba esik, azaz az átlagosnál szerényebb képességűek.⁹⁷

A lassú tanulókra Tóth László (2008) szerint az alábbi jellemzők vonatkoznak:

- Osztálytársaikhoz képest éretlenek.
- Legtöbb esetben a frusztrációs toleranciájuk alacsony.
- Hajlamosak magukat leértékelni.
- Figyelmük nem tartós.
- Intellektuális képességeiket tekintve a megjegyző képességük korlátozott, hajlamosak leegyszerűsíteni a dolgokat, nehezen tudnak általánosítani.

⁹⁷ Dr. Tóth László: Pszichológia a tanításban, Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2008. 255.p.

- Az alapkészségek terén – olvasás, írás, számolás – komoly hiányosságaik vannak.
- Mindehhez gyakran helytelen munkavégzési szokások is társulnak (tervszerűtlenség, hanyagság).⁹⁸

E jellemzőket jobban megértjük, ha összevetjük a Piaget által leírt kognitív fejlődési szakaszokkal⁹⁹. Az általános iskolás lassú tanuló még éveken keresztül a művelet előtti szakaszban lehet, míg a többiek már régen átléptek a konkrét műveletek szakaszába. A középiskolás lassú tanulók pedig (mármint ha egyáltalán eljutnak a középiskoláig) leragadnak a konkrét műveletek szintjén, míg társaik már absztrakt fogalmakkal dolgoznak, általánosítanak, hipotéziseket alkotnak és ellenőriznek.

Abban az esetben, ha a pedagógus nem figyel fel ezekre a jellemzőkre, és nem alkalmazkodik a lassú tanulóhoz, akkor elkerülhetetlen a teljesítménykudarc. A teljesítménykudarc pedig alacsony önértékeléshez vezet, amelyből következik a bátortalan feladatvégzés. A bátortalan feladatvégzés pedig újabb teljesítménykudarcot eredményezhet, így pedig csak tovább szaporodnak a hiányosságok. Ebből a körforgásból nehéz megtalálni a kiutat, mind a tanuló, mind a vele foglalkozó pedagógus számára. A pedagógus iskolai munkájában benne kell lenni azoknak a módszereknek, melyek alkalmasak a lassú tanulók oktatására. Ilyenek például, hogy a tananyagot kisebb részekre bontsa, esetleg „leegyszerűsítse”, azaz világosan, érthetően közvetítse a tanuló felé azt. Elképzelhető, hogy a tanórai differenciálás lehetőségét kihasználva, kevesebb gyakorló feladatot ad a tanár az órán, így a tanuló képes befejezni a munkát és sikerélményhez jut. Megoldás lehet az is, hogy több időt kap a lassú tanuló a feladat elvégzéséhez, ez főleg akkor ajánlható, ha a tanórai időkeret ezt megengedi. A lassú tanulók fejlesztésének a két általános és az idők során jól bevált stratégiája a kompenzáló¹⁰⁰ és a korrekciós oktatás¹⁰¹.

A kompenzáló oktatás azon a feltevésen alapul, hogy a szokásosnál gazdagabb környezeti feltételek pozitívan befolyásolják a tanuló intellektuális fejlődését, és növelik a tanulmányi teljesítményét. A kompenzáló oktatás formái a tanuló hiányosságainak megszüntetése érdekében a tananyagot más, a megszokottól eltérő módon igyekeznek átadni (pl. szavak helyett képek segítségével). Továbbá, amennyiben van rá lehetőség, akkor játékos megoldásokat alkalmaz. Jó gyakorlat lehet, ha az oktatás nagyban alapoz a közvetlen

⁹⁸ Dr. Tóth László: Pszichológia a tanításban, Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2008. 255.p.

⁹⁹ Piaget – Inhelder: Gyermeklélektan, Budapest, Osiris, 1999 (eredeti: Piaget – Inhelder: La psychologie de l'enfant. Paris, 1966, Presses Universitaires de France.) ISBN 963-379-625-3 ISSN: 1518-1222

¹⁰⁰ Mesterházi Zsuzsa: Kómpenzáló nevelés. In: Pedagógiai Lexikon. 2. köt. Főszerk. Báthory Zoltán, Falus Iván. Budapest, Keraban Könyvkiadó. 1997. 265-266. p.

¹⁰¹ Bábosik István (2003): a spontán kirekesztődés, mint iskolai ártalom In.: István Bábosik – Richard Olechowski (szerk.): Tanítás – tanulás – értékelés. Frankfurt am Main, 2003, Peter Lang, 167–175.

tapasztalatszerzésre. A kompenzáló oktatás egyik sarokköve azon alapszik, hogy a tanítási--tanulási folyamatot úgy szervezni, hogy arra támaszkodjon, amiben a lassú tanuló jó, és csak részben érintse azt, amiben gyenge.

A korrekciós oktatás, a tanuló gyenge oldalainak felerősítésére, a hiányosságok felszámolására törekszik. A kompenzáló oktatással ellentétben nem változtatja meg a tanulási környezetet, ehelyett – ahányszor csak szükséges – újratanítja az anyagot, és a szokásosnál többszöri gyakorlást biztosít.¹⁰²

A lassú tanulók oktatása és fejlesztése terén továbbra sincs átfogó megoldás, de van néhány, általánosan elfogadott kiindulópont, ami sokat segíthet. Ezek pedig a következők:

- Mivel a lassú tanulók csak rövid ideig képesek figyelni, próbáljuk a tanítási órát az élményeikre és az érdeklődésükre alapozva tervezni.
- A szokásosnál gyakrabban váltogassuk tanítási módszereinket. Az előadás, magyarázat, beszélgetés, csendes foglalkozás stb. gyakori váltogatása a lassú tanulóknál nemcsak a figyelmük lekötése miatt fontos, hanem azért is, mert így nagyobb a lehetősége annak, hogy igazodni tudunk a tanulási stílusukhoz.
- Bontsuk az anyagot kisebb részekre, és nyújtsunk minél többször visszajelzést. A lassú tanulók szeretik a gyakori megerősítést, emiatt programozott anyagokkal és interaktív számítógépes oktatással igen jó eredményeket lehet elérni. Különösen hatékony lehet, ha a haladás gyakori diagnosztikus értékelése azonnali korrigálással párosul.
- Használjunk minél többször audiovizuális anyagokat. A lassú tanulók egyik fontos jellemzője, hogy jobban tanulnak látás és hallás, mint olvasás útján. A filmek, audio- és video anyagok segítségével viszont egyfelől a lassú tanulók erősségeire támaszkodhatunk, másfelől jól kompenzálható velük a lassú tanulók általános problémája: az absztrakt fogalmak megértése.
- Próbáljunk számukra külön feladatlapokat és gyakorlatokat tervezni. A tankönyvek és munkafüzetek nem a lassú, hanem az átlagos tanulók számára készültek, emiatt a lassú tanulóknak sokszor túl nehéznek bizonyulnak, de kis változtatással azonban a lassú tanulók számára is megfelelővé tehetők, olykor elegendő a megfogalmazásokat átigazítani, illetve egyszerűbb kifejezéseket használni.
- Hozzunk létre tanulópárokat azzal a kitételrel, hogy a szerepek felcserélhetek. Ha ugyanis a szerepfelállás állandó, mindig csak az egyik tanítja a másikat, csak tovább

¹⁰² Dr. Tóth László: Pszichológia a tanításban, Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2008. 256.old.

- erősíti a lassú tanulóban a kisebbségi érzést. Időnként legyen szerepcsere: a lassú tanuló legyen a „tanár”, ő magyarázza el az anyagot a párjának.
- Azon lassú tanulók számára, akik nehezen tudják magukat kifejezni írásban, adjuk meg a lehetőséget, hogy szóban számoljanak be.
 - Ellenőrzés alkalmával kérdéseinket világosan, lényegre törően fogalmazzuk meg. A lassú tanulók ugyanis nem tudják elválasztani a lényegest a lényegtelenről, az irreleváns részleteket nem tudják kiszűrni. Példák említésével félreérthetetlenül jeleznünk kell, hogy a válaszadás pontosan mire irányuljon.
 - Az olyan tanulást segítő készségeket, mint a lényeg kiemelése, a jegyzetelés vagy a vázlatírás, az átlagos tanulók könnyedén ellesik a legjobbaktól, a lassú tanulókat azonban ezekre külön meg kell tanítani.¹⁰³

Mindezek mellett a tanári hatékonyságban alapvető feladatmódok, a világosság, a változatosság, a feladatorientáltság, a tanulási idő maximális kihasználása és az átlagosnál több sikerélmény biztosítása, természetesen a lassú tanulóknál is használatosak. A pedagógiai pszichológia szerint, a leginkább hasznos és a legtöbbet bizonyított a változatosság, és az átlagosnál több sikerélmény biztosítása. A változatosság segíti a diákok figyelmének ébren tartását, és így mindenki képességszintjétől függetlenül, képes részt venni a tanórán, ez által pedig várhatóan növekszik az órai aktivitásuk is. Az átlagosnál több sikerélmény biztosítása pedig fontos szerepet kap abban, hogy a tanulók érzelmiileg is kötődjenek a feladatvégzéshez. Pedagógusként ügyelnünk kell arra, hogy a lassú tanulók sikerélményekben gazdagodjanak és a sorozatos kudarcélmény miatt ne legyenek korai iskolaelhagyók. Lassú tanulók esetében az iskolai képzés teljes időtartama alatt alkalmazkodni szükséges a speciális tanulói igényekhez. Problémát azonban nem csak ők mutatnak az iskolákban. Az alábbiakban néhány átmeneti, illetve tartós tanulási nehézség és zavar kerül bemutatásra.

A tanulási nehézséggel küzdő tanulók nem tesznek eleget életkoruknak megfelelő szinten az iskolai teljesítmény-elvárásoknak, annak ellenére eltérnek ezektől, hogy gyakran nagy igyekezetet mutatnak. Feltűnő egyéni viselkedést látunk náluk, a tanulás, és a munka közbeni viselkedésüknél, valamint a szociális viselkedés területén is. Problémák mutatkoznak a kultúrtechnikák tanulásában is. Megelőző intézkedésekkel, azaz prevenciós programokkal, illetve, kompenzáló neveléssel, korrepetálással, segítő és fejlesztő oktatással, valamint

¹⁰³ Dr. Tóth László: Pszichológia a tanításban, Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2008. 258.old.

metodikai és szervezési jellegű oktatási eljárásokkal segíthetik a pedagógusok a tanulási nehézségekkel küzdő tanulókat, és így csökkenthetik a korai iskolaelhagyás veszélyét.¹⁰⁴

A tanulási nehézségekkel küzdő tanulók esetében gyakran segítséget nyújthat a megfelelő tanulás-módszertani ismeret, a tanulási technikák, illetve stratégiák kialakítása.¹⁰⁵ Az egyszerű tanulási technikák közé tartozik pl. a kulcsszavak aláhúzása, a vázlatkészítés, vagy a lecke hangos felolvasása, stb.¹⁰⁶ Vannak bonyolultabb módszerek is¹⁰⁷. Például a „PQRST módszer” lehetőséget kínál arra, hogy miként érdemes elolvasni, feldolgozni egy tankönyvet vagy akár csak egyetlen leckét.¹⁰⁸ Az emlékezet fejlesztésének különös jelentősége van az oktatásban, ahol a diákok mindennap új tananyagokkal találkoznak, melyeket szervezett formában kell elsajátítaniuk úgy, hogy a későbbi ismeretek illeszkedjenek meglévő ismereteikhez, bővítsék azokat. Ez a folyamat a tananyag szervezésével, és a tanulási stratégia helyes megválasztásával jelentősen befolyásolható. A PQRST (*Preview- Question- Read – Self-recitation- Test*) módszerről kimutatták, hogy hatékonyan segíti a legfontosabb információk kiemelését a tananyag szövegéből, valamint a rendszer segítségével az elsajátított ismeretek tovább maradnak meg a tanuló emlékezetében.

Egy másik, nagyon hasznos módszer a „Gondolattérkép”.¹⁰⁹ A gondolattérkép egy nagy, összetett kép. Amennyiben magunk rajzoljuk meg a vizuális elemeket, akkor megvalósul az aktív, saját részvétel. A gondolattérkép tárgya egy központi képben kristályosodik ki, a fő témák a központból ágaznak ki. A főágakhoz kapcsolódnak a kevésbé fontos információk kisebb elágazásokon. Az ágak egy csomópontokkal kapcsolódó szerkezetet alkotnak. Gazdagítható színekkel, képekkel, kódokkal, dimenziókkal, hogy érdekesebb, szebb és személyesebb legyen. A gondolattérkép elkészítése segítheti a korai iskolaelhagyás szempontjából veszélyeztetett tanulók aktív, sikeres, önálló munkavégzését, saját, látható eredmény, produktum létrehozásán keresztül.

¹⁰⁴ Englbrecht, A. – Weigert H.: *Hogyan akadályozzuk meg a tanulási akadályok kialakulását? avagy Nem jelent akadályt a tanulási akadály!* Abai és Társa Budapest, 1996.

¹⁰⁵ Oroszlány Péter (1991): *Tanulásmódszertan*. AKG, Budapest.

¹⁰⁶ Oroszlány Péter (1994): *Tanári kézikönyv a tanulás tanításához*. AKG, Budapest

¹⁰⁷ Mező Ferenc – Mező Katalin (2005): *Tanulási stratégiák fejlesztése az IPOO-modell alapján*. Tehetségvadász stúdió – Kocka Kör Tehetseggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen.

¹⁰⁸ *Pszichológia pedagógusoknak*, szerk.: N. Kollár Katalin – Szabó Éva, Osiris Kiadó, Budapest, 2004.

¹⁰⁹ <http://www.tanulasmodszertan.hu/blog/2010-03-11-baratod-a-gondolatterkep/>

8. ábra: Egy lehetséges gondolatterkép



https://www.google.hu/search?q=gondolatt%C3%A9rk%C3%A9p&tbm=isch&imgil=Uj8Rl420xgMJHM%253A%253BCKfR1cwf2EDMLM%253Bhttp%25253A%25252F%25252Fwww.tanulasmodszertan.hu%25252Fblog%25252F2010-03-11-baratod-a-gondolatterkep%25252F&source=iu&pf=m&fir=Uj8Rl420xgMJHM%253A%252CCKfR1cwf2EDMLM%252C__&usg=__C2WQRw3ZYhONmiv3anXVWnY7js0%3D&biw=1920&bih=920&ved=0ahUKEwj15daOjLbLahXkNpoKHbm5Do0QyjcIJA&ei=KWXhVqWtA-Tt6AS587roCA#tbm=isch&q=mind+map+k%C3%A9sz%C3%ADt%C3%A9s&imgdii=KkFbmJ-eOiDVZM%3A%3BKKfBmJ-eOiDVZM%3A%3BylZDUzQNFV2pVM%3A&imgrc=KkFbmJ-eOiDVZM%3A
(2016. március 10.)

Tehát, a megfelelő tanulási technikák, stratégiák segíthetik a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók sikeres iskolai eredményességét, természetesen tudva, hogy ezek egy-egy komponensei a probléma megoldásának.¹¹⁰

A tanulási nehézségektől mélyebb problémát jelentenek a tanulási zavarok. Tanulási zavarokról akkor beszélünk, amikor a tanulóknál átlagos vagy átlag feletti intelligenciát diagnosztizálunk, és az optimális iskolai vagy nevelési körülményektől függetlenül a tanulás egy vagy több területén jelentős problémát mutatnak.¹¹¹ Ranschburg Pál ideg- és elmeorvos, a magyar kísérleti pszichológia és gyógypedagógiai pszichológia megalapítója már a 20. század elejétől foglalkozott az olvasás, írás és számolás zavaival, így ő volt a tanulási zavarok első komplex leírója Magyarországon.¹¹² Az iskolai alaptantárgyakból azért nem tudnak a tanulási zavarral küzdő tanulók kielégítően teljesíteni, mert nehézséget jelent számukra a koncentráció, az információ felvétele, feldolgozása illetve hasznosítása, habár az általános intelligenciájuk

¹¹⁰ Mező Ferenc (2002, 2004): *A tanulás stratégiája*. Pedellus Novitas Tankönyvkiadó, Debrecen.

¹¹¹ Pszichológia pedagógusoknak, szerk.: N. Kollár Katalin – Szabó Éva, Osiris Kiadó, Budapest, 2004. 267. p.

¹¹² Selikowitz M.: *Diszlexia és egyéb tanulási nehézségek*, Medicina Könyvkiadó, Budapest, 1999. 7. p.

ezt feltétlenül nem indokolja.¹¹³ Fontos, hogy nem értelmi fogyatékoság, érzékszervi hiányosság vagy kulturális és oktatási tényezők miatt marad el az egyén mérhető teljesítménye a korának, iskolázottságának és intelligenciájának megfelelő teljesítménytől, hanem a tanulóknál az alapvető pszichológiai folyamatok tekintetében, így a hallási, látási percepció, vagy az emlékezet terén mutatkozik zavar. Éppen ezért a probléma nem magyarázható olyan okokkal sem, mint az érzelmi kiegyensúlyozatlanság vagy a hátrányos helyzet. Több elmélet létezik a tanulási zavarok kialakulásával kapcsolatban, ma leginkább a központi idegrendszer speciális működésével hozzák összefüggésbe.¹¹⁴ A szakirodalmak szerint ezt több probléma okozhatja, olvashatunk olyan elméleteket, melyek minimális agysérüléssel, genetikai faktorokkal, ingerszegény környezettel, alultápláltsággal, valamint a cerebrális dominancia eltéréssel magyarázzák a kialakulását.¹¹⁵

A gyakorlatban legtöbbször a tanulási zavar következő három formájával találkozhatunk, diszlexia, diszgráfia és diszkalkulia. Megjegyzendő, hogy egyes gyermekeknél csak egy, másoknál több területen jelentkezik a probléma. Bizonyos rendellenességek halmozódhatnak, így például a helyesírás nehézségeihez (diszortográfia) gyakran csatlakoznak olvasási problémák, vagy a számolási nehézségeket nyelvi-kifejezésbeli nehézségek kísérik. De mindenfajta kombináció előfordulhat.¹¹⁶ E probléma kezelése fontos feladat a korai iskolaelhagyás prevenciójában.

Az olvasási nehézség volt az első, speciális tanulási probléma, amelyet felismertek. Kussmaul (1878)¹¹⁷ német orvos publikálta egy olyan férfi esetét, aki nem volt képes olvasni, annak ellenére, hogy átlagos intellektusú volt és megfelelő nevelést kapott. A jelenséget olvasási vakságnak nevezte. Berlin (1887)¹¹⁸, egy másik német orvos vezette be a diszlexia fogalmát a szakirodalomba. A görög eredetű szó jelentése „nehézség a szavakkal”. Hinshelwood (1895)¹¹⁹ angol orvos tanulmányában a jelenséget „szóvakágnak” nevezte. Ennek a közlésnek a nyomán Morgan (1896)¹²⁰ számolt be egy 14 éves fiú olvasási problémáiról. E kutatások nyomán a 20. század elejétől mind nagyobb érdeklődéssel fordultak

¹¹³ Dr. Tóth László: *Pszichológia a tanításban*, Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2008. 265. p.

¹¹⁴ *Pszichológia pedagógusoknak*, szerk.: N. Kollár Katalin – Szabó Éva, Osiris Kiadó, Budapest, 2004. 267. p.

¹¹⁵ Dr. Tóth László: *Pszichológia a tanításban*, Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2008. 265. p.

¹¹⁶ Mark Selikowitz: *Diszlexia és egyéb tanulási nehézségek*, Medicina Könyvkiadó, Budapest, 1999. 22. old.

¹¹⁷ Kussmaul (1878): *A diszlexia története*
<https://www.mcgraw-hill.co.uk/openup/chapters/9780335235940.pdf>

¹¹⁸ *A diszlexia elméletei*:
https://translate.googleusercontent.com/translate_c?depth=1&hl=hu&prev=search&rurl=translate.google.hu&sl=en&u=http://www.news-medical.net/health/Dyslexia-Theories.aspx&usg=ALkJrhgcGsX6SsqQAJQcqwmmCPW4v_Pow

¹¹⁹ Hinshelwood, J. (1895). Szóvakág és a vizuális memória. *Lancet*, 2, 1564-1570

¹²⁰ Morgan, W. P. (1896): A case of congenital word-blindness. *British Medical Journal*, 2. 48-53.

eleinte az olvasási problémák, majd később a tanulási problémák tanulmányozása felé. Mérföldkövet jelentett, amikor az USA-ban 1977-ben elfogadták a 94-142 számú törvényt, amely biztosította a tanulási problémákkal rendelkező amerikai gyermekek megfelelő ellátáshoz és oktatáshoz való jogait. 1981-ben Angliában és Skóciában fogadtak el olyan oktatási törvényt, amely mindenfajta tanulási probléma esetén megteremtette a megfelelő oktatás és ellátás lehetőségét.¹²¹ Magyarországon az 1993-ban elfogadott közoktatási törvény az első, amely biztosítja a tanulási zavart mutató gyermekek jogait a megfelelő ellátásokhoz és kedvezményekhez.¹²²

A diszlexia az olvasástanulás terén mutatkozó zavart jelenti, ami ugyanakkor nem azonos az olvasásgyengeséggel. Egy gyermek általában akkor tekinthető diszlexiásnak, amikor olvasásban – ép és általános intelligenciaszint mellett – legalább két évet meghaladó lemaradása van a kortársaihoz képest.¹²³ Egyidejűleg más problémák is jelen lehetnek, különösen a helyesírás, az írás és a beszéd területén mutatkozhatnak problémák.¹²⁴

A diszlexia felnőttkoráig végigkíséri az egyént, az olvasásban és a helyesírásban speciális hibák fordulnak elő. A defektus családi halmozódást is mutat, amely a férfiaknál gyakoribb, mint a nőknél. Az egyén intelligenciaszintje átlagos, vagy átlag feletti. A diszlexiások szókincse szegényes, szótalálásuk lassú és hibás, valamint nehezen fogják fel a hang-betű kapcsolatokat. Hiányosságok mutatkoznak a szintaxis terén, a kontextus kezelésében, valamint a fontosabb részek kiemelésében. A diszlexiások vizuális-téri működésében is zavar mutatkozik. Gyakran rendellenes a szemmozgásuk és rosszul észlelik az egymás után gyorsan érkező vizuális ingereket. Sokuknál éppen ezért orientációs zavarok és betűmegfordítások tapasztalhatók.¹²⁵

A diszlexia tünetei sokfélék lehetnek, legjellegzetesebb az akadozó, lassú olvasás. Gondot okozhat a tanulónak a betűk felismerése, továbbá gyakori a betűk, hangok felcserélése, kihagyása, vagy torzítása. A mondatok szintjén a szavak felcserélése, betoldása – gyakran nem a leírt szavakat olvassa, hanem azt, amit tippel, valamint hosszú szünetek jellemzőek és gyakran nem találja, hogy hol kell folytatni a szöveget. A megértés emiatt sérül, ami azzal jár, hogy nem tudja felidézni azt, amit olvasott. Így viszont nem tud következtetéseket levonni, értelmezni. Amennyiben a szöveggel kapcsolatos kérdésre kell válaszolnia, akkor nem az adott szövegben szereplő információt használja fel, hanem az

¹²¹ Mark Selikowitz: Diszlexia és egyéb tanulási nehézségek, Medicina Könyvkiadó, Budapest, 1999. 20–21. old.

¹²² Mark Selikowitz: Diszlexia és egyéb tanulási nehézségek, Medicina Könyvkiadó, Budapest, 1999. 8. old.

¹²³ Dr. Tóth László: Pszichológia a tanításban, Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2008. 266. old.

¹²⁴ Mark Selikowitz: Diszlexia és egyéb tanulási nehézségek, Medicina Könyvkiadó, Budapest, 1999. 65. old.

¹²⁵ Dr. Tóth László: Pszichológia a tanításban, Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2008., 266. old.

egyébként meglévő tudásából válaszol.¹²⁶ A diszlexia prevenció- és diszlexia-redukációs terápia, és a diszlexiaprevenció olvasástanítás bevezetése Magyarországon Meixner Ildikó tudományos és gyakorlati munkásságához kapcsolódik, ezért munkássága a korai iskolaelhagyás prevenciójában betöltött szerepe miatt is említésre méltó.¹²⁷

Diszgráfiának minősül az olyan írászavar, amely az írás grafomotoros jellemzőinek zavarában nyilvánul meg. Ezek a betűk felismerhetetlensége, a produkciós sebesség, a téri elrendezés, és a nagy betűk használata. Ezen kívül az olyan írászavar is ide tartozik, amely a fonológiai-nyelvi jellemzők zavarában nyilvánul meg, ez alatt értendő a nyelvtan, a mondatszerkezet, és a helyesírás problematikája. Természetesen diszgráfiának minősül a kettő együttes előfordulása is. Az írászavarok a kisiskoláskort követően szemantikai és fogalmazási problémákkal társulnak. A diszgráfia jellemzően a diszlexiával együtt fordul elő. Az írásképeség zavarai között Hinselwood (1917)¹²⁸ tanulmánya foglalkozik. Felhívja a figyelmet arra, hogy a diszgráfias tanulók annak ellenére képtelenek diktálás után szavakat leírni, hogy a szóalakot elolvasni képesek voltak. A diszgráfia története végigkíséri a diszlexia történetét. Az írászavarok egyik jellegzetes problémája motoros és vizuo-motoros természetű. A finommotorika fejletlensége, a nagymozgások vezérlésének zavarai (vonalvezetés, görcsös kéztartás) és szenzomotoros koordináció zavarai egyaránt az írásképzés szintjén zavaróak. A diszgráfia körébe soroljuk azonban azokat a helyesírási problémákat, amelyek a szavak, mondatok tagolási, elválasztási, illetve a szabályos-szabálytalan alakok helyes betűzési problémáival jelennek meg. Az alaki diszgráfia jellemzője, hogy az írás külalakja rendezetlen, csúnya az írásképzés, szabálytalanok a betűformák, változó a betűnagyság, gyakori áthúzások és átjavítások láthatók, nehezített a betűalakítás és a betűkapcsolás. A tartalmi diszgráfia jellemzői a betűtévesztés (lehet rendezett írásképzés mellett), a betű, vagy a szótagkihagyás, probléma a nyelvi- helyesírási nehézség a toldalék leghagyása szó végéről, például külön írja a szótól, vagy kihagy szót a mondatból, esetleg mindent egybeír.

A diszkalkulia meghatározása Mesterházy Zsuzsa szerint azok a matematikai tanulási problémák, amelyek normál intelligenciaszint mellett a matematika bármely témakörének

¹²⁶ Pszichológia pedagógusoknak, szerk.: N. Kollár Katalin – Szabó Éva, Osiris Kiadó, Budapest, 2004. 273. old.

¹²⁷ Meixner Ildikó: Játékház. Képes olvasókönyv az általános iskola 1. osztálya számára, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1993.

Meixner Ildikó: Játékház. Feladatlapok I. a Képes olvasókönyv az általános iskola 1. osztálya számára, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1993.

Meixner Ildikó: Játékház. Feladatlapok II. a Képes olvasókönyv az általános iskola 1. osztálya számára, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1993.

¹²⁸ Hinshelwood, J. (1895): Wordblindness and visual memory. Lancet 2. In. Hinshelwood, J. (1917) Congenital word-blindness. Lewis, London.

tanulásakor rendszeresen ismétlődő eredménytelenségekben, vagy tartósan nagyon alacsony szintű teljesítményekben mutatkoznak meg.¹²⁹

Számos olyan hírességet ismerünk, aki tanulási problémákkal küzdött, de felnőttként kiemelkedő eredményeket ért el. A teljesség igénye nélkül, nézzünk meg néhány példát: Hans Christian Andersen, Auguste Rodin, Thomas Alva Edison, Harvey Cushing, Sir Winston Churchill, Albert Einstein, Paul Elvström.¹³⁰

A pedagógia és a pedagógiai pszichológia vizsgálódási területei között pár éve hangsúlyos az iskolai alulteljesítés kutatása. Iskolai alulteljesítésről beszélünk, ha adott tanuló tartósan a képességei alatt teljesít, elmaradva attól, ami a képességei, vagy a múltbéli teljesítménye alapján tőle elvárható lenne. Átmenetileg minden diákkal előfordulhat, hogy valami miatt gyengébben teljesít, ettől azonban még nem alulteljesítő. Az alulteljesítés lényege tehát, hogy a lehetséges teljesítmény és a megvalósuló teljesítmény hosszabb időn át jelentősen különbözik egymástól. Az alulteljesítést a tanuló érzelmi életének kiegyensúlyozatlansága, a teljesítmény vonatkozásában kedvezőtlen szociális tapasztalatai idézhetik elő. Az elsődleges szocializációs színtértér a család, éppen ezért itt keresendők a legfőbb okok. Ezek közül a leggyakrabban előforduló probléma, a testvérek közötti rivalizálás, a szülők házassági problémái, a szülők válása, a szülő újraraházasodása nyomán előálló új helyzet kialakulása, vagy a gyengén teljesítő szülővel való azonosulás, illetve a szülőknek a teljesítményhez való nem egyértelmű viszonya, vagy a szülők túlzott segíteni akarása. Tóth László (2000)¹³¹ leírja, hogy ezek közös jellemzője az, hogy aláássák a gyermek önbecsülését, kisebbségi érzést ültetnek el, aminek következtében a gyerek kételkedni kezd saját képességeiben. Előbb szorong, majd vonakodik teljesíteni, később pedig egyre kevésbé lesz hajlandó erőfeszítést tenni, végül pedig közönyössé válik a tanulás iránt. Egy diáknak, aki nem tud az iskolai elvárásoknak megfelelően teljesíteni, folyamatos kudarcélménnyel kell szembesülnie. Egy ideig igyekszik felvenni a versenyt, aztán feladja, és még azt sem teljesíti, ami képességei alapján elvárható. Énképét úgy védi, hogy inkább egyáltalán nem tesz erőfeszítést. A folyamatos frusztráció pedig hosszabb távon önértékelési problémákhoz vezet, és elindul a korai iskolaelhagyás felé, a gyerek nem tanul, ezért kudarc éri, és emiatt továbbra sem tanul.¹³² Az alulteljesítés megszüntetése érdekében tett intézkedések többfélék lehetnek. Ezek első csoportját a pszichodinamikai beavatkozások

¹²⁹ Mesterházy Zsuzsa (1999): A matematikai feladatmegoldások hibái. in: Diszkalkuliáról pedagógusoknak (szerk. Mesterházy Zs.) Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 17–38.

¹³⁰ Mark Selikowitz: Diszlexia és egyéb tanulási nehézségek. Medicina Könyvkiadó, Budapest, 2005. 164–165. old.

¹³¹ Tóth L.: Pszichológia a tanításban, Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2008., 269–274. p.

¹³² Nyelv és Tudomány: Az alulteljesítés örögi köre. <http://www.nyest.hu/hirek/az-alulteljesites-ordogi-kore>

képezik. Ezek elvi alapja, hogy egyetlen tanuló sem születik alulteljesítőnek, hanem – különböző erők összjátékaként – válik azzá. Amennyiben sikerül feltárni a tünetképződés mögött meghúzódó erőket, a megoldás önként adódik. Ilyen a családi háttér feltárása, a családi interakciós minták feltérképezése és megértése. Ez azért fontos, mert gyakori, hogy a szülőknek túl magasak, vagy éppen túl alacsonyak az elvárásaik. Az intézkedések másik csoportja az osztálybeli tanulási környezet megváltoztatására irányul, mint pl. a kisebb osztálylétszám, más oktatási módszerek, vagy megfelelő tanár kiválasztása. A beavatkozások harmadik csoportja az alapvető készségek fejlesztésére irányul. Akik erre helyezik a hangsúlyt, úgy vélekednek, hogy az alulteljesítés oka az alapvető készségek – írás, olvasás, számolás – terén jelentkező lemaradás. Amennyiben ezeket a hiányosságokat korrigáljuk, az alulteljesítés is megszűnik, vagy jelentős mértékben csökken. Az alulteljesítő gyerekeknek bizonytalan a megítélése és így kezelésük is esetleges, pedig a tehetségesek populációjának viszonylag nagy százalékát teszik ki. Az értelmi képességeket mérő tesztekben a legfelső 5 %-ot elérő gyerekeknek megközelítőleg a fele az iskolában képességei alatt teljesít, írja Whitmore (1980)¹³³. Azonosításuk legtöbbször a sztenderdizált tesztek és a pedagógus értékelésének összevetésével történik.”¹³⁴ Az alulteljesítő tanulók esetében az általános értelmi képességekhez mérten tartósan gyenge teljesítményt nem a központi idegrendszer működési zavara, nem az alapvető pszichológiai folyamatok károsodása, hanem az érzelmi élet kiegyensúlyozatlansága, a teljesítmény vonatkozásában kedvezőtlen szociális tapasztalatok idézik elő. Végeredményképpen megállapítható, hogy a legfontosabb a korai azonosítás, kiszűrés, még mielőtt az adott tanuló teljesítménye drasztikusan visszaesne, valamint a preventív intézkedés az alulteljesítés megjelenésekor. Pedagógusi feladat az, hogy sikerélményeket biztosítson a gyermek számára. A szülőkkel közösen összefogva, külső segítséget kérve lehetséges a kezelés, a gyermek segítése. A súlyosabb esetekben pszichológus bevonására is szükség lehet, tehát a korai iskolaelhagyást e tanulók esetében is meg kell előzni.

A magatartási és szocializációs zavarok

A következő pár gondolat a magatartási és szocializációs zavarok iskolai megjelenésével foglalkozik. E problémák megjelenése növeli a korai iskolaelhagyás veszélyét. Magatartászavar alatt a visszatérő és tartós disszociális, agresszív, vagy dacos viselkedést értjük. A viselkedés a kornak megfelelő szociális elvárások durva megsértéséhez

¹³³ Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston: Allyn & Bacon.

¹³⁴ Diszlexia <http://www.diszlexia.hu/Alulteh.pdf>

vezet, sokkal súlyosabb mértékben, mint egy hagyományos gyerekcsíny vagy serdülőkori lázadás. Megítélésekor figyelembe kell venni a gyermek fejlődési szintjét. A magatartászavarok kialakulásának több oka lehetséges.

Magatartászavar következményei lehetnek az iskolából való kimaradás, rendőrségi ügyek, korai terhesség, droghasználat, erőszakos cselekedetek, áldozattá válás, s uicidum, gyilkosság, stb.¹³⁵ A magatartászavarok kezelése nem könnyű feladat. Természetesen a kezelésnek igazodnia kell a magatartászavar okához. Az idegrendszer éretlensége következtében közvetlenül kialakuló magatartászavar jól kezelhető mozgásterápiával. A mozgásterápia szintén célravezető lehet, ha a magatartászavar másodlagos tünetként alakul ki, ráépül a tanulási nehézségekre. Ilyenkor, mivel egyre könnyebbé válik a tanulás, egyre kevesebb kudarc éri a gyereket, a problémát kiváltó ok szűnik meg. A sikerélmények hatására lassan megváltozik a viselkedés is, enyhülnek a magatartási tünetek. Ebben az esetben célravezetők lehetnek a különböző stressz oldó technikák is, amelyek segítenek feldolgozni a korábbi kudarcok hatásait és ez által meggyorsítják a viselkedésben bekövetkező pozitív változásokat.¹³⁶ A családi szocializáció problémáit, a korai negatív tapasztalatok hatásait szintén jól enyhíthetjük a stressz oldó technikák segítségével. Bizonyos esetekben célravezető lehet a családterápia vagy a gyermek egyéni pszichoterápiája. A család által közvetített negatív normarendszert, a kortárs csoport káros hatásait illetve bizonyos esetekben a családi szocializáció problémáit is enyhíthetjük azzal, ha megtanítjuk a gyerekeket, hogyan kezeljék konfliktusaikat, fejlesztjük empátiás készségüket és segítjük őket abban, hogy kialakuljon a felelősségérzetük, megtanuljanak szembenézni problémáikkal.¹³⁷

A korai iskolaelhagyás preventív szemléletének támogatása, ajánlások megfogalmazása a pedagógusképzés felé

Ahogy az már e fejezet elején leírásra került, az elmúlt öt évben 31 speciális, gyakorlati orientáltságú egyetemi kurzust tartottam 713 fő részvételével a pedagógus képzés és továbbképzés keretén belül. A kurzusok célja volt, a korai iskolaelhagyás szempontjából veszélyeztetett tanulók elfogadtatása a pedagógusok részéről, valamint olyan kompetenciák kialakítása, melyek alkalmassá teszik a tanárokat, hogy elfogadó, pozitív attitűdökkel

¹³⁵ Magatartászavarok psycho.unideb.hu/.../magatartaszavarokgyermekkorban_magatartaszavar

¹³⁶ A tanulás öröme is lehet: Magatartászavar <http://tanulasinehezsegek.hu/cikk/43>

¹³⁷ Pszicho Fészek: Magatartászavar és beilleszkedési zavarok <http://www.pszichofeszek.hu/magatartaszavarok.html>

forduljanak a korai iskolaelhagyás szempontjából erősen veszélyeztetett tanulók felé. A kurzus elméleti alapját e fejezetben leírták, illetve a hivatkozott szakirodalmak adták. A kurzusok végén visszajelzést kértünk (ill. kérünk). A visszajelzésekből arra a kérdésre keresünk választ, hogy a kurzus hasznosságát, a képzés tartalmát, oktatási módszereit, valamint a pedagógus, saját maga kompetenciáit, pontosabban annak változását hogyan értékeli.

A visszajelzés mérési módszere kérdőív.

Az eredményeket a 4. számú táblázat mutatja. A visszajelzések összesítését (%) jelzi.

A kérdőív eredményeinek bemutatása (n=713)

<i>A képzés értékelése</i>				
A kurzus általános értékelése:				
74% nagyon jó				
20% jó				
0% nem túl jó				
0% nem jó				
6% nem tudom				
A hallgatók önértékelése				
	Jellemző volt	Inkább jellemző volt	Inkább nem volt jellemző	Nem volt jellemző
<i>A képzés folyamatához való hozzájárulás</i>	82 %	18 %	0 %	0 %
<i>Aktivitás</i>	91 %	9 %	0 %	0 %
<i>Mások gondolatainak megértése</i>	76 %	24 %	0 %	0 %
A képzés megvalósításának értékelése				
	Jó volt	Inkább jó volt	Inkább nem volt jó	Nem volt jó
<i>A képzés tartalmának újdonsága</i>	35%	41%	20%	4%
<i>A képzés során alkalmazott módszertan újdonsága</i>	52%	44%	4%	0%
<i>A képzés szakmai-gyakorlati hasznossága</i>	82%	18%	0%	0%
<i>A képzés felépítettsége</i>	85%	15%	0%	0%
<i>Az egyes témakörökhöz tartozó szakirodalmak elérhetősége</i>	85%	1%	0%	0%
<i>A témák megbeszélésére fordított idő mennyisége</i>	36%	20%	28%	16%
A képzés során megfogalmazott, legfontosabb gondolatok (Leggyakoribb válaszok)				
<ul style="list-style-type: none"> - nem gondoltam, hogy ennyi „baja” lehet egy tanulónak - mindig az alapprobléma a fontos, nem az, amit az iskolában látok - minden tanuló más és más, saját magukhoz viszonyítsuk a fejlődésüket - megriadtam - differenciálni kell az órán - ne ítélkezzünk - éljük bele magunkat a tanuló helyzetébe, életébe - folyamatosan fejlődnie kell a pedagógusnak is (...) 				

Az alkalmazott képzési módszerek értékelése				
	„Jó lehetőség arra, hogy több önbizalmat szerezzek a szakmai munkámmal kapcsolatban”	„Már ismerem, de hasznos módszer az érintett személyek jobb megértéséhez”	„A gyakorlatban nem tartom túl hasznosnak”	
Power Point prezentációk	0%	72%	28%	
Páros munkák	82%	18%	0%	
Csoportmunkák	76%	24%	0%	
Egyéni munkák	7%	79%	14%	
Média, film	82%	18%	0%	
Szerepjáték	81%	19%	0%	
Esettanulmányok	88%	12%	0%	
Szakirodalmak	35%	25%	40%	
A képzés szubjektív megélése, megítélése				
	Igen	Inkább igen	Inkább nem	Nem
A képzés segítségével új perspektívák megnyílása	32%	68%	0%	0%
Szakértelem bővülése	81%	19%	0%	0%
A csoporttagokkal folytatott közös interaktív munka eredménye	84%	16%	0%	0%
Új együttműködési lehetőségek feltárása	63%	26%	11%	0%
A pedagógusi kompetenciák pozitív irányú változása				
	Igen	Inkább igen	Inkább nem	Nem
„Kompetensebbnek érzem magam”	29%	71%	0%	0%
„Otthonosabban mozgok e területen”	31%	68%	0%	0%
„Jól informáltak érzem magam”	22%	78%	0%	0%
„Úgy érzem elég eszköz áll rendelkezésemre a probléma kezelésére”	12%	77%	11%	0%
„Felkészültebbnek érzem magam szakmai folyamataim fejlesztésére”	82%	18%	0%	0%

4 táblázat: A kérdőív eredményeinek bemutatása

Az eredményekből látható, hogy a pedagógusok egyértelműen hasznosnak ítélik meg a képzést (74% nagyon jó; 20% jó), mely az egyéni bánásmódot igénylő, valamint a roma tanulók speciális iskolai támogatásáról szól, és a korai iskolaelhagyás prevencióját szolgálja. Elsősorban a tananyag gyakorlati hasznosságát, annak érthetőségét értékelték a pedagógusok nagyon pozitívan (82% kifejezetten jó; 18% inkább jó) és a használt módszerek nyerték el tetszésüket (52% kifejezetten jó; 44% inkább jó).

Számunkra a résztvevő pedagógusok kompetenciáik, attitűdjeik, a témához (korai iskolaelhagyás szempontjából erősen veszélyeztetett tanulókhöz) való hozzáállásuk alakulása volt izgalmas kérdés. Látható, hogy egyértelműen felkészültebbnek érzik magukat a szakmai folyamataik fejlesztésére, informáltabbnak, kompetensebbnek érzik magukat az egyéni bánásmódot igénylő tanulókkal folytatott közös munkában.

A képzés tartalmi elemeivel a tanárok nagy része már találkozott, többeknél nem volt új a téma, de az alkalmazott képzési módszerek – főleg ahol lehetőség volt a páros, ill. kiscsoportos megbeszélésre, valamint a saját szakértelem hozzáadására – hozzájárult mások gondolatainak megértéséhez, elfogadásához. Reményeink szerint ez átsugárzik a mindennapi iskolai nevelő-oktató munkára, pontosabban az alkalmazott képzési módszerek gyakorlatára. Az esettanulmányok szakmailag igényes elemzése olyan gondolatokat ébresztett a résztvevő pedagógusokban, melyekre eddig nem gondoltak, noha többen évek óta tanítják az egyéni bánásmódot igénylő, valamint a roma tanulókat. A gyakorlatban főleg a felszíni problémákat kezelik a pedagógusok, az alapp probléma és annak szakszerű kezelése új tudás a résztvevők számára.

Leírható, hogy a pedagógusok nyitottak, pozitíven értékelik azokat a képző és továbbképző programokat, melyek az egyéni bánásmódot igénylő, valamint a roma tanulók pszichikus jellemzőinek eltéréseivel foglalkozik, és főleg a feldolgozás módszereinek köszönhetően a képzés következménye lehet, hogy pozitív attitűdökkel, elfogadóbb tanulóhoz-szülőhöz való hozzáállással fognak rendelkezni, így megelőzhető, ill. csökkenthető a korai iskolaelhagyás e tanulók körében is.

6. ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK MEGFOGALMAZÁSA

A jelen dolgozat tárgya a korai iskolaelhagyás és prevenciójának elemzése Magyarországon a pedagógiai szakpszichológus szemszögéből. Napjainkban, széles körben (neveléstudomány, szociológia, szociális munka, stb.) foglalkozik a korai iskolaelhagyás oki hátterének feltárásával, a megoldások keresésével, ez alól nem kivétel a pedagógiai pszichológia sem. Arra a kérdésre kerestünk választ, hogy a korai iskolaelhagyás prevenciója, korrekciója tekintetében mit tehet a magyar közoktatás, ehhez mivel tud hozzájárulni a pedagógiai pszichológia elméleti és gyakorlati aspektusból. Részletesen feltártuk, hogy a korai iskolaelhagyás hátterében mely, a pedagógiai pszichológia kompetenciakörébe tartozó okok és prevenciók lehetőségek körvonalazhatóak, továbbá, hogy mely, kutatási alapokon álló módszertani megoldások, jó gyakorlatok ajánlhatóak a magyar közoktatás számára, a jelen dolgozat szerzőjének közel 30 éves kutató, fejlesztő, gyakorlati tapasztalatokon álló munkásságát alapul véve.

A záró gondolatok előtt, meg kell említeni a korai iskolaelhagyók sajnálatos „újratemelődsét”, az újabb generációkban történő ismételt megjelenését. E dolgozatban többször szó esett a szülőkről, a családról, mint elsődleges szocializációs közegről, de alapvetően az iskolai szocializáció, az iskolai nevelő-oktató munka és annak sikeressége került a középpontba. Természetesen a szülőknek az iskolához való hozzáállása, attitűdje nagyon fontos, de látni kell, hogy nagyon különböző. A rossz emlékekkel rendelkező szülők gyakran tudattalanul is azt közvetítik a gyermekeik felé, hogy az iskola félelmetes, az akadályok, amelyeket állít, sok esetben leküzdhetetlenek. Ez nem azt jelenti, hogy ezek a szülők biztos, hogy nem gondolják fontosnak a tanulást. Magyarországon a szülők az iskolát a társadalmi felemelkedés eszközének tartják, így az iskolához az alapvető hozzáállás nem elutasító.¹³⁸ Sokkal inkább arról van szó, hogy a kudarcok, tanulási nehézségek esetén nem tudják, hogyan lehetne a gyermeknek segíteni. Maguk nem értik a tananyagot, nincsenek hatékony tanulási módszereik, amelyeket át tudnának adni. Sokszor a gyermek iránti neheztelés és a gyermek büntetése a válaszuk a rossz tanulmányi eredményre. A szigorúság alkalmazásában az a szándék vezeti őket, hogy a gyermek jusson többre, mint ők, de ennek a hatékony módszerei nem állnak rendelkezésükre. Az értelmiségi családok által igénybe vett magántanári különórák sokszor anyagilag sem megfizethetőek ennek a rétegnek, de

¹³⁸ Buda, M.: Minőség és szelekció. In *Educatio* 1999. 3. sz. (Minőség tematikus szám) 517–532. o.

lényegesen kevesebb tapasztalatuk is van arról, hogy mikor, milyen formában vegyék ezt igénybe. Ezekben a kérdésekben hatékony lehetne a pedagógusokkal való konzultáció.¹³⁹ A tanulók iskolában tartását, továbbtanulását segíti elő a jövőperspektíva idői távlata és a távoli jövőelképzelések kidolgozottsága. Ebben a vonatkozásban is eltérést találunk a társadalmi rétegekre általában jellemző szemléletek között¹⁴⁰. Az alacsonyabb iskolázottsági szintű családok gyermekeinek jövőperspektívája rövidebb távú, a saját jövőelképzelésük kidolgozatlanabb. A diákokra a szülő végzettségéhez igazodó, vagy azt egy lépéssel meghaladó motivációk jellemzők¹⁴¹. Ezt a jelen dolgozat szerzőjének saját kutatásai is alátámasztják, mint azt olvashattuk. Ezzel összefügg az a tendencia, hogy a problémákkal küzdő tanulók azonos iskolai teljesítmény esetén is kisebb arányban szándékoznak tovább tanulni. Molnár Péter longitudinális vizsgálat keretében azt a kérdést kutatta, hogy a hátrányos helyzet milyen személyiségtényezők esetén küzdhető le. A vizsgálat eredményei szerint a problémás háttérű tehetséges fiatalok továbbtanulási motivációjának megőrzésében és a sikeres továbbtanulás megvalósításában kognitív és személyiségtényezők együttesen játszanak szerepet. A kognitív képességek közül az elméleti intelligencia, az elméleti érdeklődés és absztrakciós készség fontos tényező, még a személyiségtényezők közül az alkotásvágy, teljesítményorientált életvezetés, önirányítási igény, vezetői érdeklődés és a szociabilitás segíti elő a mobilitást.¹⁴² A támogató családi légkör szintén fontos a mobilitás megvalósításában, elsősorban az anya szerepe kiemelkedő jelentőségű.¹⁴³ A problémák csökkentésére megoldási lehetőséget jelenthetnek a felzárkóztató programok¹⁴⁴, ezekről szó esett az első fejezetben, de hangsúlyozni kell a korai fejlesztőprogramok hatékonyságát, melyre a második fejezetben történt utalás. Egyrészt a jó minőségű, változatos tevékenységi formákat nyújtó és nem túlszűfolt óvodák nyújtanak eredményes fejlesztést, másrészt azok a személyre szabott fejlesztőprogramok bizonyulnak a leghatékonyabbnak, amelyekben a családot is bevonták a fejlesztés folyamatába. A korai iskolaelhagyás szempontjából veszélyeztetett tanulók esélyeit javítja a különböző képességű gyerekek minél több évig való együtt tanítása. A képességek szempontjából homogén osztályok összeállítására való törekvés

¹³⁹ Pszichológia pedagógusoknak, szerk.: N. Kollár Katalin – Szabó Éva, Osiris Kiadó, Budapest, 2004. 564–565. old.

¹⁴⁰ Köckeis, E: A munkás szubkultúrák és az iskola közötti értékütközés In.: Ferge Zs. – Háber J.: Az iskola szociológiai problémái. Közgazdasági és Jogi Kiadó Budapest 1974. 249-265

¹⁴¹ Kádárné Fülöp J.: Néhány tanuló környezeti változó összefüggése a tanulás eredményességével. Pedagógiai szemle 1973/7-8. 658-671

¹⁴² Molnár P.: A felsőfokú továbbtanulási igény. Akadémia Kiadó Budapest 1989.

¹⁴³ Pszichológia pedagógusoknak, szerk.: N. Kollár Katalin – Szabó Éva, Osiris Kiadó, Budapest, 2004. 566. old.

¹⁴⁴ Hanák, Zs.: Problémák és megoldások. (Hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulásának támogatása speciális tréningprogramok segítségével.) In. Az iskola szocializációs funkciói (szerk.: Bábosik–Torgyik) 2009.

a korai iskolaelhagyás felerősödéséhez és a társadalmi mobilitás esélyeinek csökkenéséhez vezet. Azonban a szelekció megszüntetése, az egységes oktatás nem automatikusan jelent előnyt, a differenciált oktatás és a tanulók közti kooperáció elősegítése feltétele annak, hogy az egységes oktatás nyertes lehessenek a korai iskolaelhagyás szempontjából veszélyeztetett tanulók.¹⁴⁵ Jelen dolgozat szerzőjének kutatásai, módszertani fejlesztései ezt támasztják alá, ahogyan azt a harmadik fejezet tartalmazza. Lényeges továbbá felhívni a figyelmet az iskolai átmenetek időszakára, valamint a korai iskolaelhagyás veszélyének erősen kitett fiatalok helyzetére. Az iskolai átmenetek sikere egy közös (tanuló-szülő-pedagógus) kooperáció eredménye lehet, ahogyan ez a negyedik fejezetben megemlítsre került. A korai iskolaelhagyás veszélyének kitett tanulók támasza lehet az iskola, abban az esetben, ha jól felkészült, elfogadó, tanulók iránt pozitív attitűdökkel, modern módszertani tudással rendelkező pedagógusok és segítők végzik a pedagógiai munkát. Ehhez segítséget adhat a felsőoktatás, erre egy lehetséges példa az ötödik fejezetben bemutatott kezdeményezés.

Zárszóként leírható, hogy a hipotézisek beigazolódtak.

1. A sikeres iskolakezdés feltétele a sikeres folytatásnak, ezért az iskolaérettség, a tanuláshoz szükséges részképességek fejlettsége, illetve az azok közötti összefüggések milyensége lényeges komponens az iskolai sikeresség szempontjából. A témával összefüggő, pár évtizeddel ezelőtti magyar kutatások eredményei ma már nem használhatóak fel maradéktalanul, ezért az ezekre épített ajánlások, gyakorlatok, módszertani megoldások sikere nem lehet teljes. A tanuláshoz szükséges részképességek fejlettsége a magyar gyermekek esetében nem térnek el lényegesen a nemzetközi standardoktól, de az „erősségek-gyengeségek” átrendeződtek, mindezek figyelembe vétele szerencsés a preventív, ill. korrekatív beavatkozások megtervezésénél.
2. Az iskolakezdéstől lényeges, hogy a tanulók jól érezzék magukat az iskolában, ez nagyon erős „benntartó erő”, ehhez szükséges, hogy motivált, aktív munka történjen az osztály falain belül és kívül is. Az új oktatási módszerek pl. IKT, kooperatív, projekt stb. segítik a tanulók „iskolában tartását”, lehetőséget adnak önálló, aktív munkavégzésre, kreatív alkotásra és fontos szerepük lehet a korai iskolaelhagyás megelőzésében.

¹⁴⁵ Pszichológia pedagógusoknak, szerk.: N. Kollár Katalin – Szabó Éva, Osiris Kiadó, Budapest, 2004. 569–570. old.

3. A korai iskolaelhagyók száma az iskolatípusok közötti átmenetknél felerősödik. A pszichológusi munkában gyakran használatosak a terápiák és a tréningek, melyek segítségével feltárhatóak a problémák mögött meghúzódó okok, illetve megoldási javaslatok dolgozhatók ki. Ennek egyik előnye, hogy az érintett személy/személyek maguk, ill. közösen teszik ezt meg. A korai iskolaelhagyás megelőzését jól kidolgozott, téma- centrikus komplex tréningprogramok képesek segíteni.
4. Az egyéni bánásmódot igénylő, valamint a roma tanulók helyzete kiemelten fontos a korai iskolaelhagyás szempontjából. Amennyiben a pedagógusok tisztában vannak a pszichikus jellemzők eltéréseivel e tanulók esetében, ennek következménye lesz, hogy pozitív attitűdökkel, elfogadóbb tanulóhoz-szülőhöz való hozzáállással fognak rendelkezni, így megelőzhető, ill. csökkenthető a korai iskolaelhagyás e tanulók körében is.

A téma elemzése bonyolult problémafeltárást, problémadefiniálást és szerteágazó preventív, ill. korrektív beavatkozást igényel. A pedagógiai pszichológia által adható „megoldás” egy komponens, ami szükséges, de nem elégséges a probléma megoldásában. A különböző tudományterületeken dolgozó szakemberek team munkája adhat igazi eredményt.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- A. Engebrecht – H. Weigert (1996): Hogyan akadályozzuk meg a tanulási akadályok kialakulását? avagy, Nem jelent akadályt a tanulási akadály. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest. p.83
- Arany Erzsébet – Girasek János (1999): A differenciált fejlesztés pedagógiája és pszichológiája. Kézirat Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola. Debrecen.
- Bábosik István – Torgyik Judit (szerk.): Az iskola szocializációs funkciói. Eötvös József Kiadó: Budapest.2009. 178–186.p.
- Bábosik István (2003): A spontán kirekesztődés, mint iskolai ártalom In.: István Bábosik – Richard Olechowski (szerk.): Tanítás – tanulás – értékelés. Frankfurt am Main, 2003, Peter Lang, 167–175.
- Bábosik Zoltán (2005): *Felkészítés a munka világára az általános iskolában*. Zborník Vedeckovyskumnych Prác Katedry Pedagogiky (1). Banská Bystrica.
- Balázs Sándor (2000): *Az életvezetés újabb elmélete*. OKKER Kiadó. Budapest.
- Barret, H. (2002): Create Your Electronic Portfolio: Using off the Shelf Software to Showcase Your Own and Your student Work. 30. 12. 2002.
- Báthory Zoltán (2000) Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításmélet vázlata. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest
- Bátory Zoltán (1997): Tanulók, iskolák, különbségek. OKKER Kiadó Budapest.
- Bindorffer Gy. (2012): Identitás és közösségi intézmények. Társadalmi Együttélés 2012/4 Budapest www.tarsadalmiegyutteles.hu
- Byrne, Delma – Smyth, Emer (2010): No way back? The dynamics of early school leaving.
- Chomsky, N.(1995): Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme. Osiris Budapest
- Cole, M. – Cole, S.R. (2004): Fejlődéslélektan. Budapest, Osiris Kiadó, 2004. 806 p.
- Dávid Mária (2003): *Pedagógiai tanácsadási módszerek a pályaválasztás segítésében*. Borsod – Abaúj – Zemplén Megyei Munkaügyi Központ. Miskolc.
- Estefánné Varga Magdolna (2002): A fejlődést befolyásoló tényezők hatása a tanulási képességekre In.: Esélyteremtés a pedagógiában szerk.: Estefánné; Ludányi BVB Eger.
- Estefánné Varga Magdolna (2002): *Esélyteremtés a pedagógiában* EU-EKF Eger.
- F. J. Mönks – A. M. P. Knoers (1998): Fejlődéslélektan. FITT IMAGE- Ego School, Szentendre ISBN:963 03 6009 8 p. 350
- Falus Iván (2011): *Tanári pályaalakmasság-kompetenciák és sztenderdek nemzetközi áttekintése*. EKF Kiadó, Eger.
- Falus, I. – Kimmel, M. (2003): A portfólió, Gondolat Kiadói Kör ELTE BTK
- Forgács András: ISCED – Az oktatás egységes nemzetközi osztályozási rendszere <http://ofi.hu/isced-az-oktatás-egységes-nemzetközi-osztályozási-rendszere>. (2015. november 23.)

- Forray R. K. – Hegedűs T. A. (1991): Cigánygyerekek háromhetes nyári tábora 1990-ben. Egy multikulturális kutatás kísérleti kontrollja. Új pedagógiai szemle. 1991. 12. sz. Budapest
- Helyzetelemzés és további kutatásra javasolt irányok a korai iskolaelhagyás problémájának hatékony kezelése érdekében In.: Hazai_helyzetelemzés_QALL_1013_10_21_pdf http://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/Projektek/2013/QALL/esl_helyzetelemzes_qall_2013_10_21_javitott.pdf p.12 (2015.november.17)
- Hess, R., Shipman, V. C.: A kisgyermekkorú tapasztalás és a kognitív eljárások szocializálódása. In.: Kósáné Horváth Attila (1994): Kooperatív technikák. Hatékonyság a nevelésben. ALTERN füzetek 7., Budapest, OKI Iskolafejlesztési Központ
- Hinshelwood, J. (1895). Szó vakság és a vizuális memória. *Lancet*, 2, 1564–1570
- Imre Anna (2014): A korai iskolaelhagyással összefüggő nemzetközi elemzések és Uniós ajánlások. In.: QALL Végzettséget mindenkinek Tempus Közalapítvány Budapest ISBN: 978-615-5319-16-7 p.97.
- Inglin, Oswald (2006): Rahmenbedingungen und Modelle der Portfolioarbeit. In Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg): Das Handbuch Portfolioarbeit. Kallmeyer Friedrich Verlag
- Kagan, Spencer (2004): Kooperatív tanulás. Önkönet Kiadó, Budapest
- Kállai E. – Kovács L.(2009): Kihívások és Roma közösségek a 21. század iskolájában In.: Megismerés és elfogadás pedagógiája Nyitott könyvműhely, Budapest
- Kollár Katalin, N. (1997): Kooperáció az iskolában. In: Mészáros Aranka (szerk.): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, pp. 207–222.
- Kopp Erika – Ollé János – Zágon Bertalané (2011): Tanórai differenciálás (oktatási programcsomag) Educatió Budapest
- Kotschy Beáta (1997): Kooperatív tanulás. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): Pedagógiai Lexikon, II. kötet, Budapest, Keraban Könyvkiadó, pp.277–278.
- Kozma Krisztina (2014): Iskolaérettségi teszt. <http://www.lurkovilag.hu/index.php?c=20> (2015. november.17)
- Kulcsár Tibor (1982): Az iskolai teljesítmény pszichológiai tényezői. Tankönyvkiadó, Budapest 46.p
- Kussmaul (1878): A diszlexia története <https://www.mcgrawhill.co.uk/openup/chapters/9780335235940.pdf> (2016. február 08)
- Lappints Árpád (2002): Tanuláspedagógia (A tanulás tanításának alapjai) Comenius Bt., p.310
- László Ágnes (2004): A tanulók eltérő képességeihez való alkalmazkodás problémái az iskolarendszerben. Új Pedagógiai Szemle. 1.
- Liskó I. (2001): A cigány tanulók és a pedagógusok. In Andor Mihály: Romák és Oktatás Iskolakultúra Könyvek sorozat 8. Pécs
- Liskó Ilona, Fehérvári Anikó (2008). *Hatásvizsgálat pedagógus-továbbképzésekről* OFI, Budapest

- Liskó Ilona, Fehérvári Anikó, Havas Gábor, Tomasz Gábor (2007). *Kutatási zárójelentés*. OFI, Budapest.
- Lyche, Cecilia (2010): *Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving. /OECD Education Working Papers, No. 53/*. OECD Publishing.
- Mark Selikowitz: *Diszlexia és egyéb tanulási nehézségek*, Medicina Könyvkiadó, Budapest, 1999. 8–175. old.
- Meixner Ildikó: *Játékház. Feladatlapok I. a Képes olvasókönyv az általános iskola 1. osztálya számára*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1993.
- Meixner Ildikó: *Játékház. Feladatlapok II. a Képes olvasókönyv az általános iskola 1. osztálya számára*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1993.
- Meixner Ildikó: *Játékház. Képes olvasókönyv az általános iskola 1. osztálya számára*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1993.
- Meleg Csilla (2015): *Nevelésszociológiai problémakörök és nézőpontok* In.: *A nevelésszociológia alapjai* (szerk.: Varga András). Pécsi Tudományegyetem. ISBN 978-963-642-805-1 pp.19-49.
- Messing Vera – Molnár Emília (2008): „több odafigyelés kellett volna”. *A roma gyerekek iskolai sikerességének korlátairól*, Esély, április. 77–89. p.
- Messing, Vera – Molnár, Emília: *Válaszok a pénztelenségre: szegény cigány és nem cigány családok megélhetési stratégiái*. Esély 2011/1.
- Mesterházi Zsuzsa: *Kompenzáló nevelés*. In: *Pedagógiai Lexikon*. 2. köt. Főszerk. Báthory Zoltán, Falus Iván. Budapest, Keraban Könyvkiadó. 1997. 265–266. p.
- Mesterházi Zsuzsa (1999): *A matematikai feladatmegoldások hibái*. in: *Diszkalkuliáról pedagógusoknak* (szerk. Mesterházi Zs.) Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 17-38.
- Mező Ferenc – Mező Katalin (2005): *Tanulási stratégiák fejlesztése az IPOO-modell alapján*. Tehetségvadász stúdió – Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen.
- Mező Ferenc (2002, 2004): *A tanulás stratégiája*. Pedellus Novitas Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Mihályi Krisztina (2014): *A korai iskolaelhagyás Európai Unió és hazai kontextusai*. In.: *QALL Végzettséget mindenkinek* Tempus Közalapítvány Budapest ISBN: 978-615-5319-16-7 pp.7–10
- Mogyorósi Zsolt (2012): *Pedagógusok a hátrányos helyzetű tanulók identitásáról és egyes nevelési tévhitekről* Társadalmi Együttélés 2012/3 Budapest.
- Morgan, W. P. (1896) *A case of congenital word-blindness*. *British Medical Journal*, 2. 48–53.
- N. Kollár Katalin – Szabó Éva (2004): *Pszichológia pedagógusoknak* Osiris Budapest 639p.
- Nádasi Mária (1986) *Egységesség és differenciáltság a tanítási órán*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy Mária (2002): *Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélgetnek*. *Magyar Pedagógia*, 2002. 3. sz. 301–331. Budapest

- Némethné Tóth Ágnes (2009): Tanári attitűdök és inkluzív nevelés *Magyar Pedagógia* 109 (2), 105–121.
- Ormai, P. Balogh, Zámkai (szerk.) Neveléslélektan Szöveggyűjtemény Tankönyvkiadó Budapest I. kötet 41-55.
- Oroszlány Péter (1991): *Tanulásmódszertan*. AKG, Budapest.
- Oroszlány Péter (1994): Tanári kézikönyv a tanulás tanításához. AKG, Budapest
- Piaget – Inhelder: Gyermeklélektan, Budapest, Osiris, 1999 (eredeti: Piaget – Inhelder: La psychologie de l'enfant. Paris, 1966, Presses Universitaires de France.) ISBN 963-379-625-3 ISSN: 1518-1222
- Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1970): La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement Paris, Editions de Minuit,
- Pléh Csaba (2013): A lélek és a nyelv, Akadémiai Kiadó Budapest
- Pléh Csaba- Siklaki István- Terestyéni Tamás (2001): Nyelv- Kommunikáció- Cselekvés. Osiris Budapest 672p ISBN:9789633793046
- Polonkai Mária (1999) Útmutató a tanár szakos hallgatók iskolai pszichológiai gyakorlataihoz DE. Pszichológiai Intézet.
- Porkolábné dr. Balogh Katalin – Balázné Szűcs Judit – Szaitzné Gregorits Anna (2014): Komplex prevenciós óvodai program, Kudarc nélkül az iskolában (óvodai fejlesztő program a tanulási zavarok megelőzésére). Flaccus Kiadó Budapest.
- Porkolábné dr. Balogh Katalin (1999): Komplex prevenciós óvodai program. Volán Humán Kiadó Budapest. ISBN 963-04-8482-x p.463
- Rumberger, Russell – Lim, Sun Ah (2008): *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research*. Santa Barbara: California Dropout Research Project.
- Schargel, Franklin – Thacker, Tony – Bell, John (2007): *From At Risk to Academic Excellence*. Focus Adolescent Services, 2007. Idézi: Mihály Ildikó (2009): „A csendes járvány”. Az iskolai lemorzsolódás veszélyei. *Új Pedagógiai Szemle*, április
- Selikowitz M.: Dislexia és egyéb tanulási nehézségek, Medicina Könyvkiadó, Budapest, 1999. 7. p.
- Szabóné Kármán J.(2000): Családi és iskolai szocializáció eltérő vonásai a roma gyerekek életében. *Védőnő* 2000/4. sz. 27–38 Budapest
- Szautner Jánosné Szigeti Gizella (2005): *Nebuló 1. Marketing Műhely KFT. Szolnok*
- Tóth László: *Pszichológia a tanításban*, Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2008. pp. 255–256.
- Vajda Zsuzsanna (2014): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Budapest, Saxum Kiadó, 1998. 336 p.
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston: Allyn & Bacon.
- Zsoldos Márta – Sarkady Kamilla (2001): MSSST. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar Budapest J12-1020

A témával összefüggő saját publikációkra történő hivatkozások:

- Hanák Zs. – Dorner L.(2012): Adaptation analysis of some alternative competence-based education programs' in a Hungarian publik schoolIn.: Journal of Baltic Science Education 39(39):52–61 old. ICID: 986483
- Hanák Zsuzsanna (2012).: A pedagógus családdal végzett munkájának szerepe a romák társadalmi integrációjában Társadalmi Együttélés 2012/3 Budapest.
www.tarsadalmiegyutteles.hu
- Hanák Zsuzsanna (2007): A kooperatív módszertan elméleti és gyakorlati alapjai
http://www.hefop.ektf.hu/anyagok/kooperativ_m
- Hanák Zsuzsanna (2007): Az iskolai nevelés megalapozottsága a nagy pszichológiai irányzatok tükrében In.: Módszertani Közlemények 2007.XLVII.évf. 3 szám 107-110 old. ISSN 1219 0608
- Hanák Zsuzsanna (2009): Hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulásának támogatása speciális tréningprogramok segítségével In: Bábosik István – Torgyik Judit (szerk.): Az iskola szocializációs funkciói. Eötvös Kiadó Budapest. 179–187.
- Hanák Zsuzsanna (2009): Problémák és megoldások. (Hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulásának támogatása speciális tréningprogramok segítségével.) In. Az iskola szocializációs funkciói (szerk.: Bábosik–Torgyik) Eötvös kiadó, Budapest. pp.178–186
- Hanák Zsuzsanna (2011): A portfólió tanárképzésben és a közoktatásban történő alkalmazásának lehetősége egy vizsgálat tükrében In.: Pedagógusképzés, 2010. 2-3 szám 101–113 old. ISSN 0133 2570
- Hanák Zsuzsanna (2011): Differenciált munkaformák alkalmazása. In.: Megújuló tananyagtartalmak, módszerek a kompetenciaalapú tanárképzésben (szerk.: Estefánné V.M.) EKF Kiadó Eger pp. 31–50
- Hanák Zsuzsanna (2014): Hátrányos helyzetű, roma tanulók a magyar közoktatásban. In.:Sokszínű pedagógiai kultúra (szerk.:Torgyik J.) International Research Institute Komárno
- Hanák Zsuzsanna (2015): Állandóság és változás az iskolaérettség megítélésében In.:Képzés és Gyakorlat 13. évfolyam, 2015/1-2 szám pp.221–230.
- Hanák Zsuzsanna (2015): Egyéni bánásmódot igénylő tanulók a közoktatásban. EKF Eger.(120p) ISBN 978-615-5509-40-7
- Hanák Zsuzsanna (2015): Hátránykompenzációs gyakorlatok (36p) In.: Integrációs szaktanácsadói feladatokra való felkészítés a pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak programhoz (CD)EKF.
- Hanák Zsuzsanna (2015): Vizsgálati eredmények és ajánlások megfogalmazása az óvodai nevelés módszertani megújítása érdekében. In.: I. Nemzetközi Kisgyermeknevelési Konferencia (Tanulmánykötet) Kaposvári Egyetem. Kaposvár 2015. ISBN 978-963-9821-95-8 pp.120–128.
- Hanák Zsuzsanna (2014): Hátrányos helyzetű, roma tanulók a magyar közoktatásban In.: Sokszínű pedagógiai kultúra szerk.Torgyik Judit International Research Institute s.r.o., Komárno Slovakia ISBN 978-80-89691-05-0

Felhasznált elektronikus felületek:

A diszlexia elméletei:

https://translate.googleusercontent.com/translate_c?depth=1&hl=hu&prev=search&rurl=translate.google.hu&sl=en&u=http://www.news-medical.net/health/Dyslexia-Theories.aspx&usg=ALkJrhgcGsX6SsqQAJQcqwmmCPW4v_Pow (2016. január 22.)

A tanulás öröm is lehet: Magatartásszavar <http://tanulasinehezsegek.hu/cikk/43> (2015.november.17)

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700031.TV 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról. 1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól. (2015. november 06)

<http://observatory.org.hu/a-dobbanto-program-sikere-es-tovabbelese-eddig-kozel-400-%E2%80%9Emegmentett-gyerek/> (2015. szeptember 04.)

http://oktataskepzes.tka.hu/pages/content/index.php?page_id=1070 (2015. szeptember 04.)

<http://otdk.zskf.hu/Dolgozatok/309.pdf> (2015. szeptember 04.)

<http://salvavita.hu/mhgy/> (2015. szeptember 04.)

<http://tudasbazis.sulinet.hu/hu/szakkepzes/egeszsegnevelés/pszichologia/altalános-lelektan/tankönyvolvasási-módszer> (2015. szeptember 10.)

<http://www.angsterj-pecs.sulinet.hu/szfp/> (2015. szeptember 14.)

<http://www.beszed.hu/diszgrafia> (2015. szeptember 22.)

<http://www.diszlexia.hu/Alulteh.pdf> (2015. szeptember 22.)

http://www.emet.gov.hu/hatter_1/utravalo_macika/ (2015. szeptember 04.)

http://www.esely.org/kiadvanyok/2011_5/04molnar.indd.pdf (2015. szeptember 04.)

http://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CDIQFjAD&url=http%3A%2F%2Foktataskepzes.tka.hu%2Fdocument.php%3Fdoc_name%3DProgramelemzesek%2F016_tranzitfogl.pdf&ei=RfSPVIn7Ocj4Up2tgaAF&usg=AFQjCNFcz1fOx8Tu5sfXEEtTCIF7hsWKcA&sig2=3o8GQvQczQlfryKn6qzAzA&bvm=bv.82001339,d.d24 (2015. szeptember 22.)

http://www.hefele.sulinet.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=356:hid-program&catid=3&Itemid=6 (2015. szeptember 22.)

<http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/archivum/arany-janos-091029> (2015. szeptember 22.)

<http://www.nyest.hu/hirek/az-alulteljesites-ordogi-kore> (2015. október 02.)

<http://www.pszichofeszek.hu/magatartaszavarok.html> (2015. szeptember 30.)

<http://www.tanulasmodszertan.hu/blog/2010-03-11-baratod-a-gondolatterkep/> (2010.03.21)

palyazat.gov.hu/download/40591/Tanoda_program_sztenderd.doc (2010. 03.21)

psycho.unideb.hu/.../magatartaszavarokgyermekkorban_magatartaszavar (2015. szeptember 30.)