

Ács Tünde Fatima

## **Oktatási (sors) kérdések**

### **Absztrakt**

A tanulmány rávilágít a magyarországi hátrányos helyzetű és/vagy roma származású fiatalok társadalmi integrációjának nehézségeire, a téma köré csoportosuló dilemmákra. Az oktatás területére fókuszálva, egy „jó példa”, a Komplex Instrukciós Program (KIP) bemutatásával, elemzésével vizsgálja a hátrányos helyzetűek oktatási felzárkóztatásának lehetséges integrációs alternatíváit. A tanulmány központi elemzési kérdése nyomon követi – a KIP módszer általános iskolába történő bevezetésén és alkalmazásán keresztül – a tanárok motivációjában bekövetkezett változásokat, illetve az iskola életére gyakorolt hatásokat.

### **Abstract**

The study highlights the difficulties of social integration of young people with disadvantaged and / or Roma origin in Hungary, dilemmas surrounding the topic. Focusing on the field of education, by presenting and analyzing the Complex Instruction Program (CIP), as a "good example", it examines the possible integration alternatives for the educational catch-up of disadvantaged people. The central question of analysis of the study follows – through the introduction and application of the CIP method into primary school – the changes in teacher motivation as well as the effects on school life.

Hazánk jövőjének egyik kulcskérdése a magas szintű iskolai oktatás. Egy ország stabil gazdasági fejlődése aligha képzelhető el kutatás-fejlesztés, innováció és minden állampolgára számára elérhető (nívós) oktatás nélkül. Az oktatás minősége és eredményessége hatással van az adott ország gazdasági, társadalmi jólétére, világpiacon sikereire, hiszen a színvonalas oktatás konvertálható jól képzett munkaerőre, szakemberekre, mindezen túl pedig hatással van az egyén boldogulására, életére, jólétére.

A közelmúltban végbement, a hazai oktatás egészét érintő jelentős átalakítások hatása érezhetően mutatja, hogy az előttünk álló legfontosabb problémák megoldására nincs remény új, innovatív és kooperatív oktatási-nevelési módszerek bevezetése nélkül. Magyarország nem engedheti meg magának, hogy az oktatási rendszerét ne korszerűsítse, oktatáspolitikáján ne változtasson, hiszen hazánk egyik legfontosabb erőforrása a tudás.

Meglátásom szerint Magyarország egyik legjelentősebb problémája a fokozódó társadalmi differenciálódás, a jövedelem- és életviszonyokban egyre növekvő különbségek, nagy rétegek végzetes leszakadása, a leszakadó régiókban előforduló kritikus szegénység és munkanélküliség. Ezen belül fontos pont a magyarországi roma/cigányság helyzete, beilleszkedésének fokozódó zavara, ami alapvetően összefügg az oktatással. Jól mutatják ezt az utóbbi évtizedek e társadalmi próbatétel köré csoportosuló problémái, a súlyos kommunikációs és gondolkodási bizonytalanság, amely a kérdés érdemi megtárgyalását, így a lehetséges kiutak felvázolását is megakadályozhatja. Egy biztos: nem vezet megoldáshoz a kollektív bűnösség hangoztatása, az emberi jogok figyelembe nem vétele.

Az integráció egyik legfontosabb mozgatója a megfelelő; már gyermekkorban biztosított integrált közoktatás és a társadalmi beilleszkedés és befogadás szorgalmazása. A legfontosabb módszer a képzéshez való hozzáférésben a „pozitív diszkrimináció”, azaz a szociális és etnikai szempontokat figyelembe vevő kiemelt támogatás biztosítása. (Forray – Hegedűs 2003) A hátrányos helyzetű, tanulásban leszakadt gyerekek iskolán belüli problémája, lemaradásuk kompenzálása csak az oktatás gyökeres megváltoztatásával, reformjával érhető el. (Liskó 2001; K. Nagy 2005)

E tanulmány célja<sup>1</sup> egy olyan speciális, csoportmunkán alapuló oktatási módszertan elemzése, mely csökkenteni hivatott a szociokulturális különbségeket a heterogén tanulói csoportokban. Az iskola, ahol korai kutatásaimat végeztem Borsodban

---

<sup>1</sup> Az írásba foglalt gondolatok, feltárt összefüggések a teljesség igénye nélkül leginkább vitaindító jellegűek, elgondolkodtatóak. Írásommal nem célolok a roma- és oktatásügy területén való állásfoglalás.

volt, Magyarország azon régiójában, ahol a legtöbb hátrányos helyzetű család él. Az alternatív oktatási módszerekkel dolgozó iskolában megoldották a gyerekek mindennapi problémáit és értően viszonyultak a különbségekhez. Az ilyen környezetben tanuló gyerekek később sikeresek voltak az iskolában, felszabadultan szerepeltek minden helyzetben, hiszen hat éves koruktól ahhoz szoktatták őket, hogy hogyan kell beszámolni, előadni, félelem nélkül megnyilvánulni. Megtanították nekik a „kommunikációs stratégiákat”. Írásomban ismertetem a „Hejőkeresztúri Modell- KIP”<sup>2</sup> oktatási módszertant, (érintőlegesen ennek továbbadására szerveződő H2O Projektet). Röviden bemutatásra kerül a vizsgálat helyszínéül választott egyik budapesti általános iskola, kifejtve a pedagógus és tanuló közösség életében bekövetkezett változásokat; a tantestületen belüli kezdeti nehézségeket. A kutatás főfókuszában a tanárok állnak, hiszen a módszertan alkalmazása révén tőlük várjuk a pozitív előremenetelt, oktató-nevelő munkájukon keresztül ők a kulcsszereplői a saját, a gyermekek, a tantestület, az iskola és a projekt sikerének is. A H2O Projekt elemzésének vizsgálatával – egy jó példa működésén keresztül – a kutatás arra keres választ, hogy ez az innovatív oktatási program, mitől „jó”; milyen tényezőktől függ, hogy egy iskola sikeresen tudja-e átvenni a módszertant; milyen módon befolyásolta a benne résztvevő budapesti iskolában tanító tanárok motivációját, oktatáshoz, munkájukhoz, (hátrányos helyzetű) gyerekekhez való viszonyát. Továbbá azt is vizsgálja, hogy egy ilyen merőben új módszertan bevezetése hatással volt-e a tantestület közösségére és a szakmai együttműködésükre.

Azt feltételeztem, hogy a „Hejőkeresztúri Modell- KIP” gyakorlati-elméleti elsajátítása, illetve alkalmazása révén – az alapjában véve konzervatív oktatástechnikát alkalmazó – tantestületben a módszertan hatására pozitív irányba változik a tanárok motivációja, tanításhoz, gyerekekhez, egymáshoz való viszonya, szemléletváltás következik be, mely segíti a mindennapi iskolai problémák gördülékennyé válását, lassíthatja a pedagógusok „kiégését”, harmonizálja a tanár-diák-szülő kapcsolatát, megerősíti a tantestületet. Úgy véltem, hogy a siker elérése szorosan összefügg az iskolaigazgató személyiségével, vezetői képességeivel.

---

<sup>2</sup> Komplex Instrukciós Program, lásd alább. ([www.komplexinstrukcio.hu](http://www.komplexinstrukcio.hu))

## A H2O Projekt bemutatása

A Hátrányos Helyzetűek Oktatása (H2O) Projekt 2009-ben – kísérleti jelleggel – jött létre a Gábor Dénes Díjasok Klubjának<sup>3</sup> kezdeményezésére. A társulás egy olyan sikeres együttműködést takar, ahol civilek és szakértők közösen keresnek újszerű, praktikus és kreatív megoldásokat a hátrányos helyzetű gyerekek oktatási integrációjára. A csapat célja, hogy minél szélesebb körben elterjessze a hejőkeresztúri általános iskolában – az alulteljesítés és az esélyegyenlőtlenségek kezelésére – sikeresen alkalmazott tanítási-nevelési módszert a „Hejőkeresztúri Modell- KIP”-et, mely minden társadalmi csoport gyermekei számára megfelel, elősegíti a különböző szociokulturális háttérrel rendelkező gyermekek együttműködési készségét, kommunikációját, ezen keresztül a tanulmányi eredményeikben is jelentős változás következhet be. (K. Nagy 2005)

## Cigány<sup>4</sup> gyerek” és az iskola

*„...Jusson örömhöz, tudjon teljesíteni, nagyjából a készségeinek megfelelően; és ellássa önmagát. Ne olyan legyen, mint. Ő olyan legyen amilyen. Ilyen voltában tudjon integrálódni: minél kevesebb külső szabályzással.” (Méri Ferenc)*

---

<sup>3</sup> [www.gabordenesklub.hu](http://www.gabordenesklub.hu). A klubhoz további szponzorok csatlakoztak, melyek célja volt az is, hogy vállalkozói és szervezetépítési tapasztalatukat az oktatás területén is sikerrel alkalmazzák. Ennek érdekében a projektben továbbadott tanítási-nevelési módszer komplex segítséget kívánt nyújtani a résztvevő iskolák pedagógusainak abban, hogy hogyan történjen a tanulói motiváció erősítése, a tanórai differenciálás, a tanulás tanítása, a kommunikációs-, szocializációs- készségek/képességek erősítése, a problémamegoldó gondolkodás és együttműködési készség fejlesztése, önállóságra nevelés, csoportmunka, tolerancia az eltérő szociokulturális közegből érkezettek iránt, hatékony informatikai és nyelvi képzés, gyakorlatorientált oktatás, alapkészségek kialakítása.

<sup>4</sup>Roma vagy cigány? Kutatásom során több alkalommal is belefutottam a „*cigány vagyok, nem roma*” önmegjelölésbe. Megfigyelhető volt, hogy a pedagógusok elsősorban a „roma származású” kifejezést használták a cigánygyerekekre (talán ügyeltek is arra, hogy ne nevezzék őket cigánynak, mintha attól tartanának, hogy a „cigány” szó pejoratív tartalmat takarna). A gyerekekkel való beszélgetéseim során azt tapasztaltam, hogy ők inkább „cigány gyereknek” nevezték önmagukat. A *roma* és *cigány* szavakat etimológiai meghatározása nem célja a dolgozatnak, azonban, a félreértések elkerülése végett szükségesnek tartom jelezni, hogy írásomban a hétköznapi szóhasználatnak megfelelően szinonimaként – sztereotípiák és pejoratív tartalom nélkül, „természetességgel” –, alkalmazom a „roma” és „cigány” kifejezéseket.

Az 1989-es rendszerváltás magával hozta a gazdaság és a társadalom struktúrájának erőteljes átalakulását. A társadalmi rétegek közötti szakadék tovább mélyült, számottevő az elszegényedő, perifériára szoruló marginális csoportok aránya. Mindezen egyenlőtlenségek hatása – közvetlenül vagy közvetve – az oktatás területére is jelentős mértékben kihatott.

Az iskolapadokban egyre nagyobb számban találkozunk „problémás”, tanulási-, beilleszkedési zavarokkal küzdő gyermekekkel. Nincs pontos adat arról, hogy hány hátrányos helyzetű tanuló van ma a közoktatásban, de folyamatosan emelkedő arányuk iskolai nevelésükre-oktatásukra irányítja a figyelmet.<sup>5</sup> Sajnálatos tény, hogy a hátrányos helyzetű tanulók többsége roma/cigány származású.<sup>6</sup> E diákok hátrányos helyzetének vizsgálata több tényező egyidejű figyelembevételét teszi szükségessé, elsősorban szociális és kulturális téren. A hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikertelensége régóta súlyos és akkut problémája a magyar közoktatásnak. Ám tény, hogy érvényesülésüknek egyetlen útja van, ez pedig az oktatás. (Fleck – Szuhay 2013)

A szakemberek a roma diákok kudarcainak okát több, specifikus problémakörben látják. A vélemények megosztottak, egyes kutatók úgy vélik, hogy a sikertelenség egyértelműen a családi szocializáció elégtelenségének tudható be,<sup>7</sup> ugyanakkor a másik tábor azt vallja, hogy az oktatási rendszer felelőssége sokkal nagyobb, és nincs felkészülve a cigány tanulók oktatására.<sup>8</sup> Bordács Margit (2001) összevontan gondolkodik az okok elemzésekor. Szerinte a sikertelenségük a következő okokban keresendőek: a többségi társadalomtól eltérő családi szocializáció, nyelvi hátrány,<sup>9</sup> szociális helyzet, tanulási motiváció hiánya, hátrányos megkülönböztetés, a szülők hozzáállása az iskolához és az iskolázottsághoz, a pedagógiai gyakorlat, módszertan hiánya az oktatásukban. José Eugenio Abajo Alcalde (2008) – spanyol romák közt dolgozó oktatáskutató – úgy véli, hogy a cigánygyerekek iskolai problémáit egyértelműen 2-3 tényező mentén lehet jellemezni. A

---

<sup>5</sup>A mai pedagógiai gyakorlat nem csak a hátrányos helyzetű gyermekeknek nem tud kielégítő módszerekkel szolgálni, de egyre kevésbé tud megfelelni a kor kihívásainak az átlag, vagy az átlag feletti oktatását illetőleg is. Tehát a jelenlegi oktatási rendszer és az iskolákban alkalmazott módszerek többsége nem igazodik az iskolába kerülő diákság képességeihez.

<sup>6</sup> Lásd: Forray 2009:446; Fleck G. – Szuhay P. 2013:110

<sup>7</sup> Lásd: Farkas-Jakab 1995; Kertesi-Kézdi 1996

<sup>8</sup> Lásd: Réger 1984; Liskó 1996; Oppelt 1996; Radó 1997

<sup>9</sup> Amikor megkérdeztem a pedagógusokat arról, hogy mit tartanak legnagyobb problémának cigány tanítványaik oktatásában, az első helyre nagyon sok esetben a nyelvi készségek kerültek, megemlítve az elégtelen szókinccet, nem értik az „iskolanyelvét”. Ezeknél a gyerekeknél megfigyelhető egy másfajta szókinccs, illetve szókinccs hiány. Tudásuk inkább tapasztalatokon, élményeken alapul, amit a közoktatás nem tud kezelni és a felzárkóztató módszereket nem tudja megfelelően beépíteni az oktatásba.

szabad iskolaválasztás, az iskolák között és a társadalomban folyó verseny a cigány tanulók „elgettősodásához”, szegregációjához vezet.<sup>10</sup> „Kettős kötésű kommunikációnak” nevezi azt a helyzetet, amikor a tanárok az egyenlő bánásmódot hirdetik, de a nonverbális kommunikációjukban (arc kifejezés, hangszín, gesztus, stb.) ennek az ellenkezőjét tanúsítják a cigánygyerekekkel szemben. A másik oldalról a gyerekeket családjuk iskolába küldi ugyan, de nem hisznek abban, hogy ott teljesíteni tudnak, sikerük lehet, nem érdeklődnek tanulmányaik felől. Ilyen zavaró, kettős helyzetben a gyermek iskolai teljesítőképesége csökken. Alcalde deterministának tartja a pedagógusok azon hozzáállását, amikor a cigány gyerekek oktatási kudarcaiért, – életvitelükből adódóan – magát a cigányságot, a cigány családokat teszi felelőssé. Genetikai alapon álló elméleteknek nevezi azt, amikor a pedagógusok a cigányságra „jellemző genetikai kód”-juk miatt „hibáztatják” diákjaikat. Okként sorolja fel a nyelvi hiányosságot, az iskolát mint problémaforrást, amely nincs tisztában a cigánygyerek kultúrájának sajátos elemeivel, és az ezekből adódó konfliktusokat. Kritikával illeti a sok esetben egysíkú és előítéletes pedagógus-hozzáállást. Alcalde úgy véli, hogy a tanárok egy része az iskolai kudarc okaiban nem látja a saját felelősségét, a problémákért elsősorban a családokat okolja, az okokat egyértelműen az etnikai kisebbséghez tartozás tényében látják.<sup>11</sup> (Alcalde 2008:177–180)

Magyarországi kutatások is utaltak arra,<sup>12</sup> hogy a roma gyerekekkel foglalkozó pedagógusok egy része a gyerekek iskolai kudarcaiért elsősorban a család hátterét, a cigányok értékrendjét, és létformáját teszi a felelőssé. A tantestületek a problémák gyökerét sok esetben a gyerekek alkalmazkodási zavaraiiban, nem megfelelő családi szocializációjukban jelölik meg. Kikerülve saját felelősségvállalásukat, a konfliktusok kulturális és etnikai jegyeit emelik ki. Bakó Boglárka egy 2009-es tanulmányában szintén hasonló tapasztalatokról számol be: „A gyerekek »problémásságának« okát egyértelműen cigányságukban keresik, szembesülnek a diákok »másságával«, de mivel nincs tudásuk a romungro közösség kulturális sajátosságairól, nem tudják kezelni ezt. Mindezzel létrehozzák a »rossz cigány« képét, aki fegyelmezetlen, hangos és szemtelen. A diákokkal

---

<sup>10</sup> Lásd még: Liskó 1994

<sup>11</sup> Lásd még: Bordács Margit (2001) a pedagógusok előítéletességét vizsgálta roma gyerekeket is oktató tanárok körében. Tanulmánya rámutat, hogy annak ellenére, hogy a megkérdezett pedagógusok kerültek már valamilyen kapcsolatba cigányokkal, mégis átlagosan jellemző rájuk a közepes és nagyfokú előítéletesség, intolerancia cigány diákjaikkal szemben, továbbá e diákok iskolai sikertelenségét, genetikai sajátossággal magyarázzák. Bordács írását vö.: Erőss – Gárdos 2008:66

<sup>12</sup> Lásd; Bakó 2009, Liskó 1996; Réger 1984; Radó 1997

való konfliktusaik során ezekkel a tulajdonságokkal vádolják a fiatalokat, melyet az etnikai származásukból eredeztetnek.” (Bakó 2009:on.) A családban és az iskolában elvárt normák gyakorta ütköznek, ez a kettősség megnehezíti a gyerekek helyzetét, rosszabb iskolai teljesítést hoz magával, konfliktusokhoz vezet az iskola és a szülők között. „[...]a cigány családoknak, az iskola intézményének, a pedagógusoknak, és az őket igazgató politikának az elvárásai és értékrendje gyakran igen különböző. Az iskolán belüli találkozásuk nyílt vagy rejtett konfliktushoz vezet.” (Liégeois, J. P. 1998:110)

Réger Zita kifejti, hogy az iskolázott szülők tudatosan megismertetik a kisgyermeküket az írott vagy nyomtatott szövegek használatával; látják szüleiket írni, olvasni. Ezt a tanítási-tanulási folyamatot nevezi Réger „írás-olvasásra szocializálásnak”, az ily módon megszerzett tudás beépül a kisgyermek mindennapi társalgásába. A cigány közösségek gyermekeinél viszont hiányzik a családi környezetben az írás-olvasásra való szocializáció (könyvek hiányában nem ismerkednek könyvekkel, nem olvasnak nekik mesét, esetleg analfabéták a szülők). Ennek következtében a cigány gyerekek nevelkedésük során híján lesznek azon „tárgyi és nyelvi ismeretnek, fogalmi készletnek, viselkedési és interakciós mintáknak”, amelyeket a könyvekhez kapcsolódó tevékenységek során elsajátíthatnának. (Réger 2001:89) Az írás-olvasásra való szocializáció hiánya (a sajátos nyelvhasználat mellett) problémaként jelentkeznek és hátrányt jelentenek tanulmányaik során; lemaradáshoz, sikertelenséghez vezetnek. Kiemelt szerepet tulajdonít a multikulturális nevelésnek:<sup>13</sup> a nem cigány gyerekek és a pedagógusok ránevelése a cigány kultúra megismerésére, értékeinek elfogadására, az előítéletek oldására. A sikertelenség további tényezője, hogy a magyar társadalom többsége keveset tud a cigányság történetéről, kultúrájáról, szokásairól; ítéleteiket a hétköznapi tapasztalataira – figyelmen kívül hagyva társadalmi-gazdasági összefüggéseket – alapozzák. Nehézséget okozhat a szülők alacsony iskolai végzettsége is, gyakori analfabetizmusa, ami miatt nem tudnak gyerekeiknek segíteni a tanulásban. A cigány tanulók között jóval magasabb a bukásarány, mint a nem cigány társaik esetében. A roma tanulókat gyakran éri sérelem az értelmi képességeikre vonatkozólag, problémakezelés gyanánt sok esetben szegregációt alkalmaznak velük szemben. Az elkülönítés nem célravezető, sőt egyenesen káros az egyénre és a társadalomra nézve is, mert még inkább elmélyíti bennük a másság érzését, a diáktársaikban pedig ellenérzést vált ki. (Bakó 2009)

---

<sup>13</sup> Lásd még: Mihály 2001

Ha a különböző szociokulturális háttérrel rendelkező gyerekeket külön neveljük, gátat emelünk az elé, hogy felnőttként elfogadják egymást, hogy a kisebbség be tudjon illeszkedni a többségbe. Olyan szociálisan és kulturálisan homogén társadalmat hozunk létre, mely képtelen az egymással való kommunikációra, kitermeli szélsőséges elemeit, etnikai konfliktusokat generál, az egyénnél pedig sérült önképet és identitást hozhat létre.

A pedagógusok többsége nincs felkészülve a különböző szociális hátrányokkal érkező tanulók kezelésére, megfelelő oktatási-nevelési módszerek hiányában nem képesek a heterogén tanulói csoportok eredményes oktatására. Ismereteik nem korrelálnak a jelenlegi, társadalmi-, technikai-, gazdasági elvárásokkal, ezáltal nem tudják kielégítően betölteni közvetítői szerepüket az iskola és a munka világa között. Az innováció követelte gyors tempó elvárja, hogy olyan munkavállalók kerüljenek ki az iskolapadokból, akik képesek megbirkózni az állandó változással, azonban a pedagógusok többsége nem ebben a rendszerben nevelődött és tanult, ezért csak áldozatok árán sikerül megismertetni velük az új, hathatósabb módszereket.

A probléma rendkívül összetett, sok oldalról árnyalt. A hazai roma/cigány népesség meghatározó része az életmódjából adódó különbözőségek, szocializációjuk okán, képzetlenség és munkanélküliség miatt, a többségi társadalom – jelentős hányadának – vele szemben folyamatosan fennálló diszkriminatív, előítéletes attitűdje, továbbá a társadalmi, gazdasági változások miatt egyre inkább kiszorul a társadalom periferiájára és „ott ragad”.

A gyerekek részéről: az óvodai/iskolai beilleszkedési gondjaik általánosnak mondhatók, nyelvi nehézségeik kommunikációs zavarhoz, félreértéshez vezethetnek, ez később tanulási/tanítási, motivációs problémákat és iskolai konfliktusokat okoz. Kevésbé vagy egyáltalán nem elérhető számukra a minőségi oktatás, ezzel is kizárva a szociális és társadalmi státusz növelésével járó jobb munkahelyek megszerzésének lehetőségét.

A tanárok helyzete sem könnyű, hiszen kevés a megfelelő (specifikus) szakmai továbbképzés részükre. Az alulfizetettség és a tanári pálya demoralizálása elveszi a tanárok motivációját, erejét, mindez kihathat a gyerekekkel való együttérzésükre, megértésükre és az általános munkahelyi közérzetükre. Ennek egyenes következménye, hogy kevésbé foglalkoznak a problémával, illetve ignorálják azt. Végül a kör bezárul: a pedagógusok türelmetlenek és kizáróak lesznek, a gyerekek nehezen kezelhetővé válnak és idő előtt kiesnek az oktatási rendszerből. Ez a folyamat a következő generációkban egy öngerjesztő, újratermelő rendszeret táplál.

Bárminemű integrációt elősegítő legfontosabb állami eszköz az oktatás. Az integráció szorgalmazása előnyére válik annak, hogy egy egészséges, jóléti társadalomban éljünk, hosszú távú következménye a heterogén közösségi korrelációk és együttműködések létrejötte. Az integráció egy összetett, dinamikus, kétirányú, hosszú távú folyamat, ehhez viszont a társadalomnak is befogadóvá kell válnia. Kérdés az, ahogy K. Nagy Emese megfogalmazza, hogy „létezik-e vajon olyan oktatási program, módszer, munkaforma, amely lehetőséget biztosít a tanulók közötti különbségek mérséklésére és hozzájárul az esélyegyenlőség megteremtéséhez?” (K. Nagy 2012:12)

### ***Alapvető nehézségek az osztályközösségben***

A H2O iskoláiban hátrányos helyzetű, nem hátrányos helyzetű, roma és nem roma gyerekek tanulnak és élnek együtt. Az együttélés és egymás elfogadása nem csak a szülők és a tanárok, hanem sokszor a gyerekek számára sem könnyű. Hiába élnek egymás mellett, a diákok, hiába járnak egy osztályba, előfordul, hogy egyes osztálytársak (csoportok) nem vagy alig kommunikálnak egymással. Nem ismerik kellőképpen a másik kultúráját, szokásait, ezért távol éreznek maguktól mindent, ami más. A gyermekek között lévő státusz-hierarchia szintén nehezítő körülménnyé válhat.

Hegedüs (1993) szerint a cigánygyerekek jövőbe vetett hite félelemmel teli. Miért is lenne másként, ha az osztályrészük gyakran a nem szűnő létbizonytalanság, az éhezés, esetleg a kilátástalanság?<sup>14</sup> A többségi társadalom ellenük irányuló előítéletei és a nehéz otthoni körülmények miatt a gyerekek gyakran frusztráltak, ebből adódóan pedig nehezen kezelhetőek az iskolában. Hamar megtanulják, hogy az iskola nem az a hely, ahol a vágyaikat őszintén ki lehet nyilatkoztatni. Arra is egyből rájönnek, hogy a kultúrájuk nem értékes a többségi világ számára. Ez növeli a szorongásukat, komplexusok alakulnak ki bennük. Így telnek az általános iskolai mindennapjaik, mialatt a zavar és a bizonytalanság hatására alkalmazkodóképességük csökken, a hozott komplexusok a hagyományos osztályokban konzerválódnak vagy fölerősödnek. Kialakul egy osztályhierarchia,

---

<sup>14</sup> Talán ezért is olyan erős a cigány közösségek felfogásában a „carpe diem”, „Élj a mának!” életérzés, hiszen gyakran nem tudják, mit hoz a holnap. 2007-ben Bódvalenkén interjút készítettem a helyiekkel. Egy cigány asszony szavait idézem: *„Ti parasztok csak gyűjtögettek, búslakodtok. Mi legalább boldogok vagyunk egy napig.”* A másik oldalról viszont az elítélő hozzászólást hallhattam egy parasztasszonytól: *„Amint zsebükben a segély, feketélik a busz. Mennek Miskolcra elmúlatják azt a keveset is, amit kapnak. Nem, hogy venne kenyeret a gyerekeinek.”* E tapasztalataim szintén alátámasztják Hegedüs írását.

állandósulnak a stigmák: a „jó tanuló”, a „rossz tanuló”, a „nyüzsgő”, a „hallgatag”, a „jó” és a „problémás” gyerek, melyből aztán a későbbiek során nehéz kilépni. Az is tapasztalható, hogy a cigánygyerekek többsége szorong, rosszul érzi magát az iskolában. Ezt a helyzetet kikerülvén igyekszik messziről elkerülni az iskolát, ennek következtében lemarad, esetleg osztályt kell ismételnie. Rex (1992) szerint az etnicitás, a szociális státusz, a társadalmi osztály közötti összefüggések összekapcsolódnak. A kisebbség a társadalomba státuszcsoporthként, osztályként illeszkedik be, társadalmi migrációjuk szinte lehetetlen, ezáltal nehezebb számukra, hogy vezető pozícióba kerüljenek gazdasági, tudományos, politikai területeken. Alcalde (2008) szerint az osztályközösségen belül e csoportoknak szintén alacsonyabb a státusza, a cigánygyerek iskolarendszerben elfoglalt helye tükrözi a társadalmi helyzetüket.

K. Nagy Emese (2015(2)) írásában kifejti, hogy a hátrányos helyzethez tartozás a tanulók közötti a státuszhelyzetet befolyásoló tényezők között szerepel. A következőkben bemutatott program a KIP csoportmunkán alapszik, melyet a tanárok a tanítási órák 20%-ban alkalmaznak. (K. Nagy 2012:25-36) A tanulók ily módon történő oktatása, kooperációja rendkívül alkalmas a közösségi nevelésre, képességtől és kulturális háttértől függetlenül minden gyermek fejlődhet. A KIP módszer célja a tanulók sikeres ismeretsajátítása, az alacsony státuszú tanulók osztálytermi státuszhelyzetének javítása, és az ezt célzó nevelő-oktató munka színvonalának emelése.

## **Komplex Instrukciós Program (KIP<sup>15</sup>) – szocializáció, státusz kezelés**

---

<sup>15</sup> A Complex Instruction (CI) metódust 1979-től a Stanford Egyetem két oktatója Elizabeth G. Cohen és a magyar származású Rachel A. Lotan fejlesztette ki, az idegen ajkú – többségében mexikói – bevándorlók oktatási felzárkóztatására, beilleszkedésük megkönnyítésére. Észrevették, hogy az amúgy jól teljesítendő bevándorló gyermekek nem jók a tanárok utasításainak megértésében, ezáltal a tananyag elsajátítása nehézségekbe ütközött számukra vagy jelentős kulturális különbségeket hordoznak a többségi csoporttól. Azt is észrevették, hogy ha ezeknek a gyerekeknek módjuk van rá (szünetben, iskolai feladatok megoldásában), – leginkább talán a nyelvismeret hiánya miatt – elkülönülnek az osztály többi tagjától, külön csoportot alkotnak. E felismerés vezetett a KIP megalkotására, mely a csoporton belüli státuszkezelésen alapul. Képességtől és kulturális háttértől függetlenül minden gyermek fejlődhet, hiszen úgymond a KIP kommunikációra „kényszeríti” a benne résztvevő diákokat. Tehát a KIP nem kizárólag a hátrányos helyzetű fiataloknak szól, hiszen a csoportmunka és a nyílt végű feladatok a tehetségesebb diákokat ugyanúgy motiválja, fejleszti. Lotan és Cohen azt is kihangsúlyozta, hogy a bevándorlók erősítik és gazdagítják az iskola életét, de ennek csak akkor veszik hasznát ha a tanárok tudják, hogy e hasznokat hogyan lehet kiaknázni. Ha már a pedagógus kezében van a megfelelő módszer, onnét már csak a tanárok felelőssége, hogyan tudnak tőkét kovácsolni a sokszínű multikulturalizmusból. (Cohen – Lotan 1997:5-11)

A H2O-ban alkalmazott – pedagógiailag, pszichológiailag és szociológiailag tudatosan felépített nevelési – módszertan,<sup>16</sup> olyan speciális kooperatív csoportmunkán és differenciált tanulásszervezésen alapuló tanítási eljárás, amely egyaránt alkalmas a tanulásban lemaradt, az alulteljesítő, a megfelelő ütemben haladó és a tehetséges gyerekek együttnevelésére. Megcélozza a hátrányos helyzetű tanulók osztálytermi státuszhelyzetének javítását. A KIP lehetővé teszi a tanárok számára a magas szintű pedagógiai munkát olyan osztályokban, ahol a tanulók közötti tudásbeli különbség és kifejezőkészség tág határok között mozog. A pedagógusok olyan módszereket alkalmaznak, amelyek a feladatok sokféleségén keresztül biztosítják a leszakadók felzárkóztatását, ugyanakkor serkentik a tehetségesebbek fejlődését. A tanulókat sikerélményhez juttatja, és kreatív gondolkodásra készíti, ezen keresztül motivációt nyújt a tanulásához. A módszertan megteremti az optimális tanulás és fejlődés lehetőségeit kognitív, metakognitív, szocio-emocionális területeken is. Az iskolai munka célja a tanulók közötti különbségek mérséklése. Annak biztosítása, hogy mindenki jusson el a saját adottságainak, motiváltságának és céljainak megfelelő legmagasabb szintre. Az iskola a differenciált, az önmagához mért teljesítményfejlesztést, az eltérő tanulási stílus és tempó figyelembevételét, a sokoldalú szociális kontaktus fejlesztését, a tolerancia erősítését feltételezi. A módszer fontos részét képezi az iskola és a szülők közötti szoros együttműködés, mely tanórai párbeszédnek alkalmával valósul meg. (K. Nagy 2004) K. Nagy (2012) leírja, hogy a KIP alkalmazása során fejlődnek a szociális készségek. A csoportmunkában közösen kialakított etikai normák motiválóan hatnak, elősegítik a személyiség fejlődését, annak megszilárdulását. A tanulás során a gyerekeknek lehetőségük van egymástól elsajátítani (utánozni) azokat a viselkedési normákat, melyeket a társadalom felnőtt tagjaiként gyakorolnak majd. A siker akkor könnyelhető el,

---

<sup>16</sup> A H2O programban öt módszertani elem kerül átadásra. A fő egysége a KIP, a további négy módszertant (Differenciált Tanulásszervezés Program – egyéni képességfejlesztés; Logikai táblajáték Program – matematikai kombinációs és logikai készségek; Generációk Közötti Párbeszéd Program – motiváció elősegítés; Tabbello Nyelvoktató Program – nyelvoktatás számítógépek segítségével. Ez utóbbi kivételével előző 4 elem a hejőkeresztúri általános iskola igazgatójának, K. Nagy Emese kutatói tevékenységének az eredményeként születtek meg), terjedelmi okokból nem áll módomban részletezni, akit érdekel keressen bátran a szerkesztőségen keresztül. Az öt komponens egymást kiegészítő struktúrájának köszönhetően elősegítik a pedagógiai kultúraváltást a tantestületen belül, hozzájárulnak a tanárok motiváció-változásához, illetve lehetővé teszik a diákok egyéni képességeinek a feltárását. Az alkalmazott programok célja a tanulók képességeinek a kibontakoztatása, kulcskompetenciáik fejlesztése a nevelő-oktató munka során. Általuk átalakul a diák-szülő-pedagógus kapcsolat, így biztosíthatóvá válik e hármas harmonikus együttléte. A közös élmények erősítik az iskola egyes használóinak a kapcsolatát és a különböző generációkat közelebb hozzák egymáshoz. A programok feladata a tanulók iskolai sikerhez juttatása, ezzel alapozva meg azt a törekvést, hogy az életben boldogulni tudó, sikeres diákok kerüljenek ki az oktatási intézmények falai közül.

ha az együttműködés során a tanulók többféle képességük felhasználásával, aktív részesei a tanórának, társaiktól tanulnak, megszűnik az egyének között a verseny, továbbá a különbözőségeken kívül felismerik az azonosságokat is. A sikernek motiváló hatása van, mely pozitívan hat az egyén iskolai élményeire, tudásuk gyarapodása erősíti az önbizalmukat.

Az iskolába nyelvi hátrányokkal érkező tanulók nyelvi fejlesztése kiemelten fontos ahhoz, hogy a tananyag elsajátításában egyenlő esélyekkel rendelkezzenek és a tanóra aktív részeseivé váljanak, ezért a programban nagy hangsúlyt kap a beszédkésztség fejlesztése. Ezáltal fejlődik a kommunikációs készség, melyek révén az érintett gyerekek érvényesülési lehetőségei és emberi kapcsolatai sikeresebbek lehetnek. (K. Nagy 2015/a.) Szeretnék külön kitérni arra, hogy a program javára válik a státuszrangsorban felül elhelyezkedő diákoknak és a kitűnő, átlag feletti tehetségeknek is, hiszen az ő már meglévő jó képességeik tovább erősödnek, illetve a rendszeres közös munka során elfogadóbbá, toleránsabbá válnak a hátrányos helyzetű vagy cigány etnikumhoz tartozó társaikhoz.

## Terepkutatás elemzése

Úgy vélem, hogy aki egyszer átítatódik az antropológus szakma eszméivel, az minden körülmények között antropológus marad. Megpróbálja értelmezni a látott, hallott szituációkat. Így esett velem is egyik iskolalátogatásom alkalmával,<sup>17</sup> amikor éppen azon a helyen időztem, „ahova a király is gyalog jár”. Kinyílt az ajtó és két hang beszélgetésbe kezdett, mit sem sejtve arról, hogy nincsenek egyedül. *„Nem is tudom minek ezeket tanítani egyáltalán.”* A másik hang felindultan nyugtázta, hogy *„Majd pont ő miattuk fogunk plusz munkát végezni, amikor így is annyi munka szakad ránk.”* Mivel a H2O munkatársaként én „ezek” oldalát képviseltem, elkerülvén a kínos helyzetet, megpróbáltam csendben meghúzni magam, amíg kimentek. Abban a pillanatban nyilvánvalóvá vált számomra, hogy a H2O iskolai bevezetése még számos konfliktushoz vezethet és az oktatási modell átadása kevés lesz ahhoz, hogy az ilyen megnyilvánulások mögött rejlő – nyílt vagy titkolt előítéletes – attitűddel leszámoljunk.

---

<sup>17</sup> A történet nem a vizsgált iskolában játszódott le, itt a tanárok diákok irányába tanúsított előítéletes gondolkodással nem találkoztam, ez talán annak is köszönhető, hogy az iskolában számos idegen anyanyelvű diák tanul, így a tantestület „belenevelődött” a multikulturális környezetbe. A vizsgálat időszakában 14 nemzet gyermeke képviselte magát az iskolában, nyelvi hátrányaikra külön figyelmet kellett szentelni.

A H2O a tanárokat tanítja meg tanítani. A tanár a kulcsszereplő. Az ő mentalitása, elvei, viselkedése, cselekedete a leghangsúlyosabb mozgatója a gyerekek tanulási motivációjának, attitűdjeinek. Meghatározója az iskolai sikereknek vagy kudarcoknak. A projekt akkor sikeres, ha sikerül őket meggyőzni arról, hogy az új módszertan által pozitív eredményeket érhetnek el a gyermekeknél, ha a pedagógus észreveszi saját sikereit is, ezáltal motiválttá válik, hogy aztán legjobb tudása szerint végezze a munkáját. Ahhoz, hogy a szemlélet megújulhasson, legelőször is a nevelőtestületnek fel kell ismernie a problémákat, másodsor ki kell mozdulni a megszokottságból, a komfortzónából. A H2O akkor válik be, ha a pedagógiai kultúra- és attitűdváltás akarata és bekövetkezte tantestületi szinten megvalósul. K. Nagy Emesétől tudom, hogy ez a folyamat megközelítőleg az iskolák 20%-ban megy végbe a kívánt szinten, 30-40% csak részben valósítja meg, a maradék csak „ismeri, sóvárog a programért, de nem fektet elég energiát bele, amelynek egyik oka a kultúra- és attitűdváltás elmaradása”.

### ***A vizsgálat helyszínének bemutatása***

A századfordulón épült intézmény évtizedeken keresztül a Főváros egyik központi nagypolgári iskolája volt, azonban a 90-es évek végétől csökkent az érdeklődés az iskola iránt. A folyamatosan apadó tanulólétszám és a költségvetés redukálása miatt az iskola finansziális helyzete jelentősen romlott. Az iskola beiskolázási körzetét nagy területen érintette a kerületben folyó építési rehabilitáció, az épületekből elköltöztek a lakók, az új lakások nagy része irodaépület lett. Az iskolai épület fejlesztésének megkezdése előtt, az iskola elkezdett kiürülni, a csökkenő diáklétszám évről-évre problémát jelentett az intézmény számára. A szegényebb, hátrányos helyzetű társadalmi rétegekből érkező gyermekek száma koncentrált az iskolában. Lassan az egész folyamat közelített a teljesen szegregált roma iskola felé. Azok a szülők, akik megtehették (a módosabb cigány szülők is), elvitték jobb hírű iskolákba a gyermekeiket. Így 2008-ban az iskola alig tudott első osztályt indítani, az önkormányzat felvetette a bezárás lehetőségét is. További nehézséget okozott a belső szegregáció megléte is.<sup>18</sup> A tantestületben belső feszültséget okozott a bizonytalan légkör. Az összeszokott – alapvetően konzervatív pedagógiai

---

<sup>18</sup> A tehetséges gyerekek részére homogén osztályokat hoztak létre a felső tagozatban, az eredmények azonban így sem mutatkoztak lényegesen jobbnak, így ezt a 2009-es tanévtől kezdődően megszüntették.

szemléletű<sup>19</sup> – tantestület élére 2008 nyarán egy „külsős”, új igazgató került. Ambiciózus, határozott személyiséggel, a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatására már kész koncepcióval a fejében – elmondása szerint – meglehetősen nagy ellenszenvet vívott ki a kollégák között. Az általa felvázolt változtatások újabb továbbképzéseket, még több munkát takartak. A kialakult helyzet folytatódását csak drasztikus eszközökkel és gyors változást hozó intézkedésekkel lehetett megakadályozni. Az igazgató szembesítette a tantestület a kialakult helyzettel, és ismertette a lehetőségeiket. A pedagógiai megújuláshoz szükség volt a tanárok továbbképzésére, módszertani ismereteik fejlesztésére. Ismerve az iskola – nagy létszámú közel 50% HH/HH/SNI-s, multikulturális, szociokulturálisan tág határok között mozgó – tanulói összetételét, fókuszálniuk kellett a különböző okok miatt tanulásban lemaradó gyerekek sikeres társadalmi integrációjának elősegítésére. Az igazgató úgy vélte, elengedhetetlen a korszerű pedagógiai tudás, a szemléletmód-váltás, a megfelelő eszközállomány, valamint befogadó iskolai környezet<sup>20</sup> ahhoz, hogy jól működő, integrált iskolát építhessenek fel.

### ***A módszertan sikerességének feltételei***

A megszokott rutinoktól merőben eltérő változás a legtöbb csoport életét felbolydítja. A vizsgált iskolában sem volt ez másként. Az új, ismeretlen pedagógiai módszerek bevezetése előhozta a kezdeti nehézségeket. A kialakult nyomasztó légkör, a személyes ellenállás, a tantestület belső feszültségei nehezítették a programba való beleszokást, belerázódást. Kérdés, hogy egy ilyen helyzetben vajon megvalósulhat-e sikeresen a program átvétele, s ez milyen tényezőktől függ.

### ***Az igazgató<sup>21</sup>***

---

<sup>19</sup> Az iskola tantestülete a frontális osztálymunka elkötelezettje volt, az „ismeretcentrikus” oktatási technikákat alkalmazták, a leadott tananyagot tételesen megkövetelték. A csoportban való tanítástól idegenkedtek, az oktatás során a tanár irányító szerepét helyezték előtérbe, az iskolai életben a tekintély elv érvényesült.

<sup>20</sup> „Nyilvánvalóvá vált, hogy a régi szemléleten, pedagógiai nevelési szokásokon változtatni kell, annak érdekében, hogy a környezetünkben élő lakosság számára ismét vonzó legyen a páratlan adottságokkal rendelkező intézmény. Alapos helyzetelemzés után szükség volt egy új hatékony stratégia kidolgozására.” (igazgató, későbbiekben „I” betűvel jelölöm)

<sup>21</sup> „Menedzser típusú vezetőnek tartom magam, akinek fontos az egyéni és a szervezeti érdekek koordinálása, az egyéni céloknak a szervezeti célokba való integrálása.” (I)

A projekt vezetősége aggódva figyelte az igazgató ellenvetést nem tűrő határozottságát a program bevezetése kapcsán.. A tantestületi ülésen egyértelművé tette azt a szándékát, hogy bevezeti a H2O-t, mivel nem látott más kiutat az iskola elkeserítő helyzetéből. Mint mondta, ha kollégái kemény munkával nem változtatnak az „*elavult oktatási rendszerükön, a szemléletükön és a hozzáállásukon*” megszűnhet a munkahelyük. „*Először zúgolódtunk, féltettük az állásunk.*” (Béta) – jellemezte a kialakult helyzetet az egyik pedagógus. Az igazgató kitartott álláspontja mellett, határozott fellépésének, vezetői látásmódjának köszönhetően – ugyan a tantestület közös döntése alapján, de „*igazgatói nyomásra*” – 2010 nyarán megtörtént a teljes tantestület átképzése a H2O Projekt módszertanára, majd elindult annak gyakorlati bevezetése.

Az igazgató többször is utalt arra, hogy a tantestület először nem osztotta a nézeteit, „*ellenszenvet váltott ki*” a pedagógusokból. „*Az első időszakban elbeszéltünk egymás mellett. Én hajtottam a magamét, ők is ezt tették. Valahogy nem akartuk érteni egymást. Akikkel vitáztam, más pedagógiát képviseltek, mint én.*” (I) Célratörő cselekedeteinek az lett a következménye, hogy akik nem voltak hajlandóak többletmunkával ellátni a feladatukat, nem tudták magukénak a programot, vagy nem fogadták el a változásokkal járó megterhelést, azok megváltak az iskolától, vagy az igazgató vált meg tőlük.<sup>22</sup> A tanárokat megviselte a nagy fluktuáció, egyikük így jellemezte a kialakult helyzetet utólag: „*A tantestület romokban hevert, mindenki aggódott, hogy mit hoz a holnap.*” (Delta) Az iskola élére egy olyan energikus, elszánt és határozott vezető került, aki először „*megosztotta és szétzilálta*” a tantestületet. Szisztematikus gondolkodása, tervezett cselekedeti révén viszont idővel sikerült összefognia pedagógusokat. „*Bejelentett, közölt és cselekedett. Kész terveik voltak.*” (Gamma) Az igazgató végigkövette a program bevezetését, támogatta a közös munkát és a kitűzött célok megvalósulását. Bármikor, bármilyen kérdéssel lehetett hozzá fordulni. „*Az ajtaja mindenki előtt nyitva állt.*” (Lambda) Ez a nyitott, közvetlen magatartás segítette a tanárokat a bizalom kialakításában az igazgató felé. Ösztönző példamutatásával maga mellé állította azokat is, akik az elején nem osztották a nézeteit. „*Először elleneztem. Nem értettem egyet vele a sok munka és teher miatt. De erősen kezében tartotta a gyeplőt. Szükség is volt az ő erőszakosságára, különben nem mentünk volna semmire.*” (Nú)

---

<sup>22</sup> „*A projekt kezdetén nagy volt a projekttel szembeni ellenállás. Több tanár elment, vagy megváltunk tőlük.*” (I)

A sikerhez tehát maximálisan szükség volt egy olyan igazgató jelenlétére, aki kellően rugalmas, mégis „erőskezű”, „rátermett” vezető. Be tudta azonosítani a problémákat, elkötelezett volt, és hatékonyan tudott bánni a kollégáival, elszántságával lelkesíteni tudta őket. Megteremtette azt a légkört, melyben sokkal kiegyensúlyozottabban tudtak dolgozni a pedagógusok. Kellően innovatív volt, kereste és elfogadta a külső tanácsadók segítségét. Jellemző volt rá a kockázatvállalási és döntési képesség, illetve a lehetőségközpontú gondolkodás. Ezekkel a kiváló szakmai és vezetői kompetenciáival maga mellé tudta állítani a tantestületet. Személyisége, elfogadottsága meghatározta a tantestület és az iskola teljesítményét.

### ***A tantestület***

A pedagógusok egy része érdeklődéssel, lelkesedéssel, kíváncsian várta az új módszertant, míg akadtak, akik elutasítóak, bizalmatlanok és szkeptikusak voltak e teóriák használhatóságában. A pedagógusok döntő többsége félt a számukra idegen módszer alkalmazásától, a megmérettetéstől, a szakmai kudarcoktól, „*a reflektorfénytől*”. Nem lelkesedtek a módszertannal járó sok munkáért, ahogy egyikük mondta: „*Nagy teherként éltem meg, mert nagyon sok plusz munkával járt.*” (Béta) Feszültséget okozott bennük, hogy meg tudnak-e felelni az elvárásoknak (hatékonyság, óraszám tartása, stb.). A H2O bevezetése kapcsán a tanároknak számos új változást kellett megszokniuk, mely jelentősen eltért az addigi mindennapos gyakorlattól. Az óráikat külsős látogatócsoporthoz is megtekintették, mely frusztráló helyzetet teremtett a pedagógusok számára: „*Gyakori vendég volt nálunk a sajtó, izgultunk a kamerák előtt, nem a megszokott módon tanítottunk – mi is csak tanulók voltunk –, nagyon nehéz volt megszokni a látogatókat. Volt, hogy egyszerre 10-20 fő is végignézte a tanítási órát.*” (Alfa)

A tantestületen belüli „természetes” szelekció által az iskolában kialakult egy olyan befogadó pedagógusi környezet, amely megújulásra kész és nyitott volt az új módszertani eljárások megismerésére. Többben is tényként említették az interjúkban, hogy: „*A megfelelő emberek nélkül nem ment volna. Azok maradtak, akik változtatni akartak.*” (I) A közös cél elérésének érdekében új módszereket és technikákat vezettek be az oktatásba, melyeket innovatív módon és kreatívan alkalmaztak. Kitartásuknak és akaraterejüknek köszönhetően a tanárok végül szembeszálltak az elfásult, berögzült munkavégzéssel. A program iránti vágyakozás nem vitte volna sikerre a módszertan beválását és a

módszertan alkalmazása sem ért volna semmit a szervezeti kultúra fejlesztés hiányában. A tantestület megerősítéséhez szükség volt az egységességre és következetességre. Sokat jelentett számukra a H2O-val való állandó kapcsolattartás, a rendszeres hospitáció és visszajelzés.

Összefoglalva elmondható, hogy a vizsgált iskolába bevezetett H2O módszer sikeresen valósult meg. A tanárok egyöntetű beszámolói alátámasztották megállapításaimat, e szerint a program sikeres átvételét és beválását, elsősorban az iskolaigazgató személyisége, vezetői képességei határozták meg, aki kimozdította a tantestületet az apátia állapotából. A kutatás során további tényezőkre is fény derült: szükség volt a tantestület elszántságára és nyitottságára az új, alternatív oktatási technikák iránt. Emellett fontos tényező volt a projekt folyamatos jelenléte az iskola életében.

### ***A tanárok és a tanulók motiváció-változásának összefüggései***

A program bevezetése kapcsán indokolt a tanulók reakcióját is bemutatni, mert ezen keresztül a tanárok motiváció- változása is jobban szemléltethető. A H2O-ban több éven át tartó – a pedagógusra és gyermekcsoportokra irányuló – megfigyelések azt bizonyították, hogy a tantestület szemlélet- és motiváció-változása paralel módon ment végbe a gyerekek magatartásának, viselkedésének a változásával. E párhuzamosan fejlődő folyamatok egymást erősítették, vagy éppen visszavetették. Egy tantestület tanítókból és tanárokból áll. Megfigyeléseim alapján elmondható, hogy az alsó osztályosokat tanító pedagógusok előbb váltak motiválttá, mint a felsősöket oktató tanárok. Tehát a motiváció-változás folyamata nem egyforma ütemben ment végbe a két csoportban. Mi erre a magyarázat? Mikor került egyensúlyba a motiváció-változás a tantestületen belül?

### ***Kiindulópont: motiválatlan tantestület – motiválatlan diákok***

Szeretnék utalni a tanulmány előző fejezetére, melyben bemutattam a vizsgált iskola – H2O bevezetése előtti időszak – általános állapotát. Itt egy gondolat erejéig megemlítem, hogy mennyire fontos az, hogy láthatóvá váljon a pedagógusok/tanulók motivációjának a kiindulópontja. A kutatás ezt a kiinduló állapotot vette alapul, hogy megvizsgálja a motiváció e kiinduló ponttól történő elmozdulásának irányát (irányait).

A pedagógusok interjúból kiderült, hogy az iskolában egyre nehezebb volt fenntartani a fegyelmet. Problémaként említették, hogy tanítványaikat motiválhatatlannak, érdektelennek és a jövőkép nélkülinek látták. Az iskola akkori igazgatóhelyettese a következőképpen vázolta fel a tantestület akkori helyzetét: *„A tanulók létszáma a felére csökkent, magas lett a hátrányos helyzetű diákok aránya. A pedagógusok hagyományos tanítási módszereket alkalmaztak. Annak ellenére, hogy kimutathatóan nagy volt a pedagógiai hozzáadott érték, az OH mérésekben tanulóink az elvárt szint alatt teljesítettek. A tantestület tanácstalan és kimerült volt. Egyre motiválatlanabbá, kedvetlenebbé és elkeseredetté váltunk.”* A sikertelenség részben visszavezethető volt a tanárok korábbi negatív tapasztalataira a már megszokott, rutinná vált metodikájukkal kapcsolatban, illetve arra, hogy az addigi munkájukat nem igazolták vissza sem a tanulók eredményei, sem a szülők. Az igazgatóhelyettes véleménye igazolta az általam tapasztaltakat, hogy a tantestület rossz hangulata, motiválatlansága kihatott szakmai teljesítményükre, a feladataik ellátására, munkájukra, kommunikációjukra és az iskola szereplőinek kapcsolatára is.

### ***A tanulók ellenállásának hatása a tanárok motivációjára***

A tanárok elmondása szerint a leghamarabb a 6-11 éves korosztály tudott megbarátkozni a módszerrel. Kíváncsian, örömmel várták az érdekes témákat, melyeket – a tanárok meglepetésére – rendkívül kreatívan oldottak meg. *„Egyre lelkesebbek lettek, szinte kivirultak az órákon. Mi meg nagyon boldogok voltunk, hogy nem lógó orral, esetleg valamit babrálva, egymást szórakoztatva üldögélnek a teremben, hanem kíváncsiak voltak, hogy milyen érdekes feladatokkal állunk eléjük.”* (Alfa) Az alsós tanárokat tehát boldoggá tette a gyermekek érdeklődése, a program iránti elfogadó magatartása. Ezáltal az alsós pedagógusok motiváltabbá váltak az oktatásra, munkájukat örömmel látták el.

A módszertan bevezetését a 12-14 éves korosztály azonban nehezebben, lassabban fogadta el. *„A felsősök eleinte nem akartak csoportban dolgozni.”* (Dzéta) *„Kezdetben a gyerekek nem értették, miért kell a megszokottól eltérő módon tanulniuk.”* (Ióta) Ellenálltak, közömbösséget mutattak. Gondot jelentett egyes személyek elfogadása, néha egy-két tanuló megtagadta a csoportmunkát, mert nem akartak együtt dolgozni a másik gyerekekkel. *„Én ezzel? Na nemá!”* – mondták. *„Nem szerettem az A-val egy csoportba lenni, mert ilyen fogyatékos... de sokat változtunk, most már dumálok vele.”* (D. 8. osztályos)

fiú) Nehezítette a változások bevezetését a gyerekek tájékozatlansága és az órai munka során már kialakulttá vált konzisztens rutin és komfort. „A tanárok nem mondtak sokat a H2O-ról, csak azt, hogy a képességeinket fejleszti, de hogy melyiket és hogyan, azt nem. Meg én már megszoktam a sima órákat.” (L. 8. osztályos lány)

A pedagógusok, a diákok és a H2O mentor elmondását összevetve az a következtetés vonható le, hogy a 12-14 éves korosztálynak azért ment nehezebben a módszertan befogadása, mert (1) a pedagógusok a H2O bevezetésének kezdeti fázisában még nem tudták megfelelően alkalmazni a módszert. A pedagógus nem szervezte megfelelően a tanórát, csak a kooperatív technikára koncentrált, de a feladatok érdekességére és többféle képesség felhasználására nem.<sup>23</sup> (2) A diákok elmondása szerint a tanárok nem fektettek elég hangsúlyt a H2O bevezetésével kapcsolatos kommunikációra, így a gyerekek nem értették a módszer célját, ezáltal nem akarták a változtatásokat. A változások megélése kapcsán a tantestület kezdetben kedvetlen és gondterhelt volt. Ez a hangulat kihatott a gyerekekkel való kommunikációra is. A tanulók érezve a tanárok rossz közérzetét, ők is az ellenállást tükrözték vissza a programmal kapcsolatban.<sup>24</sup> A bevezetést követő első hónapok kezdeti sikertelenségeinek hatására a felsős tanárok lelkesedése és motivációja alábbhagyott.

A felmerült problémára reagálva a projekt szakmai csapata megerősítő előadásokat tartott a pedagógusoknak. A bevezetést követő 4-5. hónapban a tanárok már gyakorlottan alkalmazták a módszertan, technikájuk kifinomult. Konkrétabban kommunikáltak a diákokkal, kifejtették részükre a program céljait, a rájuk gyakorolt hatásait. A felsősök a módszer bevezetése után úgy 4-5 hónap múlva kezdték felfedezni annak pozitív oldalát. Egyre jobban elfogadták, „kérni kezdték az ilyen típusú tanórákat”, megszerették az új módszert. Belátták, hogy „nem rossz buli ez”; „lehet ötletelni, és a javaslataimat el is fogadja a csoport”; „a csoportban nem izgulok annyira”; „mindig történik valami”; „érdekesek az órák, nem unatkozom” – mondták. A színes, érdekes óravezetés következtében mégis sikerült felkelteni a tanulók érdeklődését.<sup>25</sup> Elmondható, hogy a

---

<sup>23</sup> Ha a program szakszerűen van alkalmazva e korosztály is könnyen elfogadja.

<sup>24</sup> „Néha a tanárok kiabáltak is, hogy miért nincsenek összehúzva még a padok a csoportmunkára.” (K. 8. osztályos fiú) „Egyfolytában idegeskedtek a tanárok a KIP miatt, felfordult az egész iskola, de aztán összeszoktunk ezzel az új változással.” (V. 8. osztályos lány) „A gyerekek észrevették a körülöttük zajló eseményeket és reagáltak ezekre.” (Théta); „Előfordult, hogy egy pingpong labda meccsre hasonlító tantestületi ülés után türelmetlenebb voltam a gyerekekkel.” (Mű)

<sup>25</sup> „Félév táján már nagyjából rendben mentek a dolgok. Az óravázlatok és az óravezetés is egyre összeszedettebb lett, ennek következtében a gyerek kíváncsian várták az órákat, az ellenállásuk enyhült.”

módszertant idővel valamennyi korosztály szívesen fogadta. A fiatalabb korosztály rövid időn belül hozzászokott a program alkalmazásához, míg a felsősökkel nehezebb volt elfogadtatni. Nekik több hónapra volt szükségük, hogy a szokatlan helyzetet elfogadják, tolerálják a közös munkát, elfogadják azok közelségét is, akikkel nem szívesen, vagy nem akartak együttműködni.

### ***A tanulók kompetencia fejlődésének hatása a tanárok motivációjára***

Év végére megtört a diákok ellenállása, viselkedésük pozitív irányba változott. Fegyelmezettebbek, érdeklődőbbek, nyitottabbak lettek, sokkal jobban le lehetett kötni őket. A pedagógusok interjúikban arról számoltak be, hogy egy tanév alatt lényegesen sokat fejlődött a gyermekek szociális és kommunikációs kompetenciája:

- 1) a tanulók kommunikációja magabiztosabb lett, nőtt az önbizalmuk,
- 2) kreativitásuk kibontakozott,
- 3) a közösséghez való viszonyuk pozitívan változott,
- 4) a státuszrangsor rendeződni kezdett,
- 5) kíváncsiak a tanulnivalóra és mivel egymástól könnyebben tanultak, változott az iskolai teljesítményük is.

A módszertan hatására a tanári kar motivációja és a gyerekek kompetenciáinak a javulása egymással párhuzamosan fejlődött, mely a közös sikerekből táplálkozott. Ezek az eredmények büszkeséggel töltötték el a tanárokat, örültek a gyerekekkel közösen elért sikereiknek.

### ***A pedagógusok motiváció változását befolyásoló tényezők***

A motiváció kiindulópontja egy olyan hiányérzetet, szükségletet takar, aminek kielégítésére az egyén erőfeszítéseket tesz. Egy belülről fakadó mozgató erő, erős késztetés, igény valamilyen cél vagy vágy elérésére. A hiány egy olyan inger, ami beindítja azokat a dinamikus folyamatokat, melyek a viselkedéshez vezetnek. Abraham Maslow amerikai pszichológus úgy vélte, hogy a teljesítmény úgy motiválható, ha az embereket engedik az önmegvalósítani. A munka gyakorlatilag az életben maradáást biztosítja az

---

(Delta) „A gyerekek szeretik ezeket az órákat. Ügyesen, fegyelmezetten, egymásra figyelve dolgoznak. A visszahúzódóbb gyerekek is vállalják a beszámoló szerepét. Segítik és biztatják egymást.” (Alfa)

emberek számára. A fizetésből tudunk gondoskodni a napi megélhetésünkről, elégítjük ki a szükségleteinket. A megbecsülés és önmegvalósítás szintjeiben lévő szükségleteinket a munka által tudjuk kielégíteni. (Szeles 2014)

A H2O módszertanának felépítése lehetőséget biztosított a pedagógusok számára, hogy munkájukat az önmegvalósítás felé vezető úton, kreativitással, fantáziával végezhessék.<sup>26</sup>A motiváció-változást külső és belső tényezők befolyásolják, melyek vagy felerősítik, vagy tompítják a változás folyamatát. Azáltal, hogy a tantestület nem süppedt bele a tehetetlenségbe és reflektált az iskola környezetében történő negatív változásokra (tanulói létszám csökkenése, leértékelődő iskolai presztízs), elősegített egy olyan folyamatot, mely indukált egy stabil átalakulást az iskola életében. A pedagógusok előtt új perspektíva nyílt, így több energiát és munkát fektettek saját maguk megújulásába, a legtöbben valamiféle „belső kényszert” éreztek arra, hogy minél jobbak legyenek a H2O-s óráik. Egyre fontosabbá vált számukra, hogy a gyerekek jobban érezzék magukat az iskolában, hiszen ezen keresztül generálódik a stressz vagy a kiegyensúlyozott iskolai légkör. Az órai munka során tapasztalható volt a közérzet javulása. Azáltal, hogy a gyerekek jól érezték magukat, kommunikatívabbá, aktívabbá váltak. A csoportdinamika oda-vissza irányuló hatásainak következtében a tanulók a kooperációban is jobban tudtak részt venni. (Juhász 2000) Az így létrejövő összetartó erő-változást, fejlődést idézett elő a tanulók személyiségében, tudásában, amely visszahatott a közösség fejlődésére is. A gyerek részéről tanúsított pozitív visszacsatolás megerősítette a tanárok motivációját abban, hogy munkájukat a lehető legjobb tudásuk szerint lássák el. A tanárok arról számoltak be, hogy toleránsabbak, nyitottabbak, elfogadóbbak, együttműködőbbek, sikeresebbek lettek egymással és a gyerekekkel is. Motiválhatóbbá váltak, többet dicsérik a gyerekeket, jól érzik magukat a munkahelyükön, „élvezik” a tanítást és a tanórákat.<sup>27</sup>

A tantestületre mint egészre vonatkozó változás több szakaszra bomlott, melyben a motiváció a kiindulópontnál kevésbé stabil intenzitással jelentkezett. A projekt

---

<sup>26</sup> „Folyton ötletelek, keresem az új oktatási technikákat. A fantáziánk, kreativitásunk szárnyalhat.” (Béta); „Sokkal többet dolgozom, a sok munka meghozza gyümölcsét. Sikerélményem van.” (Éta); „Kreatívabban, játékosabban közelítem meg a tanítást.” (Nú); „Nem, csak változatosabb, érdekesebb, és úgy gondolom hatékonyabb lett a munkám.” (Éta); „Az új lehetőség által színesebbé válhatnak az óráim.” (Ióta)

<sup>27</sup> „Elfogadóbbá váltam. Jobban tudom megfigyelni a gyerekek viselkedését és így másképpen kezelem a helyzeteket.” (Théta); „Közelebb kerültünk egymáshoz. Élveztük az órai munkát, ők is, és én is.” (Dzéta); „Közvetlenebbé vált a kapcsolatunk.” (Epsilon) „Felszabadult légkör uralkodott az óralátogatások alkalmával. Nőtt a kreativitásuk, megváltozott a gyermekekhez való hozzáállásuk. A régi tanítási órák »megtanítom, leadom az anyagot« ártékelődtek. Miután sikereket értek el, belátták, hogy lehet másként, jobban tanítani. A tanárok is és a diákok is jobban élvezték az órát. Azt láttam, hogy egy tanév alatt közösséggé formálódtak.”(H2O mentor)

közvetlen bevezetése után ez a motiváció a tanítók esetében egyenletesen tovább erősödött, a tanárok esetében – akiknek meg kellett birkóznia a tanulók ellenállásával – némiképp visszaesést mutatott a bevezetés állapotához képest. A program bevezetése után 5-6 hónappal – miután a felsős tanárok is megtapasztalták a sikereket és részesültek azokból – a két pedagógus csoport motivációja kiegyenlítődt. A tantestület egységgé formálódott, a motiváció-változás intenzitása felerősödött és lineáris irányba fejlődött tovább. A pedagógusok motivációjára *belső* és *külső* tényezők hatottak. *Belső* „kényszer” – igény a változás iránt. *Belső* ellentmondás, szakmaiság megkérdőjelezése – igényes munkavégzés iránti vágy, ahogy az egyik pedagógus megfogalmazta, gyakran foglalkoztatta őket a kérdés, hogy: „*Mit csinálunk rosszul, hogy nem megy?*” (Delta)

Külső és belső motivációs tényezők közé tartoztak még a megfelelési kényszer – elismerés iránti vágy, igények, belső elvárások teljesítése – elégedettség iránti vágy, *külső*, környezeti hatások (csökkenő tanulói létszám), a projekt módszere (új perspektíva, szakmai megújulás), a projekt jelenléte (megerősítés, értékelés), a vezető (elismerés). Fontos volt továbbá a külső látogatók és a sajtó (fontos volt számukra, hogy a látogatók előtt a legjobban teljesítse a munkáját) szerepe és a gyerekek viselkedése (siker, közérzet javulás).

A hipotézis a gyermekekre vonatkozóan csak részben *nyert igazolást*. Az interjúk, a H2O mentor és a saját megfigyeléseim alapján megállapítható, hogy tanárok gyerekekkel szembeni viszonya pozitív irányba változott, azonban a hátrányos helyzetű gyermekekre irányuló kérdésekre a tanárok egyöntetűen azt válaszolták, hogy „*minden gyermeket egyformán tanítanak és egyformán kezelik a hátrányos és nem hátrányos helyzetűeket*”. Ragaszkodtak ahhoz a kialakult pozitív képhez, velük szemben támasztott elváráshoz, hogy a pedagógusoknak egyformán kell kezelnie a tanulókat. Ebben némiképp ellentmondást találtam, mivel a tanárok többsége kifejezte, a HH-s gyermekeket nehezebb tanítani, motiválni. Tehát arra következtetek, hogy a HH-s tanulók irányában elfogadóbbak, türelmesebbek lettek, mint a módszer alkalmazása előtt. Mivel ez a kapcsolat egyértelműen nem volt mérhető, így e kérdéskört nem bontottam külön. Tehát a gyerekekre irányuló viszonyokat egységes tanulói csoportként, egyben értékeltem.

A fenti elemzés mentén az a következtetés vonható le, hogy bevezetett innovatív oktatási módszertan hatására a pedagógusok:

1) toleránsabbak, nyitottabbak, elfogadóbbak, együttműködőbbek lettek a gyerekekkel és a kollégáikkal szemben is;

- 2) a tanárok és a diákok kommunikációja közvetlenebb lett;
- 3) gondolkodásmódjuk, szemléletmódjuk pozitív irányú változásának következtében a tanítási módszereik megújultak;
- 4) nyitottá, kreatívvá váltak a tananyag összeállítása és a tudás átadása tekintetében;
- 5) a program bevezetését szakmai identitás változása is kísérte; munkájukat örömmel, igényesebben, változatosabban, hatékonyabban hajtják végre.

A gyerekek viselkedésében, magatartásában bekövetkezett pozitív változás szoros összefüggést mutatott a pedagógusok motivációjának megváltozásával. A tanárok tanítási módszereinek, gondolkodásmódjában bekövetkezett változásoknak, egyenes következménye a gyerek kompetenciáinak javulása lett. E pozitív irányú elmozdulásból arra következtettek, hogy a pedagógusok munkakultúrája fejlesztő és tanulóközpontúvá vált.

Megállapítható, hogy a H2O Projektben alkalmazott módszer használatának következtében a vizsgált budapesti iskola tanárainak motivációja nőtt. A tanárok részéről tanúsított nyitottság, az új készségek elsajátítása motiváció-változást feltételez. A pedagógusok motivációját pozitívan befolyásolta a tantestület közös célkitűzése, a harmonizálódó munkahelyi légkör, az önmegvalósítás lehetősége, a siker, az elégedettség, az elismerés, a javuló, majd jó kommunikáció a kollégákkal/diákokkal. A projekt folyamatos visszacsatolást biztosított a tanárok munkájával kapcsolatban, mely szintén pozitív irányba befolyásolta a pedagógusok motivációját; megfigyelhető volt a tanári kompetenciák erősödése. A tantestület tanításhoz való viszonya is merőben változott, amikor az eleinte kétkedők a gyakorlatban is megtapasztalták a módszer hasznosságát. A program pozitívan befolyásolta a tanárok egymáshoz, gyerekekhez, munkájukhoz való viszonyát, megerősítette, összekovácsolta a tantestületet, növelte a tanárok motivációját. Ezáltal a gyerekeknek is megváltozott a viszonya a tanuláshoz, ismeretszerzéshez, a tanár-diák kapcsolat átértékelődött.

### ***Egy szinergikus tantestület kialakulása***

A program bevezetése után néhány hónapig eltartott, amíg a tantestület megbirkózott a kezdeti nehézségekkel. A személyes nehezítelések, ellenállások, félelmek, a reménytelenség és a kibeszéletlen frusztrációk után a módszer hatására a pedagógusok

elkezdtek együtt dolgozni, együtt gondolkodni, a kapcsolat szorosabbá vált közöttük.<sup>28</sup> A tanárok elmondása alapján arra lehetett következtetni, hogy a módszertan bevezetése előtt a tantestületen belül egyénileg „*mindenki tette a dolgát*”. Nem beszéltek meg az óravezetéssel kapcsolatos kérdéseket, a tantestület „*nem volt egy csapat, nem volt*» *igazi «közös munka*”. Miután a módszertan viszonylag hamar népszerű lett a gyerekek körében, elindított egy biztató változást az iskolai közösségben. A pedagógusok ennek pozitív hatásairól, sikerélményekről számolnak be, melyek elősegítették a közösségé formálódást. A gyerekek fegyelmezettebbé, érdeklődőbbé, aktívabbá váltak, kifejezetten élvezték ezeket az órákat, kevesebb volt a hiányzás. A tanárok döntő többsége azt tapasztalta, hogy a módszertan felkeltette a szülők érdeklődését, kíváncsivá tette őket az iskolában folyó – gyermekeiket érintő – változások iránt. A program bevezetése után a szakmai együttműködés eredményei kézzelfoghatóak voltak, kialakítottak egy „H2O-s szobát”, melyet számítógépekkel és a módszertan alkalmazásához szükséges eszközökkel szereltek fel. A tanárok így könnyebben tudtak információt és segítséget kapni egymástól és megvitathatták a felmerült kérdéseiket is. A program használata kapcsán a pedagógusok között több szakmai beszélgetés zajlott, mint az korábban tapasztalható volt. A tantestületen belüli kommunikáció kimagaslóan fejlődött, problémáikkal egymáshoz fordultak. Ezekre közösen kerestek megoldásokat, segítették egymást, jobban elfogadták az építő jellegű kritikát. Igyekeztek megfogadni a mentorok tanácsait, javaslatait. A közös „teher” és az új kihívások következtében összetartóbbá váltak, jobb lett a kapcsolatuk, türelmesebbek lettek egymással és a gyerekekkel is.<sup>29</sup> Kialakult egy szinergikus tantestület.

### ***Kiegészítő szindróma visszafordítása***

---

<sup>28</sup> „*A tanév kezdetén a pedagógusok birkóztak a feladatokkal; nehézkesen mentek az óravázlat írások; terhet jelentett számukra. Nem beszéltek meg tapasztalataikat, nem érdeklődtek egymás munkája iránt. Szorongva várták az óralátogatásokat, frusztrálták őket az idegen látogatók. E módszer alkalmazása közben, a tanárok szerepe megváltozik; az előtérből a háttérbe szorulnak, ezt az új szituációt is meg kellett szokniuk. Azonban kétséget kizáróan pozitívan változott a tantestület, átalakult.*” (H2O mentor)

<sup>29</sup> A gyerekek arról meséltek nekem, hogy a tanárok „*lazábbak*” lettek, „*kevesebbet kiabálnak*”, jobban megértik őket és szívesebben fordulnak a tanárok felé ha nem értik a tananyagot, de akár a családi problémák miatt is. A tanárok részéről: „*A gyerekekkel is és a kollégákkal is közelebb kerültünk egymáshoz. Élveztük az órai munkát, ők is, és én is.*” (Kappa); „*Mindig törekedtem az oldott légkörre, talán most még közvetlenebbé vált a kapcsolatunk.*” (Lambda)

Az érdekes, változatos tanítási technika „felrázta a beszürkült tantestületet”. Ennek köszönhetően a tanárok arról is számot adtak, hogy megelőzhetik a „kiégés” állapotát. A „kiégés” tüneteivel már rendelkező pedagógusok közérzete javult, vagy visszatért a „tanítási kedvük”. *„Változatosságot, megújulást hozott a hétköznapiakba.”* (Ióta); *„Újra frissnek érzem magam szellemileg.”* (Théta); *„Újra élvezem a tanítást!”* (Nú) Az interjúkban gyakran észlelhető volt, hogy a pedagógusok mondataikat valamilyen negatív – a kiinduló állapotra utaló – megnyilvánulással kezdték. A mondat második felében, leginkább már a jelenlegi pozitív változásokat állították szembe a régi, negatívumként megélt helyzetükkel. Szakmailag fejlődtek az iskolában komoly tapasztalatcsere folyt. A módszer hatására munkájukban, oktatási technikájukban megújultak, ezáltal nagyobb elismerésben részesültek a vezetőjüktől, kollégáiktól, gyerekektől és a szülőktől is.

### **Metamorfózis - Pedagógiai paradigmaváltás**

A pedagógusok szinte kivétel nélkül azt állították, hogy a tantestületet megerősítette a módszertan átvétele. *Az egymásra utaltság és a cél elérésének érdekében tett közös erőfeszítések, illetve a mindenki számára új módszertan alkalmazása által, a tantestületen belüli egyenlőtlenségek (hierarchia) elsimultak. A rengeteg munka ellenére örültek a végbement változásoknak, jól érezték magukat a tanítás folyamatában.*<sup>30</sup> *Igazi, „jó csapattá” formálódott a testület, a munkahelyi légkör rendeződött.* A tanári kar szemléletváltozása interakció útján következett be, mely a következő lépésekben zajlott:

- 1) A probléma felismerése, megoldás keresése.
- 2) A változás iránti igény kifejeződése, egyéni és csoport szinten is. A tanárok változás iránti igénye megmutatkozott abban is, hogy időt, energiát nem kímélve vállalták a nehéz többletmunkát.
- 3) Döntés a módszertan bevezetése mellett.
- 4) A módszertan pozitív hatásainak, a benne rejlő lehetőségeknek a felfedezése.
- 5) Siker megélése, motiváció erősödése.

---

<sup>30</sup> *„Úgy érzem, jól tettük, hogy bevezettük iskolánkba. Főleg azért, mert másképpen tartom az óráimat, igyekszem változatosabbá, érdekesebbé tenni a gyerekek számára a tanítandó anyagot és persze szeretik a tanulók.”* (Béta); *„Jó, hogy belevágtunk!”* (Gamma); *„Most már nagyon örülök neki, hogy elkezdtük!”* (Nú); *„A kezdeti megakadások után nagyon jól beindult a módszer.”* (Mú); *„Mindig frissülni kell ez a módszer a legjobbkor jött.”* (Alfa)

A tanulmány felvetéseire válaszolva vizsgálataim arra mutattak rá, hogy az egyik legnehezebb dolog a tantestület, mint egész átformálása volt. A pedagógusoknak időbe telt az új tanári kompetenciák, attitűdök elsajátítása. A módszer bevezetése hosszú folyamat lett. A gyerekeknek és a tanároknak is szokatlan volt az oktatás új formája, mely sok erőt vett igénybe, nagy kihívást jelentett számukra. A közösen megélt problémák és a megoldások keresése kapcsán a közös szakmai tér létrejötte közelebb hozta a tanárokat egymáshoz. A módszertan hatására kialakult a szakmai munkavégzés. Ennek következtében erősödtek a szociális kompetenciák. A tanárok nyitottá, kommunikatívává váltak, melyek teret engedtek a közösséggé szerveződés lehetőségének.

A tantestület összetartása külső és belső megnyilvánulásai formákkal is jelentkezett. Az iskola kialakított egy saját külső megjelenési formát. A tantestület uniformizált „munkaruházatban”<sup>31</sup> tanított, mely egységes külső arculatot eredményezett az iskolának. Mindez erősen befolyásolta az összetartozás, csapatszellem kialakulását. Az összeszokottság másik belső megnyilvánulása az interjúk során volt megfigyelhető. A tanároknak a módszertan elemeiről, alkalmazásáról azonos szemléletmódja alakult ki. Ez szintén feltételezi a szemléletmód-változás bekövetkeztét és az erős, egységes tantestület meglétét.

Tehát az a kutatási hipotézisem igazolódott, hogy a H2O hatására a nevelőtestület megerősödött, közösséggé szerveződött, nagyobb lett az összefogás. A változások során jobb munkakörnyezet alakult ki, azok összetartóbb közösséget eredményeztek. Elindult egy színvonalas szakmai munka, a pedagógusok nyitottabbak lettek egymás felé, a gyerekek és a projekt munkatársai felé is.<sup>32</sup> Végkövetkeztetésem, hogy a tanárok alapvetően jó érzéssel alkalmazták (ajánlják más pedagógusoknak is), és fogják a jövőben is alkalmazni a H2O Projekt elemét. Számomra ez egyértelműen annyit jelent, hogy a szemléletük pozitív irányba megváltozott. A komplex pedagógiai attitűdváltás bekövetkezett, motiváltabbak és sikeresebbek lettek a munkájukban.

---

31A tantestület 5 db különböző színű pólót készíttetett a hét öt munkanapjára, minden napnak megvolt a saját színe. A tanárok ennek megfelelően öltöztek fel és így tanítottak. De az iskola nem csak a tanároknak, de a diákoknak is készíttetett egységes pólókat, melyeket az iskola képviselőjében, pl. versenyek alkalmával öltöttek magukra a diákok. (A póló logóját az iskola egyik diákja tervezte.)

<sup>32</sup> „Felszabadult légkör uralkodott az óralátogatások alkalmával. Nőtt a kreativitásuk, megváltozott a gyermekekhez való hozzáállásuk. A régi tanítási órák „megtanítom, leadom az anyagot” ártértékelődtek. Miután sikereket értek el, belátták, hogy lehet másként, jobban tanítani. A tanárok is és a diákok is jobban élvezték az órákat. Azt láttam, hogy egy tanév alatt közösséggé formálódtak.” (H2O mentor)

## Mitől „jó” a „Hejőkeresztúri Modell-KIP” módszer?

A H2O-ban továbbadott „Hejőkeresztúri-KIP” módszer számszerűsített-, illetve az érezhető, de nehezen kvantifikálható eredményeit, hatékonyságát tekintve a következők vonhatók le: a projekt hejőkeresztúri bázis iskolájában végzett több éves vizsgálatok eredményei<sup>33</sup> azt mutatták, hogy a gyermekek magatartásában féléven belül, a tanulmányi eredményeikben, a tudásban történő előrehaladásukban 3-4 év múlva javulás következett be. A projekt által kitűzött indikátorok a következők voltak: igazolatlan iskolai hiányzások csökkenése, növekedjen a HHH-tanulók továbbtanulási aránya az érettségit adó középfokú oktatási intézményekben, csökkenjen a HHH-tanulók lemorzsolódási aránya.<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> Az oktatási modell hatótényezői: 1) erősségekre építő tanítás, 2) öndifferenciálás és differenciálás, 3) teljes képességtár használata és fejlesztése, 4) hatékony nyelvi fejlesztés, kommunikációra, társas kapcsolatokra építő tanítás, 5) valamint a teljesítményért való felelősség felvállalásának kialakítása, a személyiség fejlesztése. A modell hatékonyságának vizsgálatában a következő módszereket alkalmaztuk: kérdőíveket, statisztikai adatokat, megfigyelési adatokat és tesztvizsgálatot. A H2O Projekt a módszer elterjesztése során a Hejőkeresztúri Általános Iskola vizsgálatait használta a bevételek követésében. A bevételek mellett követi a gyerekek képesség-struktúrájának alakulását is, erre a Kognitív Profil Tesztet használtuk. A Kognitív Profil Teszt a képességek térképét adja, vizsgálja az iskolai készségek szintjét és az információk feldolgozásának hatékonyságát különböző modalitásokban. A teszt használatára az iskola fejlesztőpedagógusait készítette fel a projekt. Vizsgáltuk továbbá az igazolatlan hiányzások számát, továbbtanulási mutatókat, a tanár és tanulók tanórai beszédgyakorlását, a versenyeken való részvételt, az országos kompetenciamérések eredményei információt szolgáltatottak minden adott évfolyam tudásszintjéről.

<sup>34</sup> A vizsgált iskolában szintén megfigyelhető volt, hogy a H2O módszertanának rendszeres alkalmazása révén fél év után változás állt be a tanulói magatartásban, csökkent a tanórai fegyelmezés, a projekt vezetősége megdöbbenve tapasztalta, azt a nem várt eredményt, hogy a 2011/12-es tanévben nem volt fegyelmi tárgyalás, megszűntek az iskolai lopások, magatartási probléma miatt nem kellett a gyermekjóléti központ felé jelzést tennie az iskolának. *„Nem kellett riasztani a gyermekjólétit, sem a rendőrséget lopás miatt. Sikerült megoldani házon belül a kisebb problémákat.”* (I) Kevesebb lett a késések száma. A délutáni szabadidős foglalkozásoknak köszönhetően csökkent a csavargó gyerekek száma. A módszer alkalmazása által a gyerekek-tanárok közötti kommunikáció, közvetlenebbé, gördülékenyebbé *„fesztelenebbé, nyitottabbá”* vált. Nőtt a szülők elégedettsége, a tanárok-szülők kapcsolata bizalmasabb lett. A tantestületben érzékelhetően elindult a közös gondolkodás, a szakmai párbeszéd, egymás munkájának segítése, ennek következtében tapasztalható volt a gyerekek iskolai közérzetének javulása. A tanulói státusz helyzetben átalakulás következett be. Jelentősen csökkent az iskolai stressz és a tanórai fegyelmezés. A teszteredmények bizonyították, hogy az iskola mutatóiban jelentős pozitív változás következett be: csökkent a bukások, az igazolatlan hiányzások száma, növekedett az érettségit adó középiskolába való továbbtanulás. Két év után a tanulmányi eredményekben is megmutatkozott a pozitív változás. Jelentősen csökkent az igazolatlan hiányzások (2009/10-es tanévben 672 nap, 2010/11-ben 200 nap) száma, 2011-ben 12%-kal, 2012-ben 21% nőtt az érettségit adó középiskolában való továbbtanulás. Az évisemlétlők száma szintén csökkent, míg 2009/10-es tanévben 4% volt, a 2011/12-es tanévben már csak 1% volt a lemorzsolódás. A beiskolázási adatokban jelentős növekedés állt be, 2010-ben egy, 2011-ben már három első osztály indult, az iskola létszáma folyamatosan növekedett, míg 2009-ben csak 230 fő, ma már öt első osztály indult és 571 diák tanul az iskolában.

## A kutatás konklúziói

A vizsgálat helyszínéül választott budapesti iskolában a H2O Projekt megjelenésének és a benne alkalmazott átfogó módszertan bevezetésének köszönhetően a hátrányos helyzetű iskolából mára előnyös helyzetű iskola vált. A módszertan eredményes átvételét elsősorban az igazgató személyisége, vezetői képessége határozta meg. Emellett szükséges volt a tantestület elszántsága, a pedagógiai kultúra- és attitűdváltás akaratára és bekövetkeztére tantestületi szinten. A H2O méréseinek eredménye (is) igazolja az iskolában végbement komplex pedagógiai kultúraváltást.

A tanárok gyermekekhez (azok családjához), az oktatáshoz, a munkájukhoz és kollégáikhoz való viszonyának változásán keresztül az iskolai stressz csökkent, kialakult egy kiegyensúlyozottabb kapcsolat a pedagógusok és a tanulók között, nőtt a tanulói aktivitás, oldottabb hangulatúak lettek a tanítási órák, ezáltal az iskolai légkör javulása következett be. A tanulók iskolai komfortérzete, önbizalma erősödött, ez motiváltta tette őket a tanulásban; észrevették sikereiket, ezen keresztül a tanulási kedvük, a jövőbe vetett bizalmuk megnőtt. Ez az „öngerjesztő” egymásból kiinduló folyamat generálta a tanárok motivációját, hogy elméleti ismereteiket a tanítási gyakorlatuk során értően és technikailag magas szinten végezzék.

A módszerrel való korai találkozás, illetve a 6 éves kortól való alkalmazása eredményesebb, hiszen már korábban kifejti pozitív hatását. Fontos, hogy a gyerekek mielőbb megismerkedjenek a módszertannal, így az észrevétlenül épülhet be iskolai mindennapi életükbe. Azok a gyerekek, akik első osztálytól fogva belenevelődnek az olyan tanórákba ahol csoportban tanulnak, összeszoknak, erősebb osztályközösséget alkothatnak. Természetes és elfogadott lesz számukra, hogy ily módon dolgoznak. Reálissá válik számukra a továbbtanulás kérdése, esélyeik megnőnek, ez kitörési lehetőséget biztosít számukra. Ezért tehát fel kell hívni a tanárok figyelmét a tanulók szociális kompetenciáinak és érzelmi intelligencia fejlesztésének fontosságára.<sup>35</sup>A jelenkorban a pedagógiai kultúraváltás elkerülhetetlen, emellett szükséges egy módszer, ami hosszútávon, biztonsággal és szilárdan garantálja a méltányos oktatási környezet megvalósulását. A Hejőkeresztúri Modell-KIP közelebb vitte a szakmát a megoldáshoz, ezáltal a magyar iskoláknak lehetőségük van a módszerbeli megújulásra.

---

<sup>35</sup> A szociális kompetenciák fejlesztéseinek lehetőségeiről lásd: Németh 2008; Radnóti 2006

Ezt a módszert nevezhetjük jónak, mert viszonylag rövid időn belül sikerül pozitív változást elérni egy iskola életében a szervezetfejlesztési, közösséggé szerveződés, a diákok viselkedése, iskolai beilleszkedésük, tanulmányi eredményeik javulása terén. Nevezhetjük, hatásosnak is, mert a sokféleség tiszteletben tartásának elsajátítása mellett, egyszerre sokkal több gyermek felzárkóztatását, együttnevelését teszi lehetővé úgy, hogy közben a módszertan reflexivitása tapasztalható a tanulók családjára nézve is. Mindezt a Komplex Instrukciós Programot alkalmazó iskolákba járó (hátrányos helyzetű) gyerekek<sup>36</sup> tanulási sikerei igazolják. A bemutatott gyakorlati példa eredményessége okán méltán követendő, ezért szorgalmazni kell, hogy minél több iskolába<sup>37</sup> eljusson, a tanárok megismerjék és alkalmazzák, ezáltal jelentősen tompítani lehetne a státuszprobléma jelenségén – egyúttal javítani az oktatás színvonalán is – továbbá több hátrányos helyzetű gyermeknek lehetne biztosítani a minőségi és a személyre szabott oktatáshoz való egyenlő hozzáférést.

## Felhasznált irodalom

1. Alcalde, José Eugenio Abajo (2008): *Cigány gyerek az iskolában*. Nyitott Könyvműhely Kiadó, Budapest
2. Bakó Boglárka (2009): *Mentális határok. A csobánkai romungro gyerekek iskolai kudarcai*. Beszélő 14 (11). Online hozzáférés: <http://beszelo.c3.hu/cikkek/mentalis-hatarok> [2017. január 05.]
3. Bordács Margit (2001): *A pedagógusok előítéletességének vizsgálata roma gyerekeket is tanító pedagógusok körében*. Új pedagógiai Szemle 2. 70-89.
4. Cohen, Elizabeth G. – Lotan, Rachel A. (1997): *Working for Equity*. In.: *Heterogeneous Classrooms. Sociological Theory in Practice*. New York: Teachers College Press. In. : *Heterogeneous Classrooms. Sociological Theory in Practice*. New York: Teachers College Press.
5. *Erőss Gábor – Gárdos Judit (2008): Előítéletes társadalom vagy diszkriminatív iskola? A cigányellenesség és a hátrányos megkülönböztetés közötti különbségről*. In.: *Erőss Gábor, Kende Anna (szerk.): Túl a szegregáción – Kategóriák burjánzása a magyar*

---

36 Szükségesnek érzem jelezni, hogy a program minden gyermek számára sikereket, pozitív eredményeket hozhat, nem csak a hátrányos helyzetű tanulók számára.

37 Leginkább a hátrányos helyzetű régiók iskolái érintettek a módszertan megismerésében..

- közoktatásban.( 49-82) Budapest: L'Harmattan Kiadó
6. Farkas Péter – Jakab János (1995): A cigány fiatalok szakképzése. Iskolakultúra folyóirat 24. 44-50
  7. Fleck Gábor – Szuhay Péter (2013): Kérdések és válaszok a cigányságról. Napvilág Kiadó, Budapest
  8. Forray R. Katalin – Hegedüs T. András (2003): Cigányok, iskola, oktatáspolitikai. Oktatáskutató Intézet, Újmandátum, Budapest
  9. Forray R. Katalin (2009): Hátrányos helyzet: A cigányság az iskolában. Education 4. „Rendszerváltás és oktatáspolitikai 1989-2009”. 436-446
  10. Hegedüs T. András (1993): Motiválhatók-e a cigány gyerekek? Társadalomlélektani és neveléslélektani vázlat. Education 2. „Kisebbségek”. 259-268
  11. Juhász Erika (2000): A kiscsoportok lélektanának vázlata. In: Éles Csaba – Kálmán Anikó (szerk.): Kihívások és közvetítések. [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 18. szám.] Debrecen: DE, 104–113.
  12. K. Nagy Emese (2004): Hátrányos helyzetű tanuók esélyegyenlőségének biztosítása a Komplex Instrukciós Program segítségével. Új Katedra, 11.21–24.
  13. K. Nagy Emese (2005): A társas interakció mint tudásgyarapító tényező a heterogén osztályokban. Iskolakultúra folyóirat 5.16–25.
  14. K. Nagy Emese(2012): Több mint csoportmunka. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest
  15. K. Nagy Emese (2015 (1)):A Komplex Instrukciós Program mint státuszkezelő eljárás. Iskolakultúra folyóirat, 25(5-6).33–46.
  16. K. Nagy Emese (2015 (2)): KIP-könyv I-II. Miskolci Egyetemi Kiadó. Miskolc
  17. Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (1996): Cigány tanulók az általános iskolában. Helyzetfelmérés és egy cigány oktatási koncepció vázlata. Cigányok és Iskola. Educatio Kiadó. Budapest
  18. Liegeois, Jean-Pierre (1998): Romák, cigányok, utazók. Szerk.: Szilvássy Zoltánné, Európa Tanács Információs és Dokumentációs Központ. Budapest, 110.
  19. Liskó Ilona (1994): Átalakuló iskolák. Educatio folyóirat. 3.(1.), „Mérleg, 1990-1994”, OFI, Budapest 77–88.
  20. Liskó Ilona (1996): A cigány gyerekek szakképzésének támogatása. In.: Cigányok és iskola. Educatio Kiadó. Budapest

21. Liskó Ilona (2001): Cigány gyerekek az általános iskolában. In.: Andor Mihály (szerk.) Romák és oktatás. Iskolakultúra könyvek 8. Iskolakultúra. Pécs. .31–47.
22. Mihály Ildikó (2001): A multikulturális nevelésről – a világban. Új Pedagógiai Szemle, 4. 56–65
23. Oppelt Katalin (1996): Cigány felzárkóztató programok elemzése. In: Molnár Anna (szerk.), Tájékoztató a kisebbségi oktatásügyről. (kézirat) Expanzió Humán Tanácsadó Kft. Budapest
24. Radó Péter (1997): Jelentés a magyarországi cigány tanulók oktatásáról. Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal. Budapest. 117.
25. Rex, John (1992): Ethnic and Class Conflict in Europe. Aula, 14(3) Akadémiai Kiadó. 18-27.
26. Réger Zita (1984): A cigányság helyzetének nyelvi és iskolai vonatkozásai – álláspontok és viták. Szociálpolitikai Értesítő, 2. MTA Szociológiai Kutató Intézet
27. Réger Zita (2001): Cigánygyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. In.: Andor Mihály (szerk.): Romák és oktatás. Iskolakultúra-könyvek 8. Iskolakultúra Pécs. 85–92.
28. Szeles Béla (2014): Empirikus kutatás – munkamotiváció. Hadtudományi szemle folyóirat, 7(4).Budapest332–338. Online hozzáférés:<http://epa.oszk.hu/02400/02463/00025/pdf/> [2017. március 22.]