

A „rejtett tanterv”: változatok iskolai életvilágokra

**** Kutatási zárójelentés **¹**

Problémafelvetés/A téma indoklása

Az iskolaügy felé irányuló fokozott érdeklődés **hazai megnyilvánulásai** (Jelentés a magyar közoktatásról c. sorozat; a tartalmi szabályozás és az érettségi vizsga reformja; a Tanulmányok a neveléstudomány köréből c. akadémiai monográfia újjáéledése; az országos neveléstudományi konferenciák tervezett sorozata), valamint **nemzetközi fejleményei** (az OECD képzéssel foglalkozó kiadványai; EU: a felsőoktatás szerkezetének átalakítása) egyértelműen jelzik: a képzés stratégiai jelentőségének el- és felismerése a nemzetek versenyében immár több egy társadalmi alrendszer „magánügyénél”, s több olyan retorikai elemnél is, amelyre szívesen hivatkoznak politikusok szerte Európában.

Ez az érdeklődés akkor is nyilvánvaló, ha néha furcsa hangszerelésben jelenik meg, amint az pl. az egyik OECD Jelentésben olvasható, miszerint (vajon az iskola) „*Megmarad-e kulcsfontosságú társadalmi intézményként vagy elkerülhetetlen a hanyatlása?*” (*Education at a Glance. OECD 2. Fejezet: Teachers for Tomorrow's School. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001.*)

E kérdésfeltevés háttérében az a vélekedés sejthető, hogy az ún. információs társadalomban a „mediatizált környezet” ágensei veszik át nagyrészt az iskola, a tanárok szerepét. Az európai tanárképzésre irányuló összehasonlító kutatásainkból azonban tudjuk, hogy a mediatizált környezet lehetőségeivel kapcsolatos elvárások érvényesek lehetnek a felnőttképzés, az át- és továbbképzés területén; a közoktatásban azonban a „világháló” sem az iskolát, sem a tanárt nem képes kiváltani, mivel az információk özönében való eligazodáshoz, a válogatáshoz és az értelmezéshez szükség van hozzáértő vezetőre (tanár, mentor, moderátor) a fiatalok, a növendékek számára. Ezért határozottan osztjuk azt a nézetet, hogy „...*az információs társadalomban nincs fontosabb közös feladat, mint a közoktatás és annak megegyezéssel tartalma, és e tartalom közvetítésének művészete, a pedagógia.*” (Vámos Tibor: *Új Babel vagy új lingua franca? In: Népszabadság 2001. január 27.*)

Az oktatás immár gazdasági sikertényezővé, ugyanakkor a társadalmi integráció legfontosabb terepévé vált.

Lényeges hangsúlyváltások érzékelhetők a „tudás” felfogásában. Az elméleti orientációjú tudás mellett (a kontinentális típusú tanügyek középfokú intézményeit jellemző hagyomány) felértékelődően van a gyakorlatiasabb, egyértelműen munkaerőpiaci relevanciájú „tudás” tartománya (PISA 2000). Természetesen ez esetben sem pusztán egy társadalmi alrendszer (oktatási rendszer) „belügyéről” van szó, hanem a képzés világának megváltozott társadalmi környezetéről.

A nevelésről mint társadalmi funkcióról való gondolkodásban megnyilvánuló váltás jeleként értelmezhetjük azt az új típusú nevelési paradigmát, mely a speciális képzési/nevelési igény fogalmát átértelmezi. Ez a paradigma a hagyományosan a gyógypedagógia hatáskörébe tartozó gyermekek valamint a „más fogyatékoságok” eseteinek (pl. hiperaktivitás, részképességzavarok, motivációhiány) továbbá a megszokottól (azaz a többségitől) eltérő kultúrájú gyermekek azonos szervezeti keretben történő képzését szorgalmazza (inkluzív nevelés).

¹ Három futamidejű kutatásunkban (2003–2005) az egyes években elvégzett munkákról az – elfogadott – éves részjelentésekben beszámoltunk, ezeket tehát ismertnek tekintjük, itt nem szólunk róluk.

Magyarországon a helyzetet az nehezíti, hogy a rendszerváltás hihetetlen mértékben felgyorsította a gazdasági, társadalmi és kulturális átalakulások tempóját. Ilyen körülmények között lehetetlen deduktívan levezetni, meghatározni az iskolák számára a „legjobb utat”. A decentralizálás politikai döntése mögött az a gondolat is meghúzódott, hogy az életképes stratégiák megszületéséhez a sokféleség jelenti a legjobb esélyt.

A tanulás, a végzettség felértékelődését a „kliensek” – a tanuló fiatalok – oldaláról alátámasztják egy reprezentatív ifjúságszociológiai felmérés adatai, amelyből kiviláglik, hogy a vizsgált 15-29 éves korosztály valamennyi rétegében kitüntetett érték a tanulás és az annak eredményét tanúsító „jogosítvány”, az oklevél/bizonyítvány/diploma. (*Ifjúság 2000. Gyorsjelentés. Szerk.: Laki László et alia. 2001. Nemzeti Ifjúságkutató Intézet*). Ám ez a viszonyulás lényegében instrumentális, azaz bár fontos érték számukra az iskola által felkínált „portéka” – az intézményes tanulás lehetősége – , egyéb értékeik tekintetében sem az iskolát, sem a tanárokat nem tekintik referencia-csoportnak.

Az iskola társadalmi beágyazottságának, az iskola és az őt övező társadalom kapcsolatának változását jelzi, hogy olyan fogalmakkal kell megbarátkoznunk e területen, mint „partnerségi viszony” és „kliens”.

Mind a szülői társadalomnak, mind a tanügyigazgatásnak módja van arra, hogy a bizonyítványok és felvételi eredmények révén tájékozódják a képzés – rövidtávú – hozamáról.²

Az egyes iskolák stratégiai természetesen nem különböznek az egész oktatási rendszer teljesítőképességének szempontjából sem. A Monitor-vizsgálatok élesen rámutattak, hogy Magyarországon igen nagy a tanulók közötti tudáskülönbség, és ez a különbség – úgy tűnik – a rendszerváltás óta erőteljesen növekszik. Valószínűsíthető, hogy e különbségek meghatározó oki tényezője a kulturális háttér, elsősorban a szülők iskolai végzettségének különbségei.³ A PISA 2000 és az OECD által kezdeményezett felnőtt írásbeliség vizsgálat⁴ rámutatott, hogy Magyarországon – más, vizsgált országokhoz képest – erőteljesebb a szocio-ökonómiai státusz (és ezen belül különösen a szülők iskolai végzettségének) hatása a tanulói teljesítményre. Ez azt jelenti, hogy az oktatás expanziójával megjelenő heterogenitást, a korábban a középfokú oktatásból kiszoruló rétegek oktatását (ha úgy tetszik: felzárkóztatását) más fejlett országok eredményesebben oldották meg. A tanulási kudarc problémája Magyarországon – vagy másképpen: a tanulók tudásában meglévő különbségek felfelé nivellálása – az elkövetkező évek oktatásügyének lesz stratégiai fontosságú feladata.

A kimeneti teljesítményhez – a sikerhez és a kudarchoz – vezető belső intézményi történések, folyamatok azonban jószerével „fehér foltok” az iskolázásról való tudásunk térképén, amint arról egy átfogó beszámolóban olvashatunk: „...*változások történtek az intézmények légkörében, a tantestületen belüli viszonyokban, az igazgatók és a pedagógusok kapcsolatában, a pedagógusok és a tanulók közti viszonyban, a tanulók viselkedésében és az iskolához, a tanuláshoz való hozzáállásában. E folyamatok természetüknél fogva nehezen megragadhatók: nem mutatja be ezeket a statisztika, és igen ritkák azok a kutatások, amelyek a feltárásukra irányulnának.*” (Kiemelés tőlünk) (*Jelentés a magyar közoktatásról 1995. Szerk.: Halász Gábor és Lannert Judit, OKI, 1996.*)

² Az iskolarendszer hozamát jelző nemzetközi (IEA; TIMSS) és hazai tantervi/tantárgyi felmérések (MONITOR) összességében – a szövegértés kivételével – kedvező képet adtak a magyar tanügy rendszerszintű teljesítményéről. A megváltozott értékelési filozófiájú, újabb nemzetközi mérésben (PISA), amelyben a munkaerőpiacra belépéshez szükséges tudásminimum volt az – OECD – norma, a magyar tizenöt évesek teljesítménye az átlagnál gyengébbnek bizonyult.

³ A Monitor-vizsgálatok nem elemezték külön a szülők iskolai végzettségének hatását, de gyanítható, hogy a községek iskoláiban ill. a szakközépiskolában, szakmunkásképzőben tanulók gyengébb teljesítményének hátterében is a szülők iskolai végzettségének egyenetlen eloszlása áll.

⁴ Vári Péter et alia: Felnőtt írásbeliség-vizsgálat. In: Iskolakultúra, 2001. 5. sz.

Újabb, hét évvel későbből való idézetünk jelzi, hogy a köztük eltelt idő ellenére a szóban forgó kérdéskör vizsgálata/kutatása váltig a magyar oktatáskutatás „tartozik” oldalán szerepel. „Az intézmény ethoszát, rejtett tantervét, hatásrendszerét alapvetően meghatározzák a tágabb és szűkebb társadalmi környezet elvárásai, a belső szervezet működése, a tantestületi klíma, a tanárok és diákok, valamint a tanulók közötti formális és informális kapcsolatrendszer.” (Jelentés a magyar közoktatásról 2003, 239.p)

Kutatásunkkal e „fehér foltok” csökkentéséhez kívántunk hozzájárulni egy olyan területen – észak–alföldi régió –, amelyet a szakirodalom és a laikus közvélemény egyaránt előszeretettel gazdaságilag és kulturálisan (is) hátrányos helyzetű régióknak nevez.

Kutatási előzmények

Az iskolai pályafutás sikere/kudarca meghatározó jelentőségű a „fogyasztók” – gyermekek és szülei – nézőpontjából, lévén, hogy alapvető (egzisztenciális) érdekeltségek fűződnek sikerhez és kudarchoz egyaránt. Jóllehet ma már klasszikusnak minősíthető kutatási eredmények (Coleman 1966; Plowden-jelentés 1967) ismereteseek arról, hogy a családi háttér minősége azaz a család viszonyulása az iskolához, az általa képviselt értékekhez, az iskolai teljesítményhez milyen erőteljesen valószínűsíti az iskolai pályafutás milyenségét, mindazonáltal merev, kizárólagos determinációról nem beszélhetünk. Arra is vannak ugyanis megbízhatónak tekinthető adataink (Rutter et alia 1979), hogy az iskola **a maga belső működésének**, reagálásmódjainak, légkörének (ethosának!) **sajátosságaival** hogyan járul hozzá a sikeres és kudarcos iskolai pályafutáshoz. Jóllehet az intézményi belső működés olyan elemei, mint „reagálásmód”, „légkör” puha változónak tűnnek, ám iskolai empirikus kutatások sora tematizálta e változókat. E változók operacionalizált azaz a hivatkozott kutatásokban vizsgált elemei a következők: a tanítás mint kommunikáció (Ulich 1976; Wandel 1983); iskolai értékrend és tanórai értékelési eljárások (Fend 1969); az iskolai osztály mint munkahely (Dreeben 1973); az iskolai időkezelés sajátosságai és a tanítási rituálék (Jackson 1968); a tanári mesterség korszerű tartalma (Schon 1990; Schulman 1987).

A felsoroltak valamennyien az oktatáskutatás ún. **etnografikus irányzatát** képviselik. Ez az irányzat egy átfogóbb kutatási paradigmába sorolható (kulturális antropológia). A kulturális antropológusok érdeklődése – a távoli, egzotikus kultúrák leírása után, ahol a siker biztos volt hiszen a leghétköznapibb jelenségek rögzítése is új tudományos eredménynek minősülhetett – a saját hazájukban élő emberek, először – érthető módon – a sajátjukétól távol lévő szubkultúrákban élők (hajléktalanok, gettók lakói) felé fordult. De: a vizsgálati módszer, a résztvevő megfigyelés, már részletekbe menő kidolgozottsággal rendelkezésre állt. Bizonyos idő elteltével aztán az „etnografikus vénájú” a kutatók figyelme a „normál” életet élő többségi társadalom felé fordult, s ennek a változásnak az egyik terméke, hogy elkezdtek figyelemre méltatni olyan nagyon is ismerősnek tűnő, hétköznapinak számító intézményt, mint az iskola. E szemléletmód képviselői között egy valamiben van lényegi egyetértés: abban, hogy az intézmény deklarált szándékai és manifeszt pedagógiai eljárásaival egyidejűleg erőteljesen érvényesül egy olyan – nem manifeszt – hatásrendszer is, amelynek felismerése és a hozzá való alkalmazkodás minősége döntő a növendék sikeres vagy kudarcos iskolai pályafutására nézve. Ezt a **hatásmechanizmust, amely lényegében implicit szabályrendszernek** tekinthető, az irodalom a „**rejtett tanterv**”⁵ szaknyelvi metaforával fejezi ki, amelyet a továbbiakban az egyszerűség kedvéért idézőjel nélkül írunk (Ballantine 1983; Vallance 1985). Maga az elnevezés a szakirodalomban először a *Life in Classrooms* (Jackson 1968.) című munkában bukkan föl, ám szerzőnk érdeme kevésbé egy eleddig ismeretlen jelenség

felfedezése, leírása – sokkal inkább egy találó megnevezés megtalálása, hiszen a rejtett tanterv sok hasonlóságot mutat egyéb, korábban megfogalmazott koncepciókkal. Ezek közül talán a legismertebb Dewey *collateral learning* fogalma (Dewey 1938).

A szakirodalom a „rejtett tanterv” elméleteinek alapvetően két irányzatát különbözteti meg: egy funkcionalista szemléletű és egy (neo)marxista megközelítést (Lynch 1989).

Az intézményes oktatás/nevelés társadalmi funkciójából kiinduló funkcionalisták (Dreeben 1968; Jackson 1968; Margolis et al. 2001) felfogása szerint a családi szocializáció nem elegendő ahhoz, hogy a gyermek sikerrel beilleszkedjék a felnőtt társadalomba, szükség van az iskolai szocializációra is. E felfogás előképe a durkheimi gondolatmenet, amely különbséget tesz családi és iskolai nevelés között. Míg az előbbi inkább érzelempőzpontú, utóbbiban az absztraktabb, társadalmi elvárásokra utaló „kötelesség” dominál. Durkheim szerint egy társadalom csak akkor életképes, ha kellően homogén, ha tagjai megegyeznek az alapértékekben és -normákban. A nevelés célja ennek az egységnek az erősítése azáltal, hogy a gyerekben rögzítsék a kollektív élethez szükséges hasonlóságokat (Durkheim 1980). Egy társadalom stabilitása megköveteli a közösen vallott értékek együttesét, egy erkölcsi konszenzust. A gyermekek iskolai szocializációjuk során általánosan elfogadott értékeket tesznek magukévá, mint például a teljesítmény elvét. A rejtett tanterv révén megtanulják, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek függenek az iskolában elért eredményektől, hogy azok, akik jól tanulnak, felnőtté válva előnyösebb helyzetbe, magasabb beosztásba kerülnek, illetve fordítva, akiknek rosszak az iskolai osztályzataik, felnőtt korukra alacsonyabb státusz jut, s leginkább azt, hogy ez a szelekciós mechanizmus igazságos. A társadalom ezáltal nagyrészt elejét veszi az egyenlőtlenségekből fakadó esetleges konfliktusoknak, e közmegegyezésnek köszönhetően biztosított a status quo megőrzése. (Ha szóhasználatban nem is, lényegét tekintve itt Parsons nézetei köszönnek vissza.) A rejtett tanterv e funkcionalista magyarázata *consensus theory* néven is ismert.

A pszichológus Jackson bevezette fogalmat igen hamar felkarolták marxista, neomarxista oktatáskutatók, akik túllépve a jelenség egyszerű leírásán, annak komoly elméleti háttérét dolgozták ki. Szinte nincs olyan, a rejtett tantervvel foglalkozó írás, amely ne tenne említést Samuel Bowles és Herbert Gintis 1977-ben megjelent *Schooling in Capitalist America* c. könyvéről, amelyet emiatt a későbbi elméleteket is meghatározó alapműnek tekinthetünk. Nem annyira a benne kifejtett gondolatok miatt, hisz azokat jószerint mindenki kritikával illette (évekkel később a szerzők maguk is módosították, részben visszavonták állításait), hanem azért, mert az ott bemutatott érvrendszer sokak számára láthatóan kiváló alkalmat nyújtott az elhatárolódásra, s ezáltal kiindulópontja lehetett a saját okfejtéseknek.

Bowles és Gintis radikálisan szembehelyezkedett azokkal, akik az oktatásban az egyéni fejlődés, a társadalmi mobilitás lehetőségét látták, vitatták egy társadalmi konszenzus meglétét, s abból indultak ki, hogy az iskola legfőbb funkciója az uralkodó kapitalista társadalom újratermelése, s ennek eszköze a rejtett tanterv. A szerzőpáros idézett munkájában (is) kifejtett koncepciója az ún. *korrespondencia elmélet*ként vált ismertté. Eszerint a kulturális szféra – így az oktatás is – a termelési viszonyok tükörképe, a társadalmi tudatot kizárólag a gazdasági feltételek határozzák meg. Az iskolának nincs önálló mozgástere, egy az egyben megfeleltethető a kapitalista munkahelynek, úgyhogy működésének megértése nem képzelhető el a munkahelyi struktúrák rájuk gyakorolt hatásának elemzése nélkül. A munkahelyi értékek és normák hierarchikus mintázata ugyanúgy tetten érhető az iskolában is (iskola mint gyár). Az iskola feladata nem más, mint hogy a diákokkal elsajátíttassa azokat az attitűdöket, amelyek szükségesek a kapitalista gazdaság működéséhez, hogy zökkenőmentessé tegye az átmenetet a munka világába. Ez azt is jelenti, hogy a munkahelyi munkamegosztáshoz analóg módon az iskolában is különböző módon folyik az oktatás: a diákokat társadalmi hovatartozásuk szerint, eltérő módon tanítják (Anyon 1980).

Az ezzel szemben megfogalmazott bírálatok arra mutattak rá, hogy a korrespondencia elmélet leegyszerűsített, mechanikus összefüggést tételez gazdaság és oktatás között. Ezzel szemben az oktatás, jóllehet nagy mértékben függ a gazdasági viszonyoktól, nem elhanyagolható saját mozgástérrel, autonómiával is rendelkezik (Apple 1979 és 1982; Aronowitz–Giroux 1985; Giroux 1983). E szerzőket összefoglaló megnevezéssel az ún. kritikai kultúrakutatás képviselőként tarthatjuk számon. (Az irányzat szakmai–szellemi központja a birminghami székhelyű Center for Contemporary Cultural Studies=CCCS).

Ez az irányzat a kultúra és a politika kapcsolatát, összefonódását vizsgálja a mindennapi életben. Elméleti szempontból különösen jelentős, hogy a kritikai kultúrakutatók felhívták a figyelmet a hegemoniával szembeni szubkulturális ellenállásra (resistance theory=szubkulturák ellenállási elmélete). Eszerint az egyén nem teljesen kiszolgáltatott az uralkodó ideológiának (esetünkben: a rejtett tanterv révén közvetített értékeknek), hanem aktívan ellene is szegülhet.

Az elmélet egyik kulcsalakjának számító Paul Willis a magyarul olvasó hazai közönség előtt sem ismeretlen. 1977-ben megjelent művében (a magyar kiadás *Skacok* címmel látott a közelmúltban napvilágot) az iskolával (kultúrájával) szembeni ellenállást megtestesítő munkásosztálybeli fiatalok körében végzett hároméves kutatásának eredményeit ismerteti.

Willis említett munkájában lényegében alátámasztja Bourdieuu nézetét, hogy az intézményes oktatás elsődleges célja a társadalmi osztálytagozódás fenntartása. A vizsgarendszer demokratikus álcája mögött az uralkodó csoportok érdekei húzódnak – a gazdasági hatalom sokkal (át)láthatóbb működése elbújik a kulturális tőke finomabb mechanizmusai mögé.

Megfigyelései alapján Willis arra a következtetésre jut, hogy a „skacok” nagyon is tisztában vannak mindezzel, s ezért a maguk módján ellenszegülnek az iskolai oktatásnak. Szembe helyezkednek az iskola közvetítette individuális értékekkel, s kialakítják a kollektivitást hangsúlyozó, munkáskultúrában gyökerező saját kultúrájukat. Ez azonban számukra csapda: éppen ellenállásuk, iskolai ellenkultúrájuk révén járulnak hozzá a társadalmi egyenlőtlenségek újratermeléséhez (a gyenge iskolai eredmények egyenesen vezetnek a munkáslét felé).

Bár Willis maga nem használta a rejtett tanterv terminust, megállapításai igen tanulságosak az általa jelölt jelenségvilágra nézve. Okfejtéséből kiviláglik, hogy jóllehet etnografikus módszerekkel dolgozott, ám eredményeit rendszerszintű következtetésekre használta föl. Az aprólékosan vizsgált és leírt, osztályszintű „szkénék” számára csak kiindulópontot a társadalom egészére, az iskolarendszerre vonatkozó megállapításaihoz.

A rejtett tantervnek – egyéb, a társadalomtudományokban használt fogalmakhoz hasonlóan – számos meghatározása létezik. Általában azokat a hatásokat értik rajta, amelyek jóllehet az iskolában/osztályteremben érik a diákokat, ám amely törekvések nem szerepelnek az iskola meghirdetett (deklarált, manifeszt) oktatási és nevelési feladatai között. Másképpen (a rejtett tanterv) „...implicit normák, értékek és meggyőződések átadásának folyamata, amely a tanterv mélystruktúrája és – különösen – az iskolai, osztálytermi interakciók révén valósul meg” (Whitty 1985).

E meghatározás folyamatként értelmezi a rejtett tantervet, saját korábbi vizsgálataink (Szabó 1988) eredményeire támaszkodva azonban azt is állíthatjuk, hogy egyszersmind „termék”, (iskolai) szocializációs termék is (a tömeges helyzetben való sikeres létezés technikái: a megszólalás/jelentkezés rituáléi; a versengés elfogadása/elutasítása; alkalmazkodás a Pygmalion-hatáshoz stb.). Mindezek elsajátítását, megtanulását illetve elutasítását – személyi, alkati adottságokon túlmenően – alapvetően a növendék(ek) társadalmilag/szubkulturálisan kódolt reakciómódjai határozzák meg (Willis i.m.).

A sikeres/kudarcos pályafutás attól függ tehát lényegileg, hogy a növendék milyen mértékben képes alkalmazkodni a látens normákhoz, az implicit szabálykészlethez (Woods 1980).

A hazai kutatási előzmények sorában egy jeles tantervelméleti szerző munkásságát említjük (Faludi 1967), valamint azokat a megközelítéseket, amelyek az intézményi szervezetejlesztés

(Csepeli 1975) illetve a tanóra társas közege dinamikájának (Járó 1986; Szabó 1988) nézőpontjából vizsgálták az iskola életvilágát.

Az intézményi életvilágok vizsgálatában társadalmi jelentésekkel felruházott jelenségekkel állunk szemben. Ebben az értelemben az iskolai szervezet világa (is) kettős természetű: feltételrendszerében egyfelől eleve adott a benne élők számára, másrészt **szakadatlanul történik a jelenségeket értelmező jelentésalkotás, jelentéstulajdonítás** folyamata. Ám korántsem szükségszerűen a szavak szintjén. Az iskola normál, mindennapi „üzemmenetében” ez gyakorta **a viselkedéstanulás, az alkalmazkodás szintjén** valósul meg.

Összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy **a „rejtett tanterv” kutatásának legfőbb tárgya az iskolai szocializáció, melynek – meggyőződésünk szerint – legfontosabb tényezője a tanítás révén történő nevelés/formálás (deformálás?!) folyamata, továbbá a társak viszonyulása és az iskolában dolgozó felnőttek (tanárok és nem tanárok) viselkedése.**

Kutatásunkban az e tényezők által létrehozott hatáseggyüttest neveztük iskolai életvilágoknak (az „iskola belső világa”), s ennek empirikus vizsgálatára vállalkoztunk.

Az adatfelvétel céljára kijelölt vizsgálati területek megállapításakor tekintetbe kellett vennünk, hogy korábban ismeretlen méretű heterogenitás jelent meg a képző intézményekben.

— Az alapfokon (általános iskola) egy viszonylag újkeletű nevelésfilozófiai koncepció és egy aktuális oktatáspolitikai törekvés eredményeképpen megjelentek az ún. speciális képzési szükségletű gyermekeket befogadó „inkluzív iskolák”.

— A középfokon a heterogenitás a motiváltság, a „hozott tudás” és az aktuálisan megszerzett tudás nyomasztó különbségeiben jelenik/jelent meg.

— A tudás, a szakmaiság új értelmezéseinek és az iskola demokratizálódásának következtében megváltoztak a tanárral mint nevelési/oktatási/képzési szakemberrel szembeni elvárások.

Álláspontunk szerint az említett „másságok” adottságok, amelyeket célszerűtlen és terméketlen lenne egy szigorúan normatív nézőpontból kulturális és/vagy egyéb „deficitként” értelmeznünk. Ezek olyan adottságok, amelyekkel minden valóságelvű pedagógiának (didaktikának, tanárnak és iskolavezetésnek egyaránt) számolnia kell.

A kutatás tematikus súlypontjai (területei) a következők voltak:

** Iskolai életvilágok az inkluzív nevelés (általános) iskoláiban.

** Iskolai életvilágok: rejtett tanterv középfokú iskolákban.

** Tanulási kudarcok a középiskolában

A kutatás során az alábbi fő kérdésekre kerestünk válaszokat:

** Milyen stratégiákat alkalmaznak az ún. inkluzív intézmények (általános iskolák) a sajátos specifikumokkal bővült feladataik ellátásához szükséges erőforrások megszerzése érdekében? Hogyan kezelik ezek az iskolák a Magyarországon még szokatlan együttnevelésből fakadó ellentéteket, konfliktusokat? Miféle eljárásokat alkalmaznak az érdekek egyeztetésében?

** Melyek az iskolai szocializáció, főként a *tanítás révén történő nevelés* (emberformálás) jellegzetességei a megváltozott feltételek közegében a választott régió középfokú intézményeiben?

** Az intézmény napi működéséből és tanórai folyamataiból kirajzolódnak-e teljesítményképes, a megváltozott körülményekre, feltételekre reagáló – intézményszintű és osztályszintű – alkalmazkodási stratégiák?

Kutatási módszerek/eszközök

Amikor a vizsgálat koncipiálásában a kutatócsoport eljutott abba a munkafázisba, hogy a kitűzött célokat a „megcsinálhatóság” operatív teendőire, kutatási eszköztárrá transzformálja, szembe találta magát a tárgy természetében rejlő nehézségekkel. Az „iskolai életvilág/az iskola belső világa” nyilvánvalóan összetett kutatási tárgy, amiből következik, hogy vállalkozásunk sikerének kulcsa egy, **a vizsgálandó tárgy természetével adekvát kutatási eszköztár kialakítása volt.**

Az egyértelműen láttuk, hogy az inkluzív iskolák esetében – lényegében helyzetfeltáró jellegű vizsgálatról lévén szó – az empirikus oktatáskutatás sztenderd eszközeivel, kérdőívvel (1. melléklet) és interjúzással lehet dolgozni.

A középfokú intézményekben történő vizsgálódás esetében azonban sajátos helyzetben voltunk. Tudjuk (tudtuk) a problémátörténeti előzményekből, hogy a rejtett tanterv kutatásában az etnografikus módszer bizonyult eredményesnek, magunk is ezzel élünk korábbi vizsgálatainkban (Szabó 1988). Azt tapasztaltuk azonban, hogy a (résztevő) megfigyelés módszeréről le kell mondanunk, főként mert a vizsgálat terepül kiválasztott iskolák vezetői mintha húzódoztak volna attól, hogy kérdezőbiztosainkat tartósan „vendégül lássák”. A korábbi, államszocialista időszakban végzett iskolakutatásokban „természetes” volt, hogy az intézményvezetők nem álltak ellent az ilyen kéréseknek/megkereséseknek. Vajon mi lehet(ett) az oka a korábbi engedékenységnek és a jelenlegi tartózkodásnak? „Fortélyos félelem” (?) a korábbi időszakban, amikor – bár akkor is alapvető szakmai etikai kérdésnek tartottuk az észleletek kizárólag kutatási célra való felhasználását, és ezt minden esetben közöltük is az intézményvezetőkkel – az igazgatók váltig valamilyen módon a „felsőbbség”, a „hatóság” emberét látták az oktatáskutatókban. (?) De vajon mi lehet az oka ma a húzódozásnak: a tanügy másfél évtizedes, turbulens változásait követően egyfajta „reformfáradtság” vagy az intézményi önállóság határozottabb tudata és képviselése, esetleg mindkettő? (Nem sikerült kiderítenünk, de ha a magyarázat ez az utóbbi, akkor azt kedvező társadalmi fejleményként értékeljük).

Ám a kérdés mindazonáltal megmaradt: milyen módon, miféle módszerrel vizsgálódhatunk, ha a „királyi út” nem járható.

A társadalomtudományi kutatásban ismeretes kutatási eszköz a (munka)szervezetek humán atmoszférájának vizsgálatára szolgáló ún. légkör-kérdőív. (Az oktatáskutatás hazai hagyományai is ismerik ezt, a 90-es évek első felében egy Halász Gábor által koncipiált és vezetett kutatásban dolgoztak ilyen eszközzel). Kutatócsoportunk (a kutatásvezető hangadó szerepével) úgy ítélte meg, hogy az intézményi légkör rangskálán történő „méréséről” (ami a kvantifikálhatóság révén a komoly, tudományos eredmény megbízhatóságát, szigorúságát sugallja, jóllehet ebben az esetben is csak becslésről, nem mérésről van szó) lemondunk, más úton próbálunk járni.

Újabb kutatásaink (Szabó 2000) tapasztalatai alapján ugyanis jó esélyt láttunk arra, hogy módszertani eszköztárunkat abba az irányba gazdagítsuk, hogy tetemes adatmennyiség – az értelemszerű mennyiségi feldolgozás mellett – **kvalitatív (értelmező/hermeneutikai) feldolgozásra is alkalmas legyen.** Így jutottunk el a **metafora-elemzés** módszeréhez és egy

e célra általunk kifejlesztett **középiszkolai tanulói kérdőívhez** (2. melléklet) illetve **tanári interjútervhez**.

E feladat megoldása abban állt, hogy a tagolatlan, diffúz, bizonytalan körvonalú „belső világot” mint sajátos entitást kellett többlépcsős megközelítésben vizsgálható, regisztrálható, **operatív változókká** formálni.

A középiszkolai kérdőíves adatfelvétel területei a következők voltak:

- ** „Metaforák” (kérdőív „A” rész);
- ** „Közérzet” (kérdőív „B” rész);
- ** „Tanítási rituálék” (kérdőív „B” rész);
- ** „Szabályozási mechanizmusok” (kérdőív „B” rész);
- ** „Tanulói alkalmazkodás az intézményhez” (kérdőív „C” rész).

Ezekből kiindulva, egyszersmind azokhoz rendelve a kategóriaképzés (változók) során az alábbi menetben jutottunk el az operatív változókhöz, azaz a megállapításokhoz/ kérdésekhez: a vizsgálat (fenti) fő területei → változócsoporthoz → közvetítő változók → operatív változók. Az elemzésben a közvetítő változókat tekintettük olyan aggregált változóknak, amelyek köré szerveződtek az empirikus anyag feldolgozása során az elemzések, értelmezések. **Ezeket a változólistákat a kutatás fontos meta-szintű hozamának, eredményének tekintjük (3. és 4. melléklet).**

A kutatás mintája

A kutatás bázisintézményének (DE) elhelyezkedéséből s avval összefüggésben szemléleti alapállásunkból következett, hogy a mintaválasztásban a regionalitás szempontját kívántuk érvényesíteni. Ugyanakkor – a kutatás részterületi céljaiból kiindulva, egyszersmind számba véve a vizsgálatok lebonyolításához rendelkezésre álló személyi háttérrel – mértéktartást, józanságot kellett tanúsítanunk. Reprezentativitásra az adatfelvétel egyik területén („inkluzív nevelés”) törekedtünk, összhangban azzal a döntésünkkel, hogy a helyzetfeltárást a lehető legszélesebb tapasztalati bázisra alapozhassuk. A középiszkolai minta esetében ennél szerényebb tapasztalati bázissal is beértük (a régió 16 középiszkolája), mivel e részterületen a célunk egyfajta „láttelel” elkészítése volt, annak megrajzolása, hogy „folynak a dolgok a tanítás mindennapjaiban” egy erősen megváltozott feltételrendszerű közeg középiszkoláiban. A középiszkolák esetében a mintaválasztás egysége az iskola volt, a kérdőívet pedig a 10. évfolyamok két-két párhuzamos osztályában („erős tanulmányi eredményű osztály” – „gyenge tanulmányi eredményű osztály”) töltöttük ki, kérdezőbiztos irányításával (összességében 895 kérdőív).

A kutatás eredményei (részterületek szerint)

Inkluzív nevelés az észak-alföldi régió általános iskoláiban

A mintáról

A minta adatait a 2005-ös kutatási részjelentés tartalmazza. Az inkluzív nevelés helyzetének feltárását szolgáló adatgyűjtésben szociológiai nézőpontot érvényesítettünk, azaz független,

ún. kemény változóként kezeltük a vizsgált iskolák földrajzi elhelyezkedését (megye), az iskolát körülvevő település jellegét, lélekszámát valamint az iskola jellemzőit (tanulólétszám, tantestület nagysága, infrastrukturális ellátottság szintje), továbbá a speciális nevelési szükségletű növendékek aránya az iskola teljes tanulói népességében. (Az átlagos tanulólétszámú iskola 329 gyermeket és 29 nevelőt számlál). E mutatók mentén a következő tipológiát alakítottuk ki:

* nagyvárosi elit iskola (17%);

* községi kisiskola (44%);

* nagyobb községi és egyéb városi iskola (21%);

*egyéb városi nagy iskola (18%).

Terminológiai kérdések

Ennek az eredendően gyógypedagógiai fogantatású/tartalmú terminusnak értelmezési kontextusában újabb keletű fejlemény a gyermekek jogainak deklarálásából és kiterjesztéséből származó szemléletváltás. Azaz, a speciális nevelés fogalmát, amelybe korábban a különböző fogyatékoságokkal élő gyermekeket sorolták (gyógypedagógiai meghatározottság), manapság beleértik az intézményes képzés mindazon alanyát, akik a „normál” iskolai követelményeknek szociológiai/kulturális meghatározottságok miatt nem képesek megfelelni. Ez a fejlemény az angolszász világban (Alexiadou 2002; Rasmussen 2002; Williem 2003) következett be, de szinte azzal egyidőben a hazai gyógypedagógia szaknyelve is átvette a fogalom kiterjesztett értelmezését (Csányi 2000). Az ilyen értelmű kiterjesztés csak egy, a méltányosságot értéknek tekintő, annak elvét kitüntetten kezelő ideológia illetve oktatáspolitikai talaján képzelhető el.

Összevetve e konceptust az integráció fogalmával azt láttuk, hogy míg az integráció célja, hogy minél több gyermek tanuljon a többségi (általános) iskolában (azaz nem szegregáltan), addig az inklúciónak mint nevelési felfogásnak és oktatáspolitikai törekvésnek az a célja, hogy (szinte) valamennyi gyermek a lakóhelyéhez közel eső iskolában tanulhasson. E felfogásban a probléma tehát nem a gyermeké, hanem a képzési rendszeré: annak adaptív/inadaptív képessége a döntő momentum e kérdéskörben.

Eredmények/kutatási tapasztalatok (inkluzív nevelés)

Megállapíthattuk, hogy az iskolákban egyre inkább elfogadott az együttnevelés valamilyen (inkluzív vagy integrált) formája. Ez részint magyarázható azzal, hogy a társadalom különböző életszféráira, szegmenseire vonatkozó legiszlációban (rendelkezések, törvények) is kiemelten kezelt témakör a „másságok” kezelése, s ezzel összefüggésben mindez a társadalmi köztudat és értékek szintjén hangsúlyosan tematizált kérdéskörre vált. Másrészt a gyógypedagógia fejlődésének (diagnosztika és terápiás metodikák) következtében egyre nagyobb biztonsággal és pontosabban kiszűrhetőek a speciális képzést igénylő tanulók. Am azt is be kellett látnunk, hogy sok esetben az iskoláknak nincs választásuk abban a tekintetben, hogy fogadják-e a speciális szükségletű tanulókat, aminek több oka is van.

A törvények, és az azokban az iskolával szemben támasztott követelmények és előfeltételek három csoportba sorolhatóak: **személyi, tárgyi és dokumentum szintű** feltételek.

A **személyi feltételek** anyagi vonzata részben a főállású vagy megbízásos szerződéssel alkalmazott szakemberek bérét, részben a tantestület legalább néhány pedagógusának a továbbképzési költségeit (a képzés díja, útiköltség, helyettesítők bére) jelenti. Köztudott, hogy

olykor az alapellátás finanszírozása is nagy gondja a település önkormányzatának (kiváltképp és jellemzően kisebb települések esetében), ezért gyakran a szükséges beruházásokat is (felújítások, pótlások) az iskola alapítványának bevételeiből (bálok, vásárok, szülői befizetések, akciók) fedezik. **Arra azonban nincs lehetőség, hogy alapítványi forrásokból az oktatás és a fejlesztés személyi költségeit finanszírozzák, s ez ilyen módon komoly korlátja a speciális ellátási kínálatnak.**

A **tárgyi feltételek biztosítása** (az iskolaépület teljes vagy részleges akadálymentesítése, a mellékhelyiség átalakítása, a látássérültek segédeszközei, fejlesztő szoba biztosítása s annak megfelelő eszközökkel való felszerelése, a speciális szakirodalom beszerzése) olyan beruházás, amely **erősen szelektív módon érvényesül az iskola települési és társadalmi környezete** (szülők tehetősége) **adottságaitól/lehetőségeitől függően.**

A **dokumentum jellegű feltételek** megteremtése (pl. az Alapító Okirat módosítása) illetve annak korlátai szintén a már említett okok körébe tartoznak.

Az új típusú, sajátos feladatok ellátására ún. emelt normatíva igényelhető a központi tanügyi költségvetésből. E téren sajátos intézményi stratégiákat tudunk leírni. Ezek egyike, amikor az iskolavezetés – felismerve a speciális pedagógiai szakismeret szükségességét – vállalkozó nevelőit beiskolázza államilag támogatott képzésekbe. Ebben az az adott iskola és helyi fenntartója érdekeltsége közös („emelt normatíva” és pályázati lehetőségek, ami az adatfelvételkor hatalmon lévő kormány idejében elsősorban a cigány tanulók támogatására kiírt forrásokat jelentette). Ez a stratégia mind az adott intézmény, mind fenntartója szemszögéből célracionális, egyszersmind társadalmi nézőpontból is korrekt, „európai” megoldásnak minősíthető. Azt láttuk a vizsgálatban, hogy az iskolák a rászoruló gyerekek számára jellemzően „egyéni fejlesztést” vagy felzárkóztató foglalkozást, valamint beszédfejlesztést és csoportbontást ajánlanak fel. **Az első két megfogalmazás valójában korrepetálást jelent,** amit vagy átkeresztelnek valami jobban hangzóvá, vagy fordítva, pályázatokon nyernek pénzt egy időszakra speciális fejlesztési feladatokra, amit a valóságban túlóra és korrepetálás finanszírozására fordítanak. (Tehetik, hiszen a pályázati pénzek felhasználásának nincs minőségi elszámoltatása, elég csak önértékelő beszámolót írni és nagy szigorúsággal elszámolást készíteni.)

Az iskolák elsősorban azoknak a külső szakembereknek, intézményeknek kéri a szakmai segítségét, akiknek/amelyeknek ez egyébként is „hivatali kötelessége”, azaz ingyenesek (nevelési tanácsadók, családsegítők, szakértői bizottságok, gyermek–ideggondozók, logopédiai állomások, speciális iskolák, stb.)

A vizsgálatban megkeresett iskolák pedagógusai intenzíven vettek részt a különböző, e témakörbe sorolható képzésekben. Ez még akkor is kedvező fejleménynek minősíthetjük, ha tudjuk, hogy az iskoláknak minden évben rendelkezésére áll másra nem, csak képzésre költhető összeg, illetve a pedagógusok törvényileg előírt képzési kötelezettsége is ismert. (Mindez sajátos módon ellenpontozza az intézményvezetők általánosnak mondható „jeremiádjait” a mostoha intézményfinanszírozásról). Ugyanakkor a vizsgálatban megkérdezett nevelők **visszajelzései a képzések hatékonyságáról, használhatóságáról, azaz minőségéről azonban már kevésbé kedvezőek.** A megszerzett tudás és képzettség szakmai/társadalmi hasznosulásának elmaradását panaszolták fel jellemző módon, mondván, a tanultakat csak kis részben tudják a pedagógusok hasznosítani, mert zömük továbbra is korábbi munkáját **változtatlan feltételek mellett.**

Sajátos kettőséget tapasztaltunk intézményvezetők részéről az inkluzív problematika egésze iránt. Szakmai kihívásnak, fejlődési lehetőségnek tekintik – a beszélgetések a róla való beszélgetésben. Ám a megvalósítás erősen problématerhelt. Egyfelől a fenntartók kifejezetten támogatják speciális képzési szükségletű gyermekek felvételét „normál” általános iskolába (tipikusan az „életmentő” normatíva és a pályázati lehetőségek miatt). De magára a differenciált kínálatot megtestesítő speciális feladatok ellátását már vagy nem vagy erősen

vonakodva („harcok/ütközések árán”) képesek csak támogatni. A másik gond koncepcionális, fogalmi természetű: a döntéshozók (és sok esetben a pedagógusok) tájékozatlansága a témában. Kiderült az interjúkból, hogy az integráció és inklúzió fogalma keveredett a szakmai szóhasználatban (is). *(Az egyszerű beilleszkedés, vagy a szakirodalomban szűkebb értelemben használt integráció jelölést akkor használjuk, ha anélkül veszik fel a fogyatékos gyermeket a többségi intézménybe, hogy igazán ismernék sajátos szükségleteit, de elvárják tőle, hogy nyújtson hasonló teljesítményt, mint társai. Ez a maximális alkalmazkodás vagy asszimiláció a többiek szintjéhez való alkalmazkodást igényel, amire csak a jobb képességű tanulók alkalmasak. Ebben az esetben az iskolának nincs integrációs stratégiája, a pedagógus saját stílusában, az általa ismert módszerek alkalmazásával oktat, és nem változtat azokon. Az esetlegesen felmerülő problémák megoldása minden esetben a gyógypedagógusra vagy a szülőre hárul.)*

E kutatási részterület vizsgálata során az együttnevelésből adódó (esetleges) konfliktusok, érdekütközések kezelésének technikáira, módozataira is kíváncsiak voltuk. Ilyeneket azonban nem állt módunkban feltárni. Ennek az adott intézményi szinterek szereplőitől függően különböző okai lehetnek.

A vezetők – jól érzékelhetően és érthető módon – arra törekedtek, hogy saját intézményükről a lehető legkedvezőbb képet fessék, érzékeltetve a téma iránti elkötelezettségüket és pedagógiai elhivatottságukat, ezért súllyal csak a rajtuk kívülálló (finanszírozási) nehézségekről beszéltek. A kérdőívekből derült ki, hogy az esetleges nehézségeket már megelőzik azzal, hogy a sajátos nevelési szükségletű gyermeket nem veszik fel, ha a speciális igény már a jelentkezéskor kiderül. Ha csak később, már az oktatás során ismerik fel a problémát, akkor nevelési tanácsadóhoz, gyermek-ideggondóhoz, szakértői bizottsághoz irányítják a tanulót, őket kérve, hogy az érintett tanulót helyezték át valamilyen nem hagyományos osztályba. A pedagógusok konfliktusokról nem, hanem már a fentebb jelzett eljárásokról mint „megoldásról” beszéltek, meséltek. A vizsgálat során azért találkoztunk olyan szülőkkel is, akiknek sajátos nevelési szükségletű gyermeke többségi osztályban – azaz valóban inkluzív szervezeti keretben – tanulhatott (ezért a szülők nagyon hálásak voltak).

Kifejezetten érdekegyeztető/konfliktuskezelő eljárásokról tehát nem beszélhetünk. Ezen nagyon nem is csodálkoztunk, tudva azt, hogy a pedagógusok e körbe tartozó eszközkészlete (ismeretei, technikái, eljárásai) igen szegényesek, hiszen erre nem készíti fel őket sem az alapképzés, s megbízható (= „működőképes”) módon a továbbképzés sem. A vizsgálat tapasztalatai szerint jelenleg jobbra az ilyen ügyek kezelésében az ún. hivatalos utakat választják (áthelyeztetés, felmentetés, az önkormányzat jegyzőjének határozata, hivatkozás az Alapító Okiratra vagy egy közeli speciális iskolára/osztályra stb.), s ritkán élnek a megbeszélés eszközével. Azaz nem vonnak be szakembereket a többi szülő vagy a tanulók tájékoztatására az esetleges megváltozott helyzet, osztályos összetételről, nem vállalkoznak többszereplős beszélgetések irányítására.

A befogadó attitűd alakulására nézve azt mondhatjuk az észak-alföldi régió általános iskoláira vonatkozóan, hogy az iskolák abszolút többsége (94%-a) jelenlegi állapotában is képes (volt) valamilyen segítséget felajánlani, melyek sorában dominánsak az egyéni fejlesztések és a tantárgyi felzárkóztatások; s úgy tűnt föl számunkra, hogy a tanulási képességek fontos alapját jelentő mozgás- és beszédfejlesztés mint önálló terület is kezd gyökeret ereszteni az iskolákban. Ezzel szemben elgondolkodtató, hogy külön „odafigyelésként” érzik az iskolák a differenciált óravezetést, az esetleges csoportbontást is, ami megítélésünk szerint napi gyakorlatnak kellene lennie még egy nem „befogadó attitűdű” iskolában, tanórán is.

Azt is meg kell említenünk azonban, hogy a valódi inkluzív szervezeti keretet teremtő (kevés számú!), s valóban inkluzívan nevelő folytató iskolákban több tényező szerencsés együttjárása folytán (átlagosnál kisebb tanulócsoportok, speciálisan felkészített szakemberek,

az átlagosnál jóval gazdagabb, a speciális fejlesztés céljához illeszkedő taneszközkészlet, támogató társadalmi környezet) kiformalódóban van egy olyan tudásbázis, amely gyümölcsöző lehet(ne) mind az „normál” módon képezhető fiatalok intézményeiben, mind a tanárképzésben. Elsősorban a fejlesztő pedagógia diagnózisra törekvő analitikus beállítottsága (részképeség–zavarok megállapítása) és a jobbítást munkáló kimunkált módszertana és eszközei által. Ez a beállítottság ugyanakkor némileg rokonítható a tanárkutatások egyik uralkodó tendenciájában („teaching as reflective practice” Schon 1987; 1990; Schulman 1987) megjelenő gondolattal, azzal, amely e mesterségben a szakmai kultúra egyik meghatározó elemének az ún. reflektív habitust tekinti (Brookfield 1995; Szabó 2000).

Iskolai életvilágok: a rejtett tanterv középfokú iskolákban **A metafora–elemzés eredményei (középfokú iskolai kérdőív „A” rész)**

Fentebb említettük, a középfokú iskolákban egy külön e célra kifejlesztett, három részből álló kérdőívvel (4. melléklet) dolgoztunk.

E részvizsgálat köréből először a metafora–elemzés során szerzett és feldolgozott/értelmezett kutatási tapasztalatainkat foglaljuk össze, a részterület gazdája, Fenyő Imre elemzései alapján. E fejezet elméleti bevezetését, a metafora–elemzés alapjait adó ismeretelméleti/fenomenológiai alapvetést a kutatás anyagaiból összeállítandó kötetben adjuk majd közre, e helyütt – a terjedelmi korlátokra tekintettel – az empirikus vizsgálat fő eredményeit foglaljuk össze.

A vizsgálatban nem pusztán a növendékek iskola iránti/vele szembeni beállítottságaira voltunk kíváncsiak, hanem éppen „a mindennapi beállítódást megalapozó hangoltságokra” (Fenyő); ennek feltárására pedig olyan módszerre volt szükségünk, amelyik – úgymond – kizökkenti a kérdezettet a jól ismert, megszokott napi működésből, mert olyan feladat végrehajtását kéri tőle, amely nem válaszolható meg pusztán a rutinok, a (meg)szokások alapján.

Ez a módszer a metafora–elemzés. Az adatfelvétel során olyan komplex képek (metaforák) megalkotására kértük a fiatalokat, amellyel saját iskolájuk jelentését illetve iskolájukhoz való viszonyulásuk jelentését fejezték ki. Összességében 644 diák adott választ a kutatás ezen részterületén, amelyből 570 érdemben elemezhető/értelmezhető válasz volt, ezekből 6 kategóriát képeztünk, az alábbiakat:

„Az iskola börtön” (laktanya; zárka; rabszolgotartó ültetvény; zárda; elmeagyógyintézet; koncentrációs tábor) (26%).

„Az iskola (együtt)működés” (méhkaptár; hangyaboly; gépezet; kinyíló virág; zakatoló vonat) (8%).

„Az iskola univerzum” (város; világ; ország; tenger) (9%).

„Az iskola adatbázis” (világháló; könyvtár; múzeum; tudáshalmaz) (7%).

„Az iskola környezet” (rom; palota) (11%).

„Az iskola eszköz” (lépcsőfok; mankó; lehetőség; segítség; gyógyszer; reménysugár) (3%).

A válaszadók egy jelentős csoportjától (összességében a megkérdezettek egyharmada) olyan válaszokat kaptunk („az én iskolám jó”, „az én iskolám egy otthon”), amelyek részint sematikus tartalmuk, részint az indoklás hiánya következtében nem adtak elégséges

alapanyagot a témát gondozó kutató (Fenyő Imre) számára, így ezek elemzéséről/értelmezéséről le kellett mondania. (Ez az indoka annak, hogy az értelmezhető válaszok összességükben nem érik el a 100%-ot).

Az „iskola börtön” metafora – gazdag szinonímasorral – a növendékek egynegyedének válaszaiban jelent meg. A kapcsolódó érvelés három ok körül sűrűsödött (az iskolai lét időbeli beszabályozottsága; mások hoznak döntést ügyeikben, irányítják őket; be vannak zárva, nem mehetnek ki). Sok válaszban megjelent a hatalmi hierarchia említése, gyakran olyan felzaklató, bántó érzelmektől kísérve, hogy szabályokat tartatnak be velük sokszor anélkül a törekvés nélkül, hogy megértsék velük ezek okát, indokát.

A „működés” képe három változatban jelent meg a tanulók metaforáiban: természeti kép formájában, valamely gép rendezett működéseként és mint emberi intézmény/szervezet összehangolt, rendezett működése. A természeti képek a természeti jelenségek lefolyásának rendezett, szabályszerű ismétlődését emelték ki, a gépre utaló metaforák uralkodó, konstans attribútuma a mozgás volt. E képek sugallata – értelmezésünk szerint –, hogy a diákok az iskolát komplex, bonyolult összműködésű rendszer élményeként élik meg, s nem túlzás azt állítanunk, hogy ez „a bonyolultságból kényszerítő erővel feltörő működés” (Fenyő) lenyűgözi őket, s ez hangolja alapvetően az iskola iránti beállítottságukat, s valóban iránta, s nem vele szemben, mert valamennyi kapcsolódó értelmezés pozitív tartalmú.

Az „univerzum” metaforában és értelmezési tartományában egyaránt a bogárzó képek (város, világ, ország, piac, kavalkád, bazár) sokszínűségét a funkcionális egység, a működés egysége tartja össze. Ezt az észleletet erényként, az iskolák erényeként értelmezzük, mert a sokszínűség értelmes, összehangolt működéssel párosul, abban jelenik meg, s ez mint alapélmény – igaz: mindössze a megkérdezettek 9%-a számára – azt jelzi, hogy számukra egy effajta „iskolai életvilág” érték.

Az „adatbázis” metaforában megjelenő képek illetve a hozzájuk kapcsolódó magyarázatok a (szellemi) gyarapodás terének mutatják be az iskolát, olyan helynek, ahol az arra törekvő diákok hozzáférhetnek a tudáshoz – tanulhatnak, ezáltal gazdagodhatnak. Tekintettel az iskola változóban lévő, sőt, nagy részben már meg is változott rendszerkörnyezetére, nem meglepő, hogy a növendékek alkotta képek zömében az elektronikus eszközök, a számítógépes adattárolás említése a meghatározó, amihez képest a „Gutenberg-galaxis” színterei (könyvtár és a múzeum) kevesebb említést kapnak.

A „környezet” metaforában megjelenített képekből kiderült, hogy a növendékek „olvassák”, értelmezik tárgyi környezetüket mint „életviláguk számukra jelentéssel és jelentőséggel bíró részét” (Fenyő). Azt keresik ebben, ami mentén kialakíthatják kötődéseiket az adott intézményhez. Azt állíthatjuk a vizsgálat adatainak elemzésére támaszkodva, hogy a „másodlagos természet”, az intézmények épített és tárgyi környezete határozottan sarokpontnak, az iskola iránti/vele szembeni kellemes és kellemetlen érzületek, kötődések és elutasítások „kristályosodási” pontjának mutatkozik.

A nyelvileg legigényesebben kimunkált képekkel az „az iskola...eszköz” metafora csoportban találkoztunk. Az ide sorolható képek mindhárom csoportjából azt olvashattuk ki, hogy a válaszadók határozott élményként élik át az iskola hatását előmenetelükre, pályájuk alakulására. Akkor, amikor a folyamatos és emelkedő előrehaladás képeit jelenítik meg (mankó, lépcső, létra, út előre), akkor is, amikor a képekben eme előrehaladás tétje jelenik meg (hatalom, jövő, lehetőség), s végezetül akkor is, amikor a metaforák tanúsága szerint a fiatalok az iskolát azzal a funkcióval azonosították, ami a biztonságérzetet nyújtó segítségnyújtásban realizálódik (szülő, rév, a megnyugvás helye).

Összegzően úgy nyugtázhatjuk a kutatás e részterületéről szerzett információinkat, hogy az iskola mint célfogalom analízise a metaforaelemzéssel eredményes módszernek

bizonyult, mert valóban gazdagította az iskolai élményvilágok tanulói megéléséről, észleletéről és értelmezéséről, egyszóval: az iskola belső világáról való aktuális tudásunkat.

Iskolai életvilágok: rejtett tanterv középfokú iskolákban

„Közérzet” és „Tanítási rituálék” részterület (középiskolai kérdőív „B” és „C” rész)

A kutatás itt ismertetett eredményei az Észak-alföldi Régió 16 középiskolájában, összesen 895 tanuló körében lekérdezett kérdőív alapján készültek.

Az elemzést segítő, a szövegben végig két alapvető háttérváltozót használunk, közülük egyik az iskolára, a másik pedig a tanulóra vonatkozik, és mindkettő valamilyen eredményességi skálán próbál kategóriákat megjeleníteni. Az iskolák között „jó”, „közepes” és „gyenge” intézményeket különítettünk el, a felsőoktatási továbbtanulás eredményessége, illetve az országos kompetenciamérésen a tanulók szövegértési és matematikai eredményessége mentén⁶. A diákok esetében a háttérváltozó a jó tanulókat és a gyenge tanulókat különíti el⁷. Mindezekon túl pedig – ahol annak értelmes jelentése van – megjelenik még az iskolatípus mint magyarázó változó is.

Közérzet

Az (iskolai) „Közérzet”-et az alábbi változócsoportok mentén vizsgáltuk: „Ethosz”; Iskolai előmenetel; Otthonosság (6. melléklet).

Az iskola ethosza

Az iskola ethoszát három dimenzióban próbáltuk megragadni, és ennek megfelelően a szokásrendhez, a tanárok nem tanórai viselkedéséhez és a viselkedési szabályokhoz kapcsolódó kérdéseket tettünk fel a diákoknak. Feltételezésünk szerint az iskola belső világáról sokat elárul az, hogy milyen ünnepei vannak a közösségnek, ezeket hogyan szervezik és hogyan élik meg. A válaszoló diákok tizede csak ritkán tudja, hogy mit is ünnepelnek valójában az iskolai ünnepeken, közel négyötödüket ezzel szemben jó érzéssel tölti el az, hogy náluk a szervezésbe a diákokat is bevonják. A gyenge tanulók esetében szignifikánsan nagyobb azok aránya, akik kevesebb tudással bírnak az ünnepekről, és teljesen analóg módon a gyenge eredményességű intézmények tanulóiról is ugyanez mondható el. A gyenge iskolákban a diákoknak több mint negyede gyenge tanuló, a jó iskolákban alig négy százalékuk, **így a gyenge tanuló és gyenge intézmény kategóriák már önmagukban is jórészt együtt járnak.**

Hagyománytisztelő iskolákban nem csak az ünnepek megszervezésének van önálló rítusa, de azoknak a viselkedési szabályoknak is, amelyek egyrészt privilégiumokat biztosítanak a tanároknak, másrészt erősen korlátozzák a diákokat. A tanári privilégiumok egyike, amikor a diákokkal szemben a tanároknak nem kell sorba állni. Ez a tény a legtöbb esetben mint ab ovo igazságtalanság csapódik le a tanulóknak. A tanároknak ez a fajta (nem tanórai) viselkedése sokkal inkább jellemző a jó eredményességű iskolákban, vagy úgyis mondhatnánk, hogy a tradicionális elitiskolákban. A hagyományok tisztelete és a szigorú szabályrendszer másik

⁶ A felsőoktatási továbbtanulás eredményességét *Neuwirth, G. 2005 A középiskolai munka néhány mutatója 2004. Országos Közoktatási Intézet, Budapest* alapján, a kompetenciamérés eredményeit az intézményi visszajelzés alapján soroltuk 3 kategóriába, és ezekből képeztünk egy összevont kategoriális változót.

⁷ Jó tanuló: nyelvtan, irodalom, történelem és matematika előző év végi jegyeinek átlaga eléri vagy meghaladja a 4,75-öt. Gyenge tanuló: nyelvtan, irodalom, történelem és matematika előző év végi jegyeinek átlaga nem haladja meg a 2,5-et.

jellegetes lecsapódása az, hogy beléphetnek-e a diákok szabadon az iskola olyan területeire, amelyek tipikusan felnőttek részére fenntartottak (tanári és igazgatói iroda). A diákok 65%-ának iskolájában a tanáriba diák nem léphet be. Ezzel a szabállyal háromnegyedük egyet is ért („Szerintem helyes, hogy a tanáriba csak nagyon indokolt esetben mehetünk be”). Ahol viszont a diákok mozgása a tanári szoba irányába sem korlátozott, ott a diákoknak több mint a fele nem ért egyet a szigorú szabállyal.

		a tanáriba a diák nem léphet be		teljes minta
		így van	nincs így	
szerintem helyes, hogy a tanáriba csak nagyon indokolt esetben mehetünk be	egyedül értek	67,2%	48,4%	60,6%
	nem értek egyedül	32,9%	51,6%	39,4%

p<0,01

Ez azt is mutatja, hogy azokon a helyeken, ahol szigorú szabályrendszerek működnek, a diákok talán kevésbé kérdőjelezik meg ezeket a szabályokat, azaz azt mondhatjuk, hogy ezek az iskolai létüket meghatározó szabályok már interiorizálódtak.

Iskolai előmenetel

Az iskolai előmenetel esetében különösen érdekes az, hogy a jó eredményekre való törekvés belső vagy külső készítés hatására valósul-e meg. Az általunk megkérdezett diákok kétharmada úgy vélte, hogy csak a továbbtanuláshoz szükséges jó bizonyítvány miatt hajt a középiskolában, 40%-ukban csak ritkán tudnak maguk a tantárgyi tartalmak érdeklődést kelteni. Ez utóbbi tekintetében szignifikáns különbséget találunk az egyes iskolatípusok tanulóinak véleménye között, a tantárgyak iránti érdeklődés a szakközépiskolában a legkisebb, a gimnáziumban a legnagyobb.

ritkán tudnak érdeklődést kelteni bennem a tárgyak	gimnázium	szakközépiskola	vegyes iskola	teljes minta
	35,7%	53%	39,4%	40,2%

p<0,01

Elmondható még az is, hogy a továbbtanuláshoz szükséges jó bizonyítvány lényegesen kevésbé motiválja a jó tanulókat, mint a közepeseket, valamint hogy a belső készítésnek csak egyéni szinten magyarázója a teljesítmény, mert a továbbtanuláshoz szükséges jó eredmény elérésére törekvésben gyakorlatilag nincs szignifikáns eltérés a különböző eredményességű iskolák között.

És vajon mi léphet a belső motiváció helyébe, ha az hiányzik vagy nem elég erős? A szülői elvárás. „Szüleim elvárják, hogy jól teljesítsek az iskolában” állítás viszonylatában gyakorlatilag nincs különbség a gyenge és a jó tanulók között, a diákok körülbelül 95%-a értett egyet a kijelentéssel. E tekintetben a különböző eredményességű iskolák tanulói között nincs különbség, vagyis a szülői elvárás nagyrészt ugyanúgy érvényesül mindhárom (jó, közepes, gyenge) kategóriában.

Otthonosság

Társas dimenzió

Úgy tűnik, mintha jobb tanulók esetében nagyobb lenne az esélye annak, hogy barátokra lelnek az osztályukban.

	átlaga 2,5 alatti	átlaga 2,5 feletti	teljes minta
nincsenek barátai az osztályban	7,8%	3,8%	4,3%

$p < 0,06$

Ám éppen a gyenge tanulók választották legnagyobb arányban azt, hogy barátaik inkább felsőbb évfolyamokról vannak. Ennek lehet magyarázata az, hogy közöttük feltehetően magasabb arányban fordulnak elő évismétlők, akik új osztályba kerülve is megőrzik korábbi társas kapcsolataikat.

Vajon maga a tanulmányi teljesítmény szerepet játszik-e abban, hogy ki kivel köt barátságot? A diákok több mint kilencven százaléka nem értett egyet azzal az állítással, hogy a vele hasonló tanulmányi eredményű tanulókkal barátkozna inkább. Ez a megállapítás gyakorlatilag egyaránt jellemzi mind a jó, mind a gyenge tanulók csoportját, szignifikáns eltérés e téren nem mutatható ki.

A társak általi elismertségnek, az osztályban valamiféle státusz birtoklásának jellegzetes útja egyik oldalról az, ha valaki a tanulásban segíti a többieket, ha lehet hozzá fordulni ilyen esetekben, másik oldalról pedig az, ha valaki benne van a közösségnek azokban az apróbb, közös csínytevéseiben, amelyek az összetartást alapozzák meg. A megkérdezett tanulók valamivel több, mint ötöde érzi úgy, hogy a társai akkor keresik a társaságát, ha valamit nem értenek. Evidens módon ez az arány jóval magasabb a jó tanulók között, de előfordul a gyengék esetében is.

	átlaga 2,5 alatti	átlaga 4,75 feletti	teljes minta
akkor jönnek hozzám a társaim, ha valamit nem értenek	11,9%	32,2%	21%

$p < 0,02$

Azzal viszont egyáltalán nincs kapcsolatban, hogy az adott tanuló milyen iskolatípusban tanul. Fordított a helyzet a másik esetben, ugyanis az egyéni tanulmányi eredménytől teljesen függetlenül értettek egyet a diákok azzal az állítással, miszerint „becsülnek az osztálytársaim, mert benne szoktam lenni a balhékban”. Ellenben úgy tűnik, hogy ennek a tényezőnek a státusz emelő szerepe az elitiskolákban és a gyengén teljesítő iskolákban magasabb, az átlagos iskolákban viszont alacsony.

	jó eredményességű iskolák tanulói	közepes eredményességű iskolák tanulói	gyenge eredményességű iskolák tanulói	teljes minta
becsülnek az osztálytársaim, mert benne szoktam lenni a balhékban	30,6%	21,6%	33,7%	27,9%

$p < 0,01$

Vagyis az elitiskolában az elismertség megszerzésének mindkét útja járható, a gyenge eredményességű iskolákban inkább a „balhés” diákok érvényesülnek az osztályban elfoglalt pozíciót tekintve, az átlagos iskolákban viszont egyik út sem feltétlenül vezet célhoz.

Egy diáknak az osztályában illetve iskolájában elfoglalt státuszát, pozícióját nem csak a többi diákkal meglévő kapcsolatainak minősége határozza meg, hanem nagyon erősen érvényesül az is, hogy a tanáraival milyen a viszonya. A vizsgálat keretei között arról is kérdeztük a diákokat, hogy egyetértenek-e azzal az állítással, miszerint a tanárok barátságosabbak a jó

tanulókkal. Előzetes várakozásainkat felül is múlta az egyetértők aránya (80%), különösen pedig az, hogy még a jó tanulóknak is 70%-a így érez.

	átlaga 2,5 alatti	átlaga 4,75 feletti	teljes minta
azt tapasztalom, hogy a tanárok barátságosabbak a jó tanulókkal	88,2%	70,5%	80%

$p < 0,02$

Nincs viszont szignifikáns eltérés aszerint, hogy a diák eredményesség szempontjából jobb vagy gyengébb iskolába járnak, sem pedig a program szerinti iskolatípus (gimnázium, szakközépiskola vagy vegyes középiskola) szerint. A tanár-diák viszonyt célzó, szándékosan erős állítással, miszerint „van egy-két tanár, aki a gyenge tanulót is emberszámba veszi” a diákok 9,5%-a nem értett egyet, ami meglehetősen nagy arány, hiszen ezek szerint a megkérdezettek tizede úgy éli meg iskolai mindennapjait, hogy gyenge tanulóként kirekesztve kell élnie, a tanárok jóindulatára kevésbé számíthat. A jó tanulók esetében ez az arány csak fele, 5% körüli, ám a gyengék között magasabb, meghaladja a 11%-ot. Az „emberszámba vesz” kifejezés már magában hordozza azt is, hogy a diákot a tanár személyiségében látja, és nem csak tanuló szerepe alapján, vagyis arra következtethetnénk a fenti eredményekből, hogy a gyenge tanulók esetében igazából csak a tanulmányi eredményességük érdekli a tanárokat. De elképzelhető-e az, hogy a jó tanulóknál ez másként működik? A választ az alábbi táblázat adja meg.

	átlaga 2,5 alatti	átlaga 4,75 feletti	teljes minta
nálunk a tanárok zöme pusztán tanulóként tekint a diákot	63,4%	50,5%	59%

$p < 0,01$

Azzal az állítással, hogy nálunk a tanárok pusztán tanulóként nézik a diákokat, a megkérdezettek közel 60%-a egyetértett, és még a jó tanulóknak is a fele. Ez a magas arány mindenképpen azt mutatja, hogy a tanulóknak másféle elvárásai is vannak a tanároktól, az iskola felé, mint pusztán a tudás közvetítése, ám érzéseik szerint ezekkel az elvárásokkal az iskola nem törődik. Még meglepőbb kép rajzolódik ki elénk, ha megnézzük, hogy a diákoknak ez az érzése különbözik-e attól függően, hogy milyen iskolában tanulnak. Ismerve a hazai elitiskolák versenyszellemét, azt gondolhatnánk, hogy bizonyára a felvételi-orientált, erős iskolák azok, ahol a tanárok elsősorban a tanulásra, a diákok minél jobb eredményeire koncentrálnak, és emiatt kevesebb figyelmük jut az (ember)nevelés más területeire.

	jó eredményes iskolák tanulói	közepes eredményességű iskolák tanulói	gyenge eredményességű iskolák tanulói	gimnáziumi tanulók	szakközépiskolai tanulók	vegyes középiskolai tanulók
azt tapasztalom, hogy a tanárok barátságosabbak a jó tanulókkal	55	57,4	71,4	*56,3%	*60,1%	*60,9%

$p < 0,01$

*az összefüggés nem szignifikáns

A fenti táblázat azonban jól mutatja, hogy ez nem így van. Minél kevésbé jellemző egy iskolára tanulóinak jó tanulmányi eredményessége, annál inkább érzik a diákok, hogy tanulógepként tekintenek rájuk tanáraik. A válaszok alapján azonban azt is tudjuk, hogy a diákok 60%-a úgy érzi, van iskolájában egy-két olyan tanár, akihez személyes problémáival is fordulhat. Szignifikánsan, de nem lényegesen nagyobb arányban válaszoltak így a jó tanulók, valamint 9%-kal többen a szakközépiskolások, mint a gimnazisták.

Amikor pedig egy osztálynak konfliktusa van valamelyik tanárával, a korábban már megismert státuszt emelő tényezők ismét hatásba lépnek, mert a „balhés” diákok és a többiek tekintélyét is kivívó, segítőkész jótanulók egyaránt nagyobb valószínűséggel vállalkoznak az osztály szószólójának szerepére.

	becsülnek az osztálytársaim, mert benne szoktam lenni a balhékban		akkor jönnek hozzám a társaim, ha valamit nem értenek		teljes minta
	így van	nincs így	így van	nincs így	
ha ütköziünk valamelyik tanárral, gyakorta én vagyok az osztály szószólója	39,9%	14%	28,8%	19,4%	21,2%

$p < 0,01$

Biztonságérzet

Egy diák az iskolában feltehetően akkor érzi magát biztonságban, ha érti a tanulmányi követelményeket és átlátja a tanári elvárásokat. A tanulmányi követelményeket a diákoknak közel kétharmada nyomasztóan magasnak érzi, és ebben nincs szignifikáns különbség a különböző eredményességű iskolák, vagyis az erős, átlagos és gyenge iskolák tanulói között. Az egyéni tanulmányi eredmények esetében viszont elmondható, hogy nem elsősorban a gyenge tanulók küzdenek a nyomasztó érzéssel, hanem leginkább éppen azok, akik közepes teljesítményt nyújtanak. De még a legjobb tanulók fele is úgy érzi, nyomasztóan magasak az iskolai követelmények.

A követelményeket nyomasztóként nem csak akkor lehet megélni, ha azok irreálisan magasak, hanem akkor is, ha nem világosak a diákok számára. Összességében a tanulóknak közel ötöde nem értett egyet azzal az állítással, hogy általában világos számára, mit várnak el tőle. Minden ötödik tanuló! Meglepő módon azonban nem a gyenge, hanem a közepes tanulók körében fordul elő ez gyakrabban, a gyengék és a jók nagyjából ugyanolyan arányban válaszoltak egyetértően, illetve egyet nem értően. A helyzet azonban nem ennyire egyértelmű, ha nem csak a tanulmányi eredményeket vizsgáljuk, hanem az intézményi környezetet is. Az alábbi táblázat azt mutatja meg, hogy eredményesség szerint jó iskolákban a gyenge tanulók számára is inkább világos, hogy mit és milyen szinten kell teljesíteni.

Számomra szinte soha nem világos, hogy mit és milyen szinten kell teljesítenem az iskolában		rossz tanulók	teljes minta
	jó iskolában	6,7%	8,2%
	közepes iskolában	12,2%	11%
	gyenge iskolában	28,3%	15,8%

$p < 0,05$

Tanítási rituálék

A „Tanári viselkedés” és a „Tanári reagálás tanulói megnyilvánulásra” közvetítő változók esetében szignifikáns összefüggéseket nem találtunk. A „Munkaformák” közvetítő változó

esetében viszont arra a nem várt eredményre jutottunk, hogy éppen a gyenge eredményességű iskolákban fordul elő gyakrabban az, hogy a tanulóknak az új anyagot otthon, önállóan vagy az órán bár, de önállóan kell feldolgozniuk. Ezen intézmények tanulói szorulóknak talán legjobban rá a tanári segítségre az ismeretszerzésben, mégis őket hagyják gyakrabban magukra ezzel a feladattal. A tanulók szükségleteihez igazított munkaforma-választás hiányát mutatja az is, hogy míg a csoportmunka bizonyítottan előnyös a gyengébb tanulók tanulásában, addig éppen hogy a gimnáziumokban, vagyis a mintánkban lévő jobb iskolák esetében találkozunk gyakrabban a használatával.

	jó eredményességű iskolák tanulói	közepes eredményességű iskolák tanulói	gyenge eredményességű iskolák tanulói	teljes minta
Nem emlékszem arra, hogy bármikor is kis csoportokban dolgoztunk volna a tananyag különböző részein	53%	61,8%	60,5%	57,6%

$p < 0,05$

Szabályozási mechanizmusok

Értékelési eljárások

A megkérdezett diákok közel kétharmada válaszolta azt, hogy a tanár szövegesen is közölni szokta véleményét az írásbeli munkákról. Ahol ez jellemző, ott a tanulók több, mint 90%-a úgy érzi, hogy sokat tanul ezekből a szöveges értékelésekből. Ez mindenképpen azt mutatja, hogy a szöveges értékelésnek sokkal nagyobb szerepe lehet nemcsak az elvárások világossá tételében, de a tudásátadás folyamatában is, valószínűleg mint megerősítés működik.

A diákok 16,4%-ára az jellemző, hogy bár a tanár szövegesen is közli a véleményét az írásbeli munkáról, mégsem tudják, hogyan tudnának jobb dolgot írni. Vagyis a szöveges értékelés nem minden esetben képes elősegíteni az eredményesség növelését, amit akár az is okozhat, ha a szöveges „értékelés” kizárólag minősítő elemeket tartalmaz. Erre a nyitott kérdések apropóján több példát láthatunk a diákok válaszaiban. Egy ilyen példa: „legyaláz az osztály előtt, mert nem tudom”. Szóbeli felelet értékeléséről szólva a válaszolók 11%-a számolt be arról, hogy a tanár a feleleten túl a gyerek személyére is tesz minősítő megjegyzéseket, hét százalékuk viszont azt válaszolta, hogy a tanár nem mond semmit, csak beírja a jegyet. Sem a szóbeli, sem az írásbeli produkció értékelése nincs összefüggésben az iskolatípussal vagy az iskola egyéb jellemzőivel, amit a magunk részéről inkább pozitív, mint negatív jellemzőnek gondoljuk.

Tanulói alkalmazkodás az intézményhez

Szolidaritás

Az osztálytársak egymással szembeni szolidaritását legjobban a súgás mechanizmusán, azzal kapcsolatos vélekedéseken lehet lemérni. A megkérdezett diákok 40%-a válaszolta azt, hogy náluk szokás súgni a felelőnek, 30%-uk azt válaszolta, hogy olykor előfordul, 23%-uk pedig feltételesnek nevezte („attól függ”), ahol ez a feltétel általában vagy az illető felelő diák, vagy a tanár személye. Mindössze hét százalékuk válaszolt egyértelmű nemmel a kérdésre. Az adatok alapján úgy tűnik, hogy valamivel gyakoribb a súgás a gyengébb tanulók megítélésében, és erős szignifikáns összefüggés van a súgás előfordulása és az iskola eredményessége között, mégpedig a gyengébb iskolákban gyakoribb.

feltett kérdés: Szokás-e nálatok súgni a felelőnek?	jó eredményességű iskolák tanulói	közepes eredményességű iskolák tanulói	gyenge eredményességű iskolák tanulói	teljes minta
igen	32,6%	40,5%	53,6%	40,5%
nem	9,5%	6,4%	5,4%	7,4%
olykor	34,1%	30,9%	19,3%	29,3%
attól függ	23,8%	22,3%	21,7%	22,8%

p<0,01

A súgás azonban nem csupán egy cselekvés, hanem komoly erkölcsi dilemma is. A diákokat ezt a dilemmát megtestesítő két állítással szembesítettük a kérdőívben: „A súgás 'normális' dolog, segíteni kell annak, aki nehéz helyzetben van.” illetve „Az iskolában igen erős a versengés egymással. Ha az ember súg, az 'ellenfelet' hozza jobb helyzetbe.” Jónéhányan voltak (11 százaléknyan), akiknek ezt a dilemmát nem is sikerült feloldaniuk, és mindkét állítással egyet értettek. Önmagában persze mindkettővel akár egyet is lehet érteni, de közvetlenül egymás után mégis elgondolkodtató lehet, hogy elfogadható vagy elutasítandó-e ez a cselekedet. Akik válaszukban nem értettek egyet a súgással, azoknak háromnegyede nem gondolja azt, hogy súgni az ellenfél versenyelőnye miatt nem kellene. A megkérdezettek 14%-a egyetért azzal, hogy a súgás előny az ellenfélnek, mégis közülük ötből négyen úgy vélik, segíteni kell annak, aki nehéz helyzetben van. Vagyis ebben az esetben valóban a szolidaritás működik a diákokban, hiszen belátják, hogy személyes érdekeiket is sérti e tett, de ennél fontosabbnak tűnik a másik segítése.

		átlaga 4,75 alatti	átlaga 4,75 feletti	teljes minta
súgni normális, segíteni kell	egyet ért	89,2%	83,4%	87,8%
	nem ért egyet	10,8%	16,6%	12,2%

p<0,03

A legjobb tanulók azonban mintha a fenti táblázat tanúsága szerint kevésbé lennének szolidárisak társaikkal szemben, legkevésbé ők gondolják azt, hogy súgni normális dolog, de ugyanők azok is, akik nem érzik azt, hogy ellenfeleiket jobb helyzetbe hozzák a súgással. Ez implicit módon azt a véleményt tartalmazza, hogy súgásra a gyengébbeknek van szükségük, akik a tanulmányi versengésben nem jelentenek konkurenciát a legjobbaknak.

Tanulási kudarcok a középiskolában

(E részterületet Dr. Buda Mariann elemzései alapján mutatjuk be).

A kutatásnak ebben a projektjében az eredeti célkitűzésen belül az alábbi kérdésekre kerestük a választ.

Tanulási nehézségek: hogyan élik meg a középiskolában tanuló diákok tanulási nehézségeiket? Miben látják az okot és a megoldást? Milyen mértékűek ebben a korosztályban a részképesség-zavarok? Kimutathatóak-e összefüggések a tanulmányi eredmények és a részképességek szintje között?

Szervezeti stratégiák: hogyan kezelik az iskolák a diákok heterogenitását?

A tanítás stratégiái: hogyan kezelik a tanárok a tanulási nehézségeket?

A kutatás középiskolákra vonatkozó részében valamennyi vizsgált részterületen azonos mintával dolgoztunk. A mintára vonatkozó adatokat valamint a mintán belül képzett csoportok (kategóriák) kialakításának szempontjait közöltük a beszámoló korábbi részében, így azok megismétlésétől eltekintünk.

Az adatfelvételben nem törekedtünk reprezentativitásra, hiszen kutatásunk feltáró jellegű. Vizsgálatunk eredményeit szélesebb körű, reprezentatív adatfelvétellel kellene megerősíteni, hogy megbizonyosodjunk arról, az általunk észlelt jelenségek valóban általánosan elterjedtek.

Mintánkban felülreprezentáltak az elit iskolák. Ennek elsősorban az volt az oka, hogy ezek az iskolák működtek közre legnagyobb hajlandósággal az adatfelvételben. A vizsgálatban részt vett iskolák közül 7 elit iskola (ezek közül 5 gimnázium, kettő vegyes: gimnázium és szakközépiskola), 7 átlagos iskola (ezek közül 4 gimnázium, 1 vegyes: gimnázium és szakközépiskola, 2 szakközépiskola) és 3 gyenge iskola (mindhárom szakiskola).

A vizsgálatban „jó tanulóknak” azokat tekintettük, akiknek a megkérdezett négy osztályzata közül (nyelvtan, irodalom, történelem, matematika) legfeljebb az egyik négyes, a többi ötös. A „rossz tanulók” azok, akiknél a négy tárgy átlaga nem magasabb 2,5-nél, illetve akiknek valamelyik jegye elégtelen.

	Rossz tanuló	Átlagos tanuló	Jó tanuló	Összesen
Elit iskola	16	199	165	398
Átlagos iskola	41	217	43	329
Gyenge iskola	45	117	2	169
Összesen	102	533	210	896

Módszerek

Kérdőív. Összesen 896 diák töltötte ki azt a kérdőívet, amelynek négy nyitott kérdése vonatkozott a tanulásra (középfiskolai kérdőív „C” rész). Ezeket kategorizáltuk és elemeztük.

A kérdőív további hat, zárt kérdése vonatkozik a tanítási és tanulási módszerekre. Ezek alapján is igyekeztünk képet alkotni arról, vajon a tanárok mennyire rugalmasak a megváltozott körülményekhez való alkalmazkodásban.

Részképességeket felmérő teszt. Ennek a tesztnek a kitöltését nem vállalta minden iskola. Három iskola (egy elit, egy közepes és egy gyenge) 2-2 osztálya, összesen 159 diák töltött ki egy négy feladatból álló, a tanuláshoz is szükséges részképességeket (figyelem, vizuális elemzés-összehasonlítás, vizuális szerialitás, auditív szerialitás) tesztelő feladatlapot.

Strukturált interjú az iskolák igazgatóival ill. néhány tanárával. E kérdések alapján képet alkothattunk arról, hogyan kezeli az adott iskola a tanulói heterogenitást, hogyan érzékelik a tanulási nehézségeket, és mit tesznek a probléma megoldása érdekében.

Következtetéseinkhez felhasználtuk a tanári félig strukturált interjúk néhány – témánkba vágó – mozzanatát is.

Tanulási nehézségek

A kérdőív nyitott kérdéseinek elemzése

A nyitott kérdések kódolásánál a kategóriákat úgy alakítottuk ki, hogy minden válasz egyértelműen elhelyezhető legyen. Ha több is megjelent a válaszban, az elsőt vettük figyelembe. (Feltételeztük, hogy az a legfontosabb válasz, amelyik először az eszébe jutott.) Miután minden választ kódoltunk, a 3%-nál kisebb előfordulási arányú kategóriákat összevontuk vagy a hozzá tartalmilag legközelebb álló, vagy az „egyéb” kategóriával. Az elemzést ezen kategóriákkal végeztük.

„Mi az, ami szerinted a legnagyobb nehézséget okozza neked a tanulásban?”

	%
lustaság	21,4
rosszak a tanárok	16,1
édektelenség	14,2
stressz	11,6
életfelfogás	10,3
túl sokat követelnek	9,7
családi problémák	5,6
egyéb	11,0
N	852

A diákok szignifikánsan különböző válaszokat adtak aszerint, hogy milyen a tanulmányi eredményük ($p < 0,06$).

Az átlagos tanulók kevésbé tartják magukat lustának, mint a gyenge vagy a jó tanulók, és ez a válasz közülük is azokra jellemző a legkevésbé, akik gyenge iskolába járnak. (Lehetséges például, hogy átlagos eredményeikért itt jóval több megerősítést kapnak, mint az elit iskolákban.)

Minél rosszabb a tanulmányi eredmény, és minél gyengébb iskolába jár a diák, annál inkább hajlamos a tanárokat hibáztatni a tanulási nehézségekért. Ezt tekinthetjük a felelőség áthárításának is, de az is lehet, hogy ezek a tanulók valóban több segítségre szorulnának, és ezért látják úgy, hogy a tanári támogatás elégtelensége áll a tanulási nehézségeik hátterében.

Hasonlóan az édektelenség is inkább a rossz tanulókra és a gyenge iskolákra jellemző válasz (az előbbtől valószínűleg nem függetlenül).

Fel kell figyelniük a stresszre, mint a tanulást akadályozó tényezőre. A stressz szembeüően gyakoribb válasz a jobb tanulóknál és azoknál, aki elit iskolába járnak; de szinte egyáltalán nem okoz gondot a rossz tanulóknak és a gyenge iskolába járóknak.

A követelményeket az elit iskolába járó átlagos tanulók érzik a legnyomasztóbbnak, a gyenge iskolákban a legritkább ez a válasz. Meglepő, hogy a rossz tanulók alig említik – ez azzal is összefüggésben állhat, mennyire érzik lustának magukat.

A családi problémák – szerencsére – nem jelentenek gyakori gondot.

„Nekem a ... tárgy megtanulása megy a legkönnyebben, mert...”

A tanulási nehézségekhez bizonyos értelemben közelebb jutunk, ha megnézzük azt is, milyen tárgyakat tanulnak a diákok könnyebben, és miért. A válaszokban megjelenő négy leggyakoribb szempont: az érdeklődés, a tárgyhoz való tehetség, a könnyű elsajátíthatóság és a tanár szerepe. Ezek a kategóriák természetesen nem függetlenek egymástól. Valójában az a dolog érdekessége, hogy a diák milyen oknak tulajdonítja a sikert, pontosabban melyik okot tartja elsődlegesnek. (A könnyebben elért viszonylag jó teljesítmény valóban siker és örömforrás, mert mindig vannak nehézségek is).

Az „érdekel, szeretem” motivációs kategória, az érzelmi viszonyulást hangsúlyozza. („Szeretem és ami tényleg érdekel, azt könnyen meg tudom tanulni.”) Az attitűd hosszú folyamatban alakul ki. Bár általában nagy szerepe van benne a pedagógusnak és általában a környezetnek, a diák mégis sajátjának, önmaga „részének” érzi. „Aktív” viszonyulást fejez ki, szemben a „van hozzá érzésem”-mel. Ez utóbbi kategória „passzív”, mert valójában egy külső okra utal, valamiféle fátumot, véletlent jelent, amihez alig van köze magának a diáknak. Bár gyakorlatilag ugyanazt jelenti, mint a „könnyen megy”, mégsem tekinthetjük véletlennek, ha a valaki éppen ezt a megfogalmazást választja.

Nem egyszerű értelmezni a „könnyű” kategóriát sem. Kissé tautologikusnak tűnik, hogy „azért tanulom könnyen a tárgyat, mert könnyű”. Valóban, a válaszokban nem mindig lehetett elválasztani, hogy ez a könnyű megtanulhatóság miből adódik: az alacsonyabb követelményekből, a tantárgy jellegéből, a tehetségből vagy az előzetes ismeretekből,

pontosabban gyakran mindezekből több is megjelent. Az a válasz, amelyik egyértelműen azt tükrözte, hogy a megjelölt tantárgyból nem kell tanulni, más kategóriába került. A „könnyű” kategória inkább azt fejezi ki, hogy az adott tantárgy követelményei könnyebben teljesíthetők a diák számára, mint más tárgyakéi.

A „jó a tanár” kategória azt jelzi, hogy a diák egyértelműen felismerte – és vállalja is! – tanárának szerepét a saját viszonyulásában és teljesítményében.

A diákok 93%-a válaszolt a könnyű tárgyra vonatkozó kérdésekre. Mindössze hárman írták, hogy „nincs ilyen”, és ketten, hogy számukra minden tárgy könnyű.

Túlfeszítenénk adataink magyarázó erejét (a minta nem reprezentatív), ha általános következtetéseket akarnánk levonni az eredményekből, és egy-egy jó – vagy rossz – tanár hatása nagyon erős lehet. A tendenciákra azonban mégis érdemes figyelni.

Nekem a ... tárgy megtanulása megy a legkönnyebben, mert... (gyakorisági sorrendben):

	Összes %
Érdekel, szeretem	53,7
Van hozzá érzékem	16,5
Könnyű	14
Jó a tanár	8,7
Egyéb	7,1
N	819

A sorrend mindhárom iskolatípusban azonos, de szignifikánsan mások az arányok ($p < 0,045$). A válaszok szignifikánsan különbözőek aszerint is, hogy a diák milyen tanuló ($p < 0,03$).

Az „érdekel” indok annál gyakoribb, minél jobb tanuló a diák, és minél nagyobb teljesítményű iskolába jár. A „van hozzá érzékem” válasz az elit iskola átlagos tanulóinál a leggyakoribb; legkevésbé jellemző ez a válasz a gyenge iskolák diákjaira és a rossz tanulókra. A „könnyű” válasz kiugróan magas a gyenge iskolák diákjainál, valamivel ritkább a rossz tanulóknál, legkevésbé jellemző az elit iskolák tanulóira. A tanárok szerepe a tárgy könnyen tanulhatóságában – ez előzőeknek megfelelően – annál nagyobb, minél rosszabb tanuló a diák és minél gyengébb teljesítményű iskolába jár.

Feltűnő, hogy az elit iskolákban sokkal erősebb az „érdekel” és a „van hozzá érzékem” szempontja, mint a másik két iskolatípusnál, és kevésbé van szerepe a „könnyűségnek” és a tanárnak. Ez összhangban van azzal a tapasztalattal, hogy az elit iskolában – legalábbis a kedvenc vagy fontos tantárgyaknál – nagyobb a motiváltság és a szellemi önállóság.

Már beszéltünk a „könnyű” kategória értelmezési nehézségeiről. Ezzel együtt feltűnő, hogy a gyenge iskolákban kétszer akkora arányban írták ezt az indoklást a diákok, mint az elit iskolákban. Nyilvánvaló, hogy a gyenge iskolákban több a kudarcos diák. Egy részük azokat a tárgyakat érzi legkönnyebben tanulhatónak, amelyeket egyáltalán van esélye megtanulni. Náluk fel sem merül az érdeklődés vagy a tehetség kérdése. (Megjegyezzük, hogy a gyenge iskolák mindössze 15 tanulója nem válaszolt a kérdésre – 8,9% –, és egyetlen diák írta azt, hogy nincs olyan tárgy, amelyet könnyen tanulna.)

A gyenge iskolák gyakran motiválatlan, kudarcokkal, tanulási nehézségekkel küzdő tanulói esetében sokkal nagyobb a tanár – felismert – szerepe, mint az elit iskolákban. Ennek persze lehetnek egyéb magyarázatai is. Például nem elképzelhetetlen, hogy egy elit iskolában a diákok számára inkább megszokott és természetes, hogy jók a tanárok, mint a gyenge iskolákban. Mégsem tartjuk valószínűnek, hogy ez lenne a döntő indok. Bár a tanárok számára szinte az egyetlen karrier-lehetőség, ha jobb iskolába törekednek, a kutatások nem erősítik meg, hogy a gyengébb iskolákban kontraszelektált, vándorló tanári kar lenne (Nagy

Mária 1998). A mindennapos tapasztalat az, hogy még a legjobb iskolákban is vannak rossz tanárok; a diákoknak így mindenütt van viszonyítási lehetőségük.

Nézzük most a könnyű tantárgyakat. (Az egyéb kategóriába vontuk össze azokat a tárgyakat, amelyek említése nem érte el a tanulók 3%-át.)

A könnyen tanulható tantárgyak sorrendje az egész mintán: idegen nyelv, történelem, irodalom, matematika, biológia, szakmai tárgy, informatika. Ez a sorrend majdnem megegyezik az elit iskolákéval. A másik két iskolatípus sorrendje ettől markánsan különbözik ($p < 0,001$).

Az elit és átlagos iskolákban az idegen nyelvet említették a legtöbben, mint könnyen tanulható tantárgyat. A gyenge iskolákban az irodalom és valamilyen szakmai tárgy volt a leggyakoribb; jóval kisebb arányban nevezték az idegen nyelvet könnyűnek. (Az előbbinél az indoklásban 51-en az érdeklődést említették, ami örvendetes, hiszen arra utal, hogy legalább ennyien szívesen tanulják a szakmájukat.) Itt a történelem sem olyan sikeres, mint az elit iskolákban.

A biológia tárgy helyzetét nehéz megítélni, mert a különböző iskolatípusokban erősen eltérnek az óraszámok.

Az indokok különböznek a különböző tárgyak esetén ($p < 0,001$). Az „érdekel” kategória minden tárgynál vezet – kiugróan magas a biológiánál –, egyedül a matematikánál előzi meg a „van hozzá érzésem” indoklás. Ez talán azt jelentheti, hogy a köztudat ennél a tárgynál tartja legfontosabbnak az adottságokat, tehát a diákok az itt elért sikert inkább tulajdonítják ennek, mint bármi másnak. (És talán a matematika azok közül sem érdekel mindenkit, akik úgy érzik, hogy van érzékük hozzá.) A „van hozzá érzésem” indoklás aránya még az idegen nyelvnél jelentős. (Lehet, hogy egy kicsit túlhangsúlyozzuk a nyelvérzék szerepét?... Igazából a nyelvérzék is tautologikus, hiszen mérésére, definiálására korlátozottak a lehetőségek; igazából a nyelvérzék általában éppen azt jelenti, hogy valaki könnye(bbe)n tanulja a tárgyat.) A „jó a tanár” indoklás jelentősebb arányban az irodalom, a történelem és a szakmai tárgyaknál fordul elő.

„Nekem a tantárgy megtanulása megy a legnehezebben”

Vizsgáljuk most meg, milyen tárgyak tanulása jelent a diákoknak nehézséget, és miért.

A tárgyak választása között szignifikáns ($p < 0,001$) különbségek vannak az iskolák teljesítménye és a diákok tanulmányi eredménye szerinti csoportokban is.

Nekem a tantárgy megtanulása megy a legnehezebben

	%
Matematika	26,2
Történelem	13,8
Fizika	11,6
Biológia	11,1
Idegen nyelv	11,6
Irodalom	9,3
Szakmai tárgy	6,4
Kémia	5,6
Egyéb	4,4
N	839

A matematika első helyezése megfelel a várakozásoknak. Erről a tárgyról véljük azt, hogy sajátos kompetenciákat igényel. A válaszoló diákok 26,2-ának a matematika tanulása jelenti a legnagyobb nehézséget; a tárgy mindhárom iskola-kategóriában magasan vezeti a listát. Nem

meglepő a fizika harmadik helyezése sem. A fizika problematikus tantárgy, ezt tudjuk a körülötte zajló vitákból és abból, hogy ez a tárgy a legnépszerűtlenebb a középiskolások körében (Csapó 1998.)

Meglepő viszont a történelem „előkelő” helyezése. A történelem, az irodalom, az idegen nyelv és a biológia népszerű tantárgy, de az adatok azt mutatják, hogy a diákok kb. 10%-ának ezek a tárgyak komoly nehézséget okoznak.

Mivel a biológia, kémia és szakmai tárgyak a különböző iskolatípusokban nem hasonlíthatók össze, az alábbiakban csak a matematika, történelem, fizika, idegen nyelv és irodalom tantárgyakat vizsgáljuk. Ez 608 tanulót jelent, ami az egész minta 76%-a.

A matematika a gyenge iskolába járóknál, az átlagos és a rossz tanulóknál magas arányban jelenik meg, mint legnehezebben tanulható tárgy (30%). Az elit iskolákban és a jó tanulók között az átlagnál kevesebben találják nehéznek a matematikát, de többen a fizikát. Ez nem meglepő, inkább az a furcsa, hogy ez miért nincs így a többiek esetében. Talán az elit iskolákban és a jó tanulóknál a fizikával kapcsolatban is határozottabban igyekeznek érvényt szerezni a tantárgyi követelményeknek.

A gyenge iskolákban az átlagnál többen találják nehéznek a matematikát és az idegen nyelvet, de kevesebben az irodalmat és a történelmet.

Meglepő, hogy biológia és az irodalom a jó tanulók nagyobb hányadának okoz gondot, mint a többiekénél.

A rossz tanulók csoportjában a matematika után az idegen nyelv és a történelem a legnehezebb tárgy.

Nekem a ... tárgy megtanulása megy a legnehezebben, mert...

	%
Nem érdekel	20,9
Nem értem	19,4
Nehéz	12,7
Nincs hozzá érzékem	12,6
A tanár nem magyaráz	8,5
Kevés az idő	11,5
Nem szeretem a tanárt	4,8
Egyéb	9,6
N	824

A válaszok szignifikánsan különböznek az iskola teljesítménye szerint is ($p < 0,001$) és a diák tanulmányi eredménye szerint is ($p < 0,026$)

A „nem érdekel”, a nehéz”, a „nincs hozzá érzékem” és a tanárral kapcsolatos két kategória eloszlása hasonló, mint a könnyű tárgyak indoklásánál, vagyis ez a két megközelítés erősíti egymást abban, hogy ezek fontos tényezők. Új elem a „nem értem” és a „kevés az idő” kategória. A jó tanulók kevésbé hajlamosak azt mondani, hogy „nincs hozzá érzékem”, és hogy „nem érdekel”, de a többiekénél nagyobb arányban jelölték meg a „nehéz” kategóriát. A többiekénél a „nem érdekel” és a „nem értem” a leggyakoribb indok. Érdekes, hogy a nehezen tanulható tantárggyal kapcsolatos indoklásban a rossz tanulóknál leggyakoribb a „nem érdekel” említése.

A „kevés az idő” legnagyobb arányban – teljesen érthetően – a gyenge iskolák tanulóit nyomasztja.

A „nem értem” annál nagyobb arányban fordul elő, minél gyengébb teljesítményű iskolába jár a diák, és minél rosszabb tanuló. Természetesen nem vitatjuk a veleszületett adottságok jelentőségét, de nem téveszthetjük szem elől a tényt, hogy – amint az iskolaköteles kor 18 évre emelése mutatja – a középiskolai tananyag mindenki számára teljesíthető. Ez a viszonylag nagy arány tehát elgondolkodtató.

Érdeemes megvizsgálni azt is, különböznek-e az indoklások a különböző tantárgyaknál. A tárgyak és az indoklások nem függetlenek egymástól ($p < 0,001$).

Miért tanulom nehezen a ... tárgyat? (%)

	Mat.	Fiz.	Kém.	Biol.	Irod.	Id. ny.	Tört.	Szadm.	N
nem értem	38,6	29,4	11,1	30,8	9,8	3,4	6,2	13,9	158
nincs hozzá érzésem	21,6	3,9	11,1	9,6	9,8	15,5	13,8	2,8	99
nehéz	9,2	9,8	14,8	9,6	4,9	22,4	12,3	19,4	101
nem érdekel	5,2	33,3	40,7	23,1	34,1	15,5	29,2	5,6	162
nem szeretem a tanárt	2,6		3,7	3,8	12,2	12,1	4,6	8,3	37
a tanár nem magyaráz	12,4	9,8	7,4	5,8	7,3	5,2	6,2	8,3	69
kevés az idő	4,6			3,8	7,3	3,4	16,9	33,3	66
túl sokat követelnek		5,9	11,1	5,8	4,9	1,7	1,5	5,6	28
egyéb	5,9	7,8		7,7	9,8	20,7	9,2	2,8	66
N=100%	219	95	45	91	77	95	114	50	786

A „nem értem” inkább a természettudományos tárgyaknál és a matematikánál jelenik meg. A „nincs hozzá érzésem” és a „nehéz” a matematika, az idegen nyelv és a történelem tárgynál jelentősebb. (Ebből is látszik, hogy a két kategória hasonló dologra utal.) A „nem szeretem a tanárt” – nem meglepő módon – nem specifikus, de a „túl sokat követelnek” sem, ami már nem olyan magától értetődő. (Feltételezzük, hogy a magasnak érzett követelmény inkább valamiféle általános meg-nem-felelési érzés, ami sokkal inkább a tanárhoz és a tantárgyhoz való viszonytal, a tanár „pr-tevékenységével” áll kapcsolatban, mint a tényleges követelményekkel.) Hasonló a helyzet a „nem érdekel” kategóriával, bár itt a történelem, a fizika és a biológia némileg kiemelkedik. A „tanár nem magyaráz” a matematikával kapcsolatban hangsúlyos, a „kevés az idő”-t elsősorban a történelem, a matematika és a szakmai tárgyak esetében emlegették.

„Szerinted mi mindennek kellene megváltoznia ahhoz, hogy jobb eredményeket tudj elérni a tanulásban?”

Az alábbi táblázatban feltüntettük az eredeti kategóriarendszert, mert úgy véljük, bizonyos kategóriák alacsony előfordulási arányának különös jelentősége van.

Szerinted mi mindennek kellene megváltoznia ahhoz, hogy jobb eredményeket tudj elérni a tanulásban?

	Egész minta	Elit iskolák	Átl. iskolák	Gyenge iskolák
nem tudom	5,7	3,5	9,1	4,5
semmit	3,1	2,7	1,8	6,4
családi háttér, életfelfogás	3,7	4,6	2,5	3,8
szorgalom	6,3	7,0	5,3	6,4
kiseb követelmény	27,0	25,1	29,5	26,9
hasznos tananyag	3,5	4,6	3,5	,6
jobb tanárok	4,3	2,7	5,3	6,4
diákra figyelni	11,0	9,2	11,6	14,1
érdekesebb óra	10,6	11,4	10,2	9,6
ösztönzés	3,8	5,1	3,5	1,3
jobb módszerek	13,3	15,4	10,5	13,5
Egyéb	7,8	8,6	7,4	6,4
N=100%	811	370	285	156

($p < 0,008$)

A válaszok szignifikánsan eltértek aszerint, hogy milyen teljesítményű az adott diák iskolája, de a tanulmányi eredmény szerinti csoportok nem különböztek szignifikánsan.

A „nem tudom” kategória érdekessége – a magas válaszadási hajlamot is mutatja –, hogy 46 tanuló vette magának a fáradságot, és válaszolt a hosszú kérdőív vége felé szereplő kérdésre, megosztván velünk tanácstalanságát. A „semmit” kategória tartalma az esetek nagy többségében az volt, hogy minden a tanulón múlik; „aki akar, az tanul, aki nem akar, az meg nem”. Ez a kategória nem gyakori, de feltűnő, hogy a gyenge iskola diákjai közül 2,5-szer nagyobb arányban említették, mint az elit iskola tanulói. A családi háttér javulását (például a szülők figyeljenek jobban a gyerekeikre) és a diákok életfelfogásának változását (például lássák be a tanulás fontosságát) csak a tanulók 7,6%-a említette megoldásként. A válaszolók 6,3%-a vélte úgy, hogy a diákoknak egyszerűen szorgalmasabbnak kellene lenniük.

A leggyakoribb kategória magasan kiemelkedik: a válaszoló diákok 27 %-a véli úgy, hogy a „kisebb követelmények” lehetne a megoldás. (Az elit iskolák tanulói közül valamivel kisebb arányban választották ezt a lehetőséget.)

Meglepő, hogy a „hasznos tananyag” kategória milyen kis arányban szerepelt. De még meglepőbb, hogy a gyenge iskolák tanulói közül csupán egyvalaki említette ezt a lehetőséget, míg az elit iskolák tanulóinál 4,6 % (ami szintén nem valami sok, de 7,5-szer nagyobb arányt jelent.) Hasonlóan nincs benne a gyenge iskolák tanulóinak tudatában az sem, hogy talán a hatásosabb ösztönzés segítene. Mindössze 2 diák említette ezt a lehetőséget, szemben az elit iskolák tanulóinak 5,1%-ával. Ezekből az adatokból arra következtethetünk, hogy a gyenge iskolák tanulói valamiféle rezignációval tekintik saját tanulási nehézségeiket. Egyszerűen szeretnék „túlélni” a dolgot, és nem bíznak abban, hogy ebben bármiféle örömet lelhetnek. A javulást a tanárok támogatásától várják. A „jobb tanárok” kategóriát az elit iskolák tanulóinak 2,7%-a jelölte meg, a gyenge iskolák tanulói közül 2,5-szer nagyobb arányban említették ezt a megoldást. A „diákra figyelni” kategória is jóval fontosabb a gyenge iskolák tanulói számára, mint az elit iskolában tanulók körében.

Nincs okunk feltételezni, hogy az elit iskolákban a diákok jóval több törődésben, odafigyelésben részesülnek, mint a gyenge iskolákban. Valószínűbbnek látszik, hogy a gyenge iskolák tanulói nem bíznak önmagukban, abban, hogy bizonyos feltételek javulásával úrrá tudnak lenni a nehézségeiken. A változást a nagyobb tanári támogatástól várják.

Klaszterelemzéssel megvizsgáltuk, vajon a nyitott kérdésekre adott válaszaik alapján meghatározhatók-e jellegzetes tanulócsoporthok. Az elemzés nem hozott átütő eredményeket.

A könnyű és a nehéz tantárgyak alapján statisztikailag három csoport különült el. A legnagyobb csoportnak a reál tárgyak okoznak nehézséget, és valamilyen humán tárgyat tanul könnyen, a másik csoport éppen fordítva: valamilyen humán tárgyat tanul nehezen, és reál tárgyat könnyen, a harmadik csoport esetén a nehéz és a könnyű tárgy is valamilyen humán tantárgy. A csoportok összetételét vizsgálva nem találtunk lényeges különbséget iskolatípus, tanulmányi eredmény szerint, sőt, aszerint sem, hogy miben látják a tanulási nehézségek okát, és mit javasolnak megoldásként.

Ha a két legfontosabb nyitott kérdést (mi az oka a tanulási nehézségeknek, és mit kellene tenni a javulás érdekében) vesszük alapul, három klasztert lehet elkülöníteni. A harmadik klaszterbe azok a tanulók tartoznak, akik a rossz tanárokat tartják a probléma legfőbb okának. Ők a megoldást is inkább ebben az irányban keresnék: az alacsonyabb követelményeket és a megértőbb, jobb tanárokat említik. Az első és a második klaszterbe tartozók alig említik a rossz tanárokat. E két csoportot a javasolt megoldások különítik el egymástól. Az első klaszterbe került tanulók zöme kisebb követelményt javasolt, illetve itt jelennek meg a családi háttérre, a szorgalomra és az életfelfogás megváltoztatására irányuló javaslatok. A második klaszterbe kerülők kizárólag a tanárokkal és a tanítási órával kapcsolatos javaslatokat említették.

Sajnos azonban a klaszterek nem függenek össze a többi változóval. Az, hogy ki melyik klaszterbe került, független az iskolája típusától, a tanulmányi eredményétől, a könnyű vagy nehéz tantárgytól és ezek indokaitól. Ez egyfelől rossz, mert nem tudtuk meg, mitől függ, ki hogy látja a tanulási nehézségeit. Másfelől jó, mert ez azt is jelenti, hogy – ebből a szempontból – nem lett volna nagy jelentősége a minta reprezentativitásának sem. Következtetéseinket tehát kissé bátrabban fogadhatjuk.

Az tehát, hogy egy diák miben látja a nehézségek okát és hogyan orvosolná ezt, olyan sajátos, egyéni tényezőktől függ, amelyek nem függenek az általunk vizsgált – kvantitatív eszközökkel könnyen hozzáférhető – változóktól.

A részterület eredményeinek összegzése

A diákoknak kevés rálátásuk van a saját tanulási nehézségeikre. Sokféle problémával küzdenek; ezt a legnehezebbnek nevezett tantárgyak sokfélesége mutatja. Az indoklások legtöbbször (44,5%-a) a „nehéz”, a „nem értem” és a „nincs hozzá érzékem” Bermuda-háromszögében mozog, ami gyakorlatilag éppen a tanulással kapcsolatos gondokat, illetve ezek – a diákok számára – rejtett voltát, megfoghatatlanságát jelzik. A diákok több, mint 20%-a véli úgy, hogy problémáinak legfőbb oka a lustaság, azaz a gondok megoldódnának, ha több időt, energiát fordítanának a tanulásra. Valószínűleg ezt hallják a környezetüktől; fel sem merül bennük (sem), hogy nem többet, hanem másképpen kellene tanulniuk.

A diákok válaszai egyértelműen jelzik a mai középiskolában egyre erősödő motivációs gondokat. Bár az alapproblémák között csak a diákok 14%-a jelzi az érdektelenséget, a könnyen tanulható tárggyal kapcsolatos indoklásnál már 53,7%-uk említi az érdeklődést, a tárgy iránti pozitív attitűdöt. Ugyanakkor feltűnő, hogy a gyenge iskolák tanulói, ill. a rossz tanulók ritkábban említik az érdeklődést, mintha nekik erre – és általában: a sikerre, a tanulás örömére – nem is volna esélyük.

Figyelmeztető jelnek kell tekintenünk, hogy a stresszt a tanulási nehézségekkel kapcsolatban indokként a válaszoló diákok 11,6%-a említette. Ez a gond legnagyobb mértékben az elit iskolába járókat és a jó tanulókat sújtja.

A jobb eredményekhez szükséges változások között mindössze 9 tanulónak jutott eszébe, hogy a tanulást is meg kellene tanulni. A válaszoló diákok 43%-a jobb tanárokat, jobb tanítást szeretne, 27%-uk az alacsonyabb követelményekben látja a megoldást.

A részképeket vizsgáló teszt eredményei

Az eredmények meglepően gyengék. A figyelem-tesztnél ebben az életkorban 20% alatti hibaszázalék, a vizuális elemzés-összehasonlítás feladatban 90%, a vizuális és auditív szerialitás-feladatnál 100% -os teljesítmény volna elvárható.

A figyelem-tesztnél mindössze a tanulók 14%-a ért el 80%-nál magasabb teljesítményt.

A feladat 4, egyenként $5 \times 20 = 100$ kis ábrából áll, melyek közül bizonyosakat meg kell jelölni. Ha csak a teszt első felét vizsgáljuk, a tanulók mindössze 18,5%-a teljesített 80% alatt. De sokuknak a feladat második részére már nem maradt ideje. A tanulók tehát annyira féltek attól, hogy hibáznak, hogy közben kifutottak az időből. Ez is egy kis adalék ahhoz, hogy oktatási rendszerünk mennyire nem tűri a hibázást.

A vizuális elemzés-összehasonlítás feladatban a tanulók 38,4%-a érte el a 90%-os szintet.

A vizuális szerialitás-feladatban a tanulók 27%-a, az auditív szerialitás-feladatban a tanulók 56,6%-a ért teljesített hibátlanul.

Számunkra is meglepő eredmény volt, hogy a teszten elért eredmények nincsenek szignifikáns összefüggésben az általunk megvizsgált egyéb változókkal (tanulmányi

eredmény, iskola teljesítménye, szülők iskolai végzettsége). Erre az eredményre két magyarázat lehetséges.

a) Azok a tanulók, akiknek valamilyen részképesség-problémájuk van, az iskolában töltött évek alatt kompenzációs technikákat építettek ki, amelyekkel hiányosságait ellensúlyozni tudják. Ilyen technikák létezéséről tudunk, de ebben az életkorban ezeket már kevésbé vizsgálják.

b) A tesztek a diákok komolytalanul töltötték ki. (Néhány iskolát, amelynél ez nyilvánvalóvá vált, ki is zártunk az elemzésből.)

A tanítás stratégiái

Zárt kérdések

A kérdőívben szereplő kérdések egy része annak felderítését célozta, vajon a diákok szubjektív észleletében hogyan tükröződnek a tanárok tanítási módszerei, stratégiái. A módszereket természetesen nem általában vizsgáltuk, hanem mint a tanulói heterogenitás kezelésére, a tanulási problémák csökkentésére irányuló törekvéseket.

A válaszok alapján kirajzolódó kép semmiképpen nem megnyugtató az adaptivitás szempontjából. A különböző típusú iskolákat vizsgálva nem állapíthatunk meg egyértelmű tendenciákat.

A kérdések egy csoportja azt célozta, vajon a tanárok figyelnek-e eléggé a diákokra, gondot fordítanak-e arra, hogy az órán megértsék a tananyagot. (Mint láttuk korábban, a „nem értem” nagyon gyakori indoklása az egy-egy tantárggyal kapcsolatos tanulási nehézségeknek.) Más kérdések olyan módszerekre vonatkoznak, amelyek differenciálást, tanulói önállóságot, azaz a vegyes összetételű tanulócsoporthal való színvonalas munkát teszik lehetővé.

A zárt kérdésekből úgy tűnik, a tanárok törekednek arra, hogy a diákokhoz alkalmazkodjanak a tanításban, de ez a tanári stratégia még korántsem vált általánossá az általunk vizsgált iskolákban.

A tanulók emlékezete szerint a kiscsoportos munka szignifikánsan gyakrabban ($p < 0,035$) fordul elő az elit iskolákban, mint a többiekben, ahol a tanulók valamivel több, mint 60%-a szerint ilyesmi soha nem is fordult elő.

Az új anyag rész önálló feldolgozása lehetőséget nyújtana a tanulói önállóság, a tanulási képesség fejlesztésére, kiscsoportos munkaforma vagy kooperatív módszerek alkalmazására. Ezzel az eljárással csupán a tanulók fele találkozott. Ez a munkamódszer szignifikánsan gyakoribb ($p < 0,054$) a gyenge iskolákban, mint az átlagosokban; legritkább az elit iskolákban. Kérdés, hogy ez tudatosan alkalmazott módszer-e, vagy csak az időhiány hozta szükség. Ha ugyanis a közös megbeszélés formális, a módszer minden előnye elvész.

A zárt kérdésekre adott válaszok megoszlása az egész mintán

	Így van	Nincs így	N=100%
A tanár nem szokott rákérdezni arra, értjük-e az anyagot.	18,6	81,4	883
A tanár meg szokta kérdezni, értjük-e az anyagot. Ha valaki bólogat, tovább megyünk.	78,6	21,4	888
Ha nehéz témával foglalkozunk, a tanár ahhoz kapcsolódó feladatot ad, és a megoldásaink alapján ítéli meg, értjük-e vagy sem.	63,2	36,8	881
Ha a tanár azt látja, hogy nem értünk valamit, hajlandó az egész órát a megértési zavar elhárítására szánni.	59,6	40,4	884
Új témakör megkezdése előtt kérdésekkel szokott tájékozódni arról, milyen előzetes („hozott”) tudásunk van a témáról.	66,5	33,5	883
Nem emlékszem arra, hogy bármikor is kis csoportokban dolgoztunk volna a	57,6	42,4	883

tananyag különböző részein.			
Többször előfordult már, hogy az új anyagrészt önállóan dolgoztuk föl az órán, aztán közösen megbeszéltük, ki mire jutott.	52,9	47,1	882
Többször előfordult már, hogy a házi feladat az új anyag otthoni feldolgozása volt. Amit nem értettünk, a következő órán közösen beszéltük meg a tanár irányításával.	52,9	47,1	882

Tanári és igazgatói interjúk

Az iskolák közül 12-ben (4 elit, 5 átlagos és 3 gyenge iskolában) vettünk fel egy-egy rövid kérdőívet az igazgatókkal és néhány (1-5) tanárral.

A kapott válaszokból az valószínűsíthető, hogy az iskolák nehézkesek az új helyzethez való alkalmazkodásban. Ahogy más vizsgálatokból is kitűnik (pl. PISA – erős iskolai homogenitás), intézményi szinten még mindig uralkodó stratégia, hogy az elérhető legjobb „gyerekanyagot” igyekeznek megszerezni a tanulókért folyó versenyfutásban, és e versenyben az iskola továbbtanulási eredményei jelentik a legjelentősebb tényezőt. A második stratégia a további, az intézményen belüli homogenizálás, amelynek eszköze az iskolán belüli különböző osztályok indítása.

Ami a tanulási nehézségeket illeti, úgy tűnik, a jelenség még a „legelitebb” iskolában is megjelent; a gyenge iskolákban napi szintű probléma, bár a tanárok a helyzetet még ugyanabban az iskolában is különbözőképpen látják. Leggyakrabban az olvasási-szövegértési problémákat említették, de néhányan a memorizálás és a koncentráció gyengeségét is felvetették.

Feltűnő, mennyire tehetetlenek az iskolák a problémával szemben. Két iskolában említették, hogy van valamiféle tanulásmódszertan oktatás, és további kettőben említettek tantárgyon belüli képességfejlesztést. A legtöbb iskolában a korrepetálást, felzárkóztatást jelölték meg a tanulási nehézségek elleni küzdelem eszközeként, ami jellegzetes „ugyanabból még többet”-megoldás.

Arra a kérdésre, hogy „Milyen eszközökkel él Ön a tanórán a probléma enyhítése érdekében?”, mindössze 4 tanár említette a differenciálást vagy a kiscsoportmunkát, és többen említették a hangos olvasást (!!!) mint a szövegértési problémák elleni küzdelem eszközét.

Irodalom

- Alexiadou N. (2002):** Social inclusion and social exclusion in England: tensions in education policy. In: Journal of Education Policy 17(1). 71–86. p.
- Anyon, J. (1980):** Social Class and the Hidden Curriculum of Work. In: Journal of Education, 1980/1.
- Apple, M.W. (1979):** Ideology and Curriculum. London...:Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M.W. (1982):** Education and Power. New York: Routledge and Kegan Paul.
- Aronowitz, S.–Giroux, H.A. (1985):** Education under Siege. South Hedley: Bergin and Garvey.
- Ballantine, J. (1983):** The informal system and the „hidden curriculum”. What really happens in school. In: The Sociology of Education – A systematic analysis. Englewood Cliffs.
- Bowles, S.–Gintis, H. (1976):** Schooling in Capitalist America. New York: Basic Books.
- Brookfield, D.S. (1995):** **Becoming a critically reflective teacher.** San Francisco, Jossey–Bass Publishers.
- Coleman, J.S. et alia (1966):** Equality of educational opportunity. US Government Printing Office.
- Csányi Yvonne (1998):** Fogyatékosok integrált nevelésének kutatása Magyarországon. In: Gyógypedagógiai Szemle. Különszám 48–53. p.
- Csapó Benő (1998):** Az iskolai tudás. Osiris, Budapest.
- Csepeli György (1975):** Az iskola belső világa. MTA-PKCS. (Iskolakutatás 12.)
- Dewey, J. (1938/1997):** Experience and Education. New York: MacMillan.
- Dreeben, R. (1973):** The schools as workplace. In: Second Handbook of Research on Teaching. Ed. By Travers. Rand McNally.

- Durkheim, E. (1980):** Nevelés és szociológia. Budapest: Tankönyvkiadó
- Faludi Szilárd (1983):** A tantervi anyag kiválasztásának elvi alapjai az általánosan működő iskolában. Válogatás a szerző 1967-ben írt kandidátusi értekezéséből. OPI. (A tantervelmélet forrásai I.)
- Fend, H. (1969):** Sozialisierung u. Erziehung. Beltz.
- Giroux, H.A. (1983):** Theory and Resistance in Education. South Hadley, Mass.: Bergin and Garvey.
- Jackson, Ph.W. (1968):** Life in classrooms. Holt, Rinehart and Winston.
- Járó Katalin (1986):** Az osztályfőnöki munka szociálpszichológiájáról. In: A társadalom, az iskola és a pedagógia. Szerk.: Illyés Sándor—Nádasi Mária.
- Lynch, K. (1989):** The Hidden Curriculum. London, Palmer Press.
- Margolis et alia (2001):** Peekaboo: Hiding and Outing the Curriculum. In: Margolis, E. (ed.): The Hidden Curriculum in Higher Education. New York, London: Routledge, 1–19. pp.
- Nagy Mária (1998):** Tanári pálya és életkörülmények. Okker, Budapest.
- Rasmussen P. (2002):** Education for everyone: secondary and social inclusion in Denmark. In: Journal of Education Policy 17 (6) 627–642. p.
- Rutter et alia (1979):** Fifteen thousands hours: secondary schools and their effects on children. Harvard Univ. Press.
- Schon, D. (1987):** Educating tehe reflective practitioner. Toward a nes design for teaching and learning int he profession. San Francisco, Jossey–Bass Publishers.
- Schon, D. (1990):** The reflective turn. Case studies in and on educational practice. Teachers College Press.
- Schulman, L.S. (1987):** Knowledge and teaching: foundations of the new reform. In: Harvard Educational Review, 1987/57.
- Szabó László Tamás (2000):** A „reflektív paradigma” neveléstudományi nézőpontból. In: Pedagógusképzés 2000. 133–140. p.
- Szabó László Tamás (1988) :** A „rejtett tanterv”. Magvető. (Gyorsuló idő)
- Ulich, D. (1976):** Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns u. sozialen Lernens. Beltz.
- Vallance, E. (1985):** Hidden curriculum. In: The International Encyclopedia of Education. Pergamon Press.
- Wandel, F. (1983):** Erziehung im Unterricht. Kohlhammer.
- Whitty, G. (1985):** Sociology and School Knowledge: Curriculum Theory, Research and Politics. London: Methuen.
- Williams C. C. – White R.: (2003):** Conceptualising social inclusion: some lessons for action. Proceedings of the institution of civil engineers – municipal engineers. 91–95. p.
- Willis, P. (1977):** Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs. London: Saxon House. ¶ Magyarul: Willis, P. (2000): A skacok (Iskolai ellenkultúra és munkáskultúra). Budapest: Új Mandátum¶
- Woods, P. (Ed.) (1980):** Pupil strategies : explorations in the sociology of school. Croom Helm.

Sorszám **A VÁLASZADÁS ÖNKÉNTES!****Befogadó (inklúzív) nevelés az észak-alföldi régió
általános iskoláiban**

A kutatást a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszéke végzi, az OTKA keretében Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, Hajdú-Bihar megye és Jász-Nagykun-Szolnok megye általános iskoláiban.

Az adatokat a kutatásszervezők titkosan kezelik.

2003. tavasz

A kitöltés dátuma:

A kérdőívet kitöltötte:

A kitöltő telefonszáma:

A kutatás vezetője: Dr. Szabó László Tamás, Dr. Papp János

Információ: de-kutatas@freemail.hu

Postacím: Pető Ildikó Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék 4010 Debrecen Pf.17

D1. Az iskola neve:	
D2. Melyik megyében van az iskola? (Kérjük, aláhúzással jelölje!) 1. Hajdú-Bihar megye 2. Szabolcs-Szatmár-Bereg megye 3. Jász-Nagykun-Szolnok megye	<input type="checkbox"/>
D3. A település típusa, ahol az iskola található: (Kérjük, aláhúzással jelölje!) 1. megyeszékhely 2. egyéb város 3. község, vagy ennél kisebb település	<input type="checkbox"/>
D4. Hányan élnek a településen, ahol az iskola található? (Kérjük, aláhúzással jelölje!) 1. 2000 fő alatt 2. 2001-10000 fő között 3. 10001-50000 fő között 4. 50001 fő felett	<input type="checkbox"/>
D5. Iskolájuk körzeti általános iskola? (Kérjük, aláhúzással jelölje!) 0. Igen 1. Nem (Ugrás a D7. kérdésre!)	<input type="checkbox"/>
D6. Hány település tartozik iskolájukhoz?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
D7. Hány tanulója van iskolájuknak?	
D8. Az elmúlt évben végzett tanulóik milyen középiskolában tanulnak tovább? a) 8 osztályos gimnáziumban: % b) 6 osztályos gimnáziumban: % c) 4 osztályos gimnáziumban: % d) érettségit adó középiskola, de nem gimnázium: % e) érettségit nem adó középiskola: % f) nem tanul tovább: %	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
D9. Hány pedagógus dolgozik tantestületükben?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
D10. Jár az Önök iskolájába speciális szükségletű (látássérült, hallássérült, mozgássérült, súlyos beszédhibás, értelmi fogyatékos, „más” fogyatékos –tanulási zavaros, autista- az Önök véleménye szerint cigány származású) tanuló? 0. Igen 1. Nem (Ugrás a D21. kérdésre!)	<input type="checkbox"/>

D11. A következő táblázatban az iskolába járó tanulók közül speciális (nevelési, oktatási) szükségletűek létszámát mérjük fel. (Kérjük, amennyiben Önök más betűjeleket használnak, akkor aszerint javítsák ki a táblázatot!)

Osztály	Speciális szükséglet	Értelmi fogyatékos	Más fogyatékos		Az Önök véleménye szerint cigány származású	Azok a cigány tanulók, akik etnikai hovatartozásuk miatt spec. ellátást igényelnek	Látás-sérült	Hallás-sérült	Mozgás-sérült	Súlyos beszédhibás
			Tanulási zavaros	Autista						
Osztályok	1. osztály	a								
		b								
		c								
		d								
		e								
	2. osztály	a								
		b								
		c								
		d								
		e								
	3. osztály	a								
		b								
		c								
		d								
		e								
	4. osztály	a								
		b								
		c								
		d								
		e								
	5. osztály	a								
		b								
		c								
		d								
		e								
	6. osztály	a								
		b								
		c								
		d								
		e								
	7. osztály	a								
		b								
		c								
		d								
		e								
	8. osztály	a								
		b								
		c								
		d								
		e								
Összesen										

<p>D12. Milyen osztályt (pl. tagozatot, profilt) jelent az Önök iskolájában az osztály betűjele? (Kérjük, amennyiben Önök más betűjeleket használnak, akkor aszerint javítsák ki a táblázatot!)</p> <p>(a):</p> <p>(b):</p> <p>(c):</p> <p>(d):</p> <p>(e):</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<p>D13. Szokott-e (tud-e) az iskola speciális szükségletű tanulónak tanórai, és/vagy tanórán kívüli segítséget (programot, fejlesztést, felzárkóztatást) felajánlani? (Kérjük, aláhúzással jelölje!)</p> <p>0. Igen (Ugrás a D15. kérdésre!)</p> <p>1. Nem</p>	<input type="checkbox"/>
<p>D14. Ha nem: miért nem szokott/tud az iskola ilyen tanórai, és/vagy tanórán kívüli segítséget (programot, fejlesztést, felzárkóztatást) felajánlani?</p> <p>(Ugrás a D16. kérdésre!)</p>	<input type="checkbox"/>
<p>D15. Milyen tanórai, és/vagy tanórán kívüli segítséget (programot, fejlesztést, felzárkóztatást) tud/szokott az iskola a speciális szükségletű tanulónak felajánlani?</p>	<input type="checkbox"/>
<p>D16. Szokta-e (tudja-e) az iskola rendszeresen külső szakemberek (pl. gyógypedagógusok, gyógytornászok) segítségét igénybe venni a speciális szükségletű tanulók ellátása érdekében? (Kérjük, aláhúzással jelölje!)</p> <p>0. Igen (Ugrás a D18. kérdésre!)</p> <p>1. Nem</p>	<input type="checkbox"/>

<p>D17. Ha nem: miért nem szokta/tudja az iskola rendszeresen külső szakemberek segítségét igénybe venni a speciális szükségletű tanulók ellátása érdekében?</p>		<input type="checkbox"/>																								
<p>(Ugrás a D18.B. kérdésre!)</p>																										
<p>D18.</p> <p>A. Milyen külső szakemberek segítségét szokta az iskola rendszeresen igénybe venni a speciális szükségletű tanulók ellátása érdekében?</p>		<input type="checkbox"/>																								
<table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%;">Milyen szakember?</th> <th style="width: 50%;">Milyen rendszerességgel?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>a)</td><td></td></tr> <tr><td>b)</td><td></td></tr> <tr><td>c)</td><td></td></tr> <tr><td>d)</td><td></td></tr> <tr><td>e)</td><td></td></tr> <tr><td>f)</td><td></td></tr> </tbody> </table>		Milyen szakember?	Milyen rendszerességgel?	a)		b)		c)		d)		e)		f)		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>										
Milyen szakember?	Milyen rendszerességgel?																									
a)																										
b)																										
c)																										
d)																										
e)																										
f)																										
<p>B. A tantestületben milyen végzettségű pedagógusok vannak, akik felkészültek a speciális szükségletű tanulók ellátására (például: gyógypedagógus, mentálhigiénikus)?</p>		<input type="checkbox"/>																								
<table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%;">Végzettség</th> <th style="width: 15%;">Hány fő?</th> <th style="width: 52%;">Miben hasznosítják a végzettséget?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>a)</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>b)</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>c)</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>d)</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>e)</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>f)</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>g)</td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>		Végzettség	Hány fő?	Miben hasznosítják a végzettséget?	a)			b)			c)			d)			e)			f)			g)			<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Végzettség	Hány fő?	Miben hasznosítják a végzettséget?																								
a)																										
b)																										
c)																										
d)																										
e)																										
f)																										
g)																										
<p>D19. A tantestület pedagógusai részt vettek-e az elmúlt 5 év folyamán a speciális szükségletű gyermekek ellátásával kapcsolatos továbbképzésen? (Kérjük, aláhúzással jelölje!)</p> <p>0. Igen</p> <p>1. Nem (Ugrás a D21. kérdésre!)</p>		<input type="checkbox"/>																								

<p>D20. A tantestület pedagógusai, az elmúlt 5 év folyamán milyen, a speciális szükségletű gyermekek ellátásával kapcsolatos továbbképzésen vettek részt?</p>	<input type="checkbox"/>
<p>D21. Milyen eszközökkel, felszereléssel rendelkezik az iskola, ami a speciális szükségletű tanulók nevelését, oktatását segítheti (függetlenül attól, hogy jár-e ilyen tanuló az iskolába)?</p>	<input type="checkbox"/>
<p>D22. Az iskola Alapító Okiratában szerepel-e valamilyen speciális szükséglettel való foglalkozás felvállalása? (Kérjük, aláhúzással jelölje!)</p> <p>0. Igen</p> <p>1. Nem (Ugrás a D24. kérdésre!)</p>	<input type="checkbox"/>
<p>D23. Milyen speciális szükségletre vonatkozó foglalkozás felvállalása szerepel az iskola Alapító Okiratában?</p> <p>(Ugrás a D26. kérdésre!)</p>	<input type="checkbox"/>
<p>D24. Ha nem: volt-e már olyan helyzet, amikor szóba került az Alapító Okirat ilyen jellegű módosítása? (Kérjük, aláhúzással jelölje!)</p> <p>0. Igen</p> <p>1. Nem (Ugrás a D26. kérdésre!)</p>	<input type="checkbox"/>

Kedves Fiatal!

Segítséget szeretnénk kérni tőled. (Mi magunk is tanárok vagyunk, s mivel manapság általában tegezni szokták a diákokat a tanárok a középiskolában is, ezért kérünk, fogadd el tőlünk is ezt a megszólítási módot.)

Az iskola fiatalok és felnőttek közös munkahelye, amelynek légköre, értékvilága, kommunikációs és tanítási stílusa meghatározó a teljesítményekre vonatkozóan is. Az iskolá(k)nak erről a belső világról keveset tudunk, márpedig fontos lenne sokkal többet tudni róla, a tanügyi fejlesztések sikere érdekében is.

Ebben a kérdőívben az iskolának erre a belső világára kérdezünk rá, s a mi munkánkat azzal tudod segíteni, ha komolyan veszed kérdéseinket és úgy válaszolsz rájuk, ahogy valójában gondolod. **Mivel ez NEM tudáspróba, nincs benne jó vagy rossz válasz. Minden válasz jó, amelyik hiteles, azaz összhangban van azzal, amilyen érzéseid, tapasztalataid és gondolataid neked személyesen vannak a megkérdezett dolgokkal kapcsolatban.**

A kérdőív három részből áll. Arra kérünk, mindhárom rész kérdéseit válaszold meg. A válaszadás módja ismerős lehet számodra: vagy bekarikázod (aláhúzod) a megadott lehetőségek közül azt, amelyik megegyezik a te véleményeddel, tapasztalataiddal vagy beírod válaszodat a kihagyott helyre.

Köszönjük a munkádat:

a Debreceni Egyetem Neveléstudományi
Tanszékének oktatói

„A” RÉSZ

Fejezd be a következő nyitott mondatokat!

a.1. Ha az iskolámra gondolok, az első, ami eszembe jut az, hogy

.....
.....

a.2. Azt utálok az iskolában, hogy

.....
.....

a.3. Azt szeretem az iskolában, hogy.....

.....
.....

a.4. Iskolába járni azért jó, mert

.....
.....

a.5. Iskolába járni azért rossz, mert

.....
.....

a.6. A legjobb iskolai élményem az, amikor

.....
.....

a.7. A legrosszabb iskolai élményem az, amikor

.....
.....

Két dolgot valamilyen szempont, valamilyen tulajdonság alapján azonosnak tekintünk: ez a *metafora*.
Például: „Az élsport üzlet” vagy „A szerelem gyönyörűség és fájdalom”: ezek metaforák.

Alkoss metaforát a megadott fogalmakkal, és magyarázd meg őket!

Például: „Az agyam egy számítógép, mert sok adatot dolgoz föl.”

a.8. Az én iskolám , mert

.....
.....
.....

a.9. Az osztályom , mert

.....
.....
.....

a.10. Az osztályozás , mert

.....
.....
.....

a.11. A tanárok , mert

.....
.....
.....

- b.1. Ritkán tudom, mit ünnepelünk valójában az iskolai ünnepélyeken.
Így van Nincs így
- b.2. Jó érzés, hogy az iskolai ünnepélyek szervezésébe nálunk bevonják a diákokat is.
Így van Nincs így
- b.3. Az ebédlőben a tanárok általában nem állnak sorba.
Így van Nincs így
- b.4. Több olyan tanár is van, aki nem köszön vissza, ha köszönünk neki.
Így van Nincs így
- b.5. Az igazgatói irodába szabadon beléphet a diák.
Így van Nincs így
- b.6. Az igazgatói irodába a diák csak tanári vagy igazgatói hívásra/utasításra léphet be.
Így van Nincs így
- b.7. Szerintem helyes, hogy a tanáriba csak nagyon indokolt esetben (pl. baleset) mehetünk be, mert a szünetben a tanároknak is szükségük van a kikapcsolódásra.
Egyetértek Nem értek egyet
- b.8. A tanáriba a diák nem léphet be.
Így van Nincs így
- b.9. Szüleim elvárják, hogy jól teljesítsek az iskolában.
Így van Nincs így
- b.10. Szüleimet nem nagyon érdekli, milyen a bizonyítványom.
Így van Nincs így
- b.11. Nyomaszt, hogy olyan magasnak érzem a tanulmányi követelményeket.
Így van Nincs így
- b.12. Nálunk a tanárok általában fontosabbnak tartják a tanórán kívüli dolgokat, mint azt, hogy a lehető legjobban tanítsanak.
Így van Nincs így
- b.13. Azt tapasztalom, hogy a tanárok barátságosabbak a jó tanulókkal.
Így van Nincs így
- b.14. Van egy-két tanár, aki a gyenge tanulót is emberszámba veszi.
Így van Nincs így
- b.15. Nálunk a tanárok zöme pusztán „tanulógépnek” tekinti a diákokat.

Így van Nincs így

b.16. Csak azért hajtok, mert a továbbtanuláshoz kell a jó bizonyítvány.

Így van Nincs így

b.17. Azért tanulok, mert már kiskoromban elhatároztam, hogyakarok lenni. *(Kérünk, írd be, hogy mi szeretnél lenni, ha már tudod).*

Így van Nincs így

b.18. Ritkán tudnak érdeklődést kelteni bennem a tantárgyak.

Így van Nincs így

b.19. Nincsenek barátaim az osztályban.

Így van Nincs így

b.20. Barátaim nincsenek az osztályban, néhány gyerekkel van haveri kapcsolatom.

Így van Nincs így

b.21. Van egy-két barátom az osztályban.

Így van Nincs így

- b.22. Barátaim jobbára a párhuzamos osztályokban vannak.
Így van Nincs így
- b.23. Barátaim inkább az alsóbb évfolyamokról vannak.
Így van Nincs így
- b.24. Barátaim inkább a fölöttünk lévő évfolyamról vannak.
Így van Nincs így
- b.25. Azokkal szoktam barátkozni, akiknek a tanulmányi eredményei hasonlóak az én eredményeimhez.
Így van Nincs így
- b.26. Az iskolában tanulni kell, nem barátkozni.
Egyetérték Nem értek egyet
- b.27. Becsülnek az osztálytársaim, mert benne szoktam lenni a balhékban.
Így van Nincs így
- b.28. Akkor jönnek hozzám a társaim, ha valamit nem értenek.
Így van Nincs így
- b.29. Van az iskolában egy-két olyan tanár, akikhez személyes problémáimmal is fordulhatok.
Így van Nincs így
- b.30. Csapatjátékban, amikor a kapitányok válogatják össze a csapatukat engem általában az utolsók között választanak.
Így van Nincs így
- b.31. Ha ütközünk valamelyik tanárral, gyakorta én vagyok az osztály szószólója.
Így van Nincs így
- b.32. Általában világosan értem, mit várnak el tőlem a tanárok a tanulásban.
Így van Nincs így
- b.33. Számomra szinte soha nem világos, hogy mit és milyen szinten kell teljesítenem az iskolában.
Így van Nincs így

„C” RÉSZ

A kérdőívnek ebben a részében a legáltalánosabb iskolai tevékenységekre, a tanításra és a tanulásra vonatkozó kérdéseket, megállapításokat találsz, olykor kissé szokatlan szövegezésben. A tanítási órákon természetesen nagyon sok minden történik. E történések (a számonkérés módja, a tanítás stílusa, módszerei, a tanár és a többi növendék reagálása valakinek a megnyilvánulásaira, kérdéseire, feleleteire stb.) erősíthetik is és gyengíthetik is egymás hatását. Ezt tudva most arra kérünk, hogy a kitöltést irányító kollégánk instrukciói alapján válaszod ki azt a tanárt, akire a következő kérdések vonatkoznak. A tanár szakja: A válaszadás során próbáld meg mindig a kiválasztott tanár jellegzetes, tipikus megnyilvánulásait gondolatban magad elé képzelni: Arra kérünk tehát, hogy a válaszadásnál abból a – rossz vagy jó – élményből indulj ki, hogy hogyan éled meg a tanítás mindennapjaiban az adott tanár viselkedését, megnyilvánulásait.

A válaszadás módja ismerős lehet számodra, hiszen sok feladatlapot töltöttél már ki. Ez esetben is értelemszerűen bekarikázással (aláhúzással) vagy a válasz beírásával válaszolhatsz.

DE: ez **NEM** feladatlap, nincsenek rossz vagy jó válaszok. **Csak hiteles válaszok vannak, amelyek személyes élményeidet, mindennapi tapasztalataidat tükrözik.**

C.1. Feleléskor hol szokott elhelyezkedni a tanuló?

.....

C.2. Feleltetéskor mit csinál a tanár általában:

- a. figyelmesen hallgatja a diákot, de nem segíti;
- b. hallgatja a felelőt és különféle jelzésekkel irányítja (bólogat/fejét csóválja/felhúzza a szemöldökét stb.);
- c. elfordul a felelőtől és mással foglalkozik (pl. kinéz az ablakon/lapozgat a naplóban/beírja jegyeket stb.);
- d. sétál az osztályban;
- e. egyéb, éspedig

C.3. Szokás-e nálatok súgni a felelőnek?

Igen Nem Olykor Attól, függ

Mitől függ?

.....

C.4. A súgás „normális” dolog, segíteni kell annak, aki nehéz helyzetben van.

Egyetértek Nem értek egyet

C.5. Az iskolában igen erős a versengés egymással. Ha az ember súg, az „ellenfelet” hozza jobb helyzetbe.

Egyetértek Nem értek egyet

C.6. Hogyan szokta értékelni a tanár a szóbeli feleletet?

- a. nem mond semmit, beírja a jegyet;
- b. közli a produkció gyengéit és erőnyeit, aztán beírja a jegyet;
- c. a produkción (felelet) túl, a gyerek személyére is tesz minősítő megjegyzéseket.
- d. Egyéb, éspedig:

C.7. A tanár szóvegesen is közölni szokta véleményét az írásbeli munkáinkról.

Így van Nincs így

C.8. Sokat tanulok ezekből a szóveges értékelésekből.

Így van Nincs így

C.9. Ritkán tudom, hogyan tudnék jobb dolgozatot írni, mert a tanár általában csak osztályzatot ad a munkára.

Így van Nincs így

C.10. A tanár meg szokta kérdezni, értjük-e az anyagot? Ha valaki(k) azt mondja(ják), igen vagy bólogat(nak), akkor haladunk tovább a téma tárgyalásában.

Így van Nincs így

C. 11. Ha nehéz témával foglalkozunk, akkor általában ahhoz kapcsolódó feladatot ad, s megoldásaink alapján ítéli meg, értjük-e vagy sem.

Így van Nincs így

C. 12. Ha a tanár azt látja, hogy nem értünk valamit, hajlandó az egész órát a megértési zavar elhárítására szánni.

Így van Nincs így

C. 13. A tanár nem szokott rákérdezni arra, értjük-e az anyagot.

Így van Nincs így

- C.14. Új témakör megkezdése előtt kérdésekkel szokott tájékozódni arról, milyen előzetes („hozott”) tudásunk van a témáról;
- Így van Nincs így
- C.15. Általában gúnyoros/ironikus a tanár stílusa.
- Így van Nincs így
- C.16. Ha gyenge tanuló felel, általában türelmesen, hosszabban vár a feleletre, mint jó tanuló esetében.
- Így van Nincs így
- C.17. Ha jó tanulót szólít fel a tanár, akkor általában mosolyog.
- Így van Nincs így
- C.18. Többször előfordult már, hogy ha egy közepes vagy gyenge tanulónak volt valami jó ötlete az óra anyagával kapcsolatban, akkor azt megismételtette vele, így hívta föl a többiek figyelmét.
- Így van Nincs így
- C.19. Ha valaki fölvet valami érdekeset az óra anyagával kapcsolatban, akkor a tanár általában leintí, „erre nincs idő”.
- Így van Nincs így
- C.20. Az a gyerek tud sikeres lenni, aki megpróbálja kitalálni, mire gondol a tanár, amikor kérdést tesz föl.
- Így van Nincs így
- C.21. Nem emlékszem arra, hogy bármikor is kis csoportokban dolgoztunk volna a tananyag különböző részein.
- Így van Nincs így
- C.22. Gyakran előfordul velem, hogy az előző óra vagy a szünet élményei kavarnak még bennem, ezért nehezen tudok átállni az új órára.
- Így van Nincs így
- C.23. Gyakran előfordul velem, hogy belefeledkezem egy feladatba, mert érdekel, de abba kell hagyni, mert kicsöngettek.
- Így van Nincs így
- C.24. Sokszor nem tudom követni az óra menetét, mert nem értem, amiről szó van. Úgy próbálok segíteni ezen, hogy érdeklődést színlelek.
- Így van Nincs így
- C.25. Nekem jó, hogy egymás mögött ülünk az osztályban. Így, ha akarok, jobban el tudok bújni, s azzal foglalkozom, ami érdekel.
- Így van Nincs így
- C.26. Többször előfordult már, hogy az új anyagrészt önállóan dolgoztuk föl az órán, aztán közösen megbeszéltük, ki mire jutott.

Így van Nincs így

C.27. Többször előfordult már, hogy a házi feladat az új anyag otthoni feldolgozása volt. Amit nem értettünk, a következő órán közösen beszéltük meg a tanár irányításával.

Így van Nincs így

C.28. Szerinted milyen okai vannak annak, hogy sok diák az iskolában a képességeinél rosszabbul teljesít?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

C.29. Nekem a tantárgy megtanulása megy a legnehezebben, mert

.....
.....
.....

C.30. Nekem a tantárgy megtanulása megy a legkönnyebben, mert

.....
.....
.....

C.31. Szerinted mit lehetne tenni annak érdekében, hogy a diákok jobb eredményeket érjenek el a tanulásban?

.....
.....
.....
.....

C.32. A tanuláshoz számítógépet is szoktam felhasználni.

Így van Nincs így

C.33. Van otthon számítógépünk.

Így van Nincs így

C.34. Az informatika órákon kívül egyetlen tanár sem használt még számítógépet a tanítási órán.

Így van Nincs így

C.35. Az informatika órákon kívül egy-két tanár használt számítógépet a tanítási órán.

Így van Nincs így

C.36. Az informatika órákon kívül több tanár is használt számítógépet a tanítási órán.

Így van Nincs így

C.37. Most, hogy kitöltötted a kérdőívet, milyen véleményed / megjegyzésed van a felméréssel kapcsolatban:

.....
.....
.....
.....

Előző év végi osztályzataim

Nyelvtan:	1	2	3	4	5
Irodalom:	1	2	3	4	5
Történelem:	1	2	3	4	5
Matematika:	1	2	3	4	5

Köszönjük, hogy válaszaiddal segítetted a munkánkat!

OTKA-043492 3. MELLÉKLET

Kedves Tizenegyedikesek!

A Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszékének kutatásában arra keressük a választ, vajon a különböző képességek – mint például a figyelem vagy az észlelés – sajátosságai milyen szerepet játszanak a tanulási teljesítményben, illetve, hogy ezek a képességek milyenek a tanulók különböző csoportjaiban.

Kérjük, hogy a feladatlap figyelmes kitöltésével légy ebben a segítségünkre.

Fáradozásodat előre is köszönjük.

Buda Mariann és munkatársai

I/1. Nemed: fiú lány

I/2. Milyen volt a félévi osztályzatod az alábbi tárgyakból?

Magyar irodalom	Magyar nyelvtan	Történelem	1. idegen nyelv	Matematika	Fizika	Kémia	Földrajz	Biológia

I/3. Jelöld aláhúzással, milyen érdeklődésűnek tartod magad!

Inkább a természettudományok érdekelnek

Inkább a humán tárgyak érdekelnek

I/4. Jelöld a megfelelő oszlopba tett X-szel, mi a szüleid legmagasabb iskolai végzettsége!







Végzettség	Édesanyád	Édesapád
8 általános		
szakmunkásképző		
szakközépiskola		
gimnázium		
technikum		
főiskola		
egyetem		

2. Írd be a megadott helyre azokat a számpárokat, amelyek azonos ábrákat jelölnek!

I.	1		2		3		4		5		6		7	
II.	1		2		3		4		5		6		7	
III.	1		2		3		4		5		6		7	
IV.	1		2		3		4		5		6		7	
V.	1		2		3		4		5		6		7	
VI.	1		2		3		4		5		6		7	
VII.	1		2		3		4		5		6		7	
VIII.	1		2		3		4		5		6		7	
IX.	1		2		3		4		5		6		7	
X.	1		2		3		4		5		6		7	

I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.

3. A kivetítőn látott sorrend szerint számozd be az ábrákat!

4. Az elhangzott sorrend szerint számozd be az értelmetlen szavakat!

SINSZIKAM	KÖGYŐSZTA	TELEVAJA	GILINVALE	COLJANOV	RÉBZSERTE

4. Melléklet

A „Közérzet” terület változólistája (középiskolai tanulói kérdőív „B” rész) Változócsoportok

„Ethosz”

Iskolai előmenetel

Otthonosság

Közvetítő változók (aggregált változók)

AD „Ethosz”

** Szokásrend (ünnepélyek, megemlékezések) (1, 2)

** Tanárok (nem tanórai) viselkedése (3, 4, 29)

** Viselkedési szabályok (belépés irodába, tanáriba) (5, 6, 7, 8)

AD Iskolai előmenetel

** Külső kényszer(ek) (9, 10, 11, 15, 16)

** Belső késztetés (18, 26,)

AD Otthonosság (társas dimenzió)

** Kapcsolatok az osztályban/iskolában (19, 20, 21, 22, 23, 24)

** Pozíció/status az osztályban/iskolában (13, 14, 25, 27, 28, 30, 31)

AD Otthonosság (biztonságérzet)

** Az iskolai munkavégzés rendezettsége (

** A tanulmányi követelmények érthetősége (tanári elvárások átláthatósága) (32, 33)

Operatív változók: a kérdőív megállapításai/kérdései.

5. Melléklet

A”Tanítási rituálék”/ „Szabályozási mechanizmusok”/ „Tanulói alkalmazkodás...” terület változólistája (középiskolai tanulói kérdőív „C” rész)

„Tanítási rituálék”

Közvetítő változók

- ** Tanári viselkedés (elhelyezkedés, stílus) (1, 2, 15)
- ** Tanári reagálás tanulói megnyilvánulásra (16, 17, 18, 19)
- ** Munkaformák (21, 26, 27)

„Szabályozási mechanizmusok”

Közvetítő változók

- ** Értékelési eljárások (6, 7, 8, 9)
- ** A tanítás szabályozása
 - Adaptív stratégiák (11, 12, 14)
 - Inadaptív stratégiák (10, 13, 20)

A fenti két területhez tartozó változók összességükben azt a jelenséget fedik le, amit ebben a vizsgálatban **„osztálytermi pedagógiai kultúrának”** nevezünk.

„Tanulói alkalmazkodás az intézményhez”

Közvetítő változók

- ** Szolidaritás (3, 4, 5)
- ** „Hivatásos iskolaszékhámos” szerepkör (24, 25)

6. Melléklet

A kutatócsoport tagjainak a kutatás témájához kapcsolódó szereplései az Országos Neveléstudományi Konferenciákon

IV. Országos Neveléstudományi Konferencia

Buda András: Hogyan ismerhető kívülről a belső világ?
Fenyő Imre: Megújuló értékek – megújuló oktatási térben
Pető Ildik: Cigányok útban az érettségi felé

Az előadások összefoglalói:

In: Tanulás, kommunikáció, nevelés. Szerk.: Lehmann Magdolna – Nikolov Mariann.
IV. ONK. MTA Pedagógiai Bizottság

V. Országos Neveléstudományi Konferencia

Buda András: A pedagógusok iskolai életvilága
Buda Mariann: Tanulási nehézségek a középiskolában
Fenyő Imre: Az iskolai életvilág elemzése
Pető Ildikó: A befogadó nevelés „lehetősége” az észak–alföldi régió általános iskoláiban

Az előadások összefoglalói:

In: Falus Iván – Rapos Nóra (szerk.): V. Országos Neveléstudományi Konferencia – Közoktatás – Pedagógusképzés - Neveléstudomány. MTA Pedagógiai Bizottság, Budapest 2005.