

Soproni Egyetem
Benedek Elek Pedagógiai Kar

Kissné dr. Zsámboki Réka
egyetemi docens

TANULÓKÖZÖSSÉGEK VIZSGÁLATA

Sopron, 2022.

Tóber Brigitta
Neveléstudomány MA

Tartalomjegyzék

Bevezető gondolatok	4
I. A téma szakirodalmi-elméleti háttere	7
I.1. Tanulóközösség vagy tanuló közösség – értelmezési lehetőségek	7
I.1.1. A tanuló közösség, mint iskolán kívüli és iskolához köthető definíció	7
I.1.2. Tanulóközösségek az egyetemeken	7
I.1.3. Tanulóközösségek Magyarországon	8
I.1.4. A fogalom megközelítésének alapjai: függetlenség és/vagy pedagógiai szervezettség	9
I.2. A tanulóközösségek működésének jogszabályi háttere	10
I. 2.1. Magántanulói státusz helyett egyéni munkarend	10
I.2.2. A magántanulók, egyéni munkarenddel tanulók – indokok a számok tükrében.....	12
I.3. A pedagógiatörténeti háttér	13
I.3.1. Az otthonoktatás kezdetei és a radikális iskolakritika	13
I.3.2. Otthonoktatás az elmúlt évtizedek során.....	15
I.3.3. A tanulóközösségek kapcsolata a reformpedagógiai irányzatokkal.....	16
I.3.4. Az alternatív iskolák megjelenése a 20. század második felében	18
II. A kutatás menete és módszertana	20
II. 1. A kutatás menete és céljai	20
II.2. A kutatásban alkalmazott módszerek	20
II.2.1. A kérdőív felépítése	21
II.3. A kutatás kérdései és előfeltevései.....	21
II.3.1. Kutatási kérdéseim.....	21
II.3.2. Előfeltevéseim	21
II.4. A kutatási minta.....	22
II.4.1. A mintavétel folyamata.....	22
II.4.2. A minta bemutatása – a szülői kérdőív esetében	24
II.5. A közösségekkel és tanulóbázisukkal kapcsolatos alapinformációk	26
III. A kutatási eredmények elemző bemutatása a szülői vélemények tükrében	29
III.1. Belső motiváció és hivatalos indokok.....	29
III.1.1. A szülői döntés motivációja az összesített eredmények alapján	29
III.1.2. A szülői döntés motivációi a „hagyományos” tanulóközösségbe járó gyermekeknél	30
III.1.3. Hivatalos indokok „a szimpatikus pedagógiai koncepció” választásának háttérében	30
III.1.4. Hivatalos indokok a „csalódottság, elégedetlenség az iskolával, mint intézménnyel” választásának háttérében	31

III.2. A pénzbeli hozzájárulás mértéke	32
III.3. A szülők pozitív tapasztalatai	33
III.4. A közösségben történő tanulás árnyoldalai.....	34
III.5. Törvényváltozás és akkreditáció	37
III.6. Tanulás a közösségben.....	39
III.6.1. Osztályozó vizsgákra való felkészítés – a vizsgák sikeressége	39
III.6.2. Nevelési-oktatási feladatok megvalósulása a mindennapi pedagógiai munkában	40
III.7. És a jövő...?	41
III.8. Összegző gondolatok a szülői kérdőív eredményeinek tükrében	42
III.8.1. Válaszok kutatási kérdéseimre	42
III.8.2. Kutatás eredményeim előfelvetéseimre reflektálva	43
IV. Az érem másik oldala... ..	46
IV.1. Honlapelemzés – mit mutatnak a tanulóközségekről közzétett információk?	46
IV.2. Interjú írásban és online – Válaszutak: alkalmazkodás vagy változás	52
V. A kutatási eredmények összegzése – záró gondolatok	58
Bibliográfia	61
Képek, ábrák, diagramok jegyzéke.....	63
Mellékletek	64
1.számú melléklet – szülői kérdőív.....	64
2.számú melléklet.....	69
Köszönetnyilvánítás.....	73

Bevezető gondolatok

A közoktatás színvonalára vonatkozóan az utóbbi évtizedekben folyamatosan jelennek meg kritikák. De milyen a jelenlegi közoktatás? Mit kellene változtatni rajta? Fontos kérdések, hiszen a körülöttünk lévő világ is gyors tempóban változik (gondoljunk csak a koronavírus járványra vagy az automatizáció és mesterséges intelligencia szárnyalására) és persze vele együtt a most felnövekvő generáció is. Miként és hogyan nyúlunk hozzá a jelenlegi rendszerhez, eszközökhöz, módszerekhez? Az utóbbi években egyre több neves szakértőt, oktatáskutatót hallhatunk, olvashattunk e témában nyilatkozni. Az újonnan felmerülő kihívásokra megoldására valóban a régi eszközöket kell használnunk, mint a büntetést, minősítést vagy számonkérést, a frontális osztálymunkát, végtelen mennyiségű tananyag memorizálását? És vajon melyek azok a kulcskézségek, amelyeket iskolai keretek között kellene fejleszteni? – tették már sokan fel a kérdést; nem utolsó sorban azért, mert ezek jelentik majd a belépést a jövő munkaerőpiacára.

A megoldás persze itt van, már tudjuk: kapcsolatépítési és kommunikációs készség, alkalmazkodóképesség, a tudás megszerzésére való képesség, önállóság és együttműködésre való készség fejlesztése, összefoglaló névvel ezek a bizonyos soft skillek mindenek felett. Egyes kutatók használják az ún. „adaptív készségek” kifejezést is, de ez lényegében ugyanazt jelenti, vagyis olyan iskolákra lenne szükség, ahol a problémamegoldásra, kreativitásra, kritikus gondolkodásra, rugalmasság fejlesztésére fókuszálnak a módszerek megválasztásakor, és ezen túl fejlesztenének olyan kompetenciákat is, mint a digitális műveltség, az anyanyelv-tudás vagy az interkulturális kommunikáció. Ezek a készségek - nevezzük őket soft-skillek-nek, adaptív készségeknek, vagy transferable skills-nek (átváltható készségeknek) – elengedhetetlenül szükségesek ahhoz, hogy egy gyermek az iskolában, majd később a munka világában és általában az életben boldoguljon.

Mindenesetre elgondolkodtató, ha kezünkben a megoldás kulcsa, akkor miért nem történik érdemi változás, megújulás, miért nem poroljuk le az idejét múlt módszertani palettát? Kérdéseimmel itt nem azokat a lelkiismeretes tanárokat szólítom meg, akik innovatív megoldásokkal, gyermekbarát módszerekkel próbálják a diákokat motiválni, természetes kíváncsiságukat felébreszteni, ugyanis itt a probléma rendszerszintű, központi, és nem utolsó sorban az adott ország kultúrája és politikai berendezkedése is alapjaiban meghatározza.

Ebben a szelektívvé váló oktatási rendszerben azoknak a szülőnek vagy nagykorú gyermeknek vajon milyen lehetőségei vannak, ha úgy döntenek, hogy a tankötelezettséget a „hagyományos” iskolába járás helyett egyéni munkarenddel (rég elnevezéssel: magántanulói státusszal) szeretnék kiváltani? Miért választják ezt a fajta iskolai jogviszonyt, talán a szülők a

közoktatással elégedetlenek, esetleg gyermekük valamilyen tanulási vagy beilleszkedési nehézséggel küzd vagy a szülő tartós ideig külföldön vállal munkát? Számtalan oka lehet.

Amennyiben sikerül kérvényezni az egyéni munkarendet, hol és hogyan, kinek, kiknek a segítségével tanul a gyermek? Esetleg otthon, szülői segítséggel vagy vannak erre más, alternatív megoldások is? Esetleg a tanulóközösségben, tanulócsoporthoz való oktatási formát választják?

Dolgozatomban egy viszonylag újszerű, alulról jövő kezdeményezés, a tanulóközösségekben történő oktatás vizsgálatára, bemutatására vállalkozom. Ami biztos, hogy ezen civil kezdeményezések fontos szerepet tulajdonítanak a bevezetőmben már felsorakoztatott kulcskompetenciáknak, természetesen ettől még kérdéses, hogy a mindennapjaikba ezeket, hogyan sikerült beépíteni, hiszen sokféle és változatos mikroközösségről van szó, különböző gyermekeket „szólítanak meg”, akiknek szülei, vagy ők maguk más-más indítatásból döntenek úgy, hogy a hagyományos állami iskola helyett egy családi kis közösség tagjai lesznek.

A tanulóközösségek, csoportok vizsgálata azért is különösen érdekes, mert az OECD egyik jelentése a jövő iskolájának ötödik szcenáriójaként az iskoláztatást vízionálja, ahol a tanulás majd egyéni alapon, hálózat segítségével történik a szülők és más szakemberek (vagyis nem feltétlenül pedagógusok) támogatásával. Ezt az elképzelést pedig többek között azzal indokolja, hogy a „network-társadalom” fiataljai számára rengeteg egyéb tanulási lehetőség is kínálkozik, *„a tanulás lehetősége többé már nem elsődlegesen az iskolának nevezett helyekhez, és nem csupán a tanároknak nevezett szakemberekhez kapcsolódik.”* (OFI, 2009)

A fenti jövőképpel csengenek össze Radó Péter (2017) Az iskola jövője c. könyvében megfogalmazott gondolatok is. „Az iskola újragombolása” fejezetében ugyanis arról olvashatunk, hogy a *„tanulási ökoszisztémának már ma is számos olyan eleme van, amelyek kívül vannak – vagy kívül rekednek – az iskolán. Ilyenek például az online tanulás már meglévő lehetőségeinek többsége, a nem formális és informális tanulás számos terepe, bizonyos egyéni fejlesztő szolgáltatások, és sok minden más. A tanulási környezetek, és általában a tanulási ökoszisztéma „feldúsulása” az iskolák perspektívájából azt a kockázatot rejti magában, hogy azok a jelenleginél is jobban kiszorulnak a tanulási környezetből. Az iskola már elvesztette monopol helyzetét a tanulásban, és valószínűleg többé nem is fogja azt visszanyerni. Ráadásul lesz egy pont, ahol az oktatási rendszert már nem az iskola, hanem a tanulási utak integrálják. Egyelőre tehát egy lassú „deschooling” („iskoláztatás”) szcenárió érvényesül”* (117. o.).

Radó szerint az iskolák újragondolásának alappillérei a tanulóközpontúság, az interaktivitás, a gyakorlatias szemlélet, a személyre szabottság, versengő szemlélet helyett együttműködés, alapkészségek helyett alkalmazott készségek, tanterv helyett projektek, összegző értékelés

helyett fejlesztő értékelés, az iskolának tanulás helyett pedig az életnek tanulás, hogy csak párat említsek (Radó, 2017).

Úgy gondolom, erről az időutazásról azért is fontos szót ejteni, mert a tanulóközösségek esetében ezek az elképzelések mintha megvalósulni látszanának, legalábbis a többségükben. A tanulóközösségekről (pár kivételtől eltekintve) sajnos már csak múlt időben írhatok dolgozatomban, az Országgyűlés ugyanis 2019 nyarán módosította a Köznevelési törvényt, mindezt oly módon, ami ezen közösségek életben maradását fenyegette, így legtöbbször olyan menekülő utat keresett, amivel az eddigi módszereiket, bevált gyakorlatukat tovább tudták vinni, ugyanakkor tanulói bázisukat sem veszítették el. Ennek viszont az volt az ára, hogy akkreditálni kellett magukat, ez volt ugyanis az egyetlen esélyük a túlélésre, derül ki számos internetes bejegyzésből¹ és abból a személyes interjúból is, amit a Budapest School egyik munkatársával készítettem még 2020-ban.

Kutatásomba így azokat a mára már akkreditált magániskolává vált intézményeket is bevettem, akik pár évvel ezelőtt még tanulóközösségként működtek.

Végül szeretném megjegyezni, hogy a dolgozat témaválasztásában nincs személyes motivációm, még tanulmányaim első félévében egy egyetemi mikroutatás témájához kerestem szakirodalmat, amikor véletlenül rábukkantam egy, az ezzel a témával foglalkozó tanulmányra, ami felkeltette érdeklődésemet. A témában fellelhető szakirodalom olvasásakor viszont többször gondolkodtam, hogy a jövőre iskolába készülő gyermekem vajon milyen esélyekkel indul majd az életbe, ha a sokan és sokak által bírált hagyományos állami iskolába kezdi meg tanulmányait; talán érdemes lenne egy „menekülési tervet” is számításba venni? Teszem fel önmagamnak is a kérdést, kutatómunkám megkezdésekor...

¹ „Az egyik cél, pont a mi menekítéseink eltaposása volt.”, egy másik hozzászóló pedig úgy gondolja a törvénymódosítással a tanárhiányt akarták megoldani: „ezek azt remélik, hogy ettől megszűnik a tanárhiány!!! Visszakényszeríteni akarják a tanárokat ezzel a lépéssel a közoktatásba” – olvashatjuk a ReSuli – Tanulóközösségek hálózatának oldalán.

I. A téma szakirodalmi-elméleti háttere

I.1. Tanulóközösség vagy tanuló közösség – értelmezési lehetőségek

I.1.1. A tanuló közösség, mint iskolán kívüli és iskolához köthető definíció

Dolgozatom első fejezetében azokat a megközelítési lehetőségeket igyekeztem összegyűjteni, melyek bemutatják, hogy a tanulóközösség, mint megnevezés hányféle tartalmat hordozhat. Benke Magdolna (2016) tanulmányában azt boncolgatja, hogy a tanuló közösség, ha széles értelmezésben vizsgáljuk, akkor érthetünk alatta mindenféle tanuló közösséget, akár tanuló városokat vagy régiókat is, hangsúlyozva, hogy ezek a megközelítések olyan helyi közösségekre és fejlesztésekre fókuszálnak, ahol a tanulásnak központi szerepe volt.

Az amerikai szakirodalomra hivatkozva viszont példaként hozza azoknak az oktatási intézményeknek a tanuló közösségeit, akik elektronikus vagy virtuális tanuló közösséget alkotnak, tehát így definiálják a fogalmat. A szerző felhívja a figyelmünket a tanuló közösségek egy hagyományos értelmezésére is, mely az iskola világához kötődik. A cél itt a tanulók tanulási folyamatának segítése, valamint az iskolai kudarcok és az iskolán belül a különböző társadalmi csoportok közötti konfliktusok leküzdése, vagyis tanulmányi siker és társadalmi párbeszéd akkor érhető el, ha az iskolák tanuló közösségekké válnak. Egy más értelmezésben ez a folyamat nem kapcsolódik az osztályterem történéseihez, inkább arra helyezi a hangsúlyt, hogy a technológia segítségével milyen kapcsolatok alakulnak ki az oktatás helyszíne, a tanulók otthonai és a közéleti helyek között.

A tanuló közösség definíciójának eltérő értelmezésére említi példaként a szerző, hogy például az USA-ban tanuló közösségen főleg virtuális tanuló közösségeket és intézményi tanuló közösségeket értenek (Benke, 2016).

I.1.2. Tanulóközösségek az egyetemeken

A tanulóközösségek ma már meglehetősen gyakoriak az amerikai egyetemeken és Európában is megtalálhatók.

A külföldi irodalom a tanulóközösségre, ahogy már fent is említettem egyfajta oktatási modellként tekint, ami javítja az oktatást és formális (tehát iskolai) keretek között is nagyon népszerű. Módszertana ugyanakkor sok hasonlóságot mutat az itthon működő tanulóközösségekével, pedagógiai arc poetica-ájuk sok tekintetben megegyezik. A fogalom tág értelmezése miatt a tanulóközösség jellemzőiként említik a rendszeres találkozókat, a közös célokat, az együttműködést, a határokon átnyúló munkát és kapcsolatépítést. Ez több

lehetőséget teremt az iskolák számára, hogy alkalmazkodjanak az egyes gyermekek egyéni szükségleteihez, mivel lehetővé teszik a diákok számára, hogy módosítsák órarendjüket, több tanárral legyen kapcsolatuk, és sokféle csoporttal dolgozhassanak.

A Westminster College-ban működő tanulóközösségekről például azt olvashatjuk, hogy a csoport tagjai egy közös témán dolgoznak, mely különböző területeken folyó kurzusokból áll, az oktatókat pedig „tudományos tanácsadó” névvel illeti. További érdekesség, hogy minden első éves nappali tagozatos tanulót köteleznek arra, hogy az őszi félévben csatlakozzon egy tanulóközösséghez. A választható témák igencsak figyelemfelkeltőek és több tudományterületet ötvöznek, például: „A szerelem megváltoztatja a világot?” 2021-es tanév őszi projektjénél például feltűntették a gendertudományt, a filozófiát, folklórt és népi kultúrát vagy a „Kreativitás 3 dimenzióban” elnevezésűnél a művészetet, dizájnt, speciális effektusokat, technológiát és animációs filmet is (Westminster College, 2021).

A tanulóközösség ilyen értelmezése, megegyezik Rózsa Ildikó meghatározásával, mely szerint a tanulóközösség estén a tudásátadás, együttgondolkodás keretei lehetnek akár formálisak is (Indul a ReSuli – a tudásmegosztó közösség, 2017).

I.1.3. Tanulóközösségek Magyarországon

A tanulóközösségek hivatalosan nem oktatási, nevelési intézmények, ezért olyan gyermekek tudnak a közösséghez kapcsolódni, akik magántanulói egy „hagyományos” állami iskolának, ahol félévente számot kell adniuk arról, hogy a tananyagot hogyan sikerült elsajátítaniuk. Magántanulók esetében a szülő felelőssége, hogy gondoskodjon gyermeke oktatásáról, ez megtehető otthon, egyedül, akár fizethet magántanárokat is, hogy felkészítsék a vizsgákra, a harmadik lehetőség, pedig egy kis létszámú, családi hangulatú közösséghez való csatlakozás, így a tanulás nem válik teljesen magányos tevékenységgé és az „iskolába” járás élménye is megmarad.

Dobos Orsolya a téma egyik hazai szakértője, kutatója egyik tanulmányában a tanulóközösségekre, tanulócsoportra úgy tekint, mint az otthonoktatás egyik típusára, vagyis az ő értelmezésében olyan csoportok, amelyek iskolaszerűen működnek, ahová a gyermekek rendszeresen bejárnak és napjuk jelentős részét ott töltik, valamint csoportvezetőik támogatásával feladatokat végeznek el és erről visszajelzést kapnak. A gyermekek mentorai esetében pedig fontos megjegyezni, hogy nem előírás a pedagógus végzettség (Dobos, 2017).

A szerző egy két évvel későbbi tanulmányában már nem az otthonoktatás egyik formájaként definiálja a tanulócsoportokat, hanem az iskolák alternatíváiként, ezt pedig azzal indokolja, hogy ezen közösségek nagy része is így tekint önön magára (Dobos, 2019).

Ha szerző által előbb leírtakból indulunk ki, érdekes lehet az Interneten vizsgálni a tekintetben is, hogy milyen elnevezéssel illetik magukat az egyes tanulócsoportok. Megfigyelhető ugyanis, hogy az iskolától, mint a hagyományos tömegoktatás megtestesítőjétől szeretnének elhatárolódni, ezért igyekeznek újszerű megközelítésekkel definiálni magukat. Csak pár példát említenék a teljesség igénye nélkül: „nem iskola” (Rogers Akadémia), „magántanuló csoport” (Da Vinci Tehetséggondozó Általános Iskola, mely 2017-ben SmartSchool Magántanuló Csoport néven indult) „mikroiskola” (Budapest School), „startup oktatási rendszer” (ezzel az elnevezéssel illette a Budapest School egyik munkatársa iskolájukat a vele készített interjúm során), „tanulókör” (Forma Bontó Kistudós Központ), „innovatív műhely” (Mars-program), „tanulási központ” (Tudásvár).

A tanulóközösséggel kapcsolatban publikált szakirodalomban tapasztalható, hogy ugyanarra a jelenségre különböző kifejezéseket használnak. Magyar nyelven leginkább használt kifejezés olvasmányaim alapján a tanulóközösség vagy tanulócsoport, ezért dolgozatban én is ezt a két fogalmat használom egymás szinonimáiként.

I.1.4. A fogalom megközelítésének alapjai: függetlenség és/vagy pedagógiai szervezettség

A bevezetőmben már említettem, hogy kutatómunkámat azon akkreditált iskolák körével is kibővítettem, amelyeket a „kényszer” vitt arra, hogy ezt az utat válasszák, ugyanakkor módszereiket, küldetésüket tekintve ugyanazon értékeket képviselik, mint kezdeti elindulásukkor.

Ezen döntésemet támasztja alá Rózsa Ildikó véleménye is, aki kiterjeszti a tanulóközösség fogalmát és azon az állásponton van, miszerint „nem csak az informális keretek között működő (magántanulói) csoportok, tanodák, otthonoktanuló (állandó, vagy alkalmi csoportok), hanem alternatív, vagy állami iskolák (akár) egésze, vagy csoportjai is belefér(het)nek, amennyiben céljuk az autonóm tanár-szülő-gyerek hármasságának megvalósítása, azaz valódi tanuló közösség formálása.” Vagyis Rózsa a tanulóközösség fogalmát még Dobosnál is sokkal tágabban definiálja, az ő meghatározása szerint a tanár-szülő-gyerek egységének „szentsége” áll a tanulóközösségek küldetésének középpontjában, nem pedig az, hogy jogi szempontból mennyire függetlenek az állami irányítástól (Indul a ReSuli – a tudásmegosztó közösség, 2017).

Ha ennél az értelmezésnél maradunk, akkor a kérdést meg is fordíthatjuk, és joggal tehetjük fel úgy is, hogy minden közösség, amely az állami befolyástól teljesen független és önmagát is ilyen elnevezéssel illeti, beletartozik-e a „valós” közösség fogalmába, (értem a „valós” szó alatt továbbra is a tanár-szülő-gyermek hármasságát), függetlenül attól, hogy milyen pedagógiai tartalommal töltik meg a mindennapokat?

Ezek a közösségek pedagógiai koncepciójuk és szervezettségük tekintetében ugyanis eléggé változatos képet mutatnak, ha e szerint osztályozzuk őket, akkor beszélhetünk „gyermekmegőrző típusú”-ról, ahol nem a tanulás az elsődleges, inkább az, hogy a szülőt segítse gyermeke felügyeletében, a második csoportot a „közoktatás-light” jellegű tanulócsoporthoz képezzük, melyek nagyon hasonlóak a tömegoktatáshoz, felépítésük szintén hierarchikus, csupán annyiban különböznek a hagyományos iskolától, hogy az oktatás kisebb létszámú csoportokban zajlik, végül a 3. formáját a „küzdő és fejlődő” csoportok alkotják, akik pedagógiai programot írnak, bár jogilag erre nincsenek kötelezve, visszajelző és értékelő rendszerük árnyalt, munkájuk során fontos szerepet tulajdonítanak az önreflexiónak (Dobos, 2019 idézi Rózsa²).

E felosztásból is kitűnik, hogy nem minden csoport működik „valós” közösségként, ugyanakkor Rózsa szerint lehetnek olyan alternatív és hagyományos iskolák is, akiket viszont értékrendjük, pedagógiai koncepciójuk joggal avansálna tanulóközösséggé. Összegzésképp elmondható, hogy a tanulóközösség definíciójakor kétféle megközelítés létezik, az első, amely a közösség alatt kizárólag egy jogilag autonóm közösséget ért, a második álláspont pedig a függetlenség helyett kizárólag a pedagógiai szervezettséget veszi alapul.

Jómagam dolgozatomban kutatási részében olyan közösségek pedagógiai koncepcióját igyekszem górcső alá venni, akik jogi értelemben a mai napig is így működnek (számuk elenyésző ugyan), és azokat is, akik a törvényi megszorítás miatt önállóságukat feladva a tanulócsoporthoz tartozó működési formából váltottak és 2019 óta iskolaként működnek.

1.2. A tanulóközösségek működésének jogszabályi háttere

I. 2.1. Magántanulói státusz helyett egyéni munkarend

A tanulóközösségek létrejöttének, működésüknek egyik fontos, ha nem a legfontosabb mozgatója a magántanulói státusz megléte volt, vagyis az oktatási törvény 2019 szeptemberéig lehetővé tette azt, hogy az intézményvezető engedélyezze a szülők írásos kérésére a magántanuló jogviszony létesítését, abban az esetben, ha megítélésük szerint a magántanulói

² Rózsa Ildikó a ReSuli közösség szakmai vezetője, a ReSuli pedig olyan kezdeményezés, melynek keretén belül a tanulócsoporthoz szakmai segítséghez és továbbképzésekhez juthatnak hozzá. Rózsa Ildikótól származó 3-as csoportosítás eredeti leírását a szerző nem közölte.

jogviszony nem hátrányos a tanuló számára. A magántanulói jogviszony alatt a tanuló mentesült a kötelező tanórai és egyéb foglalkozások részvétele alól, felkészítéséről a szülőnek kellett gondoskodnia. Félévkor és év végén pedig a tanuló osztályzatainak megállapításához osztályozó vizsgát kellett tennie valamennyi tárgyból (1993. évi LXXIX tv. 7.§ 5. bek.; 69. § 3. bek.).

Ebben a „jogi kiskapuban” rejlő lehetőséget aknázták ki a tanulóközösségek, és „szóltatták meg” a magántanulói státuszban lévő gyermekeket.

A módosított köznevelési törvény 2019. szeptember 1-jei hatályba lépéssel azonban megszüntette annak lehetőségét, hogy a tanulók tankötelezettségüket magántanulói jogviszonyban teljesíthessék, annak helybe az „egyéni munkarend” lépett. A törvényi változást elemezve azonban nyilvánvaló, hogy nemcsak egy új kifejezés került a törvénybe, vagyis nem csupán arról szól a módosítás, hogy a magántanuló elnevezést felváltotta az egyéni munkarend kifejezés. A változás inkább a törvényi tartalomban érhető tetten, eddig ugyanis, ahogy már korábban is írtam a magántanulói jogviszonyt a szülő vagy nagykorú tanuló kérelmére az intézményvezető engedélyezhette abban az esetben, ha az „nem volt hátrányos” a tanuló számára.

2019 szeptember 1-jétől nem az intézményvezető, hanem a hivatal engedélyezheti az egyéni munkarend szerinti tanulást abban az esetben, ha tanulmányok folytatása és befejezése szempontjából „előnyös” a tanuló számára. További fontos változás az is, hogy az egyéni munkarend csak határozott időre kérelmezhető, míg a magántanulói jogviszonyt bármely időpontban lehetett kérelmezni. A törvényi változás viszont előírja, hogy az új tanév első napjától a szülő (nagykorú tanuló) az egyéni munkarend határozott időre történő engedélyezésére iránti kérelmet az adott tanév első napját megelőző június hónap 15. napjáig nyújthatja be a felmentést engedélyező hivatalhoz. A június 15-i időpontot követően csak abban az esetben lehet kérelmet benyújtani, ha a kitűzött időpontot követően a rendes tanulói jogviszony iskolába járással történő teljesítésének akadálya merül föl (2011. évi CXCV. tv. 45. §. 5. bek.).

Az egyéni munkarend iránti kérelmet a szülők, illetve nagykorú gyermek ügyfélkapun keresztül vagy postai úton is benyújthatja.

A csatolandó dokumentumok esetében csak a tartós betegséget, illetve a sajátos nevelési igényt vagy a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget kell orvosi véleménnyel, illetve szakértői véleménnyel igazolni, viszont a külföldi tartózkodás esetén nem kérnek olyan hivatalos papírt, amely alátámasztja azt, hogy a gyermek egy külföldi oktatási intézményben teljesíti tankötelezettségét és arról sem, hogy abban az időszakban, melyre megkérik az egyéni munkarendet a gyermek valóban életvitel-szerűen külföldön tartózkodik, mind ezekről elég ha

a szülő büntetőjogi felelősége tudatában nyilatkozik (Kérelem egyéni munkarend engedélyezése iránt, Oktatási Hivatal).

1.2.2. A magántanulók, egyéni munkarenddel tanulók – indokok a számok tükrében

Röviden szeretnék visszautalni arra, amit az előző fejezetben már említettem, hogy a tanulóközösségeket elősorban egyéni munkarendes gyermekek alkották, alkotják, vagyis hivatalosan mindegyikük rendelkezik egy „háttériskolával”, ahol a köznevelési törvény által előírt tankötelezettséget teljesítették, még akkor is, ha nem iskolába járással, hanem egyéni munkarenddel.

Vajon az egyéni munkarendet kérelmező gyermekek, többnyire milyen indokokokat jelöltek meg ezekben a dokumentumokban – tehetjük fel a kérdést. Ezen okok ugyanis közvetve hozzájárultak ahhoz, hogy a magántanuló státusszal/egyéni munkarenddel „élő” gyermekek (természetesen csak egy bizonyos részük) a tanulóközösség kínálta oktatási forma mellett döntött.

2014-ben az Oktatási Hivatal egy olyan jelentést készített, melynek célja volt többek között a magántanulóvá nyilvánítási kérelmek indokainak tényfeltárására különböző iskolatípusokban. A tanulmány a 2012/2013. és a 2013/2014. tanév adatait vizsgálta a kijelölt magántanulói körben. Az indokok között toronymagasan vezet az életvitelszerű külföldi tartózkodás (33,42%), ezt követik a családi körülmények (22, 11%), majd harmadikként az egészségi állapotot (17,43%) említi a jelentés; ezeket követik százalékos arány szerint csökkenő sorrendben a következő indokok: magatartászavar (10,21%), sport/művészeti elfoglaltság (5,99%), életkor (5,67), tanuló munkavállalása (1,78%), szociális körülmények (1,51%), iskolába járási közlekedési nehézségek (1,46%), tanulói jogviszonnyal rendelkezik másik iskolában (0,43%) (Csepregi, 2014).

Az indokok után érdekes lenne megnézni, hogy hogyan alakult az egyéni munkarendesek száma az elmúlt években, így teljes képet kaphatnánk arra vonatkozóan, hogy a törvényi változás, szigorítás eredményezett-e eltérést a számokban, illetve ez hogyan hatott a tanulóközösségek további működésére, fennmaradására. Sajnos azonban erre vonatkozóan sem az Oktatási Hivatal, illetve a Központi Statisztikai Hivatal oldalán sem találtam közérdekű adatokat.

Vizsgont több internetes cikk is foglalkozik ezzel a kérdéssel. Az egyik online napilap újságírója például beszámolt arról, hogy lapuk megkeresésére az Oktatási Hivatal a magántanulókról, egyéni munkarendben tanulókról adatokat szolgáltatott számukra, ezen adatok alapján elmondható, hogy a 2020-2021-es tanévben összesen 5214 tanuló rendelkezett

egyéni munkarenddel, míg a 2019/2020-as tanévben 9545 gyermek tanult egyéni munkarendben. Ez 45,4 százalékos csökkenés egy év alatt. A cikk közétett egy szintén az Oktatási Hivatal által készített összesített táblázatot a korábbi évekre vonatkozóan a magántanulók, egyéni munkarendes gyerekek számával. Ha hivatalos források hiányában erre a cikkre támaszkodunk, bizalmat szavazva az újságírónak, hogy az adatok valóban hiteles forrásból származnak, akkor elmondható, hogy a magántanulók száma az elmúlt években egyre nőtt, mígnem a 2019-es törvényváltozás szinte megfelelte számukat, amely feltehetőleg azért következett be, mert a törvényi változás a szülőket is elbizonytalanította, ezért éltek már csak fele annyian az egyéni munkarend kérvényezésének lehetőségével (Juhász, 2020).

1.3. A pedagógiatörténeti háttér

1.3.1. Az otthonoktatás kezdetei és a radikális iskolakritika

Ha a tanulóközösség kialakulását, gyökereit az otthonoktatásra vezetjük vissza, vagy úgy tekintünk rá, mint az otthonoktatás egy típusára (Dobos, 2017), akkor érdemes megvizsgálni azt is, hogy a történelem során hogyan alakult az otthonoktatás helyzete itthon és a világ különböző országaiban, leginkább pedig az Amerikai Egyesült Államokban. A házitánítók (iskolázott fiatal férfiak és nők, akik gazdag családok gyermekeinek oktatására és nevelésre szerződtek) szerepe már régóta ismert, több híres író és művészt lehetne lehet itt megemlíteni: pl. Vörösmarty a Perczel családnál házitánítószkodott, és Weöres Sándort is, magántanulóként tette le iskolai vizsgáit.

Az otthoni tanulást azonban a 20. századtól egyre inkább felváltott az iskolába járás, a 20. század második felétől az otthoni tanulás teljesen eltűnt a pedagógiai gyakorlatból, megkezdődött az oktatás világméretű expanziója. A 20. század utolsó évtizedei során a szakmai és a közfigyelem ismét a gyerekek otthoni tanulásának kérdésére irányult. Elsősorban a házi feladatok elkészítésének kötelezettségei kapcsán került egyre gyakrabban szóba a szülők. Eközben az iskolában sok problémát okozott a gyerekek körében az erőszak, a lelki terror különféle megnyilvánulási formái, a különféle pszichés betegségek. Ráadásul az iskola biztonságának a problémája is középpontba került. Egyre több szakember kezdett ugyanis azzal foglalkozni, mit és hogyan tehet az iskola természeti katasztrófák – földrengés, árvíz stb. –, valamint emberi károkozás – vandalizmus, gyújtogatás és az erőszakos bűncselekmények – esetén. Az oktatás expanziójának ellenreakciójaként tehát mind gyakrabban találkozni lehet olyan folyamatokkal is, mint például a gyerekek otthoni tanításának az utóbbi időben ismét tapasztalható terjedésével (Mihály, 2006).

Berényi Eszter a „családi iskolázás” kifejezést használva arról ír tanulmányában, hogy e mozgalom az 1970-es években jelent meg az Amerikai Egyesült Államokban, a kezdetekben néhány ezer család részvételével. Ezt megelőzően már a 60-as években lehetett hallani bírálatokat radikális iskolakritikusok részéről, akiknek álláspontjuk szerint az iskola, mint intézmény teljesen elvetendő, ők az oktató-nevelő funkciókat más közegre szeretnék átruházni. A családi iskolázás mozgalmának álláspontjában felismerhető Ivan Illich több elképzelése is, aki egészen odáig ment, hogy iskoláztatani szeretne volna a társadalmat. A családi iskolázók igazi vezére azonban az amerikai John Holt lett (Berényi, 2002).

Holt Iskolai kudarcok c. művében (1991) arról ír, hogy képtelenség megítélni, milyen tudásra lesz szükségünk 40 vagy akár 10 év múlva is, a diagnózis – véleménye szerint -, hogy az iskola képtelen feladatának ellátására. *„...a tudás maga is változik. Sok minden, amit az iskolában tanultunk, rövid időn belül érvényét veszti. (...) Az a szegény gyerek, aki az iskolában hallottakat egytől egyig megjegyezné, egész más világban élne, sok dologról téves elképzelése lenne. Még tovább megyek. (...) képtelenség megjósolni, milyen tudásanyagra lesz szükségünk a jövőben, értelmetlen előre tanítanunk. Ehelyett olyan embereket kellene képezniünk, aki tudnak és szeretnek tanulni. Nem jönnek zavarba, bármit is kelljen elsajátítaniuk” (...).* *Amit a gyerekek az iskolában tanulás címszó alatt művelnek, (...) az nem más, mint üres szavak bemagolása, hogy aztán azokat a tanár felszólítására visszaöklendezhessék. Tökéletes időpocsékolás, s ráadásul a mi segítségünkkel folyik. (...)* *Iskoláinkban soha nem lesz valódi tanulás addig, amíg azt gondoljuk, hogy a mi kötelességünk és jogunk megmondani, mit tanuljanak a gyerekek” (...)* (193., 195., 196.).

Holt (1991) összegzőképpen elmondja, hogy a fentiek fényében mi az, amit tehetünk, milyen irányba kellene elindulni: *„Olyan iskolára van szükség, amelyben minden egyes gyerek a maga sajátos módján elégítheti ki kíváncsiságát, fejlesztheti tehetségét és képességeit, és érdeklődésének megfelelően tanul, és a körülötte lévő felnőttek és gyerekek révén bepillantást nyerhet az élet sokszínűségébe és gazdagságába. Röviden, az iskola legyen egy órási „svédasztal”, nyújtson lehetőséget sokféle (...) tevékenységre. Ebből minden gyerek kíváncsága szerint szerint annyit és azt vesz, amennyit és amit akar (...)*” (198.).

Mihály Ottó (1980) Válság és radikális kiütkeresése c. tanulmányában a radikális kritika képviselőnek szegüvegén keresztül összefoglalja azt a pedagógiai „eredményt”, amelyet az iskolázás a személyiség alakításában produkál:

„a) Az iskola lerombolja a tanulók kíváncsiságát, intelligenciáját, originalitását, önálló gondolkodásra való hajlamát és képességeit.

b) Az iskola a „túlélőkből” és az „elhullókból” egyaránt kiöli a tanulás iránti érdeklődést, és a tudást pusztán „bizonyítványi”, csereérték mivoltában építi be a személyiségbe.

c) A tanítás lényegi célja lenne, hogy elérje azt a „pontot”, ahol szükségtelenné válik. Az iskolák ehelyett megakadályozzák, hogy a tanulóban kifejlődjön az önálló tanulás igénye és képessége, lehetetlenné teszik, hogy felelősséget vállaljon saját neveléséért.

d) Az iskola ahelyett, hogy segítené egy önálló, belsőleg motivált, önértékelésre és önellenőrzésre képes – mondjuk így – autonóm személyiség kialakulását, a gyermekeket, fiatalokat egy majdnem infantilis permanens függőségben tartva, mindent elkövet egy ilyen személyiség kialakulásának megakadályozására” (46.).

Tanulságos ezen felvetéseket végiggondolni, mert a radikális kritikusok munkáiban ezen főbb kérdéskörök jelennek meg (ahogy például a fentebb idézet Holtnál is); a közös viszont, hogy többnyire ezekben látták - ahogy Mihály Ottó is fogalmazott - az iskola igazi „bűnösségét”.

Berényi tanulmányában felhívja a figyelmünket Illich és Holt felfogásbeli különbözőségére is, és azt írja, hogy Holt mondanivalójában középpontjában a családi spontán nevelési formára tevődik hangsúly, nem pedig a társadalmi rendszer iskoláztatására, mint amit Illich képvisel. Holt a családi iskola előnyeiként említi az intimitást, az idő beosztásának lehetőségét, spontaneitást és a gyermek egyéni igényeihez való igazodást. A mozgalomhoz kapcsolódó két fogalom is (unschooling, deschooling) ezt a másságot hivatott kifejezni, vagyis Holt az Illich-i iskoláztatás (deschooling) szavához képest alkotta meg az „unscholing”, azaz nem-iskolázás fogalmát. Holt követői a 70-es, 80-as években gyakran maguk is tanárok voltak, de ekkor a családi iskolázásban részt vevő gyermek és szülők száma nem volt jelentős. Az első családi iskolázók gyakran hippy-kommunákban éltek és az iskolától távol nevelték gyermeküket, ami akkoriban még illegálisnak számított (Berényi, 2002).

1.3.2. Otthonoktatás az elmúlt évtizedek során

Az 1990-es évek óta azonban – elsősorban az Amerikai Egyesült Államokban, de másutt is – egyre több család dönt úgy, hogy nem engedi a gyermekét nyilvános iskolába járni, hanem otthon, saját maga fogja tanítani. Ezt a döntést a szülők természetesen csak olyan országokban hozhatják meg, ahol a törvények egyáltalán lehetővé teszik a tanköteles gyerekek otthoni tanítását. Az Amerikai Egyesült Államokban engedélyezik a gyermekek otthoni tanítását; a világ és Európa többi országának jelenlegi törvénykezési gyakorlata azonban igencsak eltérő módokon viszonyul ehhez a kérdéshez (Mihály, 2006).

Ausztrália, Belgium, Dánia, Finnország, Franciaország, Írország, Olaszország, Kanada, Luxemburg, Norvégia, Portugália, Svédország, Svájc, Új-Zéland és az Egyesült Királyság jogszabályai ezt már lehetővé teszik. Ausztria korábban nem engedélyezte, de újabb

szabályozással már lehetővé teszi. Csak egyéni esetekben engedélyezi, egyébként jogszabályilag tiltja ezt a gyakorlatot Spanyolország, Hollandia, Görögország és Németország. E különbségek ellenére a nemzetközi szervezetek mind többen foglalkoznak az otthoni tanítás terjedésével. Szinte mindenütt úgy látják, hogy az otthoni tanításnak rengeteg módja van attól függően, ki, hol és miért döntött e lehetőség igénybevétele mellett (Mihály, 2006).

E sokféleség ellenére is meg lehet azonban fogalmazni az otthoni tanítás néhány fontos jellemzőjét. Otthoni tanításról tehát akkor beszélünk amikor a szülők maguk tanítják gyermeküket otthonukban ahelyett, hogy hagyományos állami vagy magániskolába íratnák őket. Ezzel a fogalommal egyenértékűként használják még a szakirodalomban a home-based education kifejezést is, amelyet inkább az „oktatás másképpen” gyűjtőfogalma alá rendelnek. Egyéb megfogalmazások szívesen alkalmazzák még az otthoni tanításra – ugyancsak gyűjtőfogalomként – az alternatív oktatás egyik formája, esetleg az atipikus oktatás megjelölést is (Mihály, 2006).

1.3.3. A tanulóközösségek kapcsolata a reformpedagógiai irányzatokkal

Ha a tanulóközösségek pedagógiai módszertani palettáját vagy működésüket vizsgáljuk, akkor megállapíthatjuk, hogy ezekben felfedezhetők bizonyos kapcsolódási pontok különböző reformpedagógiai irányzatokkal. A tanulóközösségeket tekintve fogalmazhatnánk úgy is Dobos Orsolya szavait idézve, hogy önmagukat „találták ki”, egyéni arculatot alakítottak ki, és sajátos szemlélet alapján működnek, mégis sok reformpedagógiai elemet átvettek. (Dobos, 2019 idézi Tibenszky, 2019).

A közösségeket tanulmányozva én is úgy gondolom, hogy számukra a reformpedagógia irányzatai egyfajta orientációs bázist, példaértékű modelleket jelentettek, és mintha ezeknek az irányzatoknak az „összegyűrt” (sokszor nem egy konkrét irányzathoz, személyhez köthető) koncepcióját tűzték volna zászlajukra.

Reformpedagógia elnevezés alatt elsősorban Európában és Észak-Amerikában kibontakozó kultúra- és társadalomkritikai motívumok által inspirált pedagógiai irányzatokat és iskolakísérleteket kell értenünk. Ezen irányzatok gondolkodásának és nevelő gyakorlatának fókuszában pedig a gyermek áll. Ezek az irányzatok a 19. század utolsó évtizedétől kezdődően a 20. század közepéig jöttek létre, és a világban számos elnevezéssel illették: New School, Új Nevelés-, Új Iskola-Mozgalom, Progressive Education, Education Nouvelle stb (Németh, 2002).

A reformpedagógiai irányzat fejlődése két szakaszra tagolódik. Az első a 19. század utolsó évtizedeitől az első világháborúig tart, legfőbb törekvése pedig a gyermeki szabadság, önállóság megteremtése, és mindezt a hagyományos nevelési módszerek és tananyag radikális

átalakításával próbálták elérni. Ez a törekvés figyelhető meg az olasz orvosnő, Maria Montessori pedagógiai elképzelése kapcsán, aki 1907-ben Róma egyik külvárosában (San Lorenzóban) nyitotta meg intézetét (Németh, 2002).

Ezek a reformgondolatok egyre szélesebb körben váltak népszerűvé szerte a világon, így az első világháborút követően megkezdődött az irányzat világmozgalommá szerveződése. A mozgalommá válás és a közösségépítő törekvések hatására új elemként jelent meg ebben az időben a közösségi nevelés gondolata. A reformpedagógia elképzeléseit többé már nem egy szűk társadalmi elit nevelésében-oktatásában, nem a kísérleti iskolák világában látták, hanem a tömegoktatásban, a népiskolák korszerűsítése útján igyekeztek megvalósítani. A világháború után jött létre a Waldorf-iskolai mozgalom és az 1920-as évek reformpedagógiájának másik sajátos irányzata a francia Celestin Freinet által kialakított pedagógiai koncepció, amely később szintén számos országban meghonosodott (Németh, 2002).

A húszas évek elején további iskolamodellek bontakoztak ki az Egyesült Államokban is, amelyek közül a Dalton- és Winnetka-Plan vált világszerte ismertté. 1933 elején Hitler hatalomra kerülése, majd az Európában kibontakozó totális diktatúrák a reformpedagógiát – annak liberális szemlélete folytán – kezdettől fogva korlátozták, majd teljes mértékben visszaszorították (Németh, 2002).

A mozgalom működése, amely az ember nevelés útján történő felszabadítását tűzte ki céljául, a megváltozott új világban – melynek alapja a parancs és az engedelmség volt – teljesen értelmetlenné vált. Így a reformpedagógia által megfogalmazott feladatok csak a háború után meginduló európai demokratizálódási folyamattal nyertek újra aktualitást (Németh, 2002).

Németh András (2002) tanulmányának zárórészeiben összefoglalja a reformpedagógia első két szakasznak főbb alapgondolatait, melyek a következők:

- „... a gyermek a civilizáció által még nem megrontott, természetes alkotó, tökéletes jövőt létében hordozó ember;
- a neveléshez a gyermek megértése és elismerése érdekében olyan pedagógiai kapcsolat kialakítására van szükség, amely lehetővé teszi a párbeszédet, a találkozást és teljességre törekvő jelen idő megélését;
- ehhez továbbá olyan új oktatási módszerek kialakítása szükséges, amelyek az öntevékenységen alapulnak és lehetővé teszik az alkotó önkifejezés különböző formáit;
- az iskolát olyan léttérré kell átalakítani, amelyben érvényesülnek az Új Iskola alapelvei: a családi légkör, közösségi szellem, tartalmas iskolai élet, a munka, játék, ünnep, beszélgetés különböző tevékenységformái;

- *olyan új formában megjelenő oktatási tartalmak, amelyek az integrált tantárgyi és projekt-orientált formák segítségével lehetővé teszik a világ nagy összefüggéseinek a közös munka során történő megismerését*” (29. o.).

Úgy gondolom, hogy a fenti összegzésében szereplő reformpedagógiai irányelvek (nyílt és őszinte párbeszéd, öntevékenységen alapuló oktatási módszerek, családi légkör és a közösségi szellem jelentősége, a tantárgyi integráció, az összefüggések feltárása és megértése) fellelhetők a napjainkban működő tanulóközösségek pedagógiai koncepciójában is,

I.3.4. Az alternatív iskolák megjelenése a 20. század második felében

Az ötvenes években az iskolaügy iránti megújuló érdeklődés előterében már nem elsősorban nevelési, hanem oktatás-gazdaságtani szempontok álltak. Az ötvenes évek végétől az oktatás expanziója a fejlett országokban az oktatásügyet világszerte hatalmas „ipari-szolgáltató” ágazattá fejlesztette. A mennyiségi robbanással együtt megindult az oktatás szervezeti kereteinek, tartalmának, módszereinek átalakítása, bekövetkezett a „pedagógiai forradalom”. Ennek sajátos elemei programozott oktatás, oktatógépek, audiovizuális eszközök elterjedése, új oktatástechnológia, a matematika és természettudományos oktatás fellendülése, a team-oktatás. A módszertani „forradalom” hatását felerősítette a korszerű számítástechnika nyomán megjelenő „információrobbanás” és az azt követő „tananyagrobbanás” jelensége (Mészáros, Németh, Pukánszky, 2003).

Az oktatásügy nagyarányú reformjait a hatvanas évek közepétől egyre erőteljesebb kritikák érték. Egyre jobban sokasodtak a jelzések, hogy a „pedagógiai forradalom” nem hozta meg a hozzá fűzött reményeket (a mennyiségi expanzió nem hozott lényeges változásokat az iskolai esélyegyenlőtlenségek csökkenésében, a középiskola szelektív jellege megmaradt stb.) A hatalmas mennyiségi változások ellenére az iskola minőségét tekintve (értékrendjében, működtetésében, módszereiben) konzervatív maradt, egyre kevésbé szolgáltatta a személyiség fejlesztését (Mészáros és mtsai, 2003).

A krízishelyzetben ismét megszólal a radikális kritika hangja. Sorra jelennek meg a provokatív, sokkoló hatásra törekvő könyvek, tanulmányok és cikkek. Az oktatáskritika vádjai szerint az iskola lerombolja a tanulók kíváncsiságát, intelligenciáját, önálló gondolkodási képességeit, kiöli a tanulás iránti érdeklődésüket, ahelyett, hogy segítené az önálló, belső motívumokkal rendelkező, önértékelésre és önellenőrzésre képes személyiség kialakulását. (Mészáros és mtsai, 2003).

A radikális iskolakritika részeként fogalmazza meg Ivan Illich 1971-ben megjelenő könyvében az „iskolátlanított társadalom” programját (Deschooling Society), amely az intézményszerű oktatás eltörlésében látta a jövő útját: Az iskola Illich felfogása szerint az intézményes oktatás a társadalmi egyenlőtlenségek szükségszerű újratermelője. A társadalom demokratizálódását csak az olyan iskola képes elősegíteni, amelyik informális - teljesen elkülönül az államtól - és egész életre szólóan biztosítja mindenki számára az egyéni szükségleteinek, értékrendjének megfelelően kiválasztott ismeretek elsajátítási lehetőségeit. A sok irányból induló és sokszálú radikális iskolakritika számára egyrészt megfelelő orientációs bázist, példaértékű modelleket jelentettek a reformpedagógia tradicionális iskolái. Másrészt a "szabad nevelés" teoretikusai - az angol A. S. Neill-en át az amerikai Carl R. Rogers megértő pszichológiai koncepciójáig - találtak lelkes követőkre (Mészáros és mtsai, 2003).

A hetvenes években Európa számos országában megjelenő alternatív iskolák, abban különböznek a tradicionális reformpedagógiai irányzatok iskolakoncepcióitól, hogy nem hivatkoznak egy alapító munkásságára. Az intézményeknek az elnevezése elég változatos Németországban Szabad Iskoláknak (Freie Schulen), Dániában Kisiskoláknak nevezik, Svájcban és Ausztriában a "szabad" és "alternatív" elnevezés mellett az "aktív", "demokratikus-kreatív", "kooperatív" elnevezés is használatos (Mészáros és mtsai, 2003).

A szülőktől és tanároktól nem azt várják, hogy valamelyik tradicionális irányzatot kövessék, hanem hogy saját elképzeléseik szerint alakítsák ki iskolakoncepciójukat. A tradicionális reformpedagógiai felfogásokkal szemben - amelyek pedagógiai koncepcióikat kísérleti úton érlelték ki, és eredményeiket hosszabb tapasztalatokkal támasztják alá -, az alternatív iskolák állandó változásban vannak. Legfőbb jellemzőjük, hogy újra és újra konszenzust keresnek az új szülőkkel és gyermekekkel, visszautasítják az eredmény- és versenycentrikus társadalmi elvárásokat és egy szabad-közös orientációt nyújtanak az általuk vállalt alapvető felfogás irányába (Mészáros és mtsai, 2003).

Az 1980-as évek végén Európa egészét tekintve mintegy 2000 alternatív és reformpedagógiai programot követő iskoláról beszélhetünk. Az 1990-es évek második felében a fejlett és kevésbé fejlett országok többségében (amelyeket változatlanul az államok, önkormányzatok, egyházak tartanak fenn) az oktatás lényegében hagyományos osztályrendszer, hagyományos tanterv és hagyományos értékelés alapján folyik, a reformpedagógia egyre több, a tömegoktatásba beiktatható elemével gazdagítva. Bizonyos fejlett nyugat-európai országokban (pl. Hollandia, Dánia stb.) azonban a reformpedagógiai és az alternatív pedagógiai elvek és irányzatok az átlagnál jóval nagyobb mértékben hatják át az állami-önkormányzati iskolák pedagógiai gyakorlatát is (Mészáros és mtsai, 2003).

II. A kutatás menete és módszertana

II. 1. A kutatás menete és céljai

Dolgozatom következő fejezeteiben saját kutatásomat mutatom be, melyet a téma szakirodalmi részének átfogó feltárása után végeztem. Először a kutatási célokat, stratégiákat, a szülői kérdőív felépítését, majd a kutatási kérdéseket és előfelvetéseket ismertetem, ezt követően pedig részletes képet adok az adatgyűjtés folyamatáról és a mintáról, végül kutatási eredményeim elemző bemutatására vállalkozom.

Kutatásom céljai:

1. Elsődleges célom az volt, hogy betekintést nyerjek a tanulóközösségbe járó gyermekek szüleinek belső motivációjába, hogy megismerjem döntésük azon indokait, melyek hozzájárultak az alternatív jellegű tanulóközösséges oktatási forma választásához, továbbá szerettem volna megismerni ezen tanulási forma a pozitív és negatív oldalait a szülői vélemények tükrében.
2. További célként 13 tanulóközösség honlapján megosztott információtartalmak bemutatását választottam, mellyel azokat a közös kapcsolódási pontokat, motívumokat kívántam feltárni, melyek a csoportok többségénél fellelhetőek.
3. Végül a tanulóközösségekben tevékenykedő pedagógusok meglátásaira, benyomásaira is kíváncsi voltam, véleményük leírásával, elemzésével kérdőíves kutatásomat szerettem volna árnyalni, kiegészíteni.

II.2. A kutatásban alkalmazott módszerek

Kutatásomban kombinatív kutatási stratégiát alkalmaztam, vagyis kvantitatív és kvalitatív módszereket egyaránt. A módszerek közül konkrétan a kérdőívre, a tartalomelemzésre és az interjúra esett választottam.

Tartalomelemzéssel dolgoztam fel a szülői kérdőív nyílt végű kérdéseit, továbbá az általam választott 13 tanulóközösség honlapján található információkat és a tanulóközösségek munkatársaival készült beszélgetéseket.

A két interjút a tanulóközösségekben dolgozó pedagógusokkal készítettem, a vizsgált oktatási forma közvetlen alkalmazóival. Egyikükre írásos formában került sor, így az előzetesen megküldött 6 kérdésre adott válaszokat elemeztem; a másik interjú pedig szóban, de online módon, webkamerán keresztül bonyolódott. Vagyis ez utóbbi már nem strukturált típusú.

II.2.1. A kérdőív felépítése

Kérdőívemet a tanulóközösségekbe járó gyermekek szüleinek készítettem, melyben összesen 22 kérdés szerepelt, azokból 8 nyílt végű. Kérdőívem 4 nagy egység köré szerveződött, az első csoport az alapadatokra kérdezett rá (nem, életkor lakhely, iskolai végzettség, anyagi helyzet), a második rész a tanulóközösségekkel kapcsolatos alapinformációk köré szerveződött (klasszikus tanulóközösségekbe vagy akkreditált iskolába jár a gyermek; háttériskola típusa; a tanulóközösséget alkotó gyermekek korosztályhoz való tartozása és a közösségben eddig eltöltött idő), a 3. csoportot azon kérdések alkotják, melyek a szülői döntés, elköteleződés indokait vizsgálják, illetve azon szülői véleményekre kíváncsiak, melyek a 2019-es törvénymódosításnak (egyéni munkarend bevezetése) a tanulóközösségekre gyakorolt hatásaival kapcsolatosak. Az utolsó egységbe pedig azok a kérdések tartoznak, ahol a szülőknek lehetősége nyílik értékelni a tanulóközösség mindennapi tevékenységét bizonyos nevelési-oktatási kritériumok mentén.

II.3. A kutatás kérdései és előfeltevései

II.3.1. Kutatási kérdéseim

1. A tanulóközösségek bázisát átlagosan milyen korosztályú (hányadik osztályos) gyermekek alkotják?
2. Milyen forrásból értesültek a szülők a tanulóközösséges oktatási formáról?
3. A tanulóközösség melletti döntésben szerepet játszó indokok (13. kérdés) minden esetben megegyeznek azzal, melyre a szülők az egyéni munkarend kérvényezésekor hivatkoztak? (18. kérdés így válik a 13.-nak a referencia kérdésévé.)
4. A tanulóközösségek honlapjain milyen információk jelennek meg és ezek mit közvetítenek pedagógiai szemléletükből?
5. Mi a véleményük, a gyakorlat közvetlen alkalmazóinak, a tanulóközösségek pedagógusainak erről az oktatási formáról?

II.3.2. Előfeltevéseim

1. Feltételezem, hogy a szülők döntő többsége azért választotta a tanulóközösséges oktatási formát, mert gyermekük sajátos nevelési igényű státusszal rendelkezik. Törvényi oldalról nézve pedig a megszigorított jogszabályi változás az egyéni munkarend igénylésének lehetőségét a normális fejlődésű gyerekektől elzárja.

2. A pozitív tapasztalatoknál valószínűsíthető, hogy a családi, nyugodt, szorongásmentes légkörre és a befogadó környezetre, illetve a személyre szabott, egyénfokuszú oktatásra fognak apellálni a szülők. Mivel a tanulóközösséget egy nagyon kis létszámú csoport alkotja, ebből következtek a fent leírt erősségeire.
3. A szülői véleményekben az alacsony létszám, mint hátrány is megjelenhet, általa ugyanis elsekélyesedhet a gyermekek szocializációs tere, mert a közösségekben sokkal kevesebb lehetősége van a tanulónak a barátválasztásra, másrészt egy osztályon belül nem lesznek baráti csoportok.
4. A jövőre nézve vélhetően a szülők többsége továbbra is a tanulóközösséges oktatási formát tartja a legjobb lehetőségnek gyermeke számára. Valószínű, hogy ennél a kérdésnél sokan az állami iskolai rendszer gyengeségeivel fognak közvetlenül érvelni, amit a korábbi rossz élmények, tapasztalások tükrében jelenítenek meg.

II.4. A kutatási minta

II.4.1. A mintavétel folyamata

Kérdőívemmel azokat a szülőket próbáltam elérni, akiknek gyermeke(i) tanulóközösségben tanulnak vagy olyan „iskolában”, ami az elmúlt években egy tanulóközösségből nőtte ki magát. Korosztály tekintetében ezek a gyerekek óvodáskorúak, általános iskolások vagy középiskolások.

Amikor a kérdőívet összeállításán dolgoztam, még csak nem is sejtettem, hogy milyen nehéz dolgom lesz, ha az oktatás egy ilyen pici szegmensének vizsgálatára vállalkozom. Főként azok után, hogy a tanulóközösségek száma a 2019-es törvénymódosítás után drasztikusan lecsökkent. Ha belegondolunk – és itt most nem a saját eredményemet, a kitöltött kérdőívek számát méltatom -, de egy általános pedagógiai témával ellentétben az én választásom és ezzel együtt vállalásom - úgy érzem - nem volt szokványosnak mondható. Ezért az 57 kitöltött kérdőívet 3 hét leforgása alatt szép teljesítményként értékelem és egy reprezentatív mintának, tekintettel az érintettek elenyésző számához.

Ehhez az 57 visszajelzéshez azonban nem kevés „ügynöki” és „marketing” munkára volt szükségem. Túl azon, hogy közzétettem a legnagyobb közösségi oldalon, több zártkörű csoportban (pl. Magyar Pedagógiai Társaság, ReSuli – Tanulóközösségek országos hálózata, Demokratikus Nevelésért és Tanulásért Egyesület, Alternatív iskolák stb.), tanulási nehézségekkel (ADHD, SNI, autizmus) foglalkozó csoportokban és különböző városok/városrészek szülői csoportjaiban is megosztottam.

A tanulóközösségek vezetőit, alapítóit is megkerestem telefonon, és arra kértem Őket, amennyiben módjukban áll, tegyék közzé valamilyen elektronikus platformon a szülők számára készített kérdőívet, amit aztán a telefonbeszélgetést követően e-mailben is elküldtem részükre.

A személyes helyi (tatabányai) kapcsolati tőkémet is igyekeztem kamatoztatni, ennek érdekében több ismerőssel, kollégával, volt kollégával is felvettem a kapcsolatot, szinte mindenkivel, akinek valamilyen kötődése van vagy volt a két tatabányai közösséghez.

A téma hazai szakértőinek (bár nincs sok, összesen három: Dobos Orsolya, Langerné Buchwald Judit, Rózsa Ildikó, akikre dolgozatom szakirodalmi részében többször hivatkozo m) elérhetőségét is felkutattam a világhálón, és kértem őket, ha módjukban áll, népszerűsítsék kérdőívet az érintettek körében. Ezúton is köszönöm együttműködésüket, segítségüket.

És végül, amire bár nem vagyok büszke, de a nemes cél érdekében elkövettem – és persze a visszafogott, csendes habitusomtól igencsak távol áll – olyan számomra ismeretlen embereknek is közvetlenül elküldtem a kérdőívem linkjét, akiknek valamilyen online csoportos bejegyzéséből kiderült, hogy személyesen érintettek a témában. Többnyire segítőkészen fogadták kérésemet, és többen közülük ígéretet tettek arra is, hogy tovább osztják szülői körben.

3 hétnyi vívódás, várakozás, lázas munka, keresés után azzal szembesültem, hogy egy egész szép számú mintából tudok majd dolgozni. Persze voltak hullámvölgyek, nem is egy, a kitöltések – ahogy az természetes is – nem egyenletes tempóban érkeztek vissza, hanem kisebb-nagyobb szünetekkel. A várakozás idején került a kezem ügyébe Csáky-Pallavicini Krisztina (2020) Magyarország egyetlen otthonoktatás kutatójának munkája, melynek bevezetőjében a kutató arról van, hogy hazai viszonylatban milyen szegényes a témájára vonatkozó szakirodalom és kérdőívét egy hét alatt 17 szülő töltötte ki, amit önmagában visszajelzésként értékel, nem beszélve arról, hogy kitöltői – a várakozás ellenére - kedvesen és érdeklődően kapcsolódtak a kutatásához. Itt valamiféle „rokonságot” éreztem, no nem csak a két téma hasonlóságára gondolok (otthonoktatás – tanulóközösségek), hanem a téma kutathatóságának nehezített terepére. Ugyanakkor ez a nehezített terep tette még izgalmasabbá a kutatást.

A mintagyűjtés várakozásának pillanataiban érdekesebbnél érdekesebb visszajelzéseket kaptam szülőktől alapítóktól és mentoroktól egyaránt. De összességében mintha valamilyen félelmet, bizalmatlanságot éreztem volna a visszaérkezett reflexiókból. Az egyik alapító a kérdőívem áttanulmányozását követően például észrevételként fogalmazta meg, hogy miért kérdezek rá a tanulóközösséges oktatási formát illetően negatív tapasztalatokra, aztán pedig leírta (anélkül, hogy kérdeztem volna), hogy ugyan nincsenek félelmei a válaszokkal kapcsolatban (bár megjegyzem erre nincs is oka egyik közösségnek sem, hiszen a kérdőív név nélküli és az összesített eredményekből dolgozom), mert hozzájuk szeretnek járni a gyerekek

és a szülők is elégedettek, valamint az elmúlt időszakban csupán 1 tanuló ment el, mert elköltöztek.

Olyan szülővel is „találkoztam”, aki miután megkapta a kérdőívet, további kérdésekkel keresett meg, annak ellenére, hogy kérdőívem bevezetőjében a kutatómódszertan szabályait betartva, a kitöltőket informáltam a kérdőív céljáról és a vizsgálat fontosabb tudnivalóiról is, illetve arról, hogy kapott eredményeket mihez fogom felhasználni. Ezek után egy kíváncsi (vagy talán bizalmatlan?) szülőtől ezeket a kérdéseket kaptam, idézem: *„Szívesen kitöltöm. Csak szeretném kérdezni, hogy lehetne többet megtudni Brigittáról? Ki ő, mit és hol tanul? Miért ezt a témát választotta? Mi a célja vele? Hogyan fog a dolgozatban megjelenni a...?”* (Az idézet végéről a tanulócsoport neve hiányzik, amit tekintettel az anonimitásra, nem áll módomban leírni.)

Természetesen volt olyan szülő is, aki a kitöltés után inspiráló véleményt formált és ez számomra is biztatást, újabb lendületet adott a kutatás további folytatásához. A következőket írta: *„Szerintem, akik ezt az utat választják a gyerekeknek, érzik, látják a közoktatás lehetetlen állapotát. És ha csak egy kicsit is fel lehet nyitni mások szemét, akkor ebben sokan partnerek.”* Majd üzenete végén további lehetőséget javasolt a kérdőív megosztására vonatkozóan.

Sőt volt szülő, aki a kérdőív kitöltésén túl egy rövid írásos interjút is önként vállalt, ezen interjúra a kérdőív eredményeit összegző fejezetben még visszatérek.

Ugyanakkor a fentiek ellenkezőjét is megtapasztaltam, az egyik tanulóközösség vezetője például - miután telefonon bemutatkoztam és elmondtam, hogy milyen kutatást végzek hangsúlyozva a kérdőív anonimitását – sürgős elfoglaltságra hivatkozva hirtelen letette a telefont, és az aznapi két további hívásomat és a másnapi megkeresésemet sem fogadta.

Öröndetes viszont, hogy a válaszokért cserébe ugyan nem kínáltam fel annak lehetőségét, hogy elküldöm az eredmények alapján elkészült részletes visszajelzést, ennek ellenére két tanulócsoport is jelezte, hogy a kutatás végén szívesen venné, ha az eredményeimet elolvashatná, sőt egyikük kiemelte azt is, hogy ez azért is lenne hasznos, mert segítené őket a fejlődésben.

II.4.2. A minta bemutatása – a szülői kérdőív esetében

A kérdőív kitöltői magas százalékos arányban (93%) nők, ez is azt jelzi, hogy hazai viszonylatban még mindig a nők, az édesanyák vállalása a neveléssel, oktatással kapcsolatos teendők ellátása. Valószínűsíthető, hogy ez a hagyományos nemi szerepek miatt alakult így. Ugyanakkor meglepő számomra, hogy a családi szerepek nemi különbözőségei még a tanulóközösségekben is ilyen kimagasló eredményt mutat, hiszen ez az oktatási rendszer

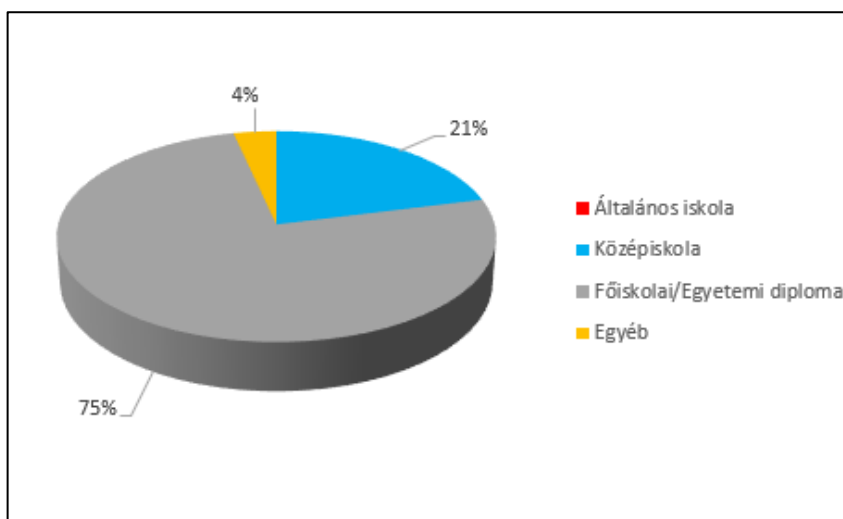
alapvetően a gyermek, a szülők és a pedagógus hármas egységére épít, ahogy azt már dolgozatom szakirodalmi részben is utaltam. Ezért említést érdemel az a tény, miszerint, a családapákat még ezekben a mikroközösségekben sem sikerült mozgósítani egy kérdőív kitöltésének erejéig. Összességében pedig úgy gondolom, a jövő szempontjából mindannyiunk közös érdeke lenne, hogy a neveléssel kapcsolatos kérdésekbe, feladatokban az apák is jobban bekapcsolódjanak.

Kérdőívem 57 kitöltőjének korosztály szerinti megoszlása az alábbiak szerint alakult: a legfiatalabb kitöltőm 33 éves, a két legidősebb pedig 56. A legtöbbben a 40-es évek elején járó családanyák. A kitöltők átlagéletkora pedig 42,59 év.

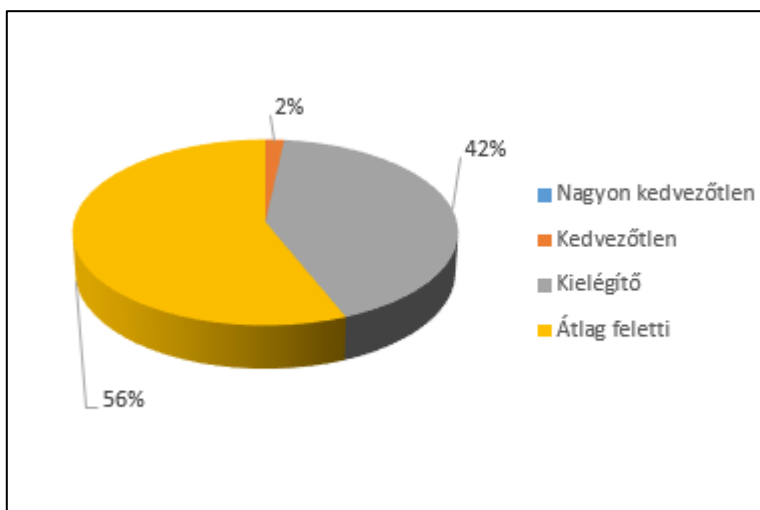
A családok 24,5 %-a, azaz 14 fő él Budapesten, illetve 36,8 %-uk, 21 fő Pest megyében. Ez a két adat összesítve 35 fő, ami az adatszolgáltatók közel 62%-át képezi. A közép-dunántúli régióban a Komárom-Esztergom megyeiek voltak nagy többségben a szülők, mind összesen 15 fő, ez pedig 26%-át teszi ki a megkérdezetteknek. Valószínűsíthető, hogy a helyi kapcsolati tőkém mozgósításának eredményeként volt kiugróan magas a Komárom-Esztergom megyeiek aktivitása. A dunántúli régióban még 3 kitöltőm volt Zala megyéből. A keleti országrészt tekintve pedig 1-1 fő Hajdú-Bihar, illetve Nógrád megyében él. 2 fő kitöltése pedig nem volt értékelhető.

Településtípust tekintve a megkérdezettek több mint 38%-a városban él, illetve 28%-uk a fővárosban, és 17%-nál többen megyeszékhelyi lakosok. A minta csak elég csekély száma, mindössze 7 %-a él faluban.

A kérdőív kitöltőinek több, mint 75%-a főiskolai vagy egyetemi diplomával rendelkezik, 21%-uk pedig középiskolai végzettséggel. Az eredmények azt mutatják, hogy a társadalom magasan kvalifikált, iskolázott rétege látott perspektívát a tanulóközösséges oktatási formában.



1. sz. ábra: A kérdőív kitöltőinek iskolai végzettsége (N=57)
(Forrás: saját készítés)



2. sz. ábra: A kérdőív kitöltőinek anyagi helyzete (N=57)
(Forrás: saját készítés)

A család anyagi helyzetét a jelentős többség, a megkérdezettek mintegy 56%-a átlag felettinek ítéli meg, mert az alapvető életfeltételeik (pl. lakhatás, étel, ruházkodás) megteremtése egyáltalán nem okoz gondot számukra és soha nincsenek anyagi problémáik. 42% pedig kielégítőnek véli, mert az alapvető életfeltételek megteremtésén túl általában

másra is tudnak költeni.

Bár a kérdés az alapadatok között szerepel, mégis a tanulóközösségek szempontjából egy igen fontos visszajelzés, hiszen többségük (kivéve az akkreditált iskolákat, bár finansziális hozzájárulással ott is kell számolni) önfenntartó, autonóm módon működik, nemcsak jogi, hanem pénzügyi tekintetben is, vagyis nem kapnak állami hozzájárulást, ami azt jelenti, hogy minden költséget (épület fenntartása, tanárok bére stb.) önmaguknak kell kigazdálkodni. Éppen ezért a tanulóközösséghez csak úgy lehet csatlakozni, ha a szülő pénzbeli hozzájárulással támogatja a csoport működését. (A pénzbeli hozzájárulás kérdésére, annak mértékére a későbbiekben még visszatérek.)

Az összegyűjtött adatok rávilágítanak arra, hogy a tanulóközösség, mint oktatási forma elsősorban olyan családok, gyermekek számára elérhető, akik átlagos vagy inkább átlag feletti anyagi körülmények között élnek, hiszen a csoport működését havi szinten kell anyagiilag támogatniuk.

II.5. A közösségekkel és tanulóbázisukkal kapcsolatos alapinformációk

Mivel dolgozatom nemcsak a mai napig klasszikus módon működő tanulóközösségek vizsgálatára terjedt ki, hanem olyan akkreditált iskolákra is, melyek 2019-ig maguk is ilyen csoportként működtek, ezért arra is kíváncsi voltam, hogy hány válaszadónak a gyermeke jár tanulóközösségbe és hányan közülük akkreditált iskolába. A kapott eredmények alapján elmondható, hogy a gyermekek 65%-a a „klasszikus” tanulóközösség táborába tartozik.

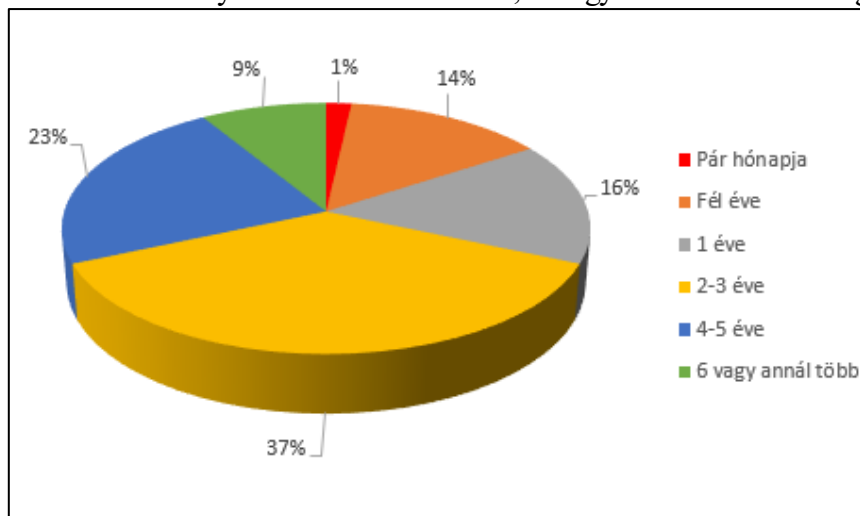
Azok a gyermekek, akik egy állami irányítástól független tanulóközösség diákjai, fontos, hogy jogilag egy „állami iskola” egyéni munkarendes tanulói legyenek, ahol félévente

osztályozó vizsgát kell tenniük. A gyerekek 65%-ának a háttériskolája állami iskola, 27%-nak magániskola, 8% pedig az egyéb kategóriát jelölte meg.

A felmérésből kiderül, hogy a válaszadók közel 89,5%-ának gyermeke általános iskolás, és mindössze 10,5%-uk jár csak középiskolába.

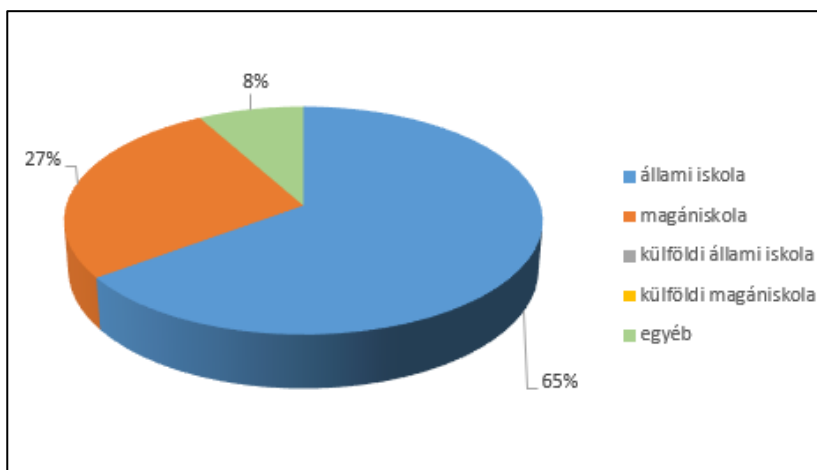
Az 57 szülő közül 5-nek (8,7%) jár mindkét gyermeke tanulóközösségbe, 1 szülőnek pedig 3 gyermeke. A legtöbb gyermek (13 fő) 4. osztályba jár, illetve többen (9 fő) 3.-ba. A középiskolásoknál 6 szülő töltötte ki, akinek gyermekei közül négyen 11. osztályosok, ketten pedig 12. osztályosok.

Korosztály szerint elmondható, hogy a tanulóközösséges gyermekek legtöbbször



4. sz. ábra: A tanulóközösségben eltöltött idő (N=57)
(Forrás: saját készítés)

uk pedig 4-5 éve.



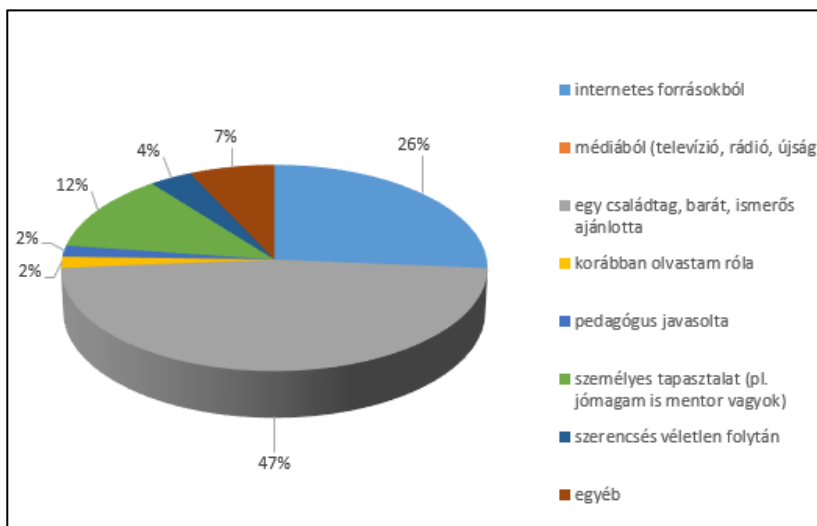
3. sz. ábra: A tanulóközösségbe járó gyermekek háttériskolája (N=37)
(Forrás: saját készítés)

(pontosan 34 fő, azaz 53%-uk) alsó tagozatos (1-4. osztályba jár), felső tagozatba (5-8. osztályba) pedig 23 gyermek jár, ez a válaszadók 36%-ának gyermekeit jelenti.

A gyerekeknek majdnem 37%-a 2-3 éve már tanulója valamelyik közösségnek, közel 23%-

A szülőknek jelentős többsége, 47%-uk úgy értesült a tanulóközösségek létezéséről, hogy egy családtagjuk, ismerősük vagy barátjuk ajánlotta, 26%-uk pedig valamilyen internetes forrás segítségével.

A kapott érték nem meglepő olyan szempontból, hogy a kis létszámú



5. sz. ábra: Honnan értesült a szülő a tanulóközösség létezéséről? (N=57)
(Forrás: saját készítés)

tanulóközösségeknek többnyire nincs honlapja, nem reklámozzák, hirdetik magukat, jobb esetben Facebookon lehet őket csak megtalálni, ebből az következik, hogy valószínűleg csak olyan emberekhez jut el a létezésük, akik közvetlenül vagy közvetve ismerik az alapítokat, mentorokat vagy valamelyik szülőt. Egészen más a helyzetük a több évfolyammal működő akkreditált iskoláknak, bár esetükben is elképzelhető, hogy nagy jelentőséggel bír – a 21. században is! – egy ismerős vagy barát szóbeli ajánlása, lévén, hogy fiatal, újszerű intézményekről van szó, ezért az emberek talán jobban bíznak olyan ismerősükben, akinek van valamilyen tapasztalata, élménye vagy biztos információja a közösségek működéséről.

Ez a kérdés azért is érdekes, mert jómagam gyakorló pedagógusként már 20 éve vagyok a pályán, jól ismerem a környék általános és középiskoláit, az oktatási kínálatot, legalábbis a tavalyi évig ezt gondoltam, mígnem egészen véletlenül „belebotlottam” egy tanulóközösségekről szóló tanulmányba az interneten. Soha előtte nem hallottam a létezésükről, még pedagógus kollégáimtól sem, szűkebb és tágabb környezetemben senki nem volt érintett e témában.

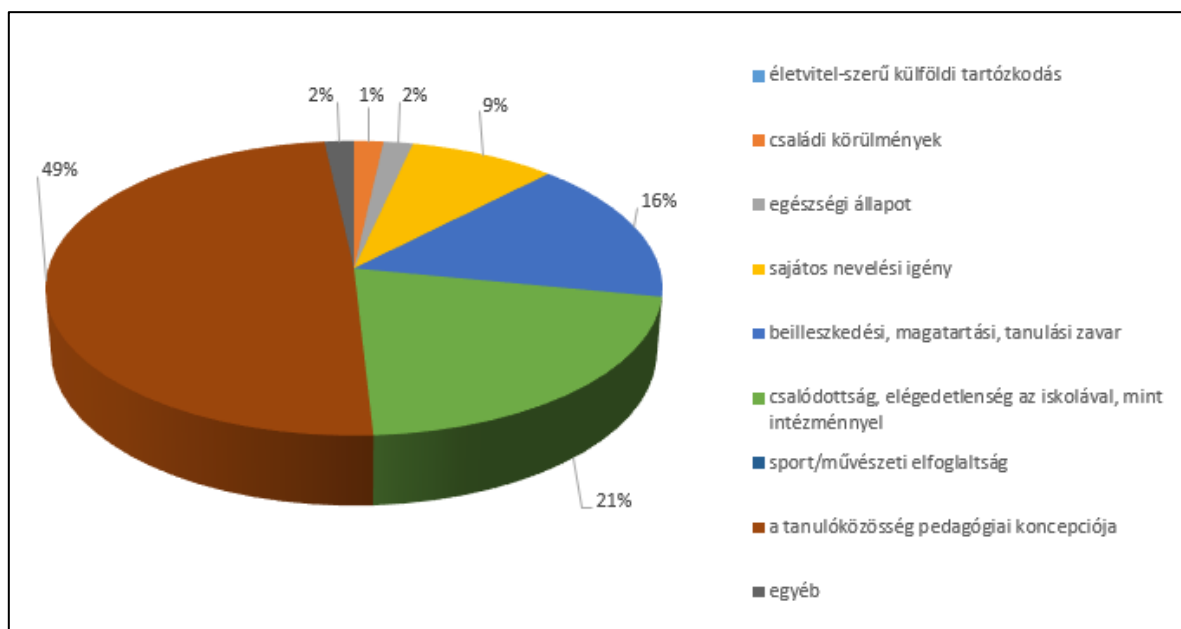
III. A kutatási eredmények elemző bemutatása a szülői vélemények tükrében

III.1. Belső motiváció és hivatalos indokok

III.1.1. A szülői döntés motivációja az összesített eredmények alapján

A szülői döntés motivációjának vizsgálata talán az egyik legizgalmasabb része a kutatásnak, az egyik kutatási előfelvetésem is ehhez kapcsolódott. Arra voltam kíváncsi, vajon a szülők miért választották ezt az oktatási formát, mi indokolja elköteleződésüket.

Feltételeztem ugyanis, hogy a gyermekeik SNI státusza indokolja a szülők többségénél ezen oktatási forma választását, mivel a közösségi tanulás kis létszámú, családi környezete sokkal inkább biztosítja a gyerekek számára az egyéni odafigyelést, bánásmódot, fejlesztést, mint a hagyományos állami iskola intézményrendszere.



6. sz. ábra: Miért választották a tanulóközösséget? (N=57)
(Forrás: saját készítés)

Ha csupán az összesített adatokat nézzük, akkor megállapítható, hogy ezen felvetésem megdőlt, ugyanis a szülők 8,8%-a jelölte meg a sajátos nevelési igényt választásként. Ugyanakkor meglepő és szembetűnő, hogy kimagaslóan sokan, a válaszadók közel 50%-ának a tanulóközösségek szimpatikus pedagógiai koncepciója nyerte el tetszését. Szintén egy jelentős többségnél (21,1%) a csalódottság, elégedetlenség játszott szerepet a döntésében.

III.1.2. A szülői döntés motivációi a „hagyományos” tanulóközösségbe járó gyermekeknél

Az összesített eredmény felveti a kérdést, hogy az állami irányítástól független tanulóközösségek esetében ez a két választás, hogy jelenik meg az OH által kötelezően kitöltendő egyéni munkarendes kérvényen, hiszen egyik sem hivatalos indok (szimpatikus pedagógiai koncepció, csalódottság az állam közoktatásban), a szülők erre nem tudnak hivatkozni. Náluk mi rejtőzhet az elhatározás mögött? A kutatás ezen pontján még bizakodó voltam, elképzelhetőnek tartottam ugyanis, hogy a klasszikus tanulóközösségbe járó tanulók körében (N=37) a megnyerő pedagógiai koncepció és a csalódottság mögött valójában sajátos nevelési igény áll.

Így esetükben nem csak a szülői motivációt vettem górcső alá, hanem azt is, hogy a választást milyen hivatalos indokkal tudták alátámasztani a szülők, reménykedve abban, hogy itt nyer igazolást kutatási előfelvetésem. Így vált a 18. kérdés ellenőrző kérdéssé, hogy a belső motiváció és a hivatalos indoklás közötti összefüggéseket egymással összevegyem.

A szimpatikus pedagógiai koncepciót a 37 főből 20-an jelölték (54%). Megállapítható, hogy ez a tanulóközösségekre lebontva is egy kimagasló szám. A csalódottság, elégedetlenség itt is a második helyet foglalja el, 8-an jelölték, ez 21%. A sajátos nevelési igényt csupán 2 fő (5,4%); választotta, a beilleszkedési, tanulási magatartási zavart viszont 6-an (16,2%). Az egyéb kategóriát pedig mindössze 1 válaszadó jelölte.

III.1.3. Hivatalos indokok „a szimpatikus pedagógiai koncepció” választásának hátterében

Elsőként a „szimpatikus pedagógiai koncepció” választásának hivatalos indokait vizsgáltam. A 20 fő indokai között csupán kettőt találtam, ami SNI-re utal („*diszlexia*”, „*sajátos nevelési igényre hivatkoztam*”), egy szülő pedig azt írta, hogy kiemelkedően tehetséges mindkét gyermeke (szakszolgálati besorolás alapján), 3. gyermeke pedig egyéni elbírálás alapján kapta meg, pszichológiai javaslatra. További egy szülő hivatkozott beilleszkedési, tanulási, magatartási zavarra.

Figyelemre méltó viszont azon választípusok száma (9 fő, 45%), melyek szerint nem volt szükség ilyen űrlap kitöltésére, vagy egyszerűen a szülő megválaszolatlanul hagyta ezt a kérdést. Természetesen az én kutatói fantáziámat ebbe a kategóriába sorolható válaszok mozgatták meg a leginkább.

Ezeket a válaszokat – hogy pontosabb képet kapjak, és elfogadható magyarázatot, összevetettem azzal az alapadattal, hogy a gyermek háttériskola milyen fenntartású.

Összesen hat tanuló háttériskolája nem állami, hanem magán köznevelési intézmény, ami magyarázatként szolgálhat. Három szülői reakciót viszont tekintve gyermekeik háttériskolájára (ami mindhárom esetben állami köznevelési intézmény) nem tudtam értelmezni. Egyikük azt írta: „*nem kellett egyéni munkarendet igényelnünk*”, másikuk azt nyilatkozta: „*nem emlékszem pontosan*”. A harmadik szülő pedig őszintén leírta, hogy nem szeretne erre válaszolni. Ebben a három válaszban is félő, visszahúzódozó hozzáállást érzek, mint ahogy azt már tapasztaltam a mintagyűjtésnél is.

Említést érdemel a külföldi tartózkodásra, munkavégzésre, kétlaki életre hivatkozók aránya, ezt 20 főből összesen 5-en jelöltek meg indokként (20%).

Bár, ha az OH által közzétett 2014-es jelentésre gondolok (amiről dolgozatomban szakirodalmi-elméleti fejezetében már korábban írtam), mely 2 tanév adatai alapján a magántanulói státuszt kérelmező szülők/gyermekek indokait gyűjtötte össze, egyáltalán nem meglepő ez a mostani 20%-os eredmény sem, mert abban a kimutatásban is magasan vezetett az életvitelszerű külföldi tartózkodás, mint indok (33,42%) (Csepregi, 2014).

A fenti két kategórián kívül még számtalan élethelyzet lehet indoka az egyéni munkarend kérvényezésének. Az egyik szülő például autoimmun betegségére hivatkozott, melyre immungyengítőt szedett és mindez a covid égisze alatt történt. Nyilván itt a szülő saját betegségéből kifolyólag jobbnak látta, ha gyermeke mindennapjait egy kis közösségben tölti, nem pedig egy nagy létszámú iskolában, több száz gyermekkel együtt.

Egy másik szülőnek pedig gyermekszínész a gyermeke, és azt is hozzáfűzte, hogy idén ugyan még megkapták az egyéni munkarendet, de úgy hallotta, jövőre már nem fogják.

III.1.4. Hivatalos indokok a „csalódottság, elégedetlenség az iskolával, mint intézménnyel” választásának hátterében

A „klasszikus tanulóközösséges gyermekek szülei közül összesen 8-nak (21%-nak) a választása volt a „csalódottság, elégedetlenség az iskolával, mint intézménnyel”. A kérdés itt is ugyanaz volt, mint az előző opciónál a „szimpatikus pedagógiai koncepció” esetében: vajon, nem lehet, hogy a válaszadók gyermekei azért csalódottak és elégedetlenek, mert az egyéni igényeket és bánásmódot, mely egy SNI gyermeket megillet a köznevelési intézmények nem tudják maradéktalanul ellátni, így csak hátrány, csalódás és kudarc érte őket az iskolában? Ezért itt is megvizsgáltam a hivatalos indokokat. Hasonló eredményt kaptam, mint az előzőekben. A 8-ból egyetlen szülő sem említette az SNI státuszt. Egyetlen szülő volt, aki az egyik gyermekénél az autizmussal indokolta, a másik gyermekénél pedig az élénk fantáziájával, ami miatt nagyon nehezen tud koncentrálni. Egy szülő külföldi tartózkodásról írt. A legtöbben összesen 5-en pedig így nyilatkoztak, idézem: „*nem válaszolok*” (egyéb), „*nem tudom*” (állami

iskola), „nem töltöttem ki ilyet” (egyéb), „nem kellett ilyet kitöltenem” (magániskola), „nem volt rá szükség” (magániskola). A válaszok mögött zárójelben a háttériskola szerepel. Látható, hogy többnyire magán köznevelési intézményeket és az egyéb kategóriát jelölték, viszont az egyik „nem tudom” válasz kitűnik azzal, hogy a háttérintézmény állami fenntartású iskola.

Összegzőképpen elmondható, hogy az egyetlen elképzelés, amibe kapaszkodtam, miszerint beigazolódik, hogy a „klasszikus” tanulókörösségbe járó tanulók körében a „megnyerő pedagógiai koncepció” és a „csalódottság, elkeseredettség az iskolával, mint intézménnyel” választása mögött valójában sajátos nevelési igény áll, nem állta meg a helyét. A hivatalos indokok részletes áttanulmányozása után valószínűsíthető, hogy a szülői motiváció mögött az esetek túlnyomó többségében nem sajátos nevelési igényről van szó. Természetesen vannak ilyen tanulók is, sőt, ha az összesített eredmények alapján az SNI és BTM-es tanulókat egy kategóriába soroljuk, akkor elmondható, hogy ez a tanulónak 24,6%-át jelenti, vagyis közel egynegyedét. Ebből a nézőpontból viszont már egy jelentősebb, beszédesebb értékről beszélünk, igaz, hogy ez még így is csak körülbelül a felét teszi ki annak, mint akiknél a „szimpatikus pedagógiai koncepció” volt az elköteleződés hátterében.

III.2. A pénzbeli hozzájárulás mértéke

A tanulókörösségek (kivéve a már akkreditált iskolákat) teljesen önfenntartó módon működnek, ugyanis az oda járó gyermekek után nem jár állami normatíva. Működőképességüknek anyagi záloga a szülők részéről nyújtott anyagi hozzájárulás. Ennek mértéke körösségenként/iskolánként eltérő. Fontos megjegyezni, hogy az akkreditált iskoláknál szintén van pénziális hozzájárulásról. Az 57 kérdőív alapján elmondható, hogy ennek havi átlaga egy gyermekre vetítve: 76.115 forint.

A legalacsonyabb mértékű hozzájárulás 35.000, a legmagasabb 160.000 forint. Egyetlen szülő fizet a legmagasabb értéknél is többet, 205.000 forintot, de a megjegyezte, hogy három gyermeke után fizet összesen ennyit.

Érdekes kérdést vet fel, hogy mivel a tanulókörösségbe járó gyermekek egy jelentős részének háttériskolája magániskola, ezért a tanulókörösségbe járás anyagi fedezetének előteremtésén túl, sokuknak még a magán köznevelési intézmény felé is van pénzbeli kötelezettségük. A válaszadók közül például az egyik szülő meg is jegyezte, hogy 100.000 forintos hozzájáruláson kívül még 22.000 forintot fizet a háttériskolának és ehhez még hozzá jönnek, ahogy ő nevezte az „elmenős események”.

Ha visszakanyarodok ahhoz az alapadatoknál szereplő kérdéshez, melyben az anyagi helyzetről nyilatkoztak a szülők, akkor a fenti számok (havi hozzájárulás mértéke) tükrében érthető, hogy a családok többsége az anyagi helyzetre vonatkozóan miért jelölte az átlag feletti kategóriát.

III.3. A szülők pozitív tapasztalatai

Összességében 6 nagyobb egység, téma köré csoportosulnak a pozitív vélemények. Nagyon sokan a közösségi/iskolai légkörrel elégedettek. A stresszmentes, nyugodt és családi légkört emelték ki, ahol nincs pszichés nyomás - ellenben sokkal nagyobb hangsúly helyeződik az elfogadásra, türelemre, partnerségre. Három szülő szerint a közoktatási rendszerhez képest ez a tanulási környezet egy sokkal felszabadultabb, minőségibb életet biztosít számukra. Elgondolkodtató és egyben szomorú volt olvasni, mikor egyikük a következő a szavakkal érvelt: *„túlélésünket köszönhetjük a lehetőségünknek”*. Valóban ennyi traumát, személyes sérelmet, frusztrációt okoz az állami iskolarendszer? És persze nemcsak a gyermekben, hanem rajta keresztül a család életében is.

A többség pozitívként értékeli a rendszer egyénfókuszú voltát. A visszajelzésekből kitűnik, hogy a tanulóközösségek nagy figyelmet fordítanak az egyéni sajátosságok és képességek figyelembe vételére. A szülők örömdetesnek tartják a differenciálást, az egyénre szabott oktatás lehetőségét. A kis létszámú csoportok miatt valószínűleg (6-8 fős csoportok) ebben az oktatási környezetben több lehetőség van arra, hogy egyéni terv és ütem szerint haladjanak a gyermekek. Az erősségekhez, gyengeségekhez igazodó oktatási forma is alapja lehet az előbb említett stresszmentes légkörnek, ahol jól érzik magukat a tanulók, hiszen azáltal, hogy a saját tempójukban tudnak haladni és nincsen rajtuk nyomás, hogy egy központilag előírt tantervnek feleljenek meg, az mindenképpen egy kiegyensúlyozott és motiváló tanulási környezetet teremt. Természetesen - ahogy egyik szülő fogalmazta - a *„differenciálás fölfelé”* is működik, pont ezért a tehetséges tanulók sem unatkoznak, hiszen az egyéni erősségekre szintén épít a rendszer. A hozzászólások között pl. olvashatjuk, hogy van olyan szülő, akinek gyermeke már 2. éve egyetemes magasabb évfolyamon tanulja a matematikát, és az idegen nyelvet is minden gyermek a saját szintjén tudja elsajátítani.

Nagyon sok pozitív véleményt olvashattam a tanulóközösségen folyó tanulásról, tanításról. Érdekes mód a beszámolók azonban nem a tananyagról, követelményekről, jegyekről szólnak, ezekről mindösszesen 3 hozzászólásban találtam információt. A szülők többsége inkább az élményalapú oktatást, a pozitív visszacsatolást és azokat oktatási módszereket emeli ki pozitívként, melyek középpontjában a kompetenciafejlesztés áll. Számtalan kompetenciára hivatkoznak, pl. kritikus gondolkodás, empátia, társas-szociális készségek

(problémamegoldás, együttműködés, konfliktuskezelés), kreativitás, véleményformálás, önállóság, érzelmi intelligencia, pályaorientáció, csapatszelem, kooperációs készségek. Ezek mellett, a tudásra vonatkozóan fellelhetők olyan vélemények is, mely szerint „...a tanulóközösség életszerű, gyakorlatias, valós tudást ad...”, vagy „...bővítik az ismereteit, még ha az esetleg nem is kapcsolódik az adott éves tananyaghoz.” Az utóbbi két idézet is felhívja a figyelmünket arra, hogy a tanulóközösségek nem szigorúan egy központi tervet, előírást követnek, hanem inkább a hasznosítható tudásra helyezik a hangsúlyt.

Több szülő számára nagyon szimpatikus az oktatási keretrendszer rugalmassága is. A gyerekeknek jóval kevesebb az óraszámuk, és a tananyag is, ennek a rugalmas keretrendszernek köszönhetően szabadabban és terhelés nélkül tanulhatnak, így kevésbé leterheltek, fáradtak a nap végére, néhányan említették, hogy leckét sem kell írni. A rugalmas keretrendszer valószínűleg az államtól teljesen független tanulóközösségek esetében jellemzőbb, feltételezhető ugyanis, hogy az akkreditált iskoláknál már nagyobbak a megkötések, így nem élvezhetnek akkora önállóságot az óraszámok és az időbeosztás terén, mint a hagyományos tanulóközösségek. Véleményem szerint a flexibilis rendszer ugyanúgy táptalaja a stresszmentes légkörnek, akár csak az egyéni sajátosságokra való fókuszálás.

A tanulóközösségben tanító pedagógusok pozitív attitűdjét a szülők kedvességükben, a gyermeki személyiséghez való hozzáállásukban, elfogadó és támogató magatartásukban látják. Kiemelik továbbá a személyes, „baráti” kapcsolatot, nem csak a pedagógus gyerek, hanem a pedagógus szülő vonatkozásában is. A fenti gondolatomat tovább fűzve, úgy látom, a pedagógusok megértő, segítő személyisége is nagyon fontos szerepet játszik a stresszmentes légkör megteremtésében.

Végül említést érdemel a kis létszám, mint pozitívum, ezt is többen említették. Egyesek szerint ugyanis ez nagyobb odafigyelést, szabadságot ad. Egy másik vélemény szerint pedig az alacsony létszám sokkal emberbarátibb mind a pedagógus, mind a gyermek számára, „*de a vírus beköszönte óta megfizethetetlen, ami többet ad...*”

III.4. A közösségben történő tanulás árnyoldalai

Érdekes, hogy a kis létszám kétoldalú dolog. Ugyanis több negatív véleményt is olvastam ezzel kapcsolatban. Három szülő szerint is a kevés gyermek miatt nincs annyi barátkozási lehetőség, így a „*társas kapcsolatok fejlődése háttérbe szorul.*” Egy másik szülői vélekedés szerint pont a kis létszám miatt van szüksége arra a gyermekének, hogy vele többet foglalkozzanak. Sőt, volt, aki úgy látta, hogy a 2019-es törvényi változás miatt a szülők mind

jobban elzárkóznak a tanulócsoporthoz oktatástól, viszont „gyermeknek hiányzik a fenntartás, így a tanári gárda biztosítása is.”

Az anyagi nehézségeket egyébként többen is említik. A magas költségek miatt volt olyan szülő is, aki az épület gondokat is kiemelte. Valószínűleg ugyanezzel függ össze az alábbi vélemény is: „A nehézséget az okozza, hogy a gyerekeknek sokkal nagyobb lenne a mozgás igényük, mint amire lehetőség nyílik a tanulócsoporthoz.” A közösségnek kevés pénzből kell gazdálkodnia, ami az önerőből történő fenntartást igencsak megnehezíti, ebből következik, hogy a személyi feltételek is nehezen teljesülnek. Mindez magas fluktuációhoz vezet, nincs állandóság a tanárok személyét illetően, ami kicsit ingataggá, bizonytalanná teszi a rendszert. „Negatívum: nehéz az állandó (mármint nem napi, hanem a kiszámítható, éves) tanári jelenlétet megoldani, mivel kicsi a sulis, nagyon magas fix költségek vannak, épület gondokkal küzdenek.”

A közösségben történő tanuláshoz többek szerint vannak árnyoldalai is. A következetesség hiányát, a rendszertelenséget róják fel, illetve azt, hogy a tanulásra minimális hangsúly helyeződik és kevesebb visszajelzést kapnak az eredményekről, a haladás pedig nehezebben mérhető, ellenőrizhető, így a „vizsga előtt kampánytanulásra van szükség.” (Fontos, hogy ez utóbbi csak a tanulóközösséges gyerekeket érinti, hiszen nekik kell a háttériskolában vizsgát tenni.) Az egyik szülő pedig a készségtárgyak kimaradását nehezményezte.

A vélemények jórésze megemlíti azt is, hogy magas a tanulási vagy egyéb nehézséggel küzdők aránya és ez a csoport többi tanulójának viselkedésére negatív irányba hat. Az egyik szülő pont a jogszabályi változás bevezetésével indokolja a nehézséggel küzdők magasabb arányát és azzal, hogy „keves az ilyen iskola”. Úgy érzem, hogy ezen a ponton, mintha egy kicsit igazolást nyert volna az első kutatási előfelvetésem, amikor a szülői választás döntő motivációjában a sajátos nevelési igényt láttam. Az ott gyűjtött adatok ugyan ezt nem igazolták, itt pedig csupán 6 szülő említi ezt a negatívumok között, amire joggal mondható, hogy ez nem egy reprezentatív adat. Viszont azt gondolom, hogy a sajátos nevelési igényről és egyéb tanulási, magatartási zavarról sokszor nem is rendelkeznek a tanulók szakértői és egyéb hivatalos véleménnyel, állásfoglalással, ugyanakkor a szülők érzik, látják, hogy gyermekük az átlagostól eltérő. („Autizmus az egyik gyereknél. A másikonál meg sem vizsgáltattuk, a fantáziája olyan élénk, hogy sokszor nehezen koncentrálnak.”) Másrészt – valószínűleg ennek pszichológiai okai vannak – választásuk indoklását könnyebb a szimpatikus pedagógiai koncepcióval indokolni, mintsem „kimondani” és önön maguknak is beismerni, hogy bizony azért preferálják a tanulóközösségek pedagógiai munkáját, mert jobban alkalmazkodik gyermekük egyéni igényeihez.

Ugyanakkor a tanulási és egyéb nehézséggel küzdők aránya újabb problémát is felvet, ez pedig szintén anyagi gondokkal függ össze: „...sokszor tele van problémás gyerekekkel, de mivel fizetik a tandíjat, maradhatnak.” Az idézetből kiderül, hogy a tandíj fizetése sok esetben eredményez valamiféle kölcsönös függőséget, vagyis nincs semmiféle eszköz a közösség kezében, és sokszor létük, fennmaradásuk függ a gyerekszámától, így nem tudják „elengedni” azokat a tanulókat, akiknek viselkedése vagy tanulási nehézségei esetleg nagyban hátráltatja a csoport tanulmányi előmenetelét és közösségi életét. Erről szól például a következő őszinte meglátás is: „Sajnos nem megfelelő módon él a gyermekem az iskola szemlélete adta lehetőséggel. Másképp értelmezi a személyre szabott oktatást.”

Zavaró tényezőként említették többen, hogy a kezdeti időszakban (ez inkább az akkreditált iskolákat érinti) nagy volt a szervezetlenség és a fluktuáció is, ami abból adódott, hogy „sok szülő menet közben jön rá, hogy mégsem ezt akarta.” A stabilitás hiányára, a bizonytalanságra a magyarázat (két vélemény szerint is), hogy egy új iskoláról, épülő szervezetről van szó. „Új iskola, még sok minden nem alakult ki, néha alul szervezett, de érezni a fejlődést.”

A háttériskola rugalmatlanságából adódó negatívumokat egy szülő említette. Szerinte a háttériskola nem veszi figyelembe a tanulócsoporthoz tartozók véleményét, javaslatát, ami számos kapcsolattartási, kommunikációs nehézség és stressz forrása. „...tőlük függetlenül tartanak számonkéréseket, ez nagyon stresszes a gyerekeknek (is). Nekem is nehéz egyszerre 30 tanárral tartani a kapcsolatot. (Tanulócsoporthoz és háttériskola összes tanárával.)”

A szaktanári végzettség hiányával kapcsolatban is olvasható negatív kritika. „...nem szaktanárok tanítanak, és ez felső tagozatban sokszor jelent lemaradást.” A véleményből kitűnik, hogy vannak olyan szülői nézőpontok, melyek a tananyag alapos elsajátítása, megértése és a szaktanári végzettség között összefüggést látnak, egy másik válaszadó pedig a pedagógus, oktatói végzettség meglétét az iskolairányítás, szervezettség szempontjából tartja fontosnak.

További problémaként említik a közösség, iskola elhelyezkedését, a földrajzi távolságot, ami megnehezíti az oda való eljutást. Egy szülő pedig azt sajnálja, hogy a tanulóközösséges oktatási forma után nehéz döntenie arról, hogy a továbbtanulás szempontjából milyen középiskolát válasszanak, úgy gondolja, számukra legideálisabb az lenne, ha akkor is a tanulócsoport maradna.

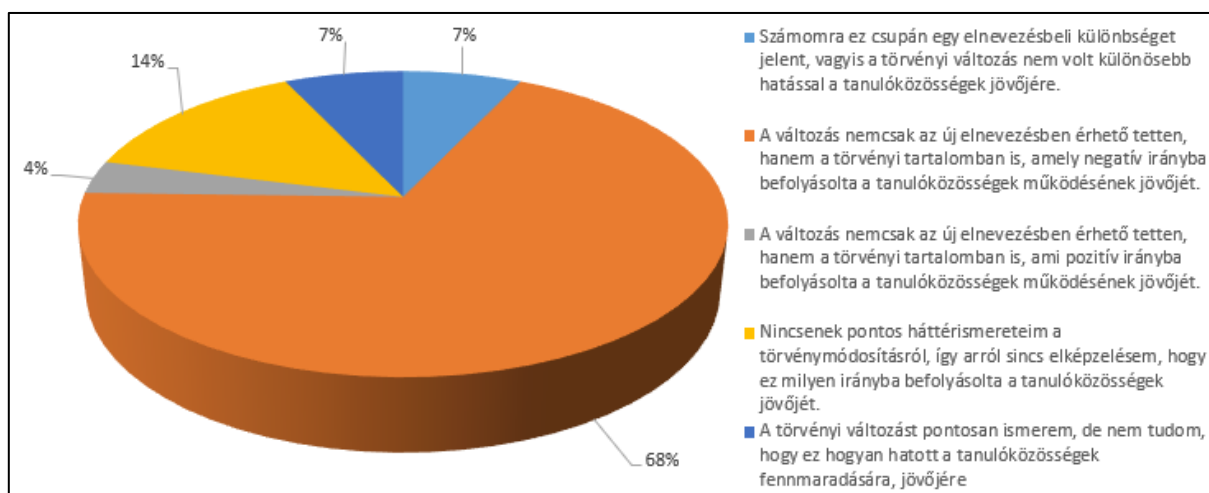
A pozitív és negatív tapasztalatok elemzéséből kiderül, hogy minden éremnek két oldala van. A tanulóközösségek esetében a kis létszámra lehet előnyként és hátrányként is tekinteni; a tanulás mércéje is lehet kettős: egyesek úgy tekintek rá, hogy azt kizárólag a lexikális tudásátadás, központi tantervvel való haladás, a jó érdemjegyek igazolják, mások a

kulcskompetenciákra helyezik a fókuszot; az oktatási keretrendszernek, koncepciónak pedig lehet üdvözíteni a rugalmasságát, szabadságát, ugyanakkor mások számára nem eléggé strukturált, behatárolt, előre megtervezett.

Nehéz itt egyértelműen állást foglalni és számszaki eredmények alapján mérni, eldönteni, merre billen a mérleg nyelve, már csak azért is, mert a fenti összefoglalóm alapján látható, hogy nagyon sok múlik emberi tényezőkön (gyerekek, szülők, tanárok), és azon, hogy a csoport tud-e együtt, közösen dolgozni. A visszajelzések alapján viszont két tényező toronymagasan vezet a pozitívumok között, az egyik az iskolai légkört illetően a nyugodt, stresszmentes tanulás lehetősége, amit a gyerekek és szülők nagyrésze ennek az oktatási formának köszönhet; a másik pedig az egyéni sajátosságokat és differenciálást előtérbe helyező oktatási modell.

III.5. Törvényváltozás és akkreditáció

Kérdőívem következő egysége (16. és 17. kérdés) a 2019-es törvényváltozással és a tanulóközösségek akkreditációjával foglalkozik.



7. sz. ábra: Szülői vélemény a 2019-es törvényváltozásról (N=57)
(Forrás: saját készítés)

A szülők, mintegy 68%-a (39 fő) véli úgy, hogy a 2019-ben módosított Köznevelési törvény negatív irányba befolyásolta a tanulóközösségek működésének jövőjét azzal, hogy megszüntette a magántanulói jogviszonyt és annak helyébe az egyéni munkarendet helyezte. 14%-nak (8 fő) pedig a törvényi háttérismeret hiánya miatt nincs arra vonatkozóan elképzelése, hogy ez milyen irányba befolyásolta jövőjüket. 7%-uk (4 fő) pontosan ismeri a törvényi változást, de nem tudja, hogy ez hogyan hatott a tanulóközösségek jövőjére. További 7% (4 fő) számára a változás csupán egy elnevezésbeli különbséget jelent, ezért úgy véli, hogy a törvényi változás nem volt hatással a tanulóközösségek jövőjére. Valószínűleg az utóbbi három

kategóriát jelölő válaszadók nem a mai napig is klasszikus értelemben működő tanulóközösség szülői körébe tartoznak, hanem már egy akkreditált intézményhez kapcsolódnak, akiket ez a törvényi változás nem érintett. Csupán 2 fő (3,5%) gondolta úgy, hogy a törvényi tartalom pozitív irányba befolyásolta a közösségek jövőjét.

A következő nyílt végű kérdésem pedig arra irányult, hogy megtudjam, mi a szülők véleménye azokról a tanulóközösségekről, amelyek a törvényi változás miatt az akkreditációs eljárást választottak. Vajon ők mit gondolnak, mi motiválta a tanulóközösségeket abban, hogy ezt az „utat” válasszák. A szülők indokait tartalmuk alapján 4 nagyobb kategóriába soroltam. Az elsőbe sorolható a legtöbb vélemény. Ezek az állami bürokráciával, az egyéni munkarend megszerzésének nehézségeivel, illetve azzal indokolták az akkreditáció megindítását, hogy több háttériskola nem meri vállalni a vizsgáztatással járó esetleges állami ellenőrzést. Az akkreditáció volt ugyanis az egyetlen lehetőségük, ahogy a véleményekben is olvasható: a „fennmaradásra”, „túlélésre” vagy éppen a „kisebb rossz” választását jelentette a „megszűnés, mint opció mellett”.

A másik kategóriába azokat a válaszokat gyűjtöttem, melyekből az derül ki, hogy az akkreditáció a gyermekek és a szülők érdekeit is szolgálja. Itt említik az eljárásnak köszönhetően a féléves vizsgáztatás terhének elengedését, illetve arra is felhívják a figyelmet, hogy ez által a tanulók könnyebben tudnak a tanulóközösséghez csatlakozni, hiszen ez egy akkreditált intézményben már nincs különböző engedélyekhez és egyéni élethelyzetekhez kötve. Egy másik vélemény szintén ezt erősíti meg: *„Csak így lehet egészséges arányokat fenntartani a közösségben, mert a tipikus fejlődésű gyerekeket a törvény lényegében kizárja. Sok családnak vállalhatatlan/elérhetetlen lett a tanulóközösségben történő oktatás.”*

Többen említik még azt is, hogy erre az oktatási formára van igény és kereslet, mert a nehézségekkel küzdő tanulók fogadására az állami oktatási intézményrendszer nincsen felkészülve és a tanulócsoport pont ezeknek a gyerekeknek jelent nagy segítséget: *„Mert létezésük hiánypótló a közoktatás területén. Az eredeti gondolkodású, a XXI. sz-i frusztrációktól vagy beilleszkedési-tanulási nehézségektől szenvedő diákok a jelenlegi közoktatási keretek között alul- vagy középiskolás korukra már nem is teljesítenek. Számukra nem készül fel és tart fent az állam közoktatási kereteken belül megfelelő intézményeket. Az el nem látott problémákra próbál a tanulócsoportunk adekvát választ adni.”* Érdekes, hogy ezen vélemények, ugyancsak az első előfelvetésemet támasztják alá, ami a szülői választás motivációjának elemzésekor ugyan nem nyert igazolást.

A gyerekek mellett még a szülőket is sokan kiemelik, hiszen ez nekik is egy megnyugvást, biztonságérzést jelent a jövőre nézve.

A következő kategóriába azokat a véleményeket soroltam, melyek az akkreditációt a közösségek pedagógiai elhivatottságával, értékrendjével és oktatási koncepciójuk fennmaradásával indokolják.

Végül voltak olyan megközelítések is, melyek a változás törvényszerűségét az anyagiakkal és a szélesebb körű támogatási lehetőséggel indokolják.

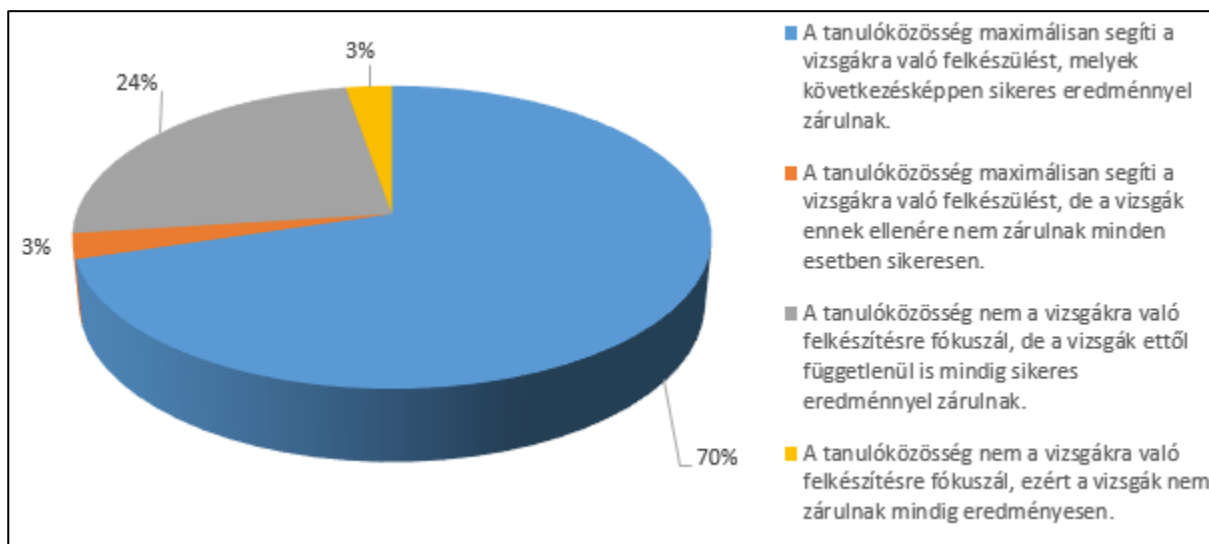
III.6. Tanulás a közösségben

III.6.1. Osztályozó vizsgákra való felkészítés – a vizsgák sikeressége

Ha a tanulóközösségek másképp közelítik meg a tanulás folyamatát és a hangsúlyt inkább a kompetenciákra helyezik nem pedig a lexikális tudásátadásra, sőt a tanulás keretrendszere is formabontó, sokkal megengedőbb az órák, házi feladatok, a számonkérő és visszajelző rendszer tekintetében, akkor kérdésessé válik, hogy hogy ez a fajta viszonyulás a tanulóhoz, mennyire összeegyeztethető háttériskolájuk követelményrendszerével, a vizsgákkal és azok mennyire sikeresek. Kérdéses ez azért is, hiszen a negatív tapasztalatoknál többen is megemlítették, hogy ez nagy stresszel jár, ami érthető is, hiszen kétféle rendszer elvárásainak kell megfelelniük.

Érthető módon, erre kérdésre csak azok választ vártam, akiknek gyermek egy hagyományos tanulóközösség tagja, tehát félévente osztályozó vizsgát kell tennie a háttériskolájában.

A válaszadók jelentős része, 70%-uk szerint a tanulóközösség maximálisan segíti a vizsgákra való felkészülést, melyek következőképp eredményesen zárulnak. A megkérdezettek 24%-a úgy véli, a tanulóközösség nem a vizsgákra való felkészülésre fókuszál, de azok ettől függetlenül is mindig sikeres eredménnyel zárulnak. Csupán 3 % (1 fő) mondja azt, hogy a tanulóközösség ugyan maximálisan segíti a vizsgákra való felkészülést, de azok ennek ellenére sem zárulnak mindig sikerrel. További 1 szülő pedig azt tapasztalta, hogy a tanulóközösség nem a vizsgákra való felkészítésre fókuszál és ezért a vizsgák sem zárulnak mindig eredményesen.



8. sz. ábra: A vizsgák eredményessége a háttériskolában (N=37)
(Forrás: saját készítés)

Az eredmények ennél a kérdésnél egy kicsit megleptek, mert a szülők tapasztalatai alapján volt okom feltételezni, hogy az arány fordított lesz, vagyis többen jelölik majd azt, hogy a tanulóközösség nem a vizsgákra való felkészülésre fókuszál, de azok ettől függetlenül is mindig sikeres eredménnyel zárulnak. Persze ezekből a válaszokból nem derül ki, hogy a szülők számára mi számít sikernek, az, hogy a gyermeke teljesítette a félévet/évet, függetlenül a számszaki eredménytől, vagy az, hogy jó, jeles érdemjegyekkel zárultak a vizsgák. És ugyanígy a válasz első részéből (a tanulóközösségek maximálisan segítik a vizsgákra való felkészülést) sem derül ki, hogy hogyan, milyen módszerekkel segítik a gyermekeket, vagy ez a segítség milyen intenzitású és év közben folyamatosan ezen dolgoznak a pedagógusok, vagy csak vizsgák előtt 3-4 héttel? Természetesen az ismeretátadás megvalósulhat tevékenységbe ágyazva és számos kompetenciaterületet fejlesztve, ebből következik, hogy nem feltétlenül kell lemondani egyikről sem, ha jól választjuk meg a módszereket, ami egy mikroközösség esetében még egyénre is szabható. Lehetséges, hogy a tanulóközösségek esetében is ez történik.

III.6.2. Nevelési-oktatási feladatok megvalósulása a mindennapi pedagógiai munkában

Kérdőívem végét egy 14 pontból áll nevelési-oktatási feladatokat felsorakoztató lista zárta, melyet a szülőknek egy egytől négyig terjedő skálán kellett értékelniük, a szerint, hogy azt mennyire látják megvalósulni a mindennapok pedagógiai gyakorlatában.

Az eredmények alapján elmondható, hogy a 14 vizsgált terület közel hasonló értékelést kapott. Az összesített eredmények alapján a tanulóközösségek 3,44 átlagot értek el a 4-es skálán, ami azt mutatja, hogy a szülők összességében elégedettek az ott folyó pedagógiai munkával.

4 terület kapott az átlagnál kicsit gyengébb értékelést. Az első 3,00-es átlaggal: a foglalkozásoknak nincs meghatározott ideje (mint pl. egy "hagyományos iskolában", ahol 1 tanóra 45 perc), a második 3,19-es átlaggal: a szorongásmentes, toleráns légkör, a harmadik 3,22-es átlaggal: a tehetséggondozás és az, hogy a közösségeket/csoportokat nem mindig azonos életkorú gyerekek alkotják. Ezek közül meglepő volt, hogy a szorongásmentes, toleráns légkör átlaga csak 3,19 lett, hiszen a pozitívumok között a szülők ezt említették első helyen.

Az átlagnál magasabb értéket, 3,73-at kapott az, hogy a gyermekben lévő természetes kíváncsiságra alapoznak a mentorok/pedagógusok; 3,7-et a nyílt kommunikáció; 3,64-et a korosztályra szabott és játékos foglalkozások; 3,63-at pedig az, hogy a tanulóközösségek a lexikális tudásátadás helyett a képességek, készségek fejlesztésére helyezik a hangsúlyt.

III.7. És a jövő...?

Kérdőívemben a szülőknek - a tanulóközösségről eddig szerzett tapasztalataik alapján - választaniuk kellett, hogy a jövőre nézve is ezen oktatási forma mellett döntenének. Az eredmény - a pozitív és negatív tapasztalatok ismeretében - már egyáltalán nem volt számomra meglepő. A szülők 86%-a úgy érzi, hogy a tanulóközösség az elkövetkezendő időszakra nézve is jó, sokaknál az egyetlen jó megoldás gyermeke és a család számára.

Az érvek túlnyomó többsége megegyezik azon motívumokkal, melyeket a pozitív tapasztalatok kapcsán már megismertem (gyermekbarát oktatás, minőségi élet, differenciáló, befogadó rendszer, több szabadidő, a pedagógusok segítőkészsége, személyre szabott tanulás, modern pedagógiai szemlélet, a képességekhez igazodó értékelő rendszer stb.), ugyanakkor meglepően sok szülő apellált a hagyományos állami iskolarendszer gyengeségeire, oktatási rendszerének elavult és tarthatatlan állapotára, amire a pozitív tapasztalások között nem volt példa. Kiemelték például az állami iskolákra jellemző túlterheltséget, a tanárhiányt, színvonalbeli elmaradását a tanulóközösségeikéhez képest, ketten is megemlítik azt, hogy a magyar közoktatás haldoklik: *„A jelen magyar iskolarendszer haldoklik. A tanárok nélkülöznek, kiégnek, szenvednek, elhagyják a pályát, nincs utánpótlás. A gyerekekre egyre kevesebb figyelem és érdemi energia jut.”* A hagyományos oktatás még bíralták olyan szempontból is, hogy az *„...beskatulyázza a gyerekeket, elveszi önbizalmukat és csupán arra tanítja meg őket, hogyan kell a hierarchiában engedelmesen viselkedni.”* Több véleményből érezni lehetett a személyes tapasztalatot, egyik-másik kiábrándító és egyben kijózanító képet alkot az állami rendszerről *„Egy évet jártunk állami rendszerben. Ott csak megszégyenítést, pánikbetegséget kaptunk, semmi megértést. Szülőként nem is volt kérdés, hogy ilyen oktatási rendszerben nincs a gyermeknek nyugodt gyermekkora. Minket is megviselt a megbélyegzés,*

így nem is volt kérdés, hogy ez az oktatási forma lesz megfelelő számára. Már 4 éve szárnyalunk.”

A megkérdezettek 14%-ának viszont nem váltotta be a tanulókörösség oktatási rendszere a hozzá fűzött reményeket. Az indokok között köszönnek vissza a negatív tapasztalatoknál már említettek, például az anyagi bizonytalanság, állandó tanár hiány, fluktuáció, a kis létszámból adódó kapcsolati, barátkozási nehézségek, a tanulmányokkal való lemaradás, az egyéni munkarend megszerzésének nehézségei; a rendszer túlzott szabadsága, amivel nem minden gyermek tud megfelelően élni. *„A gyermek igényeihez és szükségleteihez alkalmazkodva egy kötöttebb iskolai formára van most már szüksége, ahol strukturáltabb formában tanulhat.” / „Nem tudtunk élni az iskola adta lehetőségekkel: Személyre szabott tanrend, dolgozatok, felelések időbeosztása. Jellemző lett a gyermekemnél a halogatás, tologatás, a felelősség érzésének hiánya a jegyek tekintetében.”*

Az idézetekből is látható, hogy nagyban egyéniségfüggő, hogy kinek melyik oktatási rendszer ideálisabb. A gyermekek és a szülők különbözőségeiből és az adott tanulókörösségben, iskolában szerzett tapasztalatokból (hiszen azok is nagyon sokszínűek) eredeztethetők a felfogásbeli eltérések is. Az összesített eredmények ugyanakkor itt is rávilágítanak arra, ahogy korábban az egyik szülő is fogalmazott, hogy a tanulókörösség egy *„hiánypótló”* lehetőség az oktatás területén és sokak számára valóban ez az egyetlen út, hogy elkerüljék az állami oktatás *„beskatulyázó”* és *„megszégyenítő”* rendszerét.

III.8. Összegző gondolatok a szülői kérdőív eredményeinek tükrében

Kutatásom kezdetén a szülői kérdőívhez kapcsolódóan 3 kutatási kérdést és 6 előfelvetést fogalmaztam meg. Kutatási eredményeim tükrében most ezekre reflektálnék.

III.8.1. Válaszok kutatási kérdéseimre

1. A tanulókörösségek bázisáról - 57 szülőre és összesen 63 gyermekre vetítve – elmondható, hogy a gyermekek jelentős része, közel 90%-a általános iskolába jár és csupán 10 %-uk középiskolás. A tanulókörösséges gyermekek 53%-a alsó tagozatos, felső tagozatba 36%-uk jár, a legtöbb gyermek 4. osztályba.
2. A szülőknek jelentős többsége, pontosan 47%-uk egy családtagjuk, ismerősük, barátjuk ajánlása révén értesült a tanulókörösségek létezéséről, 26%-uk pedig valamilyen internetes forrás segítségével találta meg ezt az oktatási formát.
3. A tanulókörösség választásának motivációja és a hivatalos indokok között többnyire nincs átfedés. A szülőket túlnyomórészt „a menyerő pedagógiai koncepció” és „a

csalódottság, elkeseredettség az iskolával, mint intézménnyel” opciókat választották, ugyanakkor az egyéni munkarend kérvényezésénél ezekre nem tudnak hivatkozni. Valószínűsíthető, hogy az eltérések egyrészt lélektani vonatkozásúak; másrészt ami kissé feltűnő és megmagyarázhatatlan, hogy több szülő azt írta, arra már nem emlékeznek, nem tudják vagy éppen nem kellett ilyet kérelmet kitölteniük. Fontos megjegyezni, hogy ezt a kérdést (ahogy azt dolgozatomban már említettem) csak azon tanulókörösségek esetében tudtam vizsgálni, akik még „hagyományos” körösségként, vagyis az állami irányítástól teljesen függetlenül működnek, hiszen csak itt van szükség az egyéni munkarend kérelmezésére.

III.8.2. Kutatás eredményeim előfelvetéseimre reflektálva

1. Előfelvetésem, mely szerint a szülők többsége azért választotta a tanulókörösséges oktatási formát, mert gyermekük SNI státusszal rendelkezik, nem igazolódott. A szülők jelentős többségénél a „szimpatikus pedagógiai koncepció” állt az elköteleződés hátterében.
2. Mivel a tanulókörösségeket egy nagyon kis létszámú csoport alkotja, ezért második előfelvetésemben azt valószínűsítettem, hogy a szülők a pozitív tapasztalatoknál a családi, nyugodt, szorongásmentes légkörre és a befogadó környezetre, illetve a személyre szabott oktatásra fognak apellálni. Ez a feltételezésem megállta a helyét. A legtöbb szülő ugyanis a körösségi légkört említi pozitívumként, ami nyugodt és stresszmentes és nincs a gyermekeken és a családon pszichés nyomás, ugyanakkor nagyon hangsúlyt kap az türelem, elfogadás és az egyénfókuszú oktatás.
3. Harmadik előfelvetésem részben igazolást nyert, a szülők ugyan említették a tanulókörösséges oktatási forma egyik árnyoldalaként az alacsony létszámot, ami a gyermeki szocializációs tér elsekélyesedéséhez vezethet, ezt viszont összesen 3 szülői véleményben olvastam, amiből - tekintve a megkérdezettek számát - nem vonható le minden gyermekre és körösségre általános érvényű konklúzió, ugyanakkor mégis egy fontos problémára hívja fel a figyelmet.
4. A szülők jelentős része a jövőre nézve is a tanulókörösséges oktatási formát tartja a legjobb alternatívának gyermeke számára. Ennél a kérdésnél nagyon sokan érveltek az állami iskolai rendszer gyengeségeivel, említették többek között a túlterheltséget, a tanárhányt, és a színvonalbeli elmaradást. A személyes tapasztalatok között kritikaként hangzott el a hagyományos iskolarendszerről, hogy itt a gyermekekre kevesebb

figyelem, energia jut, és többen említették a megbélyegzést és kirekesztést. Így ez az előfelvetésem beigazolódott.

A mintavétel folyamatát leíró fejezetemben említettem, hogy több szülő nagyon segítőkészen állt kérdőívem kitöltéséhez, és egyikük egy rövid írásos interjút is vállalt. Bár ennek a szülőnek a gyermeke már nem tanulócsoportos tanuló, mégis a kutatásomhoz az ő történetükön keresztül is több hasznos információt kaptam. Ebből az interjúból (a nevek és a tanulóközösség említése nélkül) azokat a részeket emelném be, melyek kapcsolódnak az általam vizsgált területekhez.

Interjúalanyom gyermeke korábban tanulócsoportba járt, ami mára már megszűnt, így jelenleg egy alapítványi általános iskola tanulója. Valószínű, hogy gyermeke ma is tanulócsoportos lenne, ha az nem szűnik meg, ugyanakkor a jelenlegi iskolával is elégedettek és jó választásnak tartják.

Az édesanya elmondása szerint a tanulócsoportos tanárok nagyon jó keretbe tudták foglalni a folyamatot, ugyanakkor problémaként említi az alábbiakat: *„1. Nehézkes, rossz volt a kommunikáció a befogadó sulival (a sulis oldaláról). (...) Változó volt, hogy melyik tanár válaszol a megkeresésekre, volt, hogy a vizsga előtt két héttel tudtuk meg mi is az anyag, amit valóban tudni kell. Az iskolavezetés is az esetek nagy részében cseszett válaszolni. 2. a gyerekek jobb lett volna, ha nem kb. hatan vannak az egész csoportban, hanem mondjuk az ő „osztályában” vannak annyian.”* A válaszból kitűnik, hogy az „alacsony létszám”, mint probléma náluk is megjelenik. A háttériskolával való együttműködés hiánya, a kommunikációs nehézségek pedig az állami iskolarendszert minősítik, marasztalják el. Sajnos erre – ahogy az árnyoldalakról szóló fejezetben is írtam - több szülő is panaszkodott. Interjúalanyom ezzel kapcsolatban még egy konkrét példát is megemlített: *„A legszebb az volt, hogy az alapítványi suliba való átiratozásnál elmentem a gyerek bizonyítványáért, amit egyrészt kb. két hét alatt találtak csak meg, másrészt nem volt kitöltve az a két év, amíg magántanulók voltunk, mert a „a magántanulóknak nem kell jegyet beírni” a titkárság szerint. Utólag pótolták, nyilván, amikor reklamáltam, de ez nonszensz.”*

A nehézségek után arról is szó esett, hogy szerény szerint ők hogyan találtak rá a tanulóközösséges oktatási formára és miért ezt az utat választották? A szülő így írta le történetüket, azt, hogy egy hosszú és keserűségekkel teli időszak alatt mi mindennel próbálkoztak, és végül, hogy lettek tanulócsoportosok, idézem: *„...röviden összefoglalva: állami suliba kezdtük az első osztályt, de B. kb. 3 hét alatt eljutott odáig, hogy be sem volt hajlandó lépni az osztályterembe. Mint kiderült lassú a feladatfeldolgozása, és többek közt ez frusztrálta. Nyilván ezen nem segített az sem, hogy 30 gyerek között kellett volna az extra koncentrációt odatennie... Átmentünk egy alapítványi suliba, kis létszám, SNI-s csapat, ahol*

egy ideig jól működött, de aztán egyrészt onnan is mentek el az ilyen gyerekekhez értő tanárok másrészt B-nak is megromlott a kapcsolata az egyik tanerővel, hogy neki pl. semmit nem volt hajlandó megcsinálni. (...) Nyilván ez B. oldaláról pszichológiai okokra is visszavezethető, nem csak az iskola bénasága volt. Úgyjöttünk onnan el, hogy leírni bármit alig volt hajlandó, ezzel sokat küzdöttünk utána. 4. osztály jött, de nem találtam megfelelő közelségben, létszámban, felkészültségben és árban olyan iskolát, ahová befért volna (akkor még BTMN gyerekként), tanulócsoport viszont épp született egy kb. 15 perc sétára tőlünk. (Mondjuk ezen a ponton rúgta fel a kormány az eredeti magántanulói rendszert, szóval, az első félévet végigszenvedtem az Oktatási Hivatallal meg a státusz elintézésével, azóta is gyomorgörcsöt kapok, ha meglátom a nevüket, célt értek.)”

Számomra a család kálváriája ismét a tanulóközösségek hiánypótló voltára hívja fel a figyelmet. A beszámolóból ugyanis kitűnik, hogy kevés az olyan intézmény hazánkban, amely a beilleszkedési, tanulási, magatartási és tanulási zavarral küzdő gyermekeket fogadni tudja (vagy a szakértelem, a megfelelő pedagógusi humán erőforrás hiánya vagy a magas osztálylétszám vagy az anyagi oldal okoz nehézséget). Az állami iskolarendszer integrációs törekvései ellenére sem tud az egyedi igényeknek, a személyre szabott fejlesztésnek és nevelői-oktatói munkának megfelelő környezetet, keretrendszert biztosítani.

IV. Az érem másik oldala...

IV.1. Honlapelemzés – mit mutatnak a tanulóközösségekről közzétett információk?

Kutatásom következő része a honlapelemzés volt. Ennek keretében 13 tanulóközösség honlapját vagy közösségi oldalát kerestem fel. Azért épp ezekre esett a választásom, mivel a tanulóközösségek feltérképezése során jelentős akadályokba ütköztem. Sokan nem is szívesen közölnek magukról információkat, vagy csak egy közösségi oldalon létrehozott csoportot üzemeltetnek. Ennek hátterében állhat akár a 2019-es törvényi változás, illetve "bizonytalan létük" ami miatt nem is szívesen tesznek közzé magukról fellelhető adatot a világhálón. Emellett számos olyan zárt közösség lelhető fel, ami gyakorlatilag néhány családra koncentrálódik, eléggé zártan működnek.

Nem lehetett cél az összes ilyen csoport felkutatása, így az általam kiragadott csoportok csupán árnyalják a paletta gazdag színeit. Elemzésem során 7 klasszikus, nem akkreditált tanulóközösség honlapját és további 6 akkreditált intézményét vizsgáltam meg, a kiválasztás szempontja az volt, melyek a leginformatívabbak az általam felkeresett oldalak közül.

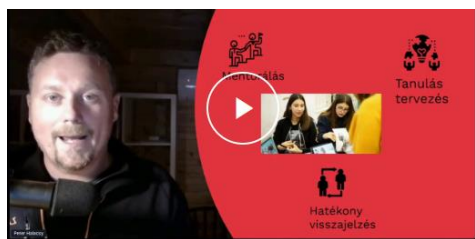
Megfigyeltem a megtekintett honlapok információtartalmát, külalakját, meggyőzőési eszközeit, majd összegyűjtöttem és táblázatba rendeztem azokat a legfontosabb adatokat, amelyeket az adott honlap az oldalra látogató szülők felé közvetít.

Egy iskola honlapja rendkívül meghatározó tud lenni napjainkban, amikor az információszerzés elsődleges helyszínévé az internet vált. A legtöbb család, aki iskolát keres gyermekének, először nem ellátogat az iskolába, hanem megnézi az elérhető információkat a honlapon, és ez alapján mérlegel, felkeresi-e az adott intézményt vagy sem.

A közoktatásban az iskolák weboldalainak egyetlen célja van: a tájékoztatás, az információk és dokumentumok hatékony és gördülékeny továbbítása a szülők felé. Ezáltal általában az első benyomásra, hangulatra, a képek által közvetített érzelmekre nem kerül túl sok hangsúly.

Ezzel szemben a tanulóközösségek honlapjai általánosságban véve nagyon pozitív üzenetet képviselnek. Színesek, jól megszerkesztettek, tele vannak boldog gyerekeket ábrázoló pozitív fotókkal. Nyilvánvalóan sokkal több energiát fektetnek a honlapok üzemeltetésébe és megjelenésébe, hiszen ezeken keresztül kapnak róluk a szülők első benyomást. Így tehát ezeknek a honlapoknak a tájékoztatás és informálás mellett egy másik céljuk is van: a meggyőzés.

Nem mást szeretnének, minthogy a weboldal vagy közösségi felület közvetítse a tanulóközösség sajátos szemléletét, hangsúlyozza a közoktatásban megszokottaktól való eltérést, sugallja az általa fontosnak tartott értékeket, pedagógiai módszereket. A Gém Program



ISMERD MEG AZ ALAPÉRTÉKEINKET

HOGYAN MŰKÖDIK A BPS?

Tudd meg, miért izgalmas iskola a Budapest School?



MENTORÁLÁS, EGYÉNI CÉLOK ÉS ÁLLANDÓ, ALAPOS VISSZAJELZÉS

A SZEMÉLYRE SZABOTT TANULÁSRÓL

Azt szeretnénk, hogy a fiatalok az iskolában és utána is könnyen megtalálják a saját útjukat.

9. sz. ábra: Videók a Budapest Scholl oktatási modelljéről
(Forrás: https://budapestschool.org/hu/media/21_szazad_iskolaja/)

látogató árnyaltabb képet festhet az itt zajló pedagógiai munkáról.

"...a szabadság és a felelősség volt a legnagyobb ajándék nekem akkor...bízottak bennem annyira, hogy tudom, mire van szükségem.

Azóta ezzel a szabadsággal és önállósággal sok helyre eljutottam...például nyertem ösztöndíjat az USA-ba, voltam utcai szociális munkás és szakmai vezető...és szeretem az életet, még akkor is ha azért általában baromi nehéz... Most éppen projekt menedzser vagyok és egy nemzetközi projektet viszek."

10. sz. ábra: A Rogers Akadémia egy volt diákjának véleménye
(Forrás: <https://rogersakademia.hu/>)

Tanulócsoport honlapján például a gyerekek által készített alkotások is helyet kapnak, több oldalon pedig videókat is találhatunk, mint például a Forma Bontó Kistudós Központ esetében, a Tudásvárnál vagy a Budapest Schoolnál. A képek és videók mind a személyesebbé tétel, a mindennapokba való betekintés eszközei, ezáltal a

Több helyen bukkannak fel pedagógiáról, nevelésről szóló idézetek, amelyek az iskola nézeteit közvetítik, illetve volt diákok és szülők véleménye, visszajelzése. A Rogers Akadémia külön menüpontot is szentel a weboldalán volt diákjaiktól vett idézetek közvetítésére.

Napirendünk

07:30 – 08:30 – a megérkezés ideje, bekapcsolódás a reggeli játékokba

08:30 – 09:00 – beszélgetőkör

09:00 – 10:00 – I. tanulási blokk (a gyerekek igényeihez igazodva)

10:00 – 10:45 – felfrissülés (tízórai, udvari játék)

10:45 – 12:15 – II. tanulási blokk (szünetek a gyerekek igényeihez igazodva)

12:15 – 14:00 – ebéd, udvari játék

14:00 – 14:45 – I. foglalkozás

14:45 – 15:00 – felfrissülés

15:00 – 15:45 – II. foglalkozás

15:45 – 16:00 – uzsonna

16:00 – 17:30 – szabad játék

Ami viszont mindegyik csoportban közös, hogy közzéteszik részletes napirendjüket, hogy ezáltal nyomon követhetővé, átláthatóvá váljon, mi zajlik egy-egy napon.

11. sz. ábra: A Sziget Suli napirendje

(Forrás: <https://szigetsuli.hu/rolunk/>)

A 2. számú melléklet jól mutatja, hogy a legkorábbi a vizsgált tanulóközösségek közül a 2015-ben létrejött Budapest School, de legtöbbjüket 2016-2017-ben alapították. A többség szülői kezdeményezésre létesült, de van köztük olyan is, amit pedagógusok és egyéb területen dolgozó szakemberek alapítottak. Az ok minden esetben az volt, hogy a közoktatás rendszerén kívüli, alternatív megoldást kerestek az alapítók egy harmonikusabb, kisebb létszámú tanulási lehetőség formájában, lehetőleg az innovatív pedagógiai nézetek felhasználásával.

A közoktatási rendszert azonban a klasszikus tanulóközösségek esetében nem lehet megkerülni. A honlapok mindegyikén feltüntetik, hogy magántanulói státuszú gyerekek tanulhatnak náluk, kiemelik, hogy minden esetben a nemzeti alaptanterv szerint haladnak, és félévente vizsgát

tesznek állami iskolájukban. Viszont nem mindegy, hogy több idő marad differenciálásra, projektalapú oktatásra, mozgásra a természetben és élményalapú tanulásra. A gyerekek motiváltabbak lesznek, nem töltik az idejüket felmérőkkel vagy házi feladattal. Emellett óriási lehetőség már pusztán az a tény is, hogy a tanárok szabadon megválaszthatják, milyen tankönyvekből tanítanak.



12. sz. ábra: Pillanatok a Malom-Alom Tanulócsoport életéből

(Forrás: <https://malom-alom.com/galeria/>)

A célcsoport általánosságban véve azokból az 1-12. osztályos tanulókból tevődik össze, akik valamiért „fücsának” vannak bélyegezve az állami iskolákban. Vagy azért, mert kissé lassabbak, összeszedetlenebbek, vagy kissé figyelemzavarosak, amellet, hogy nagyon tehetségesek.



13. sz. ábra: Iskolára hangoló foglalkozások a Tudásvárban

(Forrás:

<http://tudasvar.oldalunk.hu/site.php?sd=tudasvar&page=d bTcycRpyW>)

Oktatási Központ voltaképpen elsődlegesen azokat a tanulókat célozza meg, akiknek első nekifutásra valamiért nem sikerült egy-egy évfolyam, és az újrakezdést támogatja.

Óvodás korosztállyal viszonylag kevesen foglalkoznak. Az egyik ilyen a Tudásvár, ahol szakköri körülmények között tartanak iskolaelőkészítő foglalkozást, a másik a Budapest School, ahol a 3-6 éves gyerekeket azzal a céllal nevelik, hogy egy olyan nyugodt és bizalomteljes légkörben nőjenek fel, ahol nyugodtan kérdezhetnek,

és egyéni érdeklődésüknek megfelelően fedezhetik fel a világot.

Van olyan szülő, aki a speciális nevelésű igényű tanuló érdekeit szem előtt tartva dönt a kiscsoportos oktatás mellett, mások pedig épp kiemelkedő tehetségük miatt választják ezt a képzési formát. A Gém Program Tanulócsoport és a Forma Bontó Kistudós Központ komplex fejlesztésekkel próbálja előhozni a gyerekekben szunnyadó tehetséget, még robotikával is foglalkoznak kurzusaikon. A Kreatív Iskola a művészeti képzetekre és fejlesztésekre koncentrál, van képzőművészeti műhelyük, alkotóműhely, ahol drámával és előadástechnikával foglalkoznak, és mozgást és színpadi jelenléteket tanulnak a mozgás műhelyben.

Amennyiben a tanulócsoport fogad SNI-s tanulókat, ezt általában feltünteti a honlapján. Sok esetben korlátozzák, hogy mennyien vehetnek részt egy csoportban a Forma Bontó Kistudós Központban csoportonként csak egy ilyen tanuló lehet. Számos csoport kinyilvánítja a weboldalon, hogy ők nem tudnak a speciális tanulási igényű gyerekekkel foglalkozni, mivel az más jellegű pedagógiai tevékenységet igényelne, ezt találjuk többek között a Tópark Általános Iskola és Sziget Sulin oldalán is.

GINKÓ HÁZ autista gyerekekért és családjaikért



Kisiskolás autizmus-specifikus csoport



Korai fejlesztés



Szakkörök

14. sz. ábra: Ginkó Ház – Tanulás másként
(Forrás: <http://ginkohaz.hu/>)

Ezzel ellentétben a Ginkó Ház kifejezetten az autizmussal élő gyerekek megfelelő fejlesztésére és tanítására koncentrál, pótolva ezzel azt az erőteljes rést az oktatási rendszerben,

ami ezeket a gyerekeket érinti. Sok esetben az integráció nem a megfelelő választás számukra, de a speciális intézményekben nem mindig kapják meg azt az egyéni törődést, amire nekik is szükségük van.

Mivel egyre több olyan gyerekkel lehet találkozni, akinek nem vették észre időben a tanulási nehézségeit, de azok jelen vannak, és megnehezítik az életüket, fontos, hogy több helyen is kaphatnak ebben segítséget. Sok helyen van elérhető gyógypedagógus, pszichológus, tartanak fejlesztő foglalkozást akár délutáni külön foglalkozás keretében is, ahová szakkörítanfolyami jelleggel már nem csak az oda járó tanulók járhatnak. Ilyen foglalkozás a Tudásvárban is működik.

A fejlesztéseket is, de már a tananyag-elsajátítást is előre meghatározott alapelvek és pedagógiai irányzatok követésével, tudatosan szervezik meg a tanulócsoportok.

Egy kis Waldorf a művészetekben: alkotunk, zenére vagy csak csendben vagy akár órákon keresztül, hogy önkifejezzünk és felfedezzük a bennünk rejlő kis művészeket.

Montessori szemlélet: segíts, hogy magam csinálhassam—számtalan Montessori eszköz áll a mentorok rendelkezésére ahhoz, hogy a gyermekeknek minél inkább gyakorlatias és használható tudást adjanak a kezükbe. Az a célunk, hogy minden eszközzel, amivel kapcsolatba kerül a gyermek, tanuljon és tájékozódjon.

Freinet-módszertan: szeretjük, ha gyermekeink önállóan is képesek kapcsolatot teremteni a világgal és képesek kapcsolódni egymáshoz is. Támogatjuk a gyermekek szabad önkifejezését is, ehhez bevezettük a Freinet által oly kedvelt reggeli Beszélgető Kört.

Drámapedagógia—szerepjátékokon keresztül szituációkat élünk meg és kezeljük a különböző helyzeteket, ezáltal a gyermekek is sokkal jobban tudják saját és társaik érzelmeit kezelni egy adott esemény közben.

15. sz. ábra: Néhány fejezet a Prime Kids School módszertanából
(Forrás: <https://www.primeschool.hu/modszertan-bemutataa>)

A cél minden esetben az, hogy önállóbb, kreatívabb gyerekek hagyják el az iskolát, egy stresszmentes nyugodt környezetben tanulhassanak. Míg van, ahol számos irányzat megfér egymás mellett, mint például a Forma Bontóban, a Tóparkban vagy a Prime Kids

Schoolban, van, ahol koncentráltan néhány híres nevelési módszert követnek: pl. Rogers Akadémia, Malom-Alom, Sziget Suli.

A legtöbb tanulócsoport valamilyen hitvallást is magáénak vall, mint például: „*tanulni öröm*” (Malom-Alom); „*A gyerek nem az életre készül, hanem él.*” (Sziget Suli) Ezek a szülő számára abban nyújthatnak segítséget, hogy gyorsan eldönthesse, az itt képviselt értékek illeszkednek-e a család értékrendjébe.

A tanulókörösségek elnevezése soha nem a véletlen műve. Már nevükkel is akarnak valamilyen világrendet, szemléletet, a hagyományostól való eltérést sugallani. Ezek közül a legfurcsábbakat emelném ki. Malom-Alom: Fóti Péter fogalma, mely annak szimbóluma, hogy a gyerekek válaszhatnak, és azt tanulhatják, ami számukra fontos. Gém: a „Game” = játék szó, a játékos magyarázása, utal a gamifikáció, játékossá tétel jelenségére.

Ezek a csoportok szinte minden esetben alapítványi fenntartásúak, tehát a szülők anyagi hozzájárulásával képesek csak működni. A honlapok nagyon óvatosan fogalmazzak e tekintetben, legtöbb helyen csak a havi hozzájárulás ténye van feltüntetve, a Gém és a Da Vinci és a Tópark Általános Iskola és a Rogers Akadémia viszont konkrét összeget is közöl. Az első két iskola a weboldalon azt is kifejti, hogy nem tudnak kedvezményt adni semmilyen indokból kifolyólag sem, ellenben, ha valaki megváltozott élethelyzet miatt nem tudna járni tovább az intézménybe, azon közös erővel megpróbálnak segíteni.

Általában a tandíj nem tartalmazza az étkezések költségeit és a szervezett kulturális programok, kirándulások költségeit. Számos közösség a honlapon közzéteszi a számlaszámát is, felhívják a figyelmet az adó 1%-nak adományozási lehetőségére is.

A már akkreditált intézmények honlapján a hagyományos iskolákhoz hasonlóan elérhetőek a kötelező dokumentumok, mint az SZMSZ vagy a Házi rend.



16. sz. ábra: Open learning – nyitott tanulás a Tópark Iskolában
(Forrás: <https://toparkiskola.hu/#gyik-gyakran-ismetelt-kerdesek>)

A honlapok tanulmányozása után szintén megállapítható, hogy legfőbb előnyük a tanulókörösségeknek, amiért valójában létrejöttek, hogy valamilyen alternatív formában, kis, összetartó közösségek építésével, a gyerekek saját tanulási tempójában haladva biztos alapokat hozzanak létre, miközben résztvevői megmaradnak gyerekek, játszva tanulnak és fejlesztik egyéni képességeiket.

IV.2. Interjú írásban és online – Válaszjutak: alkalmazkodás vagy változás

A tanulóközösség vizsgálatához a kérdőívezésen és honlapelemzésen kívül még egy kvalitatív kutatási módszert alkalmaztam, még pedig az interjút.

2021 tavaszán az innováció a pedagógiában egyetemi kurzusunk mikrokutatásához kapcsolódóan írásban felvettem a kapcsolatot öt tanulóközösséggel, hogy megtudjam, azok az alapítók, pedagógusok, mentorok, akik ennek a módszernek gyakorlati alkalmazói, hogyan vélekednek ezen újszerű kezdeményezésről, milyen tapasztalataik vannak a tanulócsoporthoz működési formáról. A tanulóközösségek kiválasztása véletlenszerű volt, a honlapjukon közzétett információk, elérhetőségek voltak segítségemre a kapcsolatfelvételben. Itt szeretném megemlíteni, hogy ezen időszakban végzett kutatói munkám inspirált arra, hogy a témámat a későbbiek folyamán dolgozattá bővíttem.

Írásos megkeresésemre az öt tanulócsoporthoz (2.0 tanulócsoporthoz, Budapest School, Da Vinci Tehetséggondozó Általános Iskola, Rogers Akadémia, Tópark Általános Iskola) ketten vállalták az interjút.

A kérdéseimmel elsősorban arra próbáltam választ kapni, hogy a praxis közvetlen alkalmazói, miben látják a tanulóközösségek pedagógiai innovációját. Pedagógiai innováció alatt ugyanis olyan szűkebb keresztmetszetű, mikroszinten zajló fejlesztést értünk, melynek kezdeményezői leggyakrabban a pedagógiai gyakorlattal közvetlen kapcsolatban levő, annak igényeit szem előtt tartó személyek. Lényege pedig olyan tudatos, fejlesztő jellegű változás, melynek célja a fennálló rendszer, módszer, eszköz, termék fejlesztése, pozitív irányú befolyásolása (Kissné Zsámboki, 2015 idézi Dobos, 2002).

A Rogers Akadémia munkatársával (akinek nevét - az anonimitásra való tekintettel - nem szeretném megemlíteni) strukturált írásos interjút készítettem. (Ez 6 kérdést tartalmazott, melyek a mellékletek részét képezik.) Március 2-ai megkeresésemre már másnap érkeztek a lényegretörő, korrekt válaszok. A kérdésekből öt innovációelméleti megközelítésű (A kezdeményezés innovációjára, az oktatási forma relatív előnyeire, a rendszer kompatibilitására, megfigyelhetőségére, és kipróbálhatóságára fókuszál.)

A Rogers Akadémia visszajelzésből megtudtam, - ami számomra fölöttébb érdekes és meglepő volt, mert korábban honlapjukon sem találtam erre vonatkozó információt -, hogy iskolai működésből váltottak tanulócsoporthoz. 2012-ben az akkori 11. és 12. osztályt még akkreditált iskolaként érettségiztették, míg a 9-10. évfolyamot már alapítványi fenntartású tanulócsoporthozként szervezték meg.

Elsőként arra voltam kíváncsi, hogy kezdeményezésüket teljesen innovatívnak vélik, vagy csak részben. Az Akadémia véleménye szerint a tanulócsoporthoz, mint fogalom már az ő

elindulásukkor létezett, bár középiskolás szinten – tudomásuk szerint - ezzel egyedül voltak. Ugyanakkor kiemelték, hogy ez a magyar helyzetre jellemző, hiszen külföldön a no-schooling, unschooling, homeschooling kifejezések már komoly múlttal rendelkeznek, nem csak elméleti, hanem gyakorlati megvalósítással is.

A tanulócsoporthoz tartozó oktatási forma előnyeiről is érdeklődtem a potenciális alkalmazók (diákok, tanárok/mentorok, szülők) szempontjából. Az oktatási forma legnagyobb előnyének azt tartják, hogy sok döntést (sőt majdnem minden döntést) a legérrintettebbek, vagyis a diák, illetve a családja tudja meghozni a tanulással kapcsolatban. Interjúalanyom azonban hozzáfűzte, hogy nyilván, mint intézmény ők maguk (Rogers Akadémia) is tesznek korlátokat a családok elé, de együtt törekednek ennek minimalizálására a diákkal, illetve a családokkal. További előnyként említették azt is, hogy a tanárok nagyobb szabadságot élnek meg és közösen hozott szabályaikkal a helyi és egyéni igényeket sokkal jobban ki tudják elégíteni.

Vajon mitől és miért illeszkedett jól az „iskola”, a tanulók, szülők stb. értékrendjéhez, elvárásaihoz? Egyszóval, miért tudták, tudják elfogadni? Miért volt könnyű elfogadtatni a változásokat velük? – tettem fel következő kérdésemet. A Rogers Akadémia munkatársa szerint *„A legtöbb szülőt a kétségbeesés vezérelte. Egyáltalán nem volt könnyű elfogadtatni, nehezen épült fel a rendszer. A Rogers gondolat, a humanisztikus pszichológia irányzata biztonságot adott az értékrendet illetően, de az már a mi döntésünk kellett, hogy legyen, hogy az elkeseredett (nem működik a gyerekek az iskolában) családok közül az értékrendben közel állókat megtaláljuk. Ehhez sok munka, idő kellett és a családoknak is meg kellett tanulniuk, mit jelent a tanulócsoporthoz tartozás kifejezés, mit jelent a közoktatás peremére kerülni, mit jelent felelősséget vállalni a döntésükért, hogy elhagyják a biztonságos (de nem működő) zónát.*

Elsősorban azért vállalkoztak a családok, mert a gyerekek nem kaptak alternatívát a közoktatás rendszerén belül.”

A tanulóközösség, mint innováció vizsgálata kapcsán azt is fontosnak tartottam megkérdezni, hogy az alapítói hol hallottak erről az alternatív oktatási formáról, illetve hogyan adaptálták, és azóta változtattak-e rajta? Interjúalanyom szerint nem hallottak erről az oktatási formáról azelőtt, hogy nekiálltak volna. Magyar példák nem segítették őket, a külföldieket pedig igen óvatosan lehetett csak alkalmazni, annyira különbözött az oktatási környezet, illetve a közoktatási logika az amerikai vagy nyugati országokban. *„Mindent mi raktunk össze. Előtte 10 évig alternatív iskolaként érettségiztettünk, tehát volt rutinunk a kimenetet tekintve. A metodika lassan alakult, tavaly is volt új kezdeményezésünk, amivel csiszoljuk az utat, az idej online örvületről nem is beszélve. Ez egy soha véget nem érő folyamat, mindig lehet jobb és jobb rendszereket kitalálni, ráadásul van egy fontos gondola, ami formál minket: Rogers szavaival: minden iskola olyan lesz, amilyenre a résztvevők teszik. Tehát ha egy gyerek behozza a ping –*

pongot, mint mozgásformát hozzánk, akkor lehet, hogy ez meggyökeresedik, és távozása után is fennmarad a ping-pong a suliban.”

Végül azzal kapcsolatban szerettem volna informálódni (és záró kérdésem már nem kifejezetten innovációkutatással kapcsolatos), mi a véleményük arról, hogy országszerte nagyon sok tanulócsoporthat a jövőben akkreditált iskolaként folytatja tovább tevékenységét? Erre egy igen frappáns választ kaptam, ami jól tükrözi az Akadémia pedagógiai elhivatottságát, kitartását; aminek - mint az a válasz alapján is valószínűsíthető - az iskolarendszerben szerzett korábbi negatív tapasztalatok táptalajul szolgálnak: *„Vannak intézmények, akik örülnek, hogy a tanulócsoporthat iskolává alakultak. ha ez öröm nekik és előrelépés, éljen. Mi nem kívánunk visszatérni az iskolarendszerbe, onnan jövünk, és egyelőre tudunk alkalmazkodni.”*

Összegzőképpen elmondhatom, hogy azért is örültem különösen a Rogers Akadémiától kapott visszajelzésnek, mert a tanulóközösségek körében az ő kezdeményezésük unikálisnak számít, hiszen indulásuk óta kizárólag középiskolás korú diákok alkotják a tanulóbázisukat. A legtöbb közösséget – a kérdőíves felmérésem és a honlapelemzésem is ezt igazolja – általános iskolás korú gyerekek alkotják. Másrészt pedig, ahogy ezt már a velük készült interjúm bevezetőjében is írtam, akkreditált iskolából váltak alapítványi fenntartású közösséggé, ami jelenlegi információm szerint egyetlen másik tanulóközösség múltjára, elindulására sem igaz. Ez utóbbi pedagógia szempontból is releváns, hiszen volt idejük megélni, megtapasztalni azt is, milyen „az érem másik oldala.”

Ahogy arra fejezetem alcíme is utal, a törvénymódosítás után a tanulóközösségek számára két választás maradt - ha a harmadik és egyben végzetes utat, azaz a megszűnést el akarták kerülni -, az egyik az, hogy továbbra is tanulóközösséggé mint működjenek, mint azt a Rogers Akadémia példája is tükrözi, a másik lehetőség pedig „iskolává” válni. Az általam megkeresett tanulóközösségek közül a Budapest School például ez utóbbit, az akkreditációt választotta, intézményük a törvényi változás óta, 2019-től „iskolaként” működik. Bár a levelemben ugyanazokkal a kérdésekkel kerestem meg Őket is, mégis az interjú másképp alakult, mint ahogy azt elterveztem. A Budapest School ugyanis igen nyitottan állt a kérésemhez és egy szóbeli interjú lehetőségét ajánlotta fel. Amitől - őszintén megvallom - kezdő kutatóként kissé tartottam is, hiszen ez idáig nem szereztem jártasságot az ilyen típusú interjúztatásban. Legnagyobb igyekezetem és felkészültségem ellenére sem sikerült úgy irányítanom a beszélgetést, ahogy azt előre és módszeresen felépítettem. Mintha interjúalanyom, a Budapest School munkatársa (akinek nevét - az anonimitást szem előtt tartva - szintén nem áll módomban közölni) próbált volna kitérni a konkrét kérdéseim elől (nem feltételezem, hogy bármiféle szándékosság lenne mögötte, ezt inkább az élő beszéd spontaneitásának és jómagam gyakorlatlanságának tudom be), és ezzel egy kötetlen, szinte már

baráti hangvétellű beszélgetés lett a végeredmény; a strukturált interjú megvalósításnak reménye szertefoszlott és átadta helyét a nem strukturált formának. Amit így utólag már egy csöppent sem bánok, hiszen az érzések és gondolatok szabad áramlása révén olyan impulzusokat kaptam (ráadásul mindezt szemtől szemben webkamerán keresztül), ami tovább motivált a téma kutatásában.

Beszélgetőparterem elmondta, hogy a Budapest School számára az egyéni munkarend bevezetését követően nem volt más választás, mint az akkreditáció. Hangsúlyozta ugyanakkor, hogy ettől függetlenül az oktatási formájuk ugyanazt a modellt követi, mint a korábbi években, továbbra is „tanulóközösségként” működnek, a törvényi változásnak a gyakorlati pedagógiai munkájukra nem volt hatása, vagyis ebből sem a gyermekek, sem a szülők nem érzékeltek semmit.

Érdekes volt számomra, ahogy intézményüket meghatározta: „*Nem is iskolának definiáljuk magunkat, hanem 21. századi startup oktatási rendszernek.*” Ez is jelzi - az iskolától, mint a szó hagyományos értelmezi lehetőségétől - való teljes elhatárolódást, annak ellenére, hogy már átestek az akkreditáción. „*Startup oktatási rendszer*” – ízelgettem még az interjú után napokkal is ezeket a szavakat, milyen izgalmas, ahogy a vállalati, üzleti világból ez a kifejezés mára már beszivárgott az oktatás világába és egyben milyen találó is. Ha jobban belegondolunk akkor a startup szó több jelentéstartalmat hordoz. Az angolból átvett szó jelentése: elindulni, de a vállalkozások világában lehet ez egy megkülönböztető jelző is és jelölhet olyan szervezet, ami növekedési céllal jön létre, harmadsorban pedig a cégek innovatív képességét és rugalmasságát is jelölheti. Azt gondolom, a startup szó mindegyik jelentésrétegét átkonvertáljuk a tanulóközösségek működésére és pedagógiai koncepciójára. A Budapest School esetében pedig a „növekedés”, mint a startup egyik meghatározója igencsak tetten érhető, ugyanis rajta kívül egyetlen tanulóközösségről sem mondható el, hogy az elmúlt évek során újabb és újabb helyszíneken, városokban nyitotta meg kapuit; 2022 szeptemberében már összesen 19 helyszínen indult a tanévük.

Interjúalanyom hosszasan beszélt arról, hogy miért szeret a Budapest Schoolban tanítani. Kiemelte például azt, milyen szerencsés a helyzetük a bürokratikus berendezkedésű állami intézményekéhez képest („*Rosszul vagyok a konvencionális dolgoktól, például mikor 40 darab jóváhagyás kell, hogy egy 10 Ft-os radírt vegyek.*”); pozitívként említette a szervezeti kommunikációt és kereteket („*Mindenről megkérdezzük egymást, mindig mindent megbeszélünk.*” (...)) „*Nem hierarchikus a rendszer, hanem szociokratikus*”); az oktatási forma további előnyeként értékelte a közvetlen és azonnali visszajelző rendszert („*Itt minden gyors és sallangmentes.*” (...)) „*A Facebook workplace applikációját használjuk, mindent ott osztunk meg.*”); végül, de nem utolsó sorban megemlítette a tanulóközösség családias, stresszmentes

légkörét, és az egyéni érzések, szükségletek tiszteletben tartását („A gyerekek nem szoronganak, 100%-ban biztonságban érzik magukat.” (...)) „A legtöbb feladatnál számít a benne lévő emberek érzése, szüksége.”)

A nehézségek kapcsán szó esett a pénzügyi hozzájárulásról, ami miatt tanulói bázisukat 80%-ban olyan gyermekek alkotják, akik támogatói körbe tartoznak és csupán 20%-uk ösztöndíjas. Kiemelte továbbá azt is, hogy a lazább, kötetlenebb struktúra elfogadása egyénfüggő, hiszen „Voltak olyan pedagógusok, akik megtorpantak, mert ezzel a szabadsággal nem tudtak mit kezdeni.” Beszélgetésünk lezárásaképpen interjúalanyom elmondta, hogy magán a rendszeren nagyon sokat dolgoznak és rengeteg munkájuk van benne, ugyanakkor mindeközben rengeteget is fejlődtek. „Ma már sok mindent másképp csinálunk, de ez nem hiba, hanem a fejlődés útja.” Interjúnk végén figyelmembe ajánlotta iskolájuk pedagógiai modelljét, amely az ő sajátos pedagógiai programjuk és azt írja le, hogy jelenlegi tudásuk szerint hogyan szervezik a tanulási környezeteket. A modellben többek között olvashatunk olyan érdekességekről, mint a tanulni tanulás 7 pillére, a hazai és nemzetközi oktatási irányzatok és a tanulókörösség kapcsolata; olyan reformpedagógia és pszichológiai irányzatok, amelyek



17. sz. ábra: A konfliktuskezelés folyamatábrája a Budapest School pedagógiai programjából

(Forrás:

<https://model.budapestschool.org/egyedi-program-altgim-jovahagyott.pdf>)

megalapozták az iskola pedagógiai koncepcióját; az önszerveződő tanulási környezet; a projekt módszer; a tanítás-tanulás modul szintű megközelítése, a tanulók által készített portfólió vagy a sárga-narancs-piros riasztás jelentősége.

Figyelemre méltó és gazdag a program képi illusztrációja is. Ezen ábrák közül legalább egyet dolgozatomba is beemeltem, hogy az olvasó betekintést nyerjen egy 21. századi, startup oktatási modell pedagógiai programjába. Az általam beemelt kép például a közösségi lét szabályaihoz, pontosabban a Konfliktusok, feszültségek c. alfejezethez kapcsolódik és a konfliktus feloldásának folyamatát mutatja be rendkívül érzékletesen (A Budapest School egyedi pedagógia program, 2020).

A Budapest School tanárai által összeállított pedagógiai program igazán a szívembe lopta magát, mottóul választott idézeteik pedig kiválóan példázzák a tanulóközösségek pedagógiai motivációját.

Fejezetem zárásaként ezekből idézek. „(...) *Az osztályban oktatás természete szerint idomítással gyötri az éretlent és kedvét szegi az érettnak. A „csoportban” olyan gyerekek kerülnek össze, akik egy-egy téren nagyjából egyformán érettek. S addig rágják az előttük lévő anyagot, amíg erejükből futja...*” (A Budapest School egyedi pedagógia program, 2020 idézi Németh László, 1945). „*Kutatások bizonyítják, hogy az önvezérelt csoportokban tanuló gyerekek az internet segítségével, évekkal azelőtt képesek tudományos kérdések megválaszolására, mielőtt azok az iskolai tananyagukban megjelenik. Úgy tűnik, hogy valójában épp a felnőttek támogatásának hiányát élvezik, és kellően magabiztosak abban, hogy saját maguktól találjanak helyes válaszokat.*” (A Budapest School egyedi pedagógia program, 2020 idézi Sugata Mitra, 2015)

V. A kutatási eredmények összegzése – záró gondolatok

Mikor a kutatásomon dolgoztam, mindvégig ott motoszkált bennem a kérdés: vajon a tanulóközösségek születése betudható a 21. század iskolakritikájának? Vajon nekik sikerült a közismert Ady versnek a „*pusztuljatok bilincses iskolák*”³ sorára rácáfolni?

És miközben a szülői véleményeket újra és újra elolvastam, csoportosítottam, elemeztem és az interjúk üzenetei, leírt és kimondott visszajelzései is ott kavarogtak bennem, többször a Summerhill⁴ c. film képkockái, jelenetei ugrottak be. Nem véletlenül... Ott ugyanis az iskola idomult a gyerekekhez, nem pedig a gyerekeket kényszerítették arra, hogy alkalmazkodjanak az iskolához.

Neill - a Summerhill-i gyermekköztársaság megálmodója - hitt abban, hogy a gyermek magától is tudja mire lesz szüksége az érvényesüléshez, akkor, ha elegendő szabadságot adunk neki, hogy megtalálja. Ezzel cseng össze a Sziget Suli honlapján található pedagógiai mottó is (amit a honlapok elemzése kapcsán már egyszer idéztem), mely szerint „*A gyerek nem az életre készül, hanem él.*” Úgy érzem, a tanulóközösségeket is ez a szabadabb, kontroll nélküli légkör, a változatos és egyénre szabott módszerei teszik vonzóvá mind a szülők, mind a gyermekek számára.

Még egy hasonlóság: Summerhill falai között sokkal szélesebben értelmezték a tanulást, ott a mentorok arra törekedtek, hogy minden egyes gyermek megtalálja az érdeklődési körének megfelelő „anyagot”, tempót és időbeosztást, szemben a „*bilincses iskolákkal*”, ahol többnyire a tantárgyokról, fegyelemről, központosított követelményekről és megfelelésről szólnak a mindennapok.

Persze minden éremnek két oldala van, minden tanulóközösség és benne minden gyermek és szülő külön entitás, ahogy az állami fenntartású iskolákra sem tekinthetünk egyféleképpen, mert véleményem szerint egy intézményt sem fenntartói jellege minősít, hanem az ott folyó pedagógiai munka, a benne tevékenykedő emberek. Mint ahogy erre az egyik interjú során az alábbi Rogers-i gondolat is felhívta a figyelmet: „*Minden iskola olyan lesz, amilyenné a résztvevők teszik.*” Az én olvasatomban ez azt is jelenti, hogy a hozzáadott emberi érték, az iskolai légkör, a gyermekek és szülők elégedettsége nem azon múlik kizárólag, hogy állami iskoláról vagy más alternatív jellegű modellről van szó. Hiszen a szülői véleményekből és az interjúkból az is kiderült, van olyan gyermek, család, akiket pont a közösségi oktatásnak ez a rugalmas és állandóan fejlődő, változó rendszere bizonytalanított el, mert nem találták benne meg a „kapaszkodókat”, ezért nem érezték komfortosnak és biztonságosnak.

³ Ady Endre: Üzenet egykori iskolámba című verséből

⁴ A Summerhill egy bentlakásos magániskola Angliában. Alapítója: A. Neill, a szabad és demokratikus nevelés atyja. Iskolai rendszeréből könyve alapján később filmet is készítettek.

A fent leírtak alapján elmondhatom, amit kutatásom egyik fő üzeneteként is megfogalmaztam, hogy a dolgozatomban bemutatott újszerű kezdeményezéseket hazai viszonylatban igazán öröndetesnek tartom, mert a tanulóközösségek sokszínű és változatos pedagógiai koncepciójukkal az oktatás palettáját színesítik és egy újabb alternatívaként segítik a szülőket és gyermekeket az iskolaválasztásban vagy iskolaváltásban. Pont ezért annak örültem volna a legjobban, ha arról számolhatnék be dolgozatom végén, hogy ezen mikroközösségek száma évről évre gyarapszik, fejlődésük töretlen és népszerűségüknek köszönhetően egyre több csoportot tudnak indítani. Sajnos ez másképp alakult. A törvénymódosítás következményeként sokuk kénytelen volt abbahagyni addigi tevékenységét, de vannak olyanok közösségek is (a mintavétel során szembesültem vele), akik az idei tanévben fejezik be munkájukat. Az erősebbek, bátrabbak még láttak esélyt a folytatásban, mint akkreditált iskola és persze voltak, akiket a rendszer könyörtelensége sem tántorított el a tanulóközösséges formától, mély meggyőződéssel a legvégsőig kitartanak mellette. Viszont ők vannak kevesebben, így válik aztán az én tanulóközösségeket vizsgáló írásom is az évek múlásával egyfajta neveléstörténeti kordokumentummá az utókor számára.

De mi az, amit tanulóközösségek tevékenységéből megismerve, a mindennapok oktatási gyakorlatába is átültethetnénk, vagyis mi lehetne a téma gyakorlati implementációja? Ahogy már a bevezetőmben is említettem a soft skilliek fejlesztése hangsúlyossá válik gyorsan fejlődő és változó világunkban, ugyanis a társadalmi-gazdasági kihívásokra a Z és Alfa generáció tagjait csak úgy tudjuk felkészíteni, ha a lexikális tudásátadás helyett tevékenységjellegű projektfeladatokba ágyazzuk az ismeretátadást, amelyet a tanulók lehetőleg csoportokban, együtt oldanak meg, ezzel is erősítve a kooperációs készségüket. A tanulóközösségekbe járó gyermekek szülei közül ennek jelentőségét nagyon sokan kiemelték a pozitívumok között. A szülők konkrétan az élményalapú oktatásról, a pozitív visszacsatolásról és azokról az oktatási módszerekről írtak, melyek középpontjában a kompetenciák fejlesztése áll. Itt említik például a kritikus gondolkodást, a társas-szociális képességeket, a kreativitást, a véleményformálást, a pályaorientációt vagy a csapatszellemet.

Véleményem szerint korunk világában - ahol az automatizáció tért hódít és ezzel együtt az emberi munkavégzés mind jobban kiszorul, ahol a mesterséges intelligencia már elképesztően bonyolult műveletekre képes (jó példa erre a közelmúlt eseményeiből Tokió, ahol a polgármesteri pozícióért induló mesterséges intelligencia harmadik lett), vagy ahol a negyedik ipari forradalom mellett még sokféle társadalmi és gazdasági kihíváshoz gyorsan és jól kell alkalmazkodnunk, mint például ahogy ezt a COVID járvány ideje alatt mindannyian megtapasztaltuk – másképp kell megszólítani a gyermekeket, azért hogy érdeklődésüket felkeltve a fent említett készségek fejlesztésére fókuszálva, olyan „tudást” adjunk a kezünkbe,

ami segít őket abban, hogy gyorsan változó világunkban helyt álljanak és a változásokhoz maradéktalanul tudjanak alkalmazkodni. Próbálkozások ugyan már napjainkban is tapasztalhatók a hazai oktatásban, példa lehet erre a szakképzés átalakítása, ahol az egyik cél az volt, hogy a tanulók tételek „bemagolása” helyett egy projektmunkán dolgozzanak, amit a képzés végén, mint mesterremeket prezentálnak. Bár az ötlet nem kifejezetten újszerű, mégis örömmel adhat okot, hiszen látható, hogy elindult valamiféle változás, szemléletváltás az iskolarendszerben is. *„Az iskolák (...) a továbbiakban (...) újabb átalakulást produkálnak majd az ipari társadalomból a ma, de főként a holnap tudás-alapú társadalmába való átmenet során. Ehhez azonban újra kell éledniük, és dinamikussá kell lenniük.”* (OFI, 2009) Izgatottan várom ezt az átalakulást és bízom az iskolák „újraéledésében”.

A tanulóközösségek oktatási modelljében – mint ahogy dolgozatom erre több helyen is rávilágított – többnyire a kompetenciák fejlesztése áll a fókuszban, a Da Vinci Tehetséggondozó Iskola honlapján is olvashatunk ezek kulcsfontosságú szerepéről, amire pedagógiai hitvallásuk szerint úgy tekintenek, mint a gyermekek jövőbeni boldogulásának zálogára. *„Olyan kompetenciákhoz szeretnénk hozzásegíteni a gyermekeinket, amik segítenek nekik a jövőben (15-20 év múlva) helytállni és sikeres emberré válni. Egy olyan jövőre készítjük fel őket, melyről jelenleg fogalmunk sincs – ez egy izgalmas vállalkozás. Fontosnak tartjuk, hogy megtanítsuk rugalmasan viselkedni és alkalmazkodni a változó körülményekhez.”* (Da Vinci Tehetséggondozó Általános Iskola, Tatabánya, 2022.) Minden iskolának (legyen az bármilyen fenntartású) ezt kellene szem előtt tartani a mindennapi pedagógiai gyakorlatában, talán akkor lenne esélyük az „újraéledésre” és az OECD iskolátlánítási víziója is megdőlné (OFI, 2009).

Bibliográfia

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 7.§ (5).; 69. § (3). (Letöltés): http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/kozokt_tv_070823.pdf (2021. 11. 07.)

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről 45. §. (5). (Letöltés): <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> (2021. 11. 06.)

A Budapest School egyedi pedagógia program (2020). (Letöltés) <https://model.budapestschool.org/egyedi-program-altgim-jovahagyott.pdf> (2021. 03. 10.)

Benke, M. (2016). A tanuló közösségek és a szakképzés. *Educatio*, 25(2), 184-197. (Letöltés) <https://folyoiratok.oh.gov.hu/educatio/a-tanulo-kozossegek-es-a-szakkepzes> (2021. 11. 14.)

Berényi, E. (2002). Iskolátlánítási kísérletek. *Educatio*, 11(3), 504-509. (Letöltés) <https://folyoiratok.oh.gov.hu/educatio/iskolatlanitasi-kiserletek> (2021. 11. 14.)

Csáky-Pallavicini, K. (2020). Az otthonoktatás motivációi – betekintések a szülői döntések mechanizmusába. In: Veszprémi, A.: (Azért is) fókuszban az otthonoktatás – Beszámoló a PedLabor 2020. márciusi konferenciájáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(7-8), 144-159. (Letöltés) http://epa.oszk.hu/00000/00035/00229/pdf/EP_A00035_upsz_2020_07-08_144-159.pdf (2021. 11. 27.)

Csepregi, E. (2014). Országos Jelentés. A magántanulóvá nyilvánítással kapcsolatos eljárás szakmai ellenőrzése. Budapest: Oktatási Hivatal – Tanügy-igazgatási és Ellenőrzési Osztály. (Letöltés): https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/ellenorzesek/Jelentes_magantanulo_2014.pdf (2021. 11. 07.)

Dobos, O. (2017). Alternatív iskolák...Taní-tani Online, (Letöltés) http://www.tani-tani.info/alternativ_iskolak (2021. 11. 06.)

Dobos, O. (2019). Tanulócsoportok, tanulóközösségek: paradigmaváltás az alternatív oktatásban? *Új Pedagógiai Szemle*, 69(5-6), 40-48. (Letöltés) <http://upszonline.hu/index.php?article=690506008> (2021. 11. 06.)

Holt, J. (1991). Iskolai kudarcok. Stratégiák gyermekeknek és tanároknak azon kudarcok elkerülésére, amelyeknek fő oka a kudarcból való félelem. Budapest: Gondolat Kiadó.

Indul a ReSuli – a tudásmegosztó közösség (2017). *Modern Iskola*, (Letöltés) <https://moderniskola.hu/2017/11/indul-resuli-tudasmegoszto-kozosseg/> (2021. 11. 13.)

Juhász, D. (2020). Megfeleződött a magántanulók száma. Népszava, (Letöltés) https://nepszava.hu/3095996_megfelezodott-a-magantanulok-szama (2021. 11. 07.)

Kérelem egyéni munkarend engedélyezése iránt. Oktatási Hivatal. (Letöltés) <https://ohtan.oh.gov.hu/Kerelem/EgyeniMunkarend> (2019. 02. 06.)

Kissné Zsámboki, R. (2015). Egy Freinet-szellemű óvodai innováció az 1990-es évek alternatív pedagógiai mozgalmában. Pécs: Edenscript.

Langerné Buchwald, J. (2019) A tanulás új útjai: a tanulóközösségek. Új Pedagógiai Szemle, 69(5-6), 49-65. (Letöltés) <http://upszonline.hu/index.php?article=690506009> (2022. 03. 06.)

Mészáros I., Németh A., és Pukánszky B. (2004): Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Budapest: Osiris Kiadó.

Mihály, I. (2006). Az otthon tanulás gyakorlata; a múlt, a jelen – és a jövő? Új Pedagógiai Szemle, 56(6), 83-90. (Letöltés) <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00104/2006-06-vt-Mihaly-Otthon.html> (2021. 11. 13.)

Mihály, I. (fordította és válogatta) (2009). Milyen lesz a jövő iskolája. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, (Letöltés) <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/oecd-tanulmanyok/milyen-lesz-jo-vo> (2021. 11. 13.)

Mihály, O. (1980). Válság és radikális kiút keresés. In: Mihály Ottó (szerk.): *A polgári nevelés radikális alternatívái* (pp. 9-73). Budapest: Tankönyvkiadó.

Németh András (2002). A reformpedagógia gyermekképe. A szent gyermek mítoszától a gyermeki öntevékenység funkcionális gyakorlatáig. Iskolakultúra, 3, 21-32. (Letöltés) <http://real.mtak.hu/36285/1/2002-3.pdf> (2022. 03. 01.)

Prókai, E. (2018). Nem bírják ki dolgozat és nyomasztás nélkül. ABCÚG. (Letöltés) <https://abcug.hu/nem-birjak-ki-dolgozat-es-nyomasztas-nelkul/> (2022. 03. 06.)

Radó, P. (2017). Az iskola jövője. Budapest: Noran Libro Kiadó

Tibenszky, M. L. (2019). Reformpedagógia, reformiskola, alternatív pedagógia – milyen sulivaló a gyerekeknek? Felelős Szülők Iskolája. (Letöltés) <https://felelosszulokiskolaja.hu/oktatas/reformpedagogia-reformiskola-alternativ-pedagogia-milyen-suli-valo-a-gyerekeknek> (2021. 02. 06.)

Westminster College (2021). Learning Communities. (Letöltés) <https://westminstercollege.edu/academics/wcore/learning-communities.html> (2021. 11. 27.)

Képek, ábrák, diagramok jegyzéke

1. sz. ábra: A kérdőív kitöltőinek iskolai végzettsége (N=57) (Forrás: saját készítés)	25
2. sz. ábra: A kérdőív kitöltőinek anyagi helyzete (N=57) (Forrás: saját készítés)	26
3. sz. ábra: A tanulóközösségbe járó gyermekek háttériskolája (N=37) (Forrás: saját készítés)	27
4. sz. ábra: A tanulóközösségben eltöltött idő (N=57) (Forrás: saját készítés).....	27
5. sz. ábra: Honnan értesült a szülő a tanulóközösség létezéséről? (N=57) (Forrás: saját készítés)	28
6. sz. ábra: Miért választották a tanulóközösséget? (N=57) (Forrás: saját készítés).....	29
7. sz. ábra: Szülői vélemény a 2019-es törvényi változásról (N=57) (Forrás: saját készítés)	37
8. sz. ábra: A vizsgák eredményessége a háttériskolában (N=37) (Forrás: saját készítés)	40
9. sz. ábra: Videók a Budapest Scholl oktatási modelljéről (Forrás: https://budapestschool.org/hu/media/21_szazad_iskolaja/)	47
10. sz. ábra: A Rogers Akadémia egy volt diákjának véleménye (Forrás: https://rogersakademia.hu/)	47
11. sz. ábra: A Sziget Suli napirendje (Forrás: https://szigetsuli.hu/rolunk/)	48
12. sz. ábra: Pillanatok a Malom-Alom Tanulócsoporthoz (Forrás: https://malom-alom.com/galeria/).....	48
13. sz. ábra: Iskolára hangoló foglalkozások a Tudásvárban (Forrás: http://tudasvar.oldalunk.hu/site.php?sd=tudasvar&page=dbTcycRpyW).....	49
14. sz. ábra: Ginkó Ház – Tanulás másként (Forrás: http://ginkohaz.hu/)	50
15. sz. ábra: Néhány fejezet a Prime Kids School módszertanából (Forrás: https://www.primeschool.hu/modszertan-bemutatas).....	50
16. sz. ábra: Open learning – nyitott tanulás a Tópark Iskolában (Forrás: https://toparkiskola.hu/#gyik-gyakran-ismetelt-kerdesek).....	51
17. sz. ábra: A konfliktuskezelés folyamatábrája a Budapest School pedagógiai programjából (Forrás: https://model.budapestschool.org/egyedi-program-altgim-jovahagyott.pdf).....	56

Mellékletek

1.számú melléklet – szülői kérdőív

Kedves Szülők!

Tóber Brigitta vagyok, a Soproni Egyetem Pedagógiai Karának végzős neveléstudomány szakos hallgatója. Dolgozatomban a tanulóközösségeket vizsgálom pedagógiai szempontból. Kutatómunkám kiterjesztettem a szülői vélemények elemzésére is.

Arra kérem, amennyiben az Ön gyermeke jelenleg is egy tanulóközösség tagja vagy olyan akkreditált intézményé, ami korábban ilyen közösségként működött, az alábbi kérdések megválaszolásával segítse munkámat.

A kérdőív ANONIM, az Ön névtelensége biztosított.

Az információkat kizárólag a dolgozatomhoz használom fel, a kutatási szabályoknak megfelelően.

Segítő közreműködését előre is köszönöm!

1. Az Ön neme: ☐ Nő ☐ Férfi
2. Az Ön életkora:
3. Melyik megyében lakik?
4. A település típusa ☐ Főváros ☐ Község
☐ Megyeszékhely ☐ Falu
☐ Város
5. Mi az Ön legmagasabb iskolai végzettsége?
☐ Általános iskola ☐ Főiskolai/Egyetemi diploma
☐ Középiskola ☐ Egyéb
6. Milyennek ítéli meg Ön saját családja anyagi helyzetét?
☐ Nagyon kedvezőtlen, mert még az alapvető életfeltételek (pl. lakhatás, étel, ruházkodás stb.) megteremtése is gondot okoz.
☐ Kedvezőtlen, mert csak az alapvető életfeltételek (pl. lakhatás, étel, ruházkodás stb.) megteremtésére van lehetőségünk.
☐ Kielégítő, mert az alapvető életfeltételek (pl. lakhatás, étel, ruházkodás stb.) megteremtésén túl általában másra is tudunk költeni.
☐ Átlag feletti, mert az alapvető életfeltételeink (pl. lakhatás, étel, ruházkodás stb.) megteremtése egyáltalán nem okoz gondot és soha nincsenek anyagi problémáink.

7. Gyermeke egy "klasszikus értelemben vett" tanulóközösség tagja (tehát van egy "háttériskolája is", ahol félévenként vizsgázik)? Vagy egy olyan akkreditált iskoláé, amely korábban az állami irányítástól független tanulóközösség volt?

- ☐ Gyermeke egy „klasszikus értelemben vett” tanulóközösség tagja, ami az állami irányítástól teljesen független, és ezért van egy „háttériskolája” is, ahol félévente köteles vizsgázni.
- ☐ Gyermeke egy olyan akkreditált iskolába jár, amely korábban az állami irányítástól független tanulóközösségként működött, de pedagógiai szempontból ma is közösségként/csoportként működik.

8. Kérem, hogy erre a kérdésre csak az a szülő válaszoljon, aki az előző kérdésnél az első válaszlehetőséget jelölte, vagyis akinek gyermeke az állami irányítástól teljesen független tanulóközösség tagja és ezért háttériskolája is van. Gyermeke a háttériskolája, "anyaiskolája", ahol félévente köteles vizsgázni, milyen fenntartású iskola?

Gyermeke a háttériskolája, „anyaiskolája”, ahol félévente köteles vizsgázni, milyen fenntartású iskola?

- ☐ állami iskola
- ☐ magániskola
- ☐ külföldi állami iskola
- ☐ külföldi magániskola
- ☐ egyéb

9. Tanulóközösségbe járó gyermeke óvodás, általános vagy középiskolás?

- ☐ Óvoda
- ☐ Általános Iskola
- ☐ Középiskola

10. Amennyiben iskolás, a hagyományos iskolarendszer szerint hányadik osztályba jár?

11. Mennyi ideje tanul gyermeke tanulóközösségben?

- ☐ Pár hónapja
- ☐ 1 éve
- ☐ 2-3 éve
- ☐ 4-5 éve
- ☐ 6 vagy annál több éve

12. Ktől vagy honnan, milyen forrásból értesült a tanulóközösségről mint alternatív tanulási lehetőségről?

- ☐ internetes forrásokból
- ☐ médiából (televízió, rádió, újság)
- ☐ egy családtag, ismerős, barát ajánlotta
- ☐ korábban olvastam róla
- ☐ pedagógus javasolta
- ☐ személyes tapasztalat (pl. jómagam is egy tanulóközösség mentora vagyok)
- ☐ szerencsés véletlen folytán
- ☐ egyéb

13. Miért döntöttek a hagyományos közoktatási intézmény helyett a tanulóközösséges oktatási forma mellett?

- ☐ életvitel-szerű külföldi tartózkodás
- ☐ családi körülmények (pl. a szülők munkája gyakori költözéssel jár együtt)
- ☐ egészségi állapot (tartós betegségben szenved vagy tartós gyógykezelésben részesül a gyermek)
- ☐ sajátos nevelési igény vagy beilleszkedési, magatartási, tanulási zavar
- ☐ csalódottság, elégedetlenség az iskolával, mint intézménnyel (valamilyen rossz élmény, tapasztalat; vagy szegényes iskolai felszereltség, felkészültség; stressz, atrocitások; túlterheltség stb.)
- ☐ sport/művészeti elfoglaltság
- ☐ a tanulóközösség pedagógiai koncepciója (gyermek egyéni igényeihez való igazodás, 21. nevelési- oktatási módszerek, kiváló tanulási feltételek stb.) szimpatikus volt
- ☐ egyéb

14. Milyen összeggel járul hozzá havonta a tanulóközösség működéséhez?

15. Kérem, hogy eddigi meglátásai alapján írjon pozitív és negatív tapasztalatokat a tanulóközösségben történő oktatásról!

16. Mit gondol, hogyan befolyásolta a tanulóközösségek „életbenmaradását”, jövőjét a 2019-ben módosított Köznevelési törvény, mely megszüntette annak lehetőségét, hogy a tanulók tankötelezettségüket magántanulói jogviszonyban teljesíthessék, és annak helyébe az „egyéni munkarend” lépett.

- ☐ Számomra ez csupán egy elnevezésbeli különbséget jelent, vagyis a törvényi változás nem volt különösebb hatással a tanulóközösségek jövőjére.
- ☐ A változás nemcsak az új elnevezésben érhető tetten, hanem a törvényi tartalomban is, amely negatív irányba befolyásolta a tanulóközösségek működésének jövőjét.
- ☐ A változás nemcsak az új elnevezésben érhető tetten, hanem a törvényi tartalomban is, ami pozitív irányba befolyásolta a tanulóközösségek működésének jövőjét.
- ☐ Nincsenek pontos háttérismereteim a törvénymódosításról, így arról sincs elképzelésem, hogy ez milyen irányba befolyásolta a tanulóközösségek jövőjét.
- ☐ A törvényi változást pontosan ismerem, de nem tudom, hogy ez hogyan hatott a tanulóközösségek fennmaradására, jövőjére.

17. A törvény bevezetését követően nagyon sok tanulóközösség csoport elindította az akkreditációt, vagy a jövőbeni működésüket egy államilag elismert iskolaként kívánták folytatni. Véleménye szerint miért választották ezt az utat?

18. Az oktatási hivatal honlapján található egyéni munkarend engedélyezése iránti kérelem/úrlap kitöltésekor milyen indok(ok)ra hivatkozott? (Konkrétan milyen egyéni adottsággal vagy sajátos helyzettel indokolta az egyéni munkarendet?)

19. Eddig tapasztalataik alapján a jövőben is ezt az oktatási formát választanák?

☐ igen

☐ nem

20. Kérem, indokolja röviden az előző kérdésre adott választ!

21. Kérem, hogy erre a kérdésre csak az a szülő válaszoljon, akinek gyermeke az állami irányítástól független tanulóközösségbe jár, tehát van egy "háttériskolája" is, ahol félévente vizsgázni köteles. Mit gondol, a tanulóközösség mennyiben segíti a felkészülést azokra az osztályozó vizsgákra, melyet a tanuló félévente köteles teljesíteni a háttériskolájában? Ezek a vizsgák mennyire eredményesek, sikeresek?

☐ A tanulóközösség maximálisan segíti a vizsgákra való felkészülést, melyek következképpen sikeres eredménnyel zárulnak.

☐ A tanulóközösség maximálisan segíti a vizsgákra való felkészülést, de a vizsgák ennek ellenére sem zárulnak minden esetben sikeresen.

☐ A tanulóközösség nem a vizsgákra való felkészítésre fókuszál, de a vizsgák ettől függetlenül is mindig sikeres eredménnyel zárulnak.

☐ A tanulóközösség nem a vizsgákra való felkészítésre fókuszál, ezért a vizsgák nem zárulnak mindig eredményesen.

22. Az alábbiakban felsorolt nevelési-oktatási feladatokat mennyire látja a gyakorlatban is megvalósulni abban a tanulóközösségben/tanulócsopórtban, ahová gyermeke jár? Kérem értékelje ezt 1-4-ig terjedő skálán! 1 = egyáltalán (vagy alig) valósul meg a mindennapok gyakorlatában; 4 = teljes mértékben megvalósul a mindennapi pedagógiai munkában

	1	2	3	4
Minőségi közösségi lét				
Nyílt kommunikáció				
Szorongásmentes, toleráns légkör				
Korosztályra szabott és játékos foglalkozások				
A büntetéstől, mint nevelő eszköztől való tartózkodás				
A gyermekben lévő természetes kíváncsiságára, érdeklődésére, tanulási vágyára alapoznak a mentorok/pedagógusok				
A lexikális tudásátadás helyett a képességek, készségek fejlesztésére helyezik a hangsúlyt				
Az önálló- és csoportmunka a mindennapok gyakorlatában felváltva jelenik meg				
Tehetiséggondozás				
Csapatépítő foglalkozások (pl. társasjáték, sport, kirándulások stb.)				

A szociális kompetenciák (pl. önismeret, önkifejezés, együttműködési készség) fejlesztése				
Nem tantárgyakban gondolkodnak, hanem foglalkozásokban, projektekben, témahetekben				
A foglalkozásoknak nincs meghatározott ideje (mint pl. egy „hagyományos iskolában”, ahol 1 tanóra 45 perc)				
A közösségeket/csoportokat nem mindig azonos életkorú gyermekek alkotják				

Köszönöm, hogy válaszaival segítette munkámat!

2.számú melléklet

Tanulóközösség neve	Honlap	Székhely	Indulás	Az elnevezés egyedisége	Alapítók	Fejlesztő-/gyógypedagógus	Célcsoport	Pedagógiai szemlélet	Hitvallás	Iskolán kívüli foglalkozások
Gém Program Tanulócsoport	https://gemprogram.hu/	Keszthely	2017/2018-as tanév	A "Game", "Játék" szó játékos magyarázata	szülők	-	1-7 osztály	gamifikáció	gamifikáció játékosítás	- városi kincskereső, robotika
Forma Bontó Kistudós Központ	http://formabontosuli.hu/	Göd	2017/2018-as tanév	A "formabontó" szó újszerűségére utal	-	-	1-6. osztály	reformpedagógiai módszerek sokaságát alkalmazzák	a gyereket egyben szemlélik	robotika, tánc, dráma, társasjáték
Rogers Akadémia	https://rogersakademia.hu/	Budapest	2016	Carl Rogers nevére utal, az "akadémia" közösségépítő erejét emeli ki	pedagógusok	van	7-13. osztály	Rogers-i alapelvek	Olyan közösséget létrehozni, ahol jólesik élni és tanulni	Spanyol Csizi, egyéni segítség a tanulásban, Társasjátékok más szemmel, Harry Potter világa
Ginkó Ház	http://ginkohaz.hu/	Kispest	2017	A ginkobiloba fáról kapta a nevét	magánszemély	van	7-12 éves	autizmus speciális kezelése	tanulás másként	a ház más eseményekre bérelhető

Tudásvár	http://tudasvar.oldalunk.hu/site.php?sd=tudasvar	Tatabánya	2017	A tudás fellelővára	magánszemély	van	1-8- osztály	élményalapú tanulás	Célunk, hogy a szívvel-lélekkel tanítás hosszú távon biztos alapokat adjon a gyermekeknek	iskolára hangoló, Játékvár, tehetségműhely, fejlesztés, angol, matek, tanulási motivációs program, coaching, Kulcsár-féle komplex mozgásfejlesztés
KettőPontNulla Tanulócsoport és Oktatási Központ	https://www.facebook.com/kettopontnullabudaors/	Budaörs	2016	2.0 - az alternatív újrakezdést sugallja	szülők	-		alternatív, felelős gondolkodás	művészetek, önkifejezés, közösség, fejlődés	felvételi előkészítő, asszertív kommunikációs tréning
Malom-Alom Tanulócsoport	https://malom-alom.com/	Szentendre Pócsmegyer	2016	Fóti Péter fogalmára utal - a gyerekek azt tanulják, amit ők maguk fontosnak tartanak	pedagógusok	-	1-8- osztály	demokratikus nevelés	tanulni öröm	-
Sziget Suli Általános Iskola	http://szigetsuli.hu/	Szigetszentmiklós	2017, 2020-tól akkreditált iskola	Szigetszentmiklósról utal ez elnevezés	szülők	-	1-7. osztály	differentiálás, angol nyelv mindennapi használata, kompetenciafejlesztés, holisztikus pedagógia	A gyerek nem az életre készül, hanem él	-

Tópark Általános Iskola	https://toparkiskola.hu/	Biatorbágy	elődje 2016-tól a Re-Crea Diósd volt, 2019-től akkreditált iskola	A Tópark lakóparkról kapta a nevét	szülők	van	1-6. osztály	open learning, élménypedagógia projektoktatás, demokratikus nevelés, Rogers-i alapelvek	Minden gyerek képes fejlődni	
Budapest School	https://budapestschool.org/hu/	Budapest, Solymár, Budaörs, Dabas, Debrecen, Érd, Gödöllő, Terény, Veszprém	2015, ma már akkreditált iskola	Elsősorban Budapest és vonzáskörzetére koncentrálnak	szakemberek	-	3-19 éves kor	személyiségközpontú, projektalapú oktatás	Mindenki kíváncsinak születik	
Kreatív Iskola	http://kreativiskola.eu/	Budapest	2017-ben kezdte meg működését tanulócsoporthoz, 2020-tól iskola	A név utal a kreativitás fejlesztésére	szakemberek	van	1-8. osztály	kreativitás fejlesztése		képzőművészeti műhely, anyanyelvi műhely, idegennyelvi műhely, mozgás műhely, alkotó műhely, felvételi előkészítő
Prime Kids School	https://www.primeschool.hu/#kapcsolat	Törökbálint	2018-ban indultak Elit Kids Mikroiskola néven, 2021-22-es tanévtől Prime Kids School néven iskolaként működnek	A "Prime" szó büszkeséget jelent	szülők	van	1-8. osztály	mindfulness, differenciálás, Waldorf, Montessori, Freinet, drámapedagógia	„A legutóbbi hibád a legjobb tanítód.”	-

Da Vinci Tehetséggondozó Általános iskola	https://www.davincisuli.hu/	Tatabánya	2017-ben indultak SmartSchool Magántanuló Csoportként, mára már akkreditált iskolaként működnek	Leonardo Da Vinci nevét idézi, aki polihisztor volt	szülők	-	1-5. osztály	kompetenciaalapú, egyéni fejlesztés, összefüggések keresése, hagyományok tisztelete	„Minden gyermekben ott rejtőzik a tehetség és csupán arra vár, hogy felfedezzék”	-
--	---	-----------	---	---	--------	---	--------------	---	--	---

Köszönetnyilvánítás

Köszönetet szeretnék mondani Kissné dr. Zsámboki Rékának, aki mindvégig bíztatott, támogatott, észrevételeivel segítette munkámat, személyiségével és szakmaiságával inspirált.

Köszönöm a kérdőívem kitöltésében közreműködő szülők, illetve az interjúban részt vevő pedagógusok segítségét.

Végül köszönöm a téma hazai kutatóinak, hogy vállalták kérdőívem megosztását.